

MARCELI D'ANDREA SANTOS

**A LINGUAGEM LÚDICA NO REGISTRO
AVALIATIVO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

S237L Santos, Marcell D'Andrea.
A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância /
Marcell D'Andrea Santos. -- Campo Grande, MS, 2008.
106 f. ; 30 cm.

Orientador: Jucimara Rojas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Educação de crianças. 2. Atividades criativas na sala de aula. 3.
Brincadeiras. I. Rojas, Jucimara. II. Título.

CDD (22) 372.21

MARCELI D'ANDREA SANTOS

**A LINGUAGEM LÚDICA NO REGISTRO
AVALIATIVO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr. Jucimara Rojas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS
2008**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr.^a. Jucimara Rojas

Prof^a. Dr.^a Ana Maria Ramos Sanchez Varella

Prof^a. Dr.^a Ângela Maria Costa

Prof^a. Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira

DEDICATÓRIA

A Deus, pela lucidez e discernimento para concluir mais uma etapa da minha vida.

Ao meu marido, Guilherme, pela fortaleza e porto seguro, amparando, reconfortando e incentivando todos os passos desta jornada.

Aos meus pais, Narciso e Luzia, pelos seus exemplos de vida, pela retidão de caráter os quais inculcaram valores tão preciosos na minha vida.

À amiga Milene, pelo incansável apoio na realização deste desejo formativo e profissional.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer às pessoas que contribuíram direta e, mesmo indiretamente, para a construção e elaboração desta pesquisa.

À minha orientadora, Professora Doutora Jucimara Rojas, presença constante e solidária no processo investigativo, incentivando e reanimando forças e esperanças na busca de respostas, mantendo sempre a ludicidade como mola propulsora de nosso trabalho.

Aos componentes da Banca de Qualificação, professores doutores Ana Maria Ramos Sanchez Varela, Jacira Helena do Valle Pereira e Ângela Maria Costa pelas significantes observações e pelos valiosos conhecimentos, a minha gratidão sincera.

Aos professores do Mestrado, por desvelarem e consolidarem alicerces teóricos e práticos com discernimento e competência ímpar.

À colega Regina Baruki Fonseca pela grande demonstração de carinho e disponibilidade na colaboração deste trabalho.

A Jacqueline Mesquita por sua constante paciência em nos auxiliar nos momentos críticos e nos momentos felizes.

Aos colegas do Curso de Mestrado, em especial Arilma e Maria Alice, companheiras de lutas, sorrisos, lágrimas e vitórias.

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade. (LISPECTOR, 1991, p. 23)

RESUMO

Este trabalho visa a compreender sobre como avaliar a criança no momento em que aprende brincando. A proposta é discutir a infância, a criança, a educação infantil e a melhor forma de proceder ao registro de seus avanços, pautando-se em um olhar teórico, que considere a criança como um ser em sua totalidade. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa de abordagem qualitativa põe em relevo os autores Freinet (1979), Hoffmann (2000), Merleau-Ponty (1994), Ricouer (1976), Huizinga (1980), Bicudo (1999), Rojas (1998;2004), que primam por evidenciar a linguagem lúdica como elemento importante na elaboração do processo avaliativo. A fenomenologia faz o processo teórico, analisada em discursos de seis sujeitos, professores de Educação Infantil da rede pública e privada de ensino, em Campo Grande/MS. Tais depoimentos serviram para as análises ideográfica e nomotética, afunilando-se nas seguintes categorias abertas: o brincar desencadeia aprendizagem e a observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância, fortalecendo o pensar que se posiciona dentro de uma prática avaliativa. Privilegiar a linguagem lúdica infantil demanda um fazer diferenciado, comprometido e consciente que envida a renovação do trabalho pedagógico do educador de infância. Assim, o fundamento da avaliação que considera a ludicidade requer mudanças de estratégias por parte dos educadores, tornando-os cada vez mais disponíveis perante a criança, refletindo e agindo constantemente sobre a ampliação de seu repertório docente na construção do ser, vivendo plenamente a condição humana.

Palavras-chaves: Avaliação – Ludicidade - Educação - Infância

ABSTRACT

This paper aims to understand the way children can be assessed at the moment they learn by playing. It intends to discuss childhood, the children themselves in the development of Infant Education, registering their advances. It is based on a theoretical/practical approach that considers the social, ludic and cultural being. The theoretical reference is a qualitative approach, according to which Hoffmann (2000), Merleau-Ponty (1994), Ricouer (1976), Huizinga (1980), Bicudo (1999) and Rojas (1998;2004) refer to the ludic language as an important element of the assessment process. The methodology is shown by means of phenomenology in the analysis of the discourses of six Infant Education teachers who work in public and private schools in Campo Grande, MS. These statements are studied on the light of idiographic and nomothetic analyses, with the resulting open categories: playing triggering learning and observation as a way of assessment registering in Infant Education, strengthening the thought of an assessment practice. Privileging the infant ludic language demands a differentiated, committed and conscious action that renews the infant educator's pedagogical work. Thus the fundament of the assessment that considers ludicity urges educators to change their strategies so as to be more available for the children, constantly reflecting and acting to enhance their teaching repertoire in the construction of those human beings, fully experiencing human condition.

Keywords: Assessment; Ludicity; Education; Childhood.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. CONCEITUANDO A LINGUAGEM LÚDICA INFANTIL.....	17
1.1 O sentido e o sentimento de criança e infância.....	17
1.2 Linguagem lúdica infantil.....	26
1.3 A cultura lúdica da criança	30
2. AVALIAR NO PROCESSO LÚDICO: UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR	37
2.1 A interdisciplinaridade do educador de infância no momento avaliativo	38
2.2 A linguagem lúdica como alternativa avaliativa.....	44
3. UM OLHAR FENOMENOLÓGICO NO PROCESSO LÚDICO DA CRIANÇA: ATITUDES, OBSERVAÇÕES E DEPOIMENTOS	58
3.1 O percurso metodológico.....	65
3.2 Análise ideográfica.....	68
3.3 Análise nomotética.....	88
3.4 Quadro de confluências e Categorias Abertas	90
4. LINGUAGEM LÚDICA: UM OLHAR NA DIMENSÃO AVALIATIVA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	91
4.1 O brincar propicia a aprendizagem	93
4.2 A observação: registro avaliativo na Educação de Infância	95
5. REFERÊNCIAS.....	98

Nessa atitude são tomadas como objeto tanto a coisa que se torna objeto para o sujeito, quanto a consciência que opera relações desse conhecimento. Isso significa que o Eu e suas experiências subjetivas são assumidas como coisas em si, como parte do mundo. E o mundo é representado por imagens ou por signos, representação essa considerada tão mais correta quanto mais se adequar ao que representa. (BICUDO, 1999. p. 43)

APRESENTAÇÃO

Uma imagem, por sua força, representa sentidos e significados, sutilezas e intenções que em determinados momentos nenhuma palavra pode expressar. A imagem que ilustra esse trabalho revela uma intencionalidade marcada por uma vivência permeada de ludicidade e de todo potencial que isso acarreta - a criança que brinca, que vive o seu mundo, que faz do momento presente a mágica que eterniza a infância.

A escolha da imagem quer retratar a sensibilidade de quem olha muito além dos olhos de pesquisadora que sou, mas de educadora, que acredita verdadeiramente em educação, em especial a infantil.

Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, que querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência. (GAETA, 2001 *Apud*: FAZENDA, 2001, p. 224.)

Do desejo de desvendar os caminhos que a ludicidade percorre no fazer didático do educador de infância, a imagem mostra-se, num primeiro momento, como um tracejado, um rascunho de nossos anseios no início de nossa pesquisa. Traços da evidência do mundo lúdico infantil que aguardávamos encontrar muito além dos teóricos que embasam nosso trabalho, mas antes de tudo, no dia-a-dia da criança e do educador.

No ano de 1994, ao ingressar na graduação de Pedagogia, parte desses anseios vieram à tona e nos levaram a questionar a forma como a educação era ministrada em nossas escolas, especialmente, as alternativas avaliativas que desse ato decorriam. Durante toda a graduação tal questão nos inquietava: qual era o espaço para a criança ser criança? Como educar a criança sem ceifar sua ludicidade? Como avaliar levando em conta o Ser criança?

Atuando como educadora em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental há nove anos, essa inquietação avolumou-se, ganhou destaque especial e nos impulsionou à realização de buscas contextuais,

relativas, mas ainda superficiais na tentativa de compreender os desafios e as possibilidades que a avaliação por meio da ludicidade oferece.

Ao entrar na Secretaria de Estado de Assistência Social, Cidadania e Trabalho (SASCT), no ano de 1999, atuando no Departamento de Atendimento Infantil (DAI), tivemos a oportunidade de ministrar capacitação e assessoria pedagógica aos educadores de trinta e um Centros de Educação Infantil situados no município de Campo Grande/MS. Nessas incursões, ficava cada vez mais evidente a dificuldade dos educadores sobre o que ensinar na Educação Infantil, e mais, como avaliar a criança em seu desenvolvimento considerando sua linguagem lúdica.

A trajetória da Educação Infantil, ainda tão recente, então, propiciava tanto inquietações, quanto novos anseios na busca do aprimoramento do trabalho junto à criança. Os guias curriculares e as diretrizes pouco falam sobre como avaliar a criança nessa etapa de ensino; daí o crescente desconforto que experimentamos no momento de mensurar os progressos e organizar os registros dessa evolução.

Nesse mesmo período fomos incitadas a escrever a Proposta Pedagógica para os Centros de Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul com o objetivo de estabelecer critérios mínimos de atendimento em nosso estado. Nessa elaboração de fundamental importância detectamos a necessidade de uma proposta condizente e pertinente com os propósitos de uma Educação para a Infância, fundamentada na linguagem lúdica infantil.

A ludicidade como eixo fortaleceu os atendimentos em Mato Grosso do Sul e abriu espaços para que capacitações, cursos e seminários fossem realizados empreendendo o sucesso da nova postura adotada pela SASCT. Chamava-nos a atenção o fato de que, muito embora estivéssemos imbuída na elaboração da proposta, mais uma vez a avaliação inserida no contexto da Educação Infantil fora deixado de lado. Constatamos que a maioria dos educadores reconhece o brincar como instrumento primordial no desenvolvimento social, emocional e afetivo da criança, no entanto, apesar de tais certezas, poucos demonstram, na prática, uma forma de valorizar esses aspectos em um instrumento avaliativo apropriado e eficaz.

De lá para cá, esse constante questionamento permitiu um novo “olhar” para a questão da avaliação por meio da ludicidade. Com base em discussões

com educadores infantis, em cursos de graduação e pós-graduação, seminários e encontros parece-nos inconcebível que a avaliação seja considerada extremamente oposta a critérios lúdicos. Assim, fundamentamos nossa justificativa na necessidade de compreender como avaliar a criança no momento que aprende brincando e seu impacto na formação desse pequeno ser, buscando superar o lugar comum, argumento de “todos”: brincar é coisa séria!

Preocupa-nos o fato de que, embora haja consenso da importância do lúdico na formação da criança, muitas de suas nuances, dentre elas, a avaliativa, sejam relegadas ao esquecimento na crença de que na Educação Infantil não é necessária a formalização de práticas que propiciem a avaliação de resultados.

Iniciamos o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2006, com a intenção de elaborar um estudo que contribuísse para a compreensão sobre a possibilidade que existe de se avaliar o lúdico, de desenvolver uma pesquisa qualitativa que primasse pela descrição da ludicidade que se faz presente nos registros avaliativos do educador de infância.

Elaboramos nossa pesquisa a partir da observação e da vivência em instituições de Educação de Infância públicas e particulares, mostrando relatos interpretativos e significativos de educadores que demonstraram crer na ludicidade como um caminho a ser percorrido em busca da compreensão de suas nuances, inclusive a avaliativa; com este estudo, procuramos contribuir na construção desse “devir”.

A seleção desses sujeitos ocorreu de forma aleatória, de forma a focar educadores e instituições que primassem pela ludicidade como prática educativa. A aceitação em participar do processo de pesquisa não correspondeu às nossas expectativas iniciais. Encontramos barreiras quanto a nossa permanência em situações pedagógicas e mesmo recusas em responder nossos questionamentos. Culminamos em 06 (seis) sujeitos que nos acolheram de forma desapegada, que Varella (2005, p. 01) classifica como “[...] um dos princípios da pesquisa na área da Interdisciplinaridade [...]”, e que permite ao educador/pesquisador e pesquisado:

[...] um novo olhar [...] quando ele abriu suas fronteiras para um profundo trabalho na busca da estética e da ética. Quando ele se propôs a ouvir o outro numa dimensão singular e conseguiu perceber sua própria singularidade e limite. A dúvida constante e a

humildade permitiram que o educador pesquisador pudesse ousar e permitir a ousadia do outro.

Muito embora nossa pesquisa não seja destinada à questão Interdisciplinar em si, acreditamos ter encontrado muito dessas premissas nas práticas desses educadores e em nossa própria atitude perante o desenvolvimento de nossa ação, assim como define Fazenda (1994, p. 10) “O movimento deste texto é próprio de um projeto interdisciplinar, vai do ator ao autor de uma história de vida, vai de uma ação exercida a uma elaboração teórica sempre construída”. Um saber elaborado que enseja o desvelar de faces até então encerradas em si mesma. Faces que tivemos a pretensão de investigar, revelar.

Os pressupostos teóricos de nossa pesquisa embasam-se em nossos pares: Freinet (1979), Hoffmann (2000), Merleau-Ponty (1994), Ricouer (1976), Huizinga (1980). Suas contribuições teóricas auxiliam-nos no processo interpretativo e descritivo do que seja a ludicidade refletida nos registros avaliativos do educador de infância. De acordo com Fazenda (2001 apud MARTINS, 1992, p.14) “[...] compreender, interpretar, fazer, construir, são ações que se realizam simultaneamente num fluxo de ocorrências.” O fazer desta pesquisa desvelou o outro, a interação com o outro, a colaboração do outro com intencionalidade, tendo a ludicidade como fonte educativa.

Nosso aporte metodológico encontra respaldo na fenomenologia, uma filosofia que:

[...] basicamente se guia pelos caminhos da experiência, e assim sugere uma tomada reflexiva da vivência, abrindo possibilidades de observar as coisas como elas se manifestam. Trazendo à consciência novos olhares, para permitir um redimensionamento dos fazeres. Ao tratarmos das práticas educativas, evidenciamos a necessidade de buscar um olhar intencional que possa nos desvelar formas diferenciadas no fazer pedagógico. Compreendendo que em todo processo somos sujeitos, e estamos em constante elo com o outro no movimento das mudanças e transformações dialeticamente intenso. (ROJAS, 2007, p.03).

Diante disso, a postura metodológica do pesquisador alicerça-se na investigação qualitativa com coleta de depoimentos dos sujeitos envolvidos na

pesquisa para realização das Análises Ideográfica e Nomotética, propiciando-nos o desvelamento do fenômeno pesquisado e suas evidentes categorias abertas que são conseqüências de nossa pergunta norteadora. A estrutura de nossa pesquisa organiza-se da seguinte forma:

No primeiro momento, fazemos um breve resgate histórico do sentido e do sentimento da infância e de criança, por meio de um recorte de autores como Froebel (1994) e Freinet (1998), pela significativa contribuição de ambos na construção do conceito de infância e mesmo de Educação de Infância tal como concebemos atualmente. Buscamos, ainda, evidenciar a ludicidade da criança como uma de suas mais importantes linguagens e forma manifesta da cultura da qual faz parte e o meio de produzi-la.

Em seguida, procedemos à reflexão do papel do educador de infância justificando sua postura interdisciplinar frente à possibilidade avaliativa que a linguagem lúdica oferece nos momentos interativos com a criança. Destacamos procedimentos e alternativas avaliativas que privilegiem a ludicidade e assinalamos a observação como fonte inestimável de informações passíveis de serem registradas pelo educador de infância.

No terceiro momento demonstramos aspectos do referencial metodológico colocando a fenomenologia como base da pesquisa qualitativa. Descrevemos o percurso metodológico de nossa pesquisa que se construiu com base na entrevista com seis professores de Educação de Infância, sendo aleatoriamente três deles da rede pública e três da rede privada, os quais responderam à seguinte questão norteadora: Como você acha que o brincar contribui para a avaliação da criança?

No momento final, apresentamos os aspectos interpretativos da pesquisa, configurando a hermenêutica. Ao realizarmos a reflexão dos resultados obtidos, aproximamo-nos, ainda mais, da importância inegável do brincar como linguagem lúdica que alimenta o universo infantil e propicia momentos avaliativos de fundamental importância ao educador que tem sua prática compromissada com a verdadeira Educação de Infância.

1. CONCEITUANDO A LINGUAGEM LÚDICA INFANTIL

1.1 O sentido e o sentimento de criança e infância

Criança desconhecida e suja brincando à minha porta, Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos. Acho-te graça por nunca ter visto antes, E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança, Nem aqui vinha, Brinca na poeira, brinca! Aprecio tua presença só com os olhos. Vale mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la, Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez, E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar. O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras estão sujas. Brinca! Pegando numa pedra que te cabe na mão, Sabes que te cabe na mão. Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior? Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta.

(Fernando Pessoa, 1944, p. 23)

A infância que brinca, que se configura como lúdica, da qual nos fala Pessoa (1944) motivou e originou, em nossa prática como educadora, alguns questionamentos recorrentes que nos inquietam e que trazemos, nesta pesquisa, por meio da seguinte pergunta: como o lúdico se configura nos momentos avaliativos, na criança, em seu espaço? E na prática educativa? Ou no dia-a-dia na escola? Essas inquietações fundamentam-se na constatação de que brincar é bom. Ocupa um lugar central na vida dos seres pequenos, o que se percebe quando voltamos o olhar para a criança.

Suas manifestações lúdicas não deixam margem de dúvida quanto a isso, mas desvendar o universo infantil não é tarefa simples. Esconde complexas e variadas significações sem, no entanto, deixarem de ser imensamente prazerosas. As crianças brincam e, enquanto o fazem, expressam-se, mostram-se, desvelam-se...(ROJAS, 2004, p.13)

Tendo como base tais reflexões, buscamos, neste momento, desvelar os aspectos conceituais que permeiam as linguagens lúdicas infantis, compreender a evolução do conceito de criança e infância, por considerarmos marcantes nas linguagens lúdicas que se configuram no registro avaliativo do educador de infância.

A palavra “conceituar”, segundo o dicionário Aurélio, trata-se de “formulação duma idéia por palavras, definição; pensamento, idéia; reputação;

parte da charada, logogrifo, palavra que dá a chave para a solução proposta” (FERREIRA,1989, p.171). Tomaremos a última concepção oferecida no verbete, como eixo norteador de nossa discussão por entendermos que, ao traçarmos o sentido e o sentimento de infância, estaremos contribuindo para o entendimento do quadro referencial de análise sobre o processo lúdico, como atividade fundamental para o registro avaliativo na Educação de Infância.

Entendemos, como Critelli (1981, p.15), que “conhecer o ser em sua verdade não é mais poder apreender o ser em sua manifestação, descobri-lo em seus novos significados, podermos enquanto existentes ser tocados, alertados, requisitados pelo que é ‘não-já-esperado’ e não ‘pré-visto’ do ser”. Dito isso, necessitamos proceder a um breve resgate histórico de como a infância e a criança adotaram o sentido de serem realmente construtores de sua própria trajetória. Assim, nos utilizaremos com frequência do termo “Ser”.

Pautamo-nos na conotação ensejada pelo autor, na qual “Ser é movimento; ser é sendo. Por ser modo de estar sendo do ente, por ser possibilidade em aberto, o ‘ser’ não pode ser precisado, objetivado, aprisionado em único sentido” (1981, p.14)

Assim, os diversos sentidos que procuramos delinear no sentimento que se construiu em torno da criança e da infância, num esforço de melhor compreendermos o ser do qual nos apropriamos neste trabalho - criança como sujeito lúdico, brincante, entendido como ser humano [...] que é preciso vê-lo como ser-no-mundo, isto é, como implicando ser e mundo, existência e significação” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.13).

Constatamos, então, que o conceito de criança e infância é um conceito recente em nossa história. O tratamento dado à criança, pela família e sociedade, tem sofrido profundas modificações e está intimamente relacionado à visão política, social e econômica de cada etapa de vida em sociedade, em determinado momento histórico. Apresentam uma visão a respeito da infância e os direitos a ela conferidos, bem como ao papel atribuído à família, fatos que correspondem a uma determinada visão sobre a infância no sentido de ser disposto, de iluminar aquilo que é. (CRITELLI, 1981)

De acordo com as condições mundiais que se refazem continuamente, devemos reconhecer o mundo como a vida em que o Ser se expõe e as possibilidades se mostram. O homem não é um sujeito independente do mundo

e soberano a ele, que instaura a realidade por meio da razão, mas aquele que é solicitado pelo mundo, tornando-se, assim, a abertura na qual o Ser se expõe, iluminando-se. Ele não dispõe o ser, antes é disposto por ele. Homem e mundo não são dois entes que se opõem. O homem não está no mundo como uma coisa dentro de outra coisa; é nesse mundo que se desdobram as possibilidades de o homem ser, existir, ser valorado, construir-se, significar-se... Dentre tais possibilidades encontramos a infância como a maior delas.

A visão sobre a infância varia amplamente: de centro das atenções do mundo adulto, quando considerada como um adulto em potencial, até o completo abandono à sua própria sorte. Em Ferriani (1992) verificamos que a infância, independentemente da classe social, era considerada uma fase bastante curta, pois assim que demonstravam condições de viverem sem os cuidados básicos maternos para sua sobrevivência, ingressavam no mundo dos adultos, passando a ser consideradas iguais.

Phillipe Ariès (1981) nos mostra a trajetória do reconhecimento da infância e nos relata a transformação dos sentimentos da infância por determinado período. O resgate histórico buscado na obra desse autor tem como objetivo demonstrar as várias nuances de significados que a não percepção do pequeno Ser ocupava e que, posteriormente, foi sendo desenvolvida. Tal transformação implicou em outras transformações na própria sociedade e nas instituições inseridas.

Em fenomenologia o sujeito não é um agente separado do mundo, conforme ressaltado acima, do contexto, dos significados. Está no envolvimento do corpo-no-mundo, agindo sobre o mundo e sendo mutuamente influenciado por ele. Logo, não se pode falar de criança sem ainda mencionar o contexto familiar, pois a infância não era considerada importante, sendo, não raramente, considerada um verdadeiro transtorno.

Ignoravam-se as etapas de crescimento e desenvolvimento infantil; inexistia o registro de nascimento, uma vez que era pouco significativa a idade real para identificar as pessoas. O infanticídio ocorria frequentemente nas famílias mais pobres da sociedade e, na maioria das vezes, de maneira acidental, quando, ao dormirem, os bebês morriam asfixiados na cama dos pais. Para essas famílias o filho chegava a ser uma ameaça à própria sobrevivência, sendo frequentemente abandonado.

Até o início do século XVI as crianças não eram diferenciadas dos adultos, não havendo preocupação social com essa fase do desenvolvimento do homem. De acordo com Ariès (1981, p.32), podemos observar que a aprendizagem infantil era transmitida de uma geração à outra de forma direta; porém, as crianças de 7 a 9 anos de idade, de qualquer classe social, eram enviadas para casas alheias a fim de serem educadas e, quando retornavam, eram totalmente estranhas à família.

Somente com a influência dos eclesiásticos que as crianças passaram a ser consideradas "anjos", gerando-se uma nova visão. Institui-se, assim, a necessidade de proteção especial às mesmas, com o objetivo de protegê-las do "perverso" mundo dos adultos. Alterações da forma de pensar sobre a infância ganharam apoio dos moralistas e religiosos, que se preocupavam, com o bem comum, com a saúde e com a moral social. Essas alterações tornaram-se marcantes no século XVI, frutos de grandes mudanças.

No aspecto educacional propriamente dito, durante todo o século XVI, crianças e adultos eram educadas conjuntamente, não havendo separação por diferentes idades. A partir do século XVII intensifica-se a preocupação em educar separadamente crianças e jovens, visando à transmissão de disciplina e o aperfeiçoamento espiritual e moral. Surgem, nessa época, os primeiros colégios. O internato de crianças passou a se tornar prática aceitável no final do século XVII, além da criação dos grandes colégios internos, para os quais a burguesia levava seus filhos e a instalação dos conventos em que as meninas se preparavam para o casamento (ARIÈS, 1981, p.56).

Do século XVII ao século XIX as representações sociais sobre a infância, bem como a forma de lidar com os problemas dos quais eram vítimas, se alteravam: de miniatura de adulto, exigindo-se dela responsabilidade de adulto, a caso de polícia, tratando-as como objeto de tutela judicial.

Ariès (1981, p.57) afirma que somente a partir do século XVIII, quando surgem novas descobertas no campo da medicina (vacinas, novos medicamentos, relação higiene/saúde novas condições de vida) e quando a família passa a reorganizar o seu espaço e a relação entre seus membros é que surge o moderno sentimento de infância. E é esse sentimento que vai corresponder a duas atitudes contraditórias em relação à criança: uma que a considera ingênua, inocente, graciosa; a outra, que surge concomitantemente à

primeira, mas a ela se contrapõe, toma a criança como um ser incompleto, imperfeito, que necessita da moralização e da educação do adulto. Dessa preocupação, antes não encontrada, de preservar a moralidade da criança e também de educá-la, que surge a necessidade de se proibirem os jogos entendidos como "maus" e se recomendarem os "bons".

No século XX que a criança deixa de se misturar aos adultos para aprender sobre a vida em contato com eles; cria-se, então, uma condição especial: a infância. Legalmente, a criança só passa a ser considerada "pessoa" na segunda metade do século XX. No final do século XIX surge um tipo de família na qual existe uma maior igualdade entre os sexos, a natalidade passa a ser controlada e o número de casamentos e de separações aumenta, porém, ainda é forte a dupla moral sexual. Os casamentos passam a ser efetivados a partir de escolhas individuais e as mulheres começam a entrar no mercado de trabalho. A partir do fim do século XIX e começo do XX a palavra "menor" aparece freqüentemente no vocabulário jurídico brasileiro (Wakshop, 1995, p.67).

Vemos que o surgimento do conceito de infância está estreitamente ligado ao que lhe é atribuído em cada época, cada sociedade, dependendo essencialmente do outro como forma de existir, de ter significação no mundo, tal como aponta Merleau-Ponty (1990, p. 41): “[...] o outro é o intermediário universal entre o mundo e a criança”. A dependência que se estabelecer irá valorar, em determinados momentos, ou não o que é ser criança. A criança, portanto, representa aquilo que dela fazemos representar. A essa representação damos sentido e significação.

Alguns grandes pensadores de nossa história contribuíram para o surgimento do novo sentimento de infância. Como pesquisadora sentimos a necessidade de compartilhar tais conhecimentos no intuito de desvelar o sentido que assumem em nossa concepção atual de infância. Concordamos com Wakshop (1995, p.87) quando aponta Rosseau, Pestalozzi, Froebel e Freinet como grandes responsáveis pela valorização da infância e com Rojas (1998, p.31), que afirma: “[...] o homem é um ser histórico e só faz história porque é capaz de retornar ao seu passado, viver o presente intensamente e planejar o futuro”. Nosso olhar mais atento, entretanto, está focado sobre o pensamento de Freinet (1979), devido à sua contribuição de vanguarda ao organizar o trabalho

pedagógico centrado na criança e em seus interesses e em Froebel (2001), pela forma com que o autor encara a ludicidade da criança.

Freinet nos motiva a refletir sobre a disposição com que arranjamos o espaço das salas de aula de Educação de Infância, quando questiona a eficiência de algumas normas rígidas como filas, horários inflexíveis e programas oficiais desvinculados da vida e do cotidiano das crianças. Esse autor, audaciosamente, mudou sua prática ao realizar aulas integradas com o meio ambiente, com a vida e com a sociedade na qual estavam inseridas suas crianças (SAMPAIO, 1994). Ao propor realizar tal façanha inovadora para sua época, Freinet contribui significativamente para a valorização da infância, que se torna, por excelência, o centro das atenções educacionais, o que refletia em sua condição social como cidadão de direitos a serem assegurados.

Encontramos em Freinet outra importante consideração que nos interessa e se refere à questão do prazer em realizar as atividades escolares, uma preocupação constante do educador de tal forma que buscava tornar todas as atividades das crianças extremamente vivas, integradas com o social e dotadas de significação para a mesma e para o educador.

Essa ação pedagógica de Freinet refletia diretamente sua história de vida, a vida de menino que não tivera condições de vivenciar plenamente sua infância e sua ludicidade (SAMPAIO, 1994). A conotação despendida pelo autor ao prazer em realizar atividades vivas, tem relação intrínseca com as formas de o educador avaliar a criança enquanto brinca e mostra-se criança, ponto central deste estudo.

Cabe ressaltar que, embora esse autor tenha centrado sua pedagogia no trabalho educativo, este era revestido de ludicidade, interesse e ação por parte da criança, pois:

O que ele procurava, acima de tudo, era um caminho que satisfizesse todas as crianças, sem exceção, com sus diferenças, de inteligência, caráter e posição social. Ele queria encontrar técnicas que pudessem ser utilizadas por todos, numa linha de interesse global da classe, sem causar problemas a nenhuma criança, respeitando o rendimento escolar de cada um. (SAMPAIO, 1994, p. 18)

Esse caminho adotado por Freinet encontrava eco em suas salas de aula que eram organizadas em cantos com atividades diferenciadas de acordo com o interesse da criança: desenho, escrita, leitura, uso de impressora, colagem, recortes, pintura, enfim a expressão livre das múltiplas linguagens da criança e de seu educador. Assim, o ambiente em uma instituição escolar cujos preceitos são freinetianos deveria primar pelo clima de liberdade à criança de se movimentar, explorar, escolher no sentido de realizar experiências tateantes. A condição para realização dessa experiência reside na satisfação, no prazer das crianças o que facilitaria seu desenvolvimento como ser humano (ANGOTTI, 1994, p. 45).

Isso propiciava maior possibilidade de promover uma avaliação do desenvolvimento das crianças por parte dos educadores, Freinet chegou mesmo a propor a auto-avaliação do rendimento das crianças e educadores, no intuito de refletir sobre conquistas e formas de mudar a atuação pedagógica dos mesmos e, mais uma vez inova ao praticar tal ação avaliativa, tão distante dos moldes praticados à época.

Froebel, em seus achados, fornece-nos a construção de uma pedagogia e elementos em concepção para elaboração em seqüência. Faz alusão à importância das múltiplas linguagens da criança no intuito de melhor entendê-la e de forma a que nós, educadores, possamos adentrar no mundo infantil; ao pensar a ludicidade da criança o autor nos leva a ver relevância nesse método para o aprendizado. Essa ludicidade é entendida como “[...] o poder criador e criativo que a criança expressa especialmente no jogo e na brincadeira, mas também no desenho, na pintura, na modelagem, na escrita, na fala...”(ROJAS, 2004, p. 23).

Nesse sentido, Froebel propôs a criação de escolas destinadas à criança – os "jardins de infância" (Kindergarten) e a educação com atividades livres e espontâneas, que facilitassem o contato com a natureza; tornou-se pioneiro em qualificar o brinquedo, a ludicidade, o desenho, ritmo, música, enfim, as múltiplas linguagens.

Criou formas e recursos para que as crianças se manifestassem e nomeou suas qualidades como “dons”, no intuito de facilitar o desenvolvimento infantil. As atividades desenvolvidas no Jardim de Infância contemplavam a jardinagem, a criação de animais, cantos diferenciado, uso de jogos,

manipulação de materiais diversos, trabalho com barro, recorte, dobradura, desenho, jogos e brinquedos como forma de exteriorizar o pensamento e a construção do conhecimento

Froebel defendia uma educação de qualidade para a criança na primeira infância. A Base de qualquer ensinamento era, portanto, defendida por ele. A criança deveria estar em contato com a natureza, isto é, possuir o seu jardimzinho e cultivá-lo, o que despertaria seu interesse e seu amor pela natureza e pelos seus bens.

O jardim de infância deveria ser para o educador fonte de observação e conhecimento cujo objetivo seria promover o desenvolvimento da criança, sem coagi-la, ou seja, manter a ordem, ensinar-lhe a disciplina, sempre respeitando e proporcionando prazer nas atividades (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Interessante destacar o conceito de educação fornecido por esses autores:

Contrapõe-se ao conceito de educação como preparação para um estado futuro. A vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente. A educação ocorre no processo, não no passado ou no futuro. Sua crença em uma força natural que emana do próprio homem e o impulsiona ao desenvolvimento o levou a defender a educação como base na liberdade e no respeito às capacidades de cada indivíduo (KISHIMOTO ; PINAZZA, 2007, p.47.)

Percebemos que na avaliação do processo lúdico pesa muito o desenvolvimento sensorial da criança e, em função disso, os materiais educativos especiais criados por Froebel e utilizados nos dias de hoje nos jardins de infância e nas escolas maternas, como: modelagem, picagem, recortes, tecelagem, desenhos e trabalho com contas e agulhas.

Essa pedagogia resgata princípios norteadores que se justificam, neste momento, pelo fato de estarem, ainda hoje, fortemente presentes nas concepções de criança, educação e ludicidade nas escolas infantis. Nossa opção por Froebel reside no fato de ter contribuído na valorização da criança como ser ativo que “é” e não “vir-a-ser”, na medida em que destaca o brinquedo. A atividade lúdica é colocada como fator de extrema validade no processo de desenvolvimento infantil, propiciando a avaliação processual na axiologia do Ser.

Em nosso aporte teórico sobre a ludicidade como processo de aprendizagem e, portanto, avaliativo, encontramos, em Freinet, outro autor com análise das linguagens lúdicas no registro do educador de infância.

Esse autor preconizava o trabalho educativo pela seguinte fórmula: “vida se prepara pela vida” e efetivava suas concepções de trabalho ativo, natural e espontâneo ao praticar técnicas nas quais a criança tinha oportunidade de aproveitar todos os momentos escolares, interpretando e vivendo a cada conhecimento de diferentes áreas:

Era como um filme que se desenrolasse em seqüências rápidas, onde a geografia, a história, a aritmética, as pequenas e grandes ciências e, por vezes, a grande paixão humana, captadas em intuições espontâneas, significavam a aurora de um domínio do mundo. (FREINET, 1979, p. 24)

Aludimos, da concepção desse autor, à noção de atividade como sinônimo de prazer, a atividade lúdica que não se separa do trabalho. Preconizando tais princípios, Freinet contribuiu para a superação do pensamento que desmembrava atividade manual das atividades intelectuais, ponto em que o pensamento do autor vem ao encontro do nosso.

É mister que engendremos esforços para que tal superação torne-se uma constante na prática cotidiana dos educadores de infância, principalmente pelo exercício do registro avaliativo que centralize na atividade fundamental da criança esforços em compreender como pensa, como aprende e como se relaciona com o mundo por meio da ludicidade expressa em diversas linguagens.

Ao fazermos um primeiro recorte aos autores Freinet e Froebel, destacamos a importância da Educação de Infância, configurando-se como espaço, tempo e organização voltadas para o desvelamento da criança, potencializando o “vir-a-ser”, transformando efetivamente o dever.

Nosso objetivo com este estudo sobre a criança é afirmar enfaticamente que os primeiros anos de vida do ser são os mais importantes e esses, são o foco de trabalho da Educação de Infância. Por tal fenômeno, pautamo-nos na educação lúdica, nos jogos, nas brincadeiras e na farta experiência educativa do ser criança em todas as dimensões.

1.2 Linguagem lúdica infantil

Partimos das contribuições de Froebel e Freinet para entender que na Educação de Infância há que se ter como objetivo maior, formar seres humanos alicerçados na criatividade, buscando na história de vida a descoberta de novos caminhos para uma educação significativa, quando pensamos na educação de crianças de 0 a 5 anos num espaço coletivo. Pensamos que é necessário um currículo que atenda às necessidades de cuidado e de educação e que, ao mesmo tempo garanta que elas possam continuar maravilhadas com o mundo, descobrindo seus mistérios e reinventando novos mundos, exercendo, assim, a ludicidade.

O lúdico tem atravessado tempos e lugares diversos sem perder, no entanto e simultaneamente, aspectos de continuidade e de mudança. A criança insere-se num contexto histórico social estruturado a partir de significados e valores, de atividades e artefatos, construídos e partilhados. Incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações/interações que estabelece com o mundo das outras crianças e dos adultos.

A ludicidade se expressa por diversas linguagens e, reconhecê-las, é reconhecer a especificidade da infância; é descartar o discurso que fala da criança, deixando-a falar por si só; é valorizar a corporeidade, em vez de dicotomizar o ser humano em corpo e alma.

A importância da linguagem na constituição do conhecimento da realidade é relatada por Berger e Luckmann (1973, p.57), num sentido imaginativo:

A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. Vivo num lugar que é geograficamente determinado; uso instrumentos desde os abridores de latas até os automóveis de esporte; [...]. Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação.

A imaginação desdobra-se em gestos e palavras. A imagem figurativa simboliza e articula a palavra. Para a Educação de Infância, os aspectos visual, oral e corporal são parceiros indissolúveis de construção e de conhecimentos.

Toda criança se comunica pela imagem dentro de uma realidade interpretativa. Isso se dá por meio da ludicidade que a criança vive, imagina e fantasia, na brincadeira, no jogo e no faz-de-conta.

O foco principal desta discussão é sobre a forma de articular essas linguagens para que se tornem significativas, inclusive no momento de proceder ao registro avaliativo do educador de infância. Hoje, temos a certeza de que as crianças são capazes de aprender desde que vêm ao mundo e de que a aprendizagem não significa somente reter conhecimento. Nesse processo de construção, a aprendizagem ocorre na medida em que a criança interage com o meio. Vygotsky (1991 apud FERREIRA, 1998, p.30) pondera: “Por esse termo (percepção) eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”.

Percebemos que a criança consegue expressar o significado e o sentido das coisas que vê. Nesse aspecto, a ludicidade é uma atividade própria da cultura infantil. Segundo Leontiev (1988 apud VASCONCELOS, 2002, p. 48) “[...] é a atividade principal da criança pequena”. A ludicidade, aqui, é uma atividade que compõe uma linguagem, ou seja, a possibilidade de significar, pois:

A criação exige inadaptação. Assim, a criança em idade pré-escolar, em pleno processo de relação com os objetos de seu mundo e com o “outro”, amplia sua consciência sobre a realidade na qual está inserida, apropriando e dominando os símbolos e os significados de sua cultura. (FERREIRA, 1998, p.43-44)

Vygotsky (1987) defende a idéia de que as forças biológicas, por si só, não são as únicas forças transformadoras; devem ser levados em conta fatores culturais e sociais, para uma constituição da criança. Também refletimos sobre isso. De acordo com esse autor, o desenvolvimento vai do social para o individual; a evolução da criança é decorrente da interiorização de práticas sociais e dos signos. Assim, os signos significam a linguagem e medeiam o desenvolvimento das funções psicológicas para a constituição da consciência. Com isso, a criança co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social.

Vislumbramos que a articulação entre ludicidade e linguagem é possível e nela percebemos a dialética entre práxis e consciência. A ludicidade, a brincadeira, o jogo são linguagens expressivas do universo do pequeno ser.

Essa tentativa de articulação põe em realce aspectos comuns a esses dois processos: o espaço do jogo, como um espaço simbólico e o espaço constituído por um fino trabalho imaginativo da realidade. “Toda riqueza do brincar está na instabilidade desse processo, instabilidade que decorre da dependência do situacional, o que impede que sejam previamente fixadas as possibilidades de sentido” (VASCONCELOS, 2002. p. 56). Logo, preparar o espaço, pensar sobre ele depositando artefatos que digam e ilustrem a temática a ser trabalhada é o caminho processual do aprender com momentos avaliativos lúdicos.

Em nossas experiências utilizamos a simbolização para significar o pensamento, a linguagem percebendo que, além do pensamento e da linguagem “[...] existe a apreensão da situação em que nos encontramos, denominada de sentimento humano.” (DUARTE JR., 1981, p.14). Esse autor afirma que, “[...] antes de ser razão, o homem é emoção”.

Emoção no sentido de que a presença do humano pode criar situações imaginárias que vão além do comportamento habitual, realizando coisas, criando novas possibilidades. Então, quando brinca, a criança constrói conhecimento ampliando o mundo ao seu redor.

Na brincadeira ela pode fazer de conta que age como os adultos agem, imagina realizar atividades que são necessárias para operar com objetos com que os quais os adultos operam e ela ainda não.

Sobre isso Bondioli (1988, p.67) confirma:

[...] o jogo de faz-de-conta é uma maneira de exercitar e testar o próprio EU, seja atribuindo algumas de suas partes a outros (brinquedos, colegas), seja imaginando ser um outro, experimentando, assim, diversas possibilidades de ser”

A criança experimenta diferentes papéis sociais, funções sociais generalizadas a partir da observação das atitudes dos adultos. Nesse sentido, a ludicidade é um espaço de aprendizagem no qual a criança internaliza regras de convivência social que são discutidas, negociadas e pactuadas incessantemente pelo ser pequeno.

Ao desenvolver a brincadeira, a criança não só percebe e experimenta a realidade, absorvendo suas propriedades, como também imprime nela suas marcas, a fim de torná-la mais compreensível e familiar, ou seja, são situações que se completam. (BONDIOLI, 1998, p.56)

Destarte, na ludicidade a criança organiza relações emocionais e isso propicia a ela condições para desenvolver relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e aceitar a existência dos outros, exercitando a linguagem oral e corporal.

À medida que cresce sua condição de pensamento se desenvolve e dá-se a intensificação do processo de socialização. Então, os jogos como o faz-de-conta, abrem espaço, progressivamente, para os jogos com regras, mais complexos.

O bom jogo não é aquele que necessariamente a criança pode dominar corretamente. O importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora pra si mesma e seu grupo [...] O que importa é o que o jogo proporcione um contexto estimulador da atividade mental da criança e de sua capacidade de cooperação (KAMII e De VRIES, 1991).

Ao alimentar esse contexto estimulador, notamos que o fator de discernimento entre o brincar e jogar livremente, no contexto familiar da criança, no ambiente educativo, está na intencionalidade. Ninguém pode conhecer bem a criança e/ou educá-la se não conhece como e por quê ela brinca, sem conhecer o processo intencional daquele brincar, o momento lúdico dessa criança, como se relaciona e recria o mundo sob o enfoque de uma lógica infantil.

Significa que o adulto deve entender essa “lógica” numa parceria significativa de reaprender com ela a habilidade de fantasiar, bem como a habilidade de imaginar e criar. Emerge, daí, a possibilidade de se criar o vínculo indissociável entre criança e o outro, numa roda lúdica que possibilite o surgimento de uma ação integradora, completa, rumo a valorização das diversas expressões da criança.

Segundo Marcellino (1990), “[...] o poeta brinca com as palavras: poema é um texto. Mas, no brinquedo, o poema é o próprio corpo.” Essa afirmação fundamenta importantes autores que reconhecem o direito e a

importância de a criança, na fase da Educação de Infância, utilizar jogos e brincadeiras como auxílio metodológico que lhe facultam um processo emancipatório de aprendizagem, bem como para a aquisição da linguagem, da interação social e da conquista da autonomia.

1.3 A cultura lúdica da criança

A infância configura-se como a etapa em que a criança tem como atividade central o brincar. Tal atividade requer nossa reflexão acerca de conceitos históricos significativos que contribuem para o entendimento sobre o que é ludicidade.

O ato de brincar remonta às sociedades primitivas e não se constitui privilégio do ser humano, sendo possível constatar sua presença até mesmo entre os animais (HUIZINGA, 1980). Essa constatação irrefutável corrobora com a vasta literatura existente que evidencia o lúdico, o brincar como inerente à atividade infantil, considerando todas as suas dimensões e expressões para não perder de vista a complexidade do Ser criança.

Descartar o jogo, o brincar, da atividade humana, significa ignorar a presença da magia, do encanto e da fantasia que permeiam as mais remotas civilizações pois “[...] o jogo é fato mais antigo que a cultura.” (HUIZINGA, 1980, p. 43); nele o mundo vida se apresenta muitas vezes.

Ao brincar, a criança expressa suas concepções de mundo, de sociedade e de sua própria auto-imagem perante esses conceitos. Para conhecermos bem uma criança e estabelecer com ela uma relação positiva, é imprescindível que saibamos por que brinca, de que forma o faz, sob pena de estarmos desperdiçando aspectos fundamentais que serão decisivos no momento da prática educativa junto a ela.

A imagem de criança que temos atualmente difere radicalmente da imagem veiculada no século passado:

O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de 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, 1993, p. 07)

Dessa forma, para entendermos como o brincar da criança se constitui em determinada época histórica é preciso uma análise de como a sociedade e seus agentes protagonistas construíram a imagem da infância e de criança. O fato é que o brincar é um ato fundamentalmente cultural que expressa, além de uma forma de linguagem da criança – a ludicidade, também a caracteriza como fonte antropológica de estudos.

Entendemos a criança como um ser capaz de múltiplas relações; que tem o brincar como a forma peculiar de conhecer e se relacionar com o mundo, que utiliza as mais variadas formas de expressão para se comunicar com os adultos e com as outras crianças, como o choro, a brincadeira, o desenho infantil, o gesto, o movimento.

Os estudos de Ariès (1981) demonstraram que criança e infância compreendem conceitos históricos que, num determinado momento da história da sociedade ocidental, a criança passa a ser vista como um ser diferente do adulto, com necessidades, comportamentos e características próprias, deixando de ser encarada um adulto em miniatura.

A relação da criança com o mundo da cultura se dá por meio de suas atividades cotidianas, como o brinquedo, a brincadeira, o trabalho, a escola, as relações familiares e/ou com outros adultos. Como essas atividades têm valores e significações diferenciadas conforme a cultura dos diversos grupos sociais, as formas como a criança se insere nelas não serão as mesmas.

O lúdico é uma das dimensões constitutivas do ser humano (assim como o emotivo, o racional, o social e outras). No entanto, o direito à brincadeira e ao brinquedo tem sido furtado cada vez mais cedo - seja em nome da necessidade do trabalho, seja por conta da antecipação da escolarização.

A importância do “brincar” no desenvolvimento emocional, afetivo, social e cognitivo da criança tem sido reconhecida pela psicologia e pela pedagogia já há algum tempo. É, também, por meio do brinquedo e da brincadeira que ocorre a interação da criança com os grupos sociais aos quais pertence: a família, a creche, a escola, a vizinhança. Assim, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos privilegiados de contato das crianças com a

cultura; através deles as crianças assimilam, interpretam e reinterpretem o comportamento sócio-cultural dos adultos.

Walter Benjamin (198, p. 72) ao analisar o papel do brinquedo e do jogo traz a seguinte reflexão:

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte pura. O brinquedo mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto das crianças com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos senão deles?

Acirramos o pressuposto de que o “brincar” é, ao mesmo tempo, uma atividade e um instrumento significativo no trabalho e na avaliação que o educador faz. As crianças pequenas se expressam por meio do desenho, do choro, da brincadeira, de mímicas, de gestos, do olhar através dos quais as crianças produzem e reproduzem cultura; daí, um dos maiores desafios de um pesquisador centrar-se em captar essas dimensões da criança.

Encaramos a atividade lúdica manifesta em várias linguagens como um processo histórico que envolve as múltiplas dimensões do Ser crianças. Manifestações que possibilitam ao educador da infância o conhecimento da história de sua criança e a sua própria, num movimento em torno da aprendizagem que desvela um sentido, um significado. Assim Merleau-Ponty (1990, p. 156) define que:

A história ajuda-nos a compreender esse fenômeno de espelhos que intervêm entre o adulto e a criança; eles refletem-se como dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro. A criança é o que acreditamos que ela seja, o reflexo do que queremos que ela seja. Só a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da “mentalidade infantil”. Em parte alguma a tomada de consciência é tão difícil quando se trata de nós, e o fenômeno nos escapa quase sempre quando estamos diretamente implicados na situação.

Estar atento e consciente diante das constatações históricas e sociais que a atividade lúdica nos mostra implica em reconstruir entre outras concepções,

nossa concepção do processo de ensino e aprendizagem para essa etapa do ensino. Há que ser ter mente muito mais do que elevar a brincadeira a categoria de fundamental, temos que situar adequadamente sua relevância e dela nos aproveitar a fim de estruturarmos novos alicerces na prática avaliativa.

Se por um lado alguns educadores estabelecem a brincadeira como um processo natural da criança, existem outros que a caracterizam como produto final do processo educativo: a criança antes não brincava, ou brincava sozinha, e agora brinca com outros. Essa ambigüidade em encarar o lúdico na Educação de Infância acaba por descaracterizá-lo como linguagem do humano. Ambigüidade, no sentido de (FAZENDA apud SALVADOR (2001, p. 43) “[...] ser ambíguo é permitir-se oscilar entre diferentes contextos, mas estar sempre dentro do processo. É permitir-se trilhar na emoção e na razão, na busca do ser inteiro”.

O brincar e a criança tornam-se quase sinônimos, a partir do momento em que se constata que a criança brinca e, ao brincar, retoma atitudes e posturas próprias de sua geração, assim como tem o poder de trazer à tona características de gerações passadas. A transmissão de cultura informal que o brincar proporciona tem a incumbência de perpetuar a cultura infantil e contribuir para o desenvolvimento de relacionamentos em que a convivência social seja o centro de interesse. (KISHIMOTO, 1993)

Assim, a criança caracteriza-se como sujeito participante de sua própria história, trajetória e cultura que lhe são transmitidas, digeridas, brincadas, reinventadas para depois ser novamente experimentada. Nas palavras de Rojas (2001, p.33) “[...] a criança gosta de brincar com seus pares, criando uma cultura infantil”. Essa cultura, de acordo com a autora, pauta-se pelo criar, inventar, alimentar sonhos que são transmitidos pelo brincar, brinquedos e brincadeiras e expressa seus desejos, suas vontades e seu pensamento de ser e estar no mundo, respeitando seu tempo e espaço.

O brincar cria e recria situações próprias de uma sociedade, de forma contínua, informal, espontânea e até descompromissada e, com isso, gira a roda da cultura, produz novos conceitos, novas atitudes, novas posturas, novos brinquedos que passam a incorporar o arcabouço da cultura.

Entendemos, diante de tudo que foi exposto, que brincar constitui-se em atividade séria repleta de significações, sentidos que expressam concepções da

criança, do educador e do mundo. Existe uma “cultura” na forma de encarar o brincar que exclui seu protagonismo. Muitos educadores em seu cotidiano furtam-se de observar pormenorizadamente essa expressão de suas crianças e, ao fazê-lo, deixam de conhecê-la, deixam de constituir a possibilidade de fazer história daquele ser; esquecem-se que também brincam - apesar de adultos - e do quanto esse ato é prazeroso, que implicações ele traz consigo deixando endurecer sua capacidade sensorial.

Existem amplas evidências desta dificuldade nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental onde o brincar é freqüentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu “trabalho.” (MOYLES, 2002, p.18)

Vencidas essas barreiras é possível vislumbrar o brincar como aliado da prática educativa em todas as suas dimensões: emocional, social, educativa e cultural. O brincar é social na medida em que valoriza a interação criança-criança e criança-mundo; por permitir a experimentação de papéis, atitudes, posturas e valores intrínsecos ao seu conteúdo. Assume função cultural ao representar aspectos da realidade de acordo com o tempo histórico ao qual está inserido. Delineia aspectos emocionais ao possibilitar que afetos, emoções e afetividades se desenvolvam e se mostrem numa interatividade e em momentos relacionais e na conjunção desses aspectos propicia momentos educativos ímpares na construção da identidade da criança.

Cada povo tem a sua forma de brincar: índios, negros e europeus, que tanto podem expressar ludicidade quanto religiosidade, preparação para o trabalho adulto ou mesmo a recreação. Para apreender o sentido do brincar de cada povo é necessária uma reflexão sobre o modo de vida deles em seu tempo e espaço. Desta análise surge a concepção de criança, seus valores, costumes e brincadeiras. Criança enquanto Ser de direitos, construindo sua história...

Do ponto de vista antropológico o brincar é compreendido em diferenciados significados, por culturas diferentes, propiciando a compreensão e identificação de sua estrutura e funcionamento. São as brincadeiras que ampliam e revelam o espaço da cultura, da totalidade das qualidades e produções humanas. (PRADO apud FARIA, 2002)

Encarar o brincar sob o enfoque da cultura, implica em conhecer e reconhecer a contribuição de cada povo, em determinada época histórica, de forma a distinguir as produções humanas no sentido mais amplo de sua totalidade enquanto sujeito-criança.

A ludicidade, a brincadeira, o jogo são tão somente uma forma de linguagem. Este é um aspecto apontado por Brougère (1998, p. 24), que toma a sério a tarefa de proceder a uma rigorosa análise conceitual do termo:

Quando se fala de jogo, trata-se em geral da palavra utilizada na linguagem comum. 'Jogo' não é um conceito construído do interior da psicologia. Os textos mais importantes remetem à experiência cotidiana do leitor, em que cada um supostamente sabe o que é um jogo. A psicologia usa uma noção trabalhada pela sociedade, pela língua, freqüentemente sem críticas. [...] O jogo aparece como um comportamento reconhecível, decifrado facilmente a partir da mímica, do riso da criança.

Toda criança se comunica pela imagem dentro de uma realidade interpretativa que se mostra através da ludicidade que a criança vive, imagina e fantasia, da brincadeira, do jogo, do faz-de-conta. Quando está brincando, a criança cria situações imaginárias que a conduzem a um comportamento além do habitual em relação a sua idade; realiza coisas que somente consegue fazer com ajuda de outros parceiros mais experientes. Então, enquanto brinca, seu conhecimento de mundo se amplia. Na brincadeira ela pode fazer de conta que age como os adultos agem, imaginando realizar atividades que são necessárias para operar com objetos, os quais os adultos operam e, ela ainda, não.

Em Froebel encontramos a confirmação de nossa convicção de que a ludicidade é fundamental para a criança e para infância:

[...] a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo na vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo, a criança que brinca sempre, com determinação atua – ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de seu bem e de outros...brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, apud KISHIMOTO, 1998, p.54)

Essa ludicidade, que remonta às sociedades primitivas, evidencia um universo cultural e simbólico para os participantes de determinada cultura transmitido, de maneira formal ou informal, nas relações sociais. A ludicidade é característica de diversas formas de atividades sociais, incorporada no cotidiano, sendo perceptível tanto no ser humano quanto nos animais. (HUIZINGA, 1980)

Muitos educadores afirmam que o jogo é importante para a educação, pois todos reconhecem mesmo aqueles que habitualmente não lidam com crianças, que o "brincar" é parte integrante do dia-a-dia delas. O que acontece entre os educadores é que para alguns o jogo, a brincadeira "cai muito bem" quando a "parte séria" acaba; assim, por exemplo: "vamos estudar, fazer as tarefas e quando tudo estiver pronto, vocês estarão 'livres para brincar!' ". Para outros educadores, o jogo mescla-se dentro do processo de ensino-aprendizagem; isso quer dizer que o jogo é parte integrante da ação educadora.

Assim, quando falamos em lúdico, em brincadeira, não estamos falando em algo fútil e superficial, mas de uma ação que a criança faz de forma autônoma e espontânea, sem o domínio direcionador do adulto.

Entendemos que utilizar metodologia lúdica atrai e motiva a criança a participar. Essa participação espontânea faz com que ela se torne uma "pesquisadora" consciente do objeto de ensino, objeto que nós, educadores, colocamos ao seu alcance, contrariando metodologias passivas que encaram a criança como receptáculo de conhecimentos.

Tais constatações ampliam nossa convicção de que a possibilidade avaliativa que as linguagens lúdicas proporcionam são de extrema valia para o registro que o educador de infância deve ou poderia realizar.

2. AVALIAR NO PROCESSO LÚDICO: UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permite que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas; é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma; é abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escritas na lousa e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar. (MARCELLINO, 1999, p. 58)

Sonhar sonhos possíveis, associados com a realidade planejada é a vontade do educador, professor da infância. Educar na Infância é prazeroso e avaliar também. Falar de avaliação na Educação de Infância é ainda assunto de muitas inquietações e dúvidas para grande parte dos educadores.

Em nosso cotidiano de educadoras, freqüentemente nos deparamos com queixas, insatisfações, dúvidas, incertezas e medo quando chega a hora de avaliar os nossos pequenos. Constata-se que essas questões não ocorrem somente na Educação de Infância, quiçá em todos os níveis de ensino.

Questões e incertezas que implicam no modelo de avaliação que se escolhe para o referido nível de ensino, marcadamente articulada com o tipo de Ser que queremos formar e que, por sua vez, está comprometido com o sentido e o sentimento que temos em relação à criança e à infância, como vimos no capítulo anterior. Significa, também, que é “[...] a compreensão do que somos e como somos faz-se na nossa comparação e conseqüente avaliação frente ao outro diferente de nós” (CRITELLI, 1981, p. 49).

Dentre as várias formas de avaliar, escolher, decidir e aplicar qualquer uma delas sem antes refletir sobre essas concepções torna-se uma prática complexa, pois ao definir objetivos cognitivos, estabelecer parâmetros de conhecimento e habilidades a serem alcançados pelas crianças podemos interromper processos lúdicos de aprender, de crescer pela vida, de abrir-se ao mundo do conhecimento que tanto fascina as crianças (DIDONET, 2006). É por esse e por outros motivos que devemos ter cuidado ao utilizarmos práticas

avaliativas na educação da primeira infância. Há que se ter em mente os princípios educativos que colocamos em ação junto ao pequeno Ser, no intuito de formá-lo pela e por essa Educação.

[...] a aprendizagem é resultado de um empenho pessoal e coletivo em entender, manipular e reconstruir as coisas que cercam nossa curiosidade e as relações que as pessoas estabelecem entre si. E que para isso, é preciso mergulhar nelas de corpo e alma, com a inteligência e o coração, com as mãos e os sentimentos. (DIDONET, 2006, p. 47)

Alcançar essa supremacia, como nos sustenta o mesmo autor, também envolve dedicação por parte dos educadores de crianças pequenas, uma dedicação extra, além das atribuições formais e a plena consciência de que a avaliação é um componente necessário e importante em qualquer etapa do ensino e não seria diferente com a Educação de Infância. Mas o que fazer, então? Banir a avaliação da Educação de Infância?

Propomos neste capítulo uma reflexão sobre o papel do educador no momento de avaliar as crianças e sobre algumas formas de avaliá-las, levando em conta não só a expressividade infantil manifestada de forma espontânea, como também as múltiplas linguagens lúdicas, demonstradas na singularidade de cada pequeno Ser. Pretendemos, ainda, neste capítulo, evidenciar o rico referencial social, emocional e cognitivo que os momentos lúdicos apresentam para a prática interdisciplinar do educador de infância.

2.1 A interdisciplinaridade do educador de infância no momento avaliativo

Buscamos, inicialmente, uma reflexão sobre o educador de infância em Oliveira (1995) que aborda que o bebê, já ao nascer, é para o adulto um ser com significados simbólicos e seu desenvolvimento varia de acordo com o comportamento de seu grupo social.

Ao nascer, a criança dispõe de possibilidades de movimentos e de reações como possibilidade de interação com os outros; são as pessoas com as quais ela se relaciona que, efetivamente, lhe propiciam sua participação na dimensão simbólica elaborada socialmente, na medida em que interpretam e atribuem significados aos seus movimentos, privilegiadamente através do uso

de formas verbais de linguagem. No decorrer do processo de desenvolvimento, aquilo que não é interpretado, deixa de ter valia e, possivelmente, deixa de existir.

Assim, a criança pode participar do mundo simbólico do adulto, tendo várias conseqüências para seu desenvolvimento; pode atuar e interagir de várias formas, desenvolvendo diferentes funções.

Oliveira (1995, p. 57) nos mostra, ainda, que:

[...] na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas. Ao fazer isso, pode afastar-se de significados já estabelecidos e criar novas significações, novas formas de desempenhar os papéis que conhece, ou novos papéis.

O educador, nessa visão com mais compromisso, descobre, conhece e aprende junto com a criança. Ele percebe o educando como alguém que tem muito a acrescentar no seu processo de ensino-aprendizagem, alguém que está na escola não para ouvir, entender, assimilar e executar ordens dadas.

Esse educador passa a orientar o aluno no seu processo de desenvolvimento – sabendo ouvir as necessidades e vivências que a criança traz, auxiliando-a a resolver situações conflitantes de maneira saudável, ou seja, comandando seu próprio corpo e percebendo seu comportamento de maneira crítica, tornando-se flexível, aberto a mudanças. Um educador com atitude aberta, com a interdisciplinaridade, pois “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” (FAZENDA, 1991, p. 18).

Ao trilhar o caminho da auto-reflexão, o educador estará mais próximo da criança, conseguindo ser mais espontâneo em seu relacionamento, captando as necessidades e preferências desse educando, a bagagem de vida que cada um traz consigo; vivencia com ele atividades mais próximas da realidade e, portanto mais significativas, soltas, lúcidas e prazerosas.

Ao se comprometer como ponte entre a criança e a sociedade, o educador preocupa-se com o tipo de relação que será vivenciada com a criança. A coerência na relação educador e educando será de importância vital para o

estabelecimento da confiança e da estima. Para que uma relação entre pessoas se dê ao nível da confiança e da estima, o autoconhecimento e a honestidade de se mostrarem espontaneamente são necessários. Conforme afirma Junqueira Filho (2005, p. 13) “[...] só a partir do momento em que a professora conhece pessoalmente seus alunos [...] é que ela terá elementos para chegar aos conteúdos mais significativos da vida daquelas crianças [...]”.

Diante disso, voltamos a insistir no preponderante papel que educador exerce no momento avaliativo da ação educativa com a criança, essencialmente no momento de sua livre expressão de ser criança, em sua multiplicidade lúdica, multiplicidade no sentido de externar por meio do desenho, da pintura, do recorte, da colagem, da música e de tantas outras manifestações sua atividade infantil.

Depreendemos, então, que a apreensão do mundo está no mundo-vida dessa criança. Realiza um processo relacionado na ação com o outro. Estar no mundo e pela ação, poder dizer do outro numa interdisciplinaridade.

Essa relação só é possível devido ao fato de que o mundo dos objetos do homem compõe-se de intenções, de evidentes raízes subjetivas e culturais e físicas concretas; não se trata de um mundo neutro que possa ser apreendido de forma apenas direta, como a música, a literatura, o desenho, a pintura, enfim as diversas expressões artísticas. Mas, do mundo em sua intencionalidade.

Junqueira Filho (2005, p. 10) contribui nesse sentido ao afirmar que: “o mundo é linguagem e conteúdo. Tudo que existe é linguagem e conteúdo. Os professores e as crianças são linguagem e conteúdo. A aventura está em fabricar as estratégias e as ferramentas que tornam possível essa aproximação”.

Ao estabelecer a interatividade com o outro, a criança inscreve-se em várias direções, rumo a construção de sua identidade afetiva, social e pessoal, definindo-se como ser que brinca e que tem na ludicidade, sua mais alta forma de conhecer o mundo e suas implicações (ROJAS, 2004).

Dessa forma a criança apreende as ações culturalmente definidas, apropria-se dos objetos, sendo deixado ao outro o papel de destacar e impor-se como ser às ações da criança, atribuindo-lhes significados social e culturalmente impregnados. Nesse jogo de inter-relações a criança vai aos poucos incorporando como seus, os recursos usados em sua cultura, internaliza-

os, modifica-os, infere em seus processos psicológicos de forma a estruturá-los de maneira qualitativamente diferentes.

Determinadas aprendizagens culturalmente aceitas e mesmo necessárias contrariam as disposições naturais e exigem da criança precisão, tensão e habilidades para o manejo de instrumentos, para o que se torna fundamental constituir um novo corpo. O corpo necessário. Esse corpo que, nas palavras de Merleau-Ponty (1994, p. 58), refere-se a:

Nosso meio geral de ter um mundo. Ora se limita aos gestos necessários à conservação da vida, e correlativamente coloca em torno de nós um mundo biológico; ora realizando-se nesses primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, manifesta, através deles, um centro de significação novo [...]. Ora, finalmente, a significação visada não pode ser reunida pelos meios naturais do corpo; convém então que construa um instrumento e projete em torno dele um mundo cultural.

Assim, o mundo da criança se constitui de objetos com os quais ela opera e objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não. Constitui-se, também, de modos de relação entre as pessoas, que ela percebe e nos quais não se inclui. Tal apropriação ocorre essencialmente através da atividade lúdica. A atividade lúdica é assim a importante linguagem pela qual a criança se apropria do mundo e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de construção, enquanto ser no mundo.

O Educador que almeja efetivar aprendizagem por meio da ludicidade e, portanto comprometido com sua prática necessita de uma ruptura com posturas estanques, fragmentadas. Necessita em primeiro lugar, “olhar-se” como sujeito complexo, rever seus valores e atitudes e, posteriormente “olhar” a criança, numa atitude interdisciplinar. Atitude que busca o novo, que supera desafios, fragmentação de saberes, que rompe com o comodismo, que enseja o diferente... Assumir-se interdisciplinar, exige “[...] olhar que se constrói a cosmovisão; é pelo olhar que o sujeito ergue-se como realizador de sua própria história, como construtor de um novo mundo. (OLIVEIRA In: FAZENDA, 2001, p.217).

Atuar de forma interdisciplinar no momento avaliativo requer do educador de infância a permissão para a expressão de linguagens lúdicas da criança, mas também exige do mesmo, intencionalidade, organização, idas e

vindas sobre o processo de aprendizagem. Registros, recuos, pausas reflexivas, avanços. Capacidade de reelaborar, sintetizar, contextualizar, ressignificar. Implica em considerar a criança em sua totalidade, com manifestações de múltiplas linguagens e efetivamente a lúdica. Pautamos nossa crença no trabalho interdisciplinar na educação infantil descrito por Junqueira Filho (in: FAZENDA, 1995, p.30):

Trabalhar interdisciplinarmente a pré-escola significa elaborar uma rotina que possibilite a livre manifestação das crianças, expressa em suas produções nas diferentes linguagens [...] são todas produções, manifestações que, na escola, sob os olhos do professor, revelam aspectos importantes da vida de cada criança e a convivência entre si

A intencionalidade caracteriza a ação pedagógica e a distingue e qualifica perante todas as outras formas de ação da qual a criança participa. A sistematicidade prioriza a continuidade, a frequência e organização do trabalho pedagógico junto ao pequeno Ser. Ferreira (in: FAZENDA, 1991, p.34) corrobora nosso entendimento:

O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto estarmos trabalhando interdisciplinarmente.

Ancorados nesses dois pontos, o planejamento, a ação e a conseqüente avaliação são pressupostos de suma relevância para o educador que pretenda realizar uma ação significativa, no sentido de concentrar esforços em privilegiar a criança como centro dessa ação, que enfoca as linguagens lúdicas da criança como eixo norteador de todos os passos dessa empreitada, tendo como fio condutor a interdisciplinaridade. Conforme afirma Junqueira Filho (in: FAZENDA, 1995, p.30):

São elas, dentre inúmeras outras situações do cotidiano escolar de uma professora, de uma criança ou de um grupo de alunos, que irão apontar ao professor quais das “faces” do rosto já estão ligadas e quais delas ainda será preciso ligar. Nessas horas de avaliação e de

síntese de seu trabalho consigo mesmo, com sua coordenadora, com outros professores, junto ao seu grupo de alunos, é que o professor também se dá conta de quais faces de próprio rosto ele já ligou, e quais, e por que, outras ainda estão por ligar.

Estimulando cada vez mais as crianças a servirem-se de suas múltiplas linguagens lúdicas e organizando o espaço educativo nesse sentido, almejamos que o educador possa estabelecer uma espécie de avaliação que registre os progressos, avanços e retrocessos da criança de forma a descartar o uso de atividades estritamente cognitivas e que privilegiem somente a linguagem oral e escrita da mesma.

Tendo com base a visão do papel do educador de infância, em especial no momento avaliativo, consideramos que este se configura como o outro que ao agir se antecipa no processo de apropriação do conhecimento e de competências internas do sujeito e ainda alavanca o desenvolvimento ao criar espaços sistemáticos para tal (BASSEDAS, 1999; SPODEK, 1998).

Implica, ainda, na necessidade de esse educador identificar, em relação às crianças, o que ainda é precário, visando possibilitar a superação das mesmas. De igual forma tem que ser competente em perceber que tipo de recursos e de instrumentos a criança precisa perceber, o que varia entre os sujeitos e de acordo com as atividades propostas.

O papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, quem pode captar as necessidades do aluno e o que a educação lhe proporcionar. A interdisciplinaridade do professor pode envolver e modificar o aluno quando ele assim o permitir. (TAVARES, In: FAZENDA, 1991. p. 30)

No entanto, percebemos que o educador só pode assumir a interdisciplinaridade, se viver sua intencionalidade, sistematicidade e consciência de forma integrada, pois só poderá se antecipar no processo de desenvolvimento da criança se conhecer previamente as trajetórias que deseja levar sua criança, de onde inferimos a necessidade fundamental de que o educador domine as possibilidades de superação de competências já adquiridas e conheça suas crianças em termos do que já conhecem para desvelar o que ainda não conhecem. Tavares (In: FAZENDA, 1991, p. 30) explicita:

O caminho interdisciplinar é amplo no seu contexto e nos revela um quadro que precisa ser redefinido e ampliado. Tal constatação induz-nos a refletir sobre a necessidade de professores e alunos trabalharem unidos, se conhecerem e se entrosarem para, juntos, vivenciarem uma ação educativa mais produtiva.

Ao se dispor, o educador, conscientemente, a efetivar aprendizagens que suscita, acreditou como Hoffmann (2006), que será possível superar a recorrente dicotomia entre educação e avaliação. A autora nos mostra, ainda, que os educadores encaram educar e avaliar como formas distintas e não relacionadas de ação e que tal feito mascara sua intensa forma de acompanhar sistematicamente sua criança, ao passo que ao final de um bimestre, semestre ou ano letivo, o educador rende-se a elaborar relatórios que não condizem com tudo aquilo que realizou durante o ano.

Assim, perde-se a riqueza e a consistência de suas observações transformando-as “[...] em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques” (HOFFMANN, 2006, p. 15). Essa convicção firmada na possibilidade avaliativa que as múltiplas linguagens lúdicas da criança oferecem ao educador podem ser amplamente fundamentadas no conceito de criança como sujeito concreto que tem voz, vez e brinca.

Ao brincar, essa criança nos mostra sua identidade, cultura, progressos, retrocessos, enfim, mostra-se, desvela-se. A criança participa e está inserida neste mundo e a sua existência é essencialmente sua condição de ser no mundo. A compreensão dessa relação é necessária para entender a criança, conforme podemos encontrar no pensamento de Merleau-Ponty (1990, p. 73) que assim se expressa: “Para entender o ser humano, é preciso vê-lo como ser no mundo, isto é, como implicando ser e mundo, existência e significação”. É um olhar para além do pensamento absoluto, de forma a perceber todo esse movimento de “*ser-ao-mundo*”, que vem trazer a compreensão e o significado maior da existência da criança.

2.2 A linguagem lúdica como alternativa avaliativa

A Educação de Infância vem traçando uma trajetória que precisa ser repensada, na medida em que há uma gradativa distorção das práticas

avaliativas que estão longe de apreender o dinamismo da mesma e acabam por “cegar” o professor, no sentido da não contemplação do significado e da permanente reflexão sobre o agir da criança.

A pouca exploração do assunto avaliação para a Educação de Infância não é casual, antes reflete um processo histórico, uma vez que o Ensino Fundamental há muito tempo, foi reconhecido e se constitui em um nível de educação obrigatório, de dever do Estado e da Família e como um direito da criança, enquanto que a Educação de Infância só passou a ser reconhecida como direito a partir da Constituição de 1988 e, recentemente, em 2006 com a Lei nº 11.274 delineou-se a demanda de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, incluindo e garantindo à criança de 6 anos o acesso a esse nível de ensino. (GODÓI, 2006).

Há que se ter muita cautela para que a distorção quanto aos métodos e técnicas de ensino e de avaliação não se tornem cada vez mais castradores da infância que brinca, que amplifica seu repertório cultural e lúdico na troca com o outro inserido no contexto escolar. O documento oficial do Ministério da Educação nos traz importante contribuição nesse sentido:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. (BRASIL, 2006, p. 10-11)

O que se evidencia diante de tais afirmações é que a criança deve ser o centro, o foco principal de reflexão da ação educativa. Se assim o for, o educador estará atento às diversas formas de expressão da criança, sua ludicidade e outros conhecimentos que acumulou em sua história de vida.

Identificar a criança como o ponto central da ação avaliativa implica considerá-la em todas as suas dimensões, dentre elas a lúdica, no sentido de observá-la e permitir um redimensionamento da convivência do educador com cada uma delas. (HOFFMANN, 2006). As dimensões implicam, ainda, no

respeito à individualidade e à diversidade de cada Ser envolvido no processo de conhecimento.

A avaliação considerada formativa precisa reconhecer as “[...] diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos as formas de ensinar e avaliar. [...] é necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relação social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado” (SILVA apud ALBUQUERQUE et al, 2006, p. 103).

Acreditamos que a avaliação é imprescindível para a educação. Trata-se de uma função inerente do momento educativo e, portanto, indissociável, constituindo-se como problematização, questionamento e reflexão sobre o próprio ato de educar (HOFFMANN, 2006, p. 15). Quase tudo que se tem escrito sobre avaliação para Educação de Infância é recente e centra-se em discutir e analisar as concepções de avaliação que educadores apresentam: focam-se na questão de formação do educador em práticas avaliativas ou concentram-se no procedimento de analisar relatórios escritos ou depoimentos dos educadores (ALVES, 2003; CARLETO, 2000; CONCEIÇÃO, 2004; DINIZ, 2002; GODÓI, 2000).

No entanto, a ausência de trabalhos que enfoquem a linguagem lúdica presente no registro avaliativo do educador de infância pode indicar a real distância entre o discurso e a prática dos mesmos. A ludicidade, longe de ser uma utopia educacional, pode ser encarada como possibilidade real e imediata para a realização de um trabalho educativo consistente, significativo e promissor na Educação de Infância.

Logo, o que se pretende para a Educação de Infância? Segundo Hoffmann (1991), pretende-se que a educação seja uma ambiente fundamentalmente livre de tensões e limitações, além de educadores disponíveis, concretamente, a acompanhar e oportunizar vivências enriquecedoras.

No entanto, a situação atual mostra uma realidade adversa, em que a criança sente-se constantemente em situação de prova, de teste e ela própria, assim como sua família são pré-julgadas e responsabilizadas pelo fracasso. Ou, no extremo oposto, propala uma concepção de educação para crianças pequenas que:

[...] transmite uma idéia geral de que a pré-escola é um lugar de brincadeiras livres e soltas; desenhos e atividades infantis da pré-escola servem para preparar a criança para a primeira série. Servem, portanto, para preparar a criança para a alfabetização. Esse espaço pedagógico cumpre sua função com entreter as crianças que se preparam para estar na “escola mesmo”: o primeiro ano do primeiro grau (COSTA, 1988, p. 101).

Fugindo de extremos, essa etapa configura-se como o espaço do ser criança que vive sua plenitude e complexidade. Há que se implementar e implantar mecanismos alternativos e significativos de registros que privilegiem a criança como centro da ação, por meio de práticas lúdicas, descartando somente os “resultados finais” e a série de “trabalhinhos interessantes”, prática arraigada que não avalia o processo de ensino e o processo de aprendizagem, presentes na Educação de Infância. Ainda de acordo com a autora:

Perceber a criança como o centro da ação avaliativa consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela. [...] Se o professor não perceber tais ações como avaliativas, estará obedecendo a uma prática equivocada de registros finais. Situar a ação avaliativa no cotidiano da pré-escola exige a consideração da criança como a razão fundamental dessa prática, assim como exige tomar consciência de que toda e qualquer ação do educador tem por base uma intenção” (HOFFMANN, 1991, p. 92).

É preciso, portanto, repensar sobre o significado de tais procedimentos na Educação de Infância, etapa em que os seres pequenos estão e conhecem o mundo, brincando, no intuito de extirpar o equívoco freqüente dos educadores em despender esforços na alfabetização - objetivo do Ensino Fundamental e não da Educação de Infância.

A criança, esse ser que tem, na Educação de Infância, momento sublime de ser alvo de propostas e práticas pedagógicas que possibilitem o uso das diversas formas de linguagem: fala, escrita, desenho, canto, dramatização, som, movimento, uma vez que o pequeno Ser se constitui, aprende e se tornar humano por meio das múltiplas linguagens que expressa enquanto brinca.

Em Huizinga, encontramos o sentido dessas linguagens, uma vez que, segundo o autor, diversas atividades como desenho, música, poesia, pintura,

linguagem oral e escrita, a filosofia e até mesmo na guerra encontramos ludicidade como forma de expressão do ser humano:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo [...]. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. [...] por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza, um mundo lúdico. (HUIZINGA, 1980, p. 07)

Depreendemos, dessa abordagem, que brincar é muito significativo para a criança na medida que durante essa ação ressignifica tudo que recebe, mas não de forma passiva. Reelabora, reinventa, busca outros significados, outras respostas pois “[...] busca no brincar elementos para constituir-se sujeito desejante, pensante, orgânico e corporal” (FERNANDEZ, 1990, p. 68).

Destarte, o brincar é uma das linguagens mais sérias de que a criança faz uso, linguagem de suporte para a construção da individualidade e subjetividade em aspectos fundamentais de seu desenvolvimento. Nas palavras de Heinkel (2003, p.67): “[...] brincar não significa simplesmente divertir-se, isso porque é a maneira mais completa com que a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, produzindo conhecimento”. Considerar a linguagem lúdica infantil é prerrogativa de uma ação pedagógica eficaz.

Essa atitude compreende avaliar a própria especificidade da prática avaliativa, ou seja, refletir sobre a dimensão que a Educação de Infância, o brincar, o lúdico e suas diversas manifestações ocupam no contexto educacional e, em que medida a criança garante, no projeto político-pedagógico, seu direito de ser verdadeiramente criança.

Nesse sentido, o trabalho da escola infantil, assim como nos outros níveis de escolaridade deve basear-se nas competências já assumidas pelo sujeito para reforçá-las, ampliá-las e enriquecê-las.

A criança pequena é competente no duplo sentido de situação de entrada e de propósitos de saída: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar a Educação Infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplas, ricas e

eficazes, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade (ZABALZA, 1998, p.20).

Ainda nas palavras de Zabalza (1998, p. 23), “[...] ao cursar a Educação Infantil, coloca-se em andamento os recursos da criança e enriquecê-los, percorrer com ela um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido sem a atenção especializada que é oferecida pela Educação Infantil”.

Diante do exposto nos perguntamos: qual o papel do lúdico na avaliação que os educadores realizam? A vasta literatura existente evidencia o lúdico, o brincar como inerente à atividade infantil, no entanto é cada vez mais claro que o lúdico não preenche a evidência metodológica do planejamento do educador como proposta pedagógica, como eixo de trabalho com a criança, tornando-se, às vezes, como pondera Santos (1996), “dispensável”.

Na Educação de Infância, o contato das crianças com seus colegas e com os objetos do ambiente deve ser elaborado de forma lúdica. Deve acolher e promover a construção de vínculos afetivos e cognitivos. Assim, evidencia-se que o lúdico é o caminho de fundamental importância a ser trilhado pelo educador da Educação de Infância.

Freire (1988, p. 98) destaca que o ambiente, nesse sentido “[...] é o retrato (registro) da minha prática, assim como minha casa retrata como eu vivo, assim como meu corpo retrata aquilo que eu sou, o que estou vivendo”. E se vivemos uma prática embasada no lúdico, transportamos a nossa vivência para junto das crianças. Consideramos, assim, como Marcellino (1988, p. 60), que “viver o lúdico é viver o momento, o presente, o agora. E esse não representa volta ao passado ou a preparação para o futuro”.

O lúdico é o modo de ser do homem no transcurso da vida, o mágico, o artístico são expressões da experiência lúdica constitutiva da vida. Por meio deles podemos alcançar a humanização, desenvolver valores humanos e favorecer os vínculos afetivos (LUDWIG, 2006).

Ao abordamos a ludicidade como caminho importante na ação do educador é porque estamos plenamente convictos de seu potencial para promover aprendizagens e transformar conhecimentos, atitudes e comportamentos. O educador deve compreender que “[...] a utilização do lúdico

é um ponto de partida que nos mostra em seu contexto novos caminhos a serem explorados e um grande fator de mudança do ponto de vista pedagógico. No entanto, não basta apenas descobrir caminhos novos, mas gostar do que faz” (LUDWIG, 2006, p. 20)

Constatada tal importância do processo lúdico para o crescimento e desenvolvimento infantil, como deixá-lo de fora no momento de evidenciar e registrar os avanços, os progressos, os momentos de aprendizagens e as conquistas das crianças na educação infantil? Frequentemente, os educadores ignoraram o lúdico na hora de registrar o desenvolvimento da criança, por encará-lo como simples brincadeira e esquecem-se de que é a brincadeira o espaço para a socialização, “lócus” privilegiado para mediações e apropriação da cultura na realidade que a cerca.

Resgatamos em Mrech (1999, p. 120) uma afirmação decisiva que nos alerta sobre:

Há um novo brincar, nos brinquedos e nos jogos infantis, que precisa ser resgatado pelos educadores e pelos pesquisadores infantis. Um novo que sempre existiu. Um novo que pertence ao registro do real, mas que, por nossas construções da linguagem, sempre tentamos apreender a nossa moda, perdendo, muitas vezes, irremediavelmente, a criança, o brincar e o brinquedo.

A avaliação é uma parte importante do momento do aprendizado, em qualquer nível. Os professores da Educação de Infância se envolvem nessa avaliação em programas, ambientes, materiais, alunos, enfim no processo. Porém, é preciso que, para isso, uma variedade de técnicas seja usada para avaliar as crianças e não haja uma limitação ao uso de testes padronizados. A observação, os registros de relatórios, as fichas individuais, brincadeiras dirigidas, o dossiê, o portfólio, a fotografia, a gravação em vídeo dos momentos interativos das crianças, entre tantos outros instrumentos configuram-se em alternativas avaliativas que propiciam dimensionar o Ser em toda a sua completude. Assim,

É necessário que, desde a pré-escola, as crianças tenham condições de participarem de atividades que deixem florescer o lúdico. Quanto mais a criança participar de atividades lúdicas, novas

buscas de conhecimento se manifestam, seu aprender será sempre mais prazeroso. (MALUF, 2003, p. 32)

Nesse sentido, é importante que o educador coloque-se como participante da atividade lúdica, acompanhe todo o processo, fazendo a inter-relação dos conhecimentos por meio da brincadeira, do jogo e de outra atividade. A Educação de Infância não pode ser mais concebida como um espaço de “preparação” e, sim, como um lugar de construção coletiva de saber organizado, em que educadores e crianças buscam alternativas para suas práticas, indo além do que está posto.

Baseadas em Winnicott (1975, p. 63) que afirma que para “[...] controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar e desejar, e fazer coisas, tomar tempo. Brincar é fazer”. Entendemos que o posicionar-se dentro de uma prática avaliativa que privilegie as múltiplas linguagens lúdicas infantis demanda um fazer diferenciado, comprometido e consciente que envida a renovação de um trabalho pedagógico. Um trabalho interdisciplinar.

Trabalho interdisciplinar que procura observar as atividades cotidianas desenvolvidas numa escola, para nelas perceber, para delas captar e descrever a multiplicidade de relações que se estabelecem no cotidiano, sempre com o propósito de melhor explorá-las, mais adequadamente programá-las, modificá-las, de forma sempre mais consciente realizá-las. (BOCHNIAK, In: FAZENDA, 1991, p. 136)

Dentre as atitudes interdisciplinares, encontra-se o registro dos progressos e conquistas dos seres pequenos o que implica em avaliá-los; o lúdico pode manifestar-se em dimensões avaliativas, contribuindo, segundo Kishimoto (2002, p. 43) “[...] para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em idéias lógicas - científicas”; logo, fazem o processo da construção do conhecimento, que perpassa por etapas importantes e momentos ricos de imaginação criativa, quando o pequeno Ser é estimulado para criar.

Acreditamos como Ricoeur (1990, p. 8), que as linguagens que a criança expressa embasa uma sólida e rica forma de avaliá-las na ação de sua

ludicidade, uma vez que “[...] a linguagem é de tal forma feita [...] pode realizar-se em registros tão diferentes quanto o conhecimento científico, a poesia, a expressão mítica e a formulação religiosa”. Compete ao educador compreender essa variedade de linguagens e sua significação para o momento avaliativo centrado no momento lúdico que essa criança vive, cria e recria constantemente nas interações que estabelece com seus pares.

Pensar sobre avaliar considerando a ludicidade da criança nos remete ao filósofo contemporâneo do pensamento Gilles Deleuze (apud KOHAN, 2005, P. 225) que observa o seguinte:

Pensar é experimentar, problematizar, é considerar o saber como problema, o poder como problema, o si como problema, bem como as relações múltiplas entre esses três motivos. Cada um desses campos de problematização permite um exercício específico do pensar: quando problematiza o saber, o pensar permite alcançar o limite do visível e, a uma só vez, aumentar o campo de visibilidade; quando problematiza o poder, o pensar permite emergir singularidades bem como alterar as relações entre os diversos tipos de singularidades; por fim, o pensar se problematiza a si próprio para dar lugar ao sujeito ético.

As crianças que apresentam os modos peculiares e diversos de vivenciarem e experimentarem situações cotidianas por meio do exercício de sua ludicidade, expressando-a em múltiplas linguagens, reforçam seu caráter singular no modo de agir. Daí a necessidade de pensar sobre como avaliar as crianças sem perder de vista o amplo repertório lúdico que elas apresentam durante toda essa etapa de ensino.

Nossa concepção de avaliação sob o enfoque do lúdico abrange as diferentes formas de avaliar o ser criança, quando exerce sua atividade lúdica. Avaliar nossas crianças enquanto brincam demanda uma observação atenta e minuciosa de suas brincadeiras. Ao adentrarmos nos tipos de brincadeiras que fazem temos a oportunidade de captar informações importantes para a organização dos espaços e tempos inseridos na escola e ainda dados ricos para repensar a prática pedagógica, assegurando o direito, o espaço e o tempo do brincar.

No entanto, a grande dificuldade em se avaliar na educação de infância, curiosamente, situa-se em seu aspecto mais preponderante: a observação. O

observar depende do educador, que vai observar as crianças em sua exploração constante do mundo; esse olhar que se pretende investigativo, curioso que tudo observa que tudo estuda e que tudo capta é que vai tornar possível a concretização do fazer pedagógico, do processo ensino/aprendizagem, da avaliação.

Em verdade, a palavra observação está imbricada no processo avaliativo da educação de infância. Observar com intencionalidade, observar sistematicamente. Proceder ao olhar atento, sempre em busca das respostas que o nosso Ser demanda em nosso cotidiano (FAZENDA, 2001)

O observar permite a criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, pois facilita a apreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer assim como de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas formativas dos seus pares. Tais observações são a base do que podemos apreender no contato com as crianças e contribuem significativamente para nossa aproximação cultural com as crianças, além de possibilitar a melhor compreensão do espaço que o brincar ocupa em suas vidas.

De fato, se assim proceder, o educador conseguirá depreender a dimensão que o brincar assume como atividade humana extremamente significativa, pela qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos e na qual a instituição escolar, a educação de infância configura-se como espaço de encontro entre os pares, onde culturas se misturam, se reinventam, circulam... São esses os eixos que entendemos serem passíveis de avaliação durante a atividade lúdica demonstrada pela criança, ou melhor, como avaliar nossa criança em sua ludicidade.

Assim, consideramos a avaliação a transformação do processo reflexivo do educador em atitudes que impulsionem novas reflexões, num círculo permanente de reflexão-ação por parte do educador acerca de sua realidade, acompanhando os passos do educando na construção de conhecimento.

Martins (1990) afirma que a essência da avaliação deveria ser um relacionamento de duas pessoas que, nesse encontro, modificam-se uma à outra. Baseado nessa concepção de avaliação, o educador de infância deve pautar sua ação junto à criança, ao observar, acompanhar, registrar, refletir sobre e

reconsiderar novas ações que centrem-se cada vez mais e melhor na ampliação do repertório de mundo infantil por meio da expressão de linguagens lúdicas.

Dentre todas as reflexões realizadas até então sobre a avaliação no momento da atividade lúdica, ainda é possível destacar que esse brincar requer não apenas muitas aprendizagens por parte da criança, mas em si mesma configura-se como um fértil espaço de aprendizagem. O brincar, “[...] supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo, marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada”. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 38)

São diversas e significativas as aprendizagens que o brincar, o lúdico, propiciam. É por meio dessa prática que a criança pode exercer a função que ainda não realiza sozinha, amplia competências e conhecimentos nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, o que indubitavelmente acarretará em conseqüências para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens que marcam a vida do pequeno ser.

Albuquerque (2006, p.41) expressa brilhantemente nossa convicção no potencial lúdico:

Podemos afirmar, a partir dessas reflexões, que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Ao aceitar essa importante dimensão que o pequeno Ser traz consigo, o educador compreende melhor a criança e, ao fazê-lo, pode redimensionar sua prática, tendo como referência a infância em proporções reveladoras e imbuídas de significação o que acarreta, por sua vez, uma complexidade da avaliação propriamente dita em educação de infância.

Concordamos com Hoffmann (1996, p.15) quando anuncia a proposta de tornar a avaliação na educação de infância “[...] investigativa e não senteciva, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão da interação

adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil, e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer.

A observação permanente, a disposição do educador em considerar a criança eixo central de sua ação pedagógica e o registro sistemático de suas observações são pressupostos básicos dos quais a avaliação por meio da expressão lúdica se vale para embasar a reflexão sobre o significado dessas manifestações em termos de seu desenvolvimento. Junqueira Filho (in: FAZENDA, 1995, p.30) novamente enfoca o sentido adotado por nós, ao afirmar que “[...] é preciso que essa avaliação consiga ser justa, registrando claramente as conquistas alcançadas – as dos alunos e as do professor -, e indicando o que ainda está por fazer.”

Dos pontos enunciados, é mister que destaquemos, derradeiramente, o relevante papel que os registros sistemáticos das observações dos educadores assume na perspectiva avaliativa lúdica. É ele que vai direcionar o fazer, o agir futuro dos envolvidos no processo educativo infantil. Será por meio do registro construtivo, competente e minucioso que tanto crianças, quanto educadores terão oportunidades de exercerem sem tensões ou pressões seus respectivos papéis, além de ficarem a par de seus reais ganhos educativos.

Recorremos novamente a Hoffmann (1996, p.87) para expressar nosso entendimento, acerca dos registros avaliativos do educador de infância:

O significado dos relatórios de avaliação [...] deve desvincular-se de exigências burocráticas das instituições. Quando elaborados, precisam resguardar o princípio de favorecer o prestar às crianças em seu desenvolvimento. Não podem ser elaborados, por outro lado, a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações freqüentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudar a ampliar suas conquistas.

Caminhando nesse sentido, entendemos que o uso de portfólios represente um grande avanço com vantagens para educadores, crianças, pais, coordenadores, diretores e comunidade educativa em geral. Em nossa vivência como educadora, vimos surgir o registro de evidência no portfólio como procedimento de avaliação consoante com uma avaliação formativa, processual,

objetivando demonstrar o quanto cada criança é um ser único e não igual a todas as outras.

Originário do mundo das artes, em que fotógrafos e pintores demonstravam suas qualidades e abrangência de suas obras, o portfólio proporcionava aos próprios artistas e a quem os contratava o reconhecimento de sua evolução e a sugestão de melhorias de seu trabalho. Ter esse uso vinculado às práticas educativas escolares permite ao educador e à própria criança o vislumbamento de suas limitações, evoluções e encaminhamentos. De acordo com Villas Boas (2004, p. 34) “[...] em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades: uma delas é a sua construção pelo aluno”.

Assim posto, buscamos a evidência do registro por meio do portfólio como uma inovação no campo da avaliação do pequeno Ser. Permite que o educador reflita sobre o seu fazer e faça adaptações e readaptações de técnicas, metodologia, critérios e habilidades visando informações mais profundas sobre cada criança, criando cultura.

Shores (2001, p. 15-16) alerta:

A avaliação baseada em portfólios pode e deve concentrar a atenção de todos (das crianças, dos educadores e dos familiares) nas tarefas importantes do aprendizado. O processo pode estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão. (...) essas idéias encorajam um enfoque de currículo centrado na criança, também conhecido como enfoque de projetos.

O currículo centrado na criança pressupõe um círculo de aprendizagem. Partir da criança registrando experiências enriquecidas e retornando a ela mesma, promovendo o relacionamento família/instituição/criança. No entanto, convém não concebermos o portfólio como um amontoado de trabalhos e amostras de desenhos, ou outras atividades da criança, sem a presença imprescindível de registros e anotações sistemáticas, interpretados por parte do educador envolvido no processo. Ao contrário, “[...] avaliação, ensino e estimativa são partes de um círculo contínuo de ensino e aprendizagem”.(SHORES, 2001, p.19). Logo, fazem o processo da construção do conhecimento que perpassa etapas importantes e momentos ricos de imaginação criativa, quando o pequeno Ser é estimulado para criar. Assim,

pensamos que o portfólio, como instrumento de registro, seja o caminho que facilita a explicação e a interpretação da ludicidade vivida e exercida, permitindo uma leitura elaborativa dos momentos que fazem uma cultura do brincar, durante o processo de aprendizagem.

Acreditamos que o fundamento de uma avaliação que considere a ludicidade da criança requer uma mudança de estratégia por parte dos educadores, tornando-os cada vez mais disponíveis perante as crianças, refletindo e agindo constantemente sobre tais momentos. Em Ramos (In: FAZENDA, 1995, p.32) encontramos nossa convicção na potencialidade avaliativa da ludicidade, conduzida pelos entremeios interdisciplinares:

Diante de cada nova etapa vencida ou obliterada, é preciso que não percamos de vista nossos próprios limites e dificuldades, fraquezas e imperfeições. São eles a outra face de nossa grandeza, registros de nossa humana condição, aprendendo a administrar a espera, a frustração e falta, se quisermos conhecer a articulação do olhar interdisciplinar.

Essa forma de trabalho permite à criança a ampliação de seu repertório de mundo, contribuindo na construção de um adulto capaz de estabelecer relações entre sua história de vida e conhecimento sistematizado, indivíduo efetivamente participante da sociedade.

3 UM OLHAR FENOMENOLÓGICO NO PROCESSO LÚDICO DA CRIANÇA: ATITUDES, OBSERVAÇÕES E DEPOIMENTOS

Para uma investigação existencial, a comunicação é um enigma e até mesmo um milagre. Por quê? Porque o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. [...] A experiência, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública. (RICOUER, 1987, p.27-28)

Lançarmos nosso olhar sobre nosso objeto de estudo é-nos dado como momento particularmente incisivo, é o ponto de retornar às-coisas-mesmas; buscar o real sentido, desvelar o fenômeno do qual falamos, escrever e acreditar é o que melhor expressa nosso ponto de vista; conhecer, conviver e conversar com nossos sujeitos de pesquisa mostra-nos a necessidade constante de revisão de práticas, posturas, atitudes, dizeres, fazeres.

Buscamos o desvelamento de nossa intencionalidade, a presença do lúdico no momento avaliativo do educador de infância, pautadas nas premissas fenomenológicas, em que cabe ao pesquisador descrever, interpretar o evento, o fenômeno, buscar o significado da experiência vivida (MOREIRA, 2004). Imbuída desses preceitos, lançamo-nos ao campo fenomenológico. Conhecer nossos sujeitos, educadoras atuantes na Educação de Infância e revelar a importância do lúdico no momento avaliativo.

A opção pela fenomenologia surge devido ao fato de tais preceitos virem ao encontro de nossas ansiedades como pesquisadora, dentre elas o desejo, a intenção de conhecer outras realidades, de ouvir outros depoimentos que se relacionem com nosso objeto de estudo: ludicidade presente no registro avaliativo do educador, como nos diz Fazenda (1994, p. 15),

Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade de conhecimento. Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade .

A opção pela fenomenologia surge devido ao fato de tais preceitos virem ao encontro de nossas ansiedades como pesquisadora, dentre elas o desejo, a intenção de conhecer outras realidades, de ouvir outros depoimentos que se relacionem com nosso objeto de estudo: ludicidade presente no registro avaliativo do educador. Com a adoção do método fenomenológico na condução da pesquisa, buscou-se desvelar o significado que os educadores de infância atribuem ao lúdico no momento de avaliar os pequenos seres. Com o estudo, assim encaminhado, pretendeu-se o desocultamento dos atributos ocultos, quando interrogado o fenômeno investigado. Rojas (2006, p. 1) explicita que,

Ao abordar a questão das práticas educativas, cuja ênfase recai na linguagem, cognição e cultura, buscamos a fenomenologia como suporte teórico para sugerir a construção de novas posturas, atitudes e ações educativas. Destarte refletimos sobre os fenômenos presentes em toda ação humana e concomitantemente no próprio Ser humano. Pretendemos envolver as práticas educativas de novos significados tendo como base o olhar, o pensar, o fazer, o estar e o Ser fenomenológico.

No percurso fenomenológico, o ponto central é a reflexão sobre o mundo-vida, que pressupõe um mundo exterior do qual o sujeito deve estar ciente e que lhe é revelado através da consciência. Em fenomenologia não pode haver consciência desvinculada de um mundo, assim como não existe mundo sem que haja consciência para percebê-lo. Mediante a intencionalidade da consciência todos os atos, os gestos, os hábitos, qualquer ação humana tem um significado. Para a fenomenologia não há um fenômeno em si, mas há um fenômeno para o ser que lhe dá um significado (MARTINS, 1990). Dessa forma, consciência e objeto são entidades indissociáveis que coexistem inter-relacionadas, já que na ausência de uma a outra deixa de existir.

A fenomenologia é, antes de tudo, uma postura, uma atitude do pesquisador frente ao mundo vivido, decorrente de suas experiências; em outras palavras, da relação do pesquisador e o mundo-vida. De acordo com Masini (1989, p. 62),

“[...] essa postura implica na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade (da ciência); obriga o pesquisador a assumir plenamente a vontade e a intencionalidade de rever os próprios valores e atitudes que contribuem para a manutenção do status *quo* atual.”

Buscando respaldo essencialmente nos estudos de Maurice Merleau-Ponty e Paul Ricouer, nosso objeto de estudo se desvela mediante um traçado fenomenológico e hermenêutico. De acordo com Osório (2001, p. 523), consciência que se mostra sempre na intencionalidade: “[...] o espectro do processo fenomenológico, as idéias e as coisas, por existir uma experiência anterior, voltando sempre às coisas – aquilo que aparece à consciência, que se dá como um objeto intencional e noutra nível, até uma análise direcionada”. (OSÓRIO, 2001, p.523)

A intencionalidade é o elo entre homem e mundo, mundo e homem. Mostra-se na consciência de um querer profundo, seguro e envolto em intensidade. O educador consciente da intencionalidade redobra o sentido do fazer e retorna de maneira significativa a intensidade da realização, nas ações pedagógicas: “A intencionalidade afetiva e motora é que impulsionará a imaginação” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 230).

A palavra fenômeno, oriunda do grego *phainomenon* e significa aquilo que se mostra, aquilo que se manifesta e aparece. Tal significação aponta que não cabe ao pesquisador demonstrar por si mesmo a essência do fenômeno investigado, antes, é o próprio fenômeno por sua estrutura que se revela a quem se dispuser a investigá-lo e a descrevê-lo, denotando o caráter subjetivo da essência dos fenômenos, que pode ser apreendido de diversas formas por quem o vê ou descreve, visto que está intrinsecamente ligado à consciência dos sujeitos envolvidos. Guarnica (1997, p.114) assim descreve:

A essência do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida, mas a trajetória da procura possibilita compreensões. Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção são questionados e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo. O questionamento põe-nos frente ao manifesto, em atitude de abertura ao que se mostra na intenção de conhecer, própria da consciência. O fenômeno, assim, é sempre visto contextualizadamente.

Nascida da crise de paradigmas do conhecimento oriundos da Filosofia e das Ciências Humanas em geral, a fenomenologia teve como precursor Husserl (1856-1938), matemático e filósofo. Husserl empreendeu esforços para tornar a

fenomenologia uma forma rigorosa de conceber o mundo, o conhecimento, as ciências e as diversas realidades em que as pessoas estão envolvidas. No entanto, Husserl ainda preocupou-se em conceber o homem como o ser principal do processo de vida e da existência.

Merleau-Ponty e Paul Ricouer são os principais ícones da fenomenologia após Husserl. Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 1) “[...] a fenomenologia é o estudo das essências”. Implica considerar o sujeito em todo o ato de conhecer-se ou conhecer algo. O pilar fundamental da fenomenologia é a intencionalidade que permeia todo o processo, por parte do pesquisador. O autor afirma que somos sujeitos subjetivos, sendo a objetividade o mundo externo. A construção da objetividade se dá no entremeio do tempo, no devir significativo e contínuo.

Merleau-Ponty (1994, p. 3) considera:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Na pesquisa fenomenológica não pode haver a desconsideração dos sujeitos da pesquisa e mesmo do próprio investigador, sendo a indagação do pesquisador que irá nortear todo o processo da pesquisa, desde a escolha dos sujeitos a serem investigados até a análise dos dados obtidos durante esse processo.

A obtenção dos dados na pesquisa fenomenológica baseia-se no caráter qualitativo do que tem sentido para o sujeito da pesquisa. O fenômeno se mostra para aquele que está sendo investigado. Para obtermos o que realmente faz sentido para o nosso sujeito de investigação devemos nos calcar em mais um dos pilares da fenomenologia, o ir-à-coisa-mesma, buscar a essência, despidendo-nos de idéias ou pré-conceitos acerca da coisa. O sujeito investigado descreve o que lhe é percebido, vivenciado.

Sendo assim, uma das principais características da pesquisa fenomenológica, centra-se exatamente na descrição dos fenômenos percebidos

como instrumento de obtenção de dados, no entanto a pesquisa não se reduz a ela. De acordo com Bicudo (2000, p.77), “[...] a investigação fenomenológica trabalha com os dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os.”

Tendo o cuidado para evitar julgamentos e, ainda, salvaguardar a diferença entre os diversos enfoques da coisa¹ percebida, a descrição é um meio que não somente descreve o visto, o sentido, a experiência vivida pelo sujeito, fazendo uso da linguagem. A linguagem para a fenomenologia tem a função de fazer as essências existirem. De acordo com Fazenda (1994, p.54)

A palavra releva o mundo ao homem, anunciando o homem ao mundo. Através dela, o homem sai de si, interfere no mundo e deixa que o mundo interfira nele. Assim podemos dizer que a palavra é a arma que o homem possui para dominar o mundo e fazer-se senhor dele.

A forma como o sujeito vê o mundo, determina sua maneira de expressá-lo, dando significado e valor na linguagem.

Essa linguagem carrega-se da necessidade de interpretação, conforme Ricouer (apud BICUDO, 2000, p. 79) “[...] toda linguagem, ao dizer, interpreta”. Assim, buscamos na linguagem os significados traduzidos da experiência do Ser, configurados num tempo e espaço históricos. Procedemos à interpretação, hermenêutica, no sentido de dizer dos sentidos e significados e, ainda, apontar novos horizontes sobre o que nos é desvelado.

A análise dos discursos de nossos sujeitos investigados deve ser exaustivamente revisitada, de tal forma que passem a ter significado para o pesquisador, tendo em foco sua indagação inicial. A partir da totalidade entre pesquisador, objeto e pesquisado, não perder o foco atento, destaque das unidades de significado, pois, na pesquisa fenomenológica, não há estruturação de categorias *a priori*, antes são das unidades de significado advindas da análise dos discursos dos sujeitos que, tais categorias se mostram, para que sejam interpretadas, hermeneuticamente pelo pesquisador. Recorremos novamente a Bicudo (2000, p. 80, grifos da autora), para expressar:

¹ O termo coisa refere-se a qualquer tipo de fenômeno a ser estudado na fenomenologia de acordo com Bicudo (2000, p. 75)

O rigor do pesquisador fenomenólogo se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor. Para tanto são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador e a *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno.

A *epoché* implica em colocar em suspensão todo o conhecimento prévio do investigador, assim como, destacar o fenômeno dos demais integrantes de seu campo perceptual. Decorrente dessa etapa, a redução fenomenológica passa a duas novas etapas: a análise ideográfica e a nomotética.

A análise ideográfica é o momento do entrelaçamento dos mundos envolvidos no universo da pesquisa: o do investigador e o do investigado. Utilizando-se de símbolos para traduzir as idéias contidas no discurso, o investigador irá, nessa etapa da redução fenomenológica, encontrar e identificar a ideologia presente na fala de seu sujeito, destacando as unidades de significado, sem perder de vista a intencionalidade de sua ação, a atentividade de seu olhar fenomenológico. Seguido das unidades de significado, o investigador deve estabelecer o discurso articulado com as mesmas, transformando-as em asserções que correspondam o mais fidedignamente ao discurso do sujeito. No discurso articulado, há necessidade de se desvelar o sentido de cada unidade de significado encontrado no discurso de forma a proporcionar a visualização do todo.

Na análise nomotética as asserções são convertidas em temas e estabelecem as convergências, resultando em categorias abertas. Referente a esse tipo de análise, Machado (1994, p. 42) afirma:

O pesquisador busca determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras [...] As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos.

Diante disso, as asserções dizem respeito ao significativo do fenômeno estudado. As convergências embasam a estrutura geral e as divergências, menos

comuns, representam as atitudes advindas das reações individuais do fenômeno. As categorias abertas, portanto, são fundamentalmente os resultados de toda a ação do investigador na prática da redução fenomenológica. Tais categorias constituem-se em elos entre investigador, a realidade investigada e o investigado, promovendo subsídios para a análise. A interpretação possibilita o círculo hermenêutico, uma vez que tal interpretação permite ao investigador explicitar a essência do fenômeno investigado e procura estabelecer resposta para a indagação realizada na pesquisa.

Masini (apud HEIDEGGER, 1962, p. 56) esclarece, quanto ao caráter da pergunta e sua resposta no enfoque de pesquisa fenomenológica, como “[...] toda resposta só guarda sua força de resposta enquanto permanecer enraizada no questionamento”. Diante do exposto, fica evidente o caráter inacabado da fenomenologia que refuta cristalizações, em sistemas prontos e fechados, sempre aberta a novas interpretações, mostrando-se campo fértil para realização de pesquisas (MASINI, 1989, p.58)

Recorremos novamente a Masini (1989, p. 58) para elucidar quanto ao caráter da pesquisa, com enfoque fenomenológico “[...] as pesquisas de enfoque fenomenológico constituem-se, pois, como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno – que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação”. Nesse sentido, a hermenêutica possibilita o verdadeiro desvelamento da essência do fenômeno a ser estudado, analisado e interpretando, partindo do pressuposto do sentido, da significação, do mundo-vida que envolve os sujeitos pesquisados, e o seu campo perceptual.

A utilização da fenomenologia para desvelar o significado que o brincar assume no momento avaliativo do educador de infância, possibilita ao pesquisador o despojamento de crenças e valores antes assumidos com neutros e cristalizados. A redução fenomenológica trata de expor o fenômeno estudado, destacando os fatos vividos decorrentes da experiência, transcendendo mesmo aos fatos e detendo-se em seus significados (COLTRO, 2000).

3.1 O percurso metodológico

Por meio do método de pesquisa fenomenológico é-nos permitida a adoção de uma atitude, uma postura perante o fenômeno a ser estudado, que implica na escolha de instrumentos que selecionem as informações ensejadas pelo

pesquisador. Consideramos que, para que o fenômeno se mostre não basta vivê-lo, pois na imersão a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige, pois, transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através do ver e do sentir do outro.

Para a efetivação de nossa pesquisa utilizamos informações obtidas junto a 06 (seis) educadoras da Educação de Infância: 03 (três) atuantes na rede particular de ensino e 03 (três), na rede municipal de ensino. Cabe ressaltar que no início de nossa pesquisa eram 10 (dez) sujeitos envolvidos no processo; entretanto, no desenrolar desse trabalho 04 (quatro) mostraram-se desconfortáveis no processo de observação de sua prática pedagógica e não mais concordaram em participar do processo de pesquisa. Os sujeitos que se dispuseram a ir até a etapa final do trabalho estão em pleno exercício da profissão e possuem graduação e pós-graduação em nível de especialização, com exceção de um deles; relatam estar na profissão por escolha e prazer.

Os depoimentos dos sujeitos referem-se às suas respostas à nossa pergunta norteadora: Como você acha que o brincar contribui na avaliação da criança? Inicialmente tal questão foi respondida por escrito no intuito de minimizar possíveis embaraços no momento de proceder ao registro de suas falas com o gravador. O registro escrito colheu ainda a formação e o tempo de atuação na área o que facilitou nosso contato posterior.

Destacamos a relevância de cada depoimento, seja ele escrito ou falado, para a concretude desta pesquisa. Os depoimentos relatam de forma consistente, concepções e ideais educativos expressos de forma espontânea e deliberada que vieram ao encontro de nossa questão norteadora sobre como o brincar contribui na avaliação da criança.

A escolha dos sujeitos pesquisados partiu de nossos contatos e bom relacionamento com a coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino; buscamos, dentro desse universo, os sujeitos que demonstraram interesse no assunto e estavam dispostos a colaborar com esta pesquisa. É importante ressaltar o caráter de espontaneidade na participação dos sujeitos, que não tiveram tempo estipulado para suas falas e puderam relatar tudo aquilo que consideravam importante e/ou relevante para justificar suas respostas.

Todos os sujeitos aceitaram fazer o registro escrito e posteriormente o registro oral por meio de gravações no intuito de garantir maior fidedignidade aos

depoimentos. Após essa etapa, cada sujeito teve sua prática observada por 3 (três) dias consecutivos, previamente acordado entre pesquisadora e sujeito.

Interessante ressaltar que durante nossa permanência nas escolas, solicitamos o acesso às fichas, relatórios ou qualquer outro instrumento avaliativo mencionado pela coordenação ou sujeito entrevistado, ao que fomos sumariamente impedidas de acesso pormenorizado pelos mesmos. Apenas um dos nossos sujeitos mostrou sua ficha avaliativa, preconizada pela escola, explicou a forma como era usada e seus objetivos, mas impediu-nos de reproduzi-la, o que justifica a ausência de um modelo de ficha avaliativa em nosso trabalho.

Os sujeitos foram nomeados pelas letras do alfabeto de A ao F para melhor organização; em relação aos discursos, foram identificados a letra D, o que ao mesmo tempo em que individualiza cada sujeito, totaliza 06 (seis) sujeitos pesquisados.

Relatamos a seguir o levantamento das características de cada sujeito, dados colhidos em nossas conversas informais, quando de nossa entrevista inicial no intuito de estabelecer o vínculo, a responsabilidade e a parceria necessária para o desencadear desta pesquisa.

(D.A.) O sujeito A é educador de pré-escola em uma escola do município de Campo Grande. É formada em Pedagogia pela UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista), tem especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira e atua no magistério há aproximadamente 13 anos sendo 10 deles somente na Educação Infantil.

Escolheu trabalhar com Educação Infantil intencionalmente e diz não se arrepende de tal escolha, pois este nível de ensino possibilitou o avanço de seus conhecimentos além do retorno pessoal ser considerado gratificante.

(D.B.) O sujeito B é formado em Pedagogia pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e é especialista em Prática Docente no Ensino Superior e o uso de Tecnologias pela UNAES (Centro Universitário de Campo Grande). Atua no magistério há 06 (seis) e 2 (dois) deles na pré-escola da rede municipal de ensino de Campo Grande. Acha muito gratificante iniciar a criança no processo ensino/aprendizagem sistematizado.

(D.C.) O sujeito C atua no Jardim III, com alfabetização há 09 (nove) anos. Atua no magistério há 10 anos e atualmente é coordenadora de uma escola de Educação Infantil particular. É formada pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e ainda não tem pós-graduação. Considera o magistério uma profissão gratificante e vibra com as descobertas das crianças.

(D.D.) O sujeito D é formado em Pedagogia pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e é especialista em Psicopedagogia. Atua no magistério há 07 (sete) anos e na Educação Infantil há 03 (três) anos com crianças de 04 (quatro) anos. Considera o trabalho da Educação Infantil um constante aprendizado.

(D.E.) O sujeito E está no magistério há 07 (sete) anos dos quais 03 (três) foram dedicados somente a Educação Infantil. É formado pelo IESF (Instituto de Ensino Superior da Funlec) e cursa especialização em Alfabetização em Educação Infantil e Séries Iniciais). Trabalhar com Educação Infantil, segundo o sujeito E, é ser responsável, reflexivo, pesquisador, competente e, sobretudo proporcionar possibilidades de aprendizagens de acordo com a especificidade do ser criança.

(D.F.) O sujeito F é formado pela UNAES (Centro Universitário de Campo Grande) e está cursando a especialização em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atua há 04 (quatro) anos na Educação e há 02 (dois) anos na Educação Infantil com crianças de 03 (três) a 04(quatro) anos. Considera o trabalho na Educação Infantil uma imersão em um ambiente de fantasia, ludicidade e brincadeiras, mas que requer, sobretudo muito estudo, compromisso e disciplina para compreender que a infância é um período de suma importância.

Depreendemos dos discursos dos sujeitos, suas concepções acerca da importância da ludicidade em um sentido amplo, além da possível relação a ser estabelecida entre o brincar e os momentos avaliativos:

[...] falamos das fisionomias ocultas e não percebidas das coisas. Falamos delas em sua ausência. Neste sentido, a palavra transcende todos os pontos de vista. A realidade não se reduz ao que pode ser visto. Identifica-se também ao que pode ser dito. Há uma síntese do visto e do dito numa filosofia do discurso mas que só se aplica à ordem das coisas. (RICOUER, 1990, p.03)

Procedemos, a seguir, à análise ideográfica dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, utilizando-nos do método fenomenológico, numa tentativa de compreendermos o fenômeno tal qual nos foi descrito, a fim de descobrir o seu sentido, num intuito maior de tentar atingir o essencial do mundo constituído e relatado por tais sujeitos.

3.2 Análise ideográfica

SUJEITO A

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.A.) A brincadeira é fundamental, não tem como trabalhar sem a brincadeira. Através da brincadeira a criança se relaciona com o mundo, né? O sujeito entra em contato com o mundo e vai se formando a partir daí. Para mim, a criança é um ser humano em formação, né? Um ser humano inteligente que tá se formando, que é maleável, moldável, né? E só depende da gente trabalhar em cima disso. Dentro de minha rotina tem espaço para a brincadeira livre e para a brincadeira dirigida, tipo uma recreação e geralmente eu faço isso dentro da sala de aula porque lá fora tem a Educação Física, né? E é mais complicado...</p> <p>Na brincadeira livre, eu disponho para eles brinquedos de montar e do faz-de-conta, o livro.</p>	<p>A.1. A brincadeira é essencial para a criança descobrir-se.</p> <p>A.2. A criança é um ser em formação.</p> <p>A.3. A criança precisa ser trabalhada.</p> <p>A.4. A brincadeira pode ser livre ou dirigida.</p> <p>A.5. A observação da brincadeira propicia a socialização da criança.</p> <p>A.6. As atividades são o próprio registro da criança.</p> <p>A.7. O lúdico cria vínculo entre educador e criança.</p> <p>A.8. A brincadeira propicia a aprendizagem na criança.</p> <p>A.9. Existe grande dificuldade em formalizar a avaliação da criança, por meio da</p>	<p>A brincadeira é uma atividade de essencial importância para a criança que propicia o conhecimento de si mesma e do mundo no qual está inserida. Como está em processo formativo, necessita ser estimulada ludicamente para desenvolver-se, seja com brincadeiras livres ou dirigidas, principalmente dentro da sala de aula.</p> <p>A observação da criança brincando oferece ao educador a oportunidade de conhecer o processo de socialização infantil, embora esse momento não seja registrado, devido a ausência de um instrumento eficaz que contemple todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança e que tomam muito tempo da rotina da educadora. No caso das atividades voltadas para</p>

<p>Eles manuseiam sem a minha interferência, eu fico só observando e vendo se há casos, vamos supor, se tem briga né? E a brincadeira dirigida quando eu faço, é uma recreação dentro da sala de aula, uma brincadeira de raciocínio ou até quando eu tenho uma finalidade maior que é a cantiga de roda. Eu gosto de trabalhar cantiga de roda, parlenda que eles adoram.</p> <p>Eu observo durante o brincar deles, principalmente a relação da criança com as outras, né? E como ele brinca, como ele organiza o brinquedo, o jogo simbólico que ele tá fazendo com o brinquedo. Exemplo: eu observo que tem criança que fica lá quietinha afastada dos outros conversando, montando seu castelinho e conversando sozinha, né? A gente percebe que isso é o jogo simbólico dele. Enquanto que há outras crianças que vão medir forças, né?</p> <p>Então isso tudo eu observo, mas não registro, fica só para mim, porque me falta tempo e também um instrumento eficaz que não consuma tanto tempo... Não desvie né? Igual eles pedem para que a gente não use esse tempo para fazer trabalhos nossos, de professora, mas é o que a</p>	<p>observação.</p>	<p>a alfabetização, o registro acontece por meio da própria atividade que a criança realiza. De forma que as brincadeiras não são registradas, apesar de haver a crença em seu potencial avaliativo junto à criança.</p> <p>A ludicidade além de criar vínculos entre educadores e crianças, propicia um amplo leque de aprendizagens. No entanto, há uma grande dificuldade em registrar formalmente a observação de tais momentos lúdicos.</p>
--	--------------------	--

gente geralmente costuma fazer. Eu procuro fazer os dois: observar e também ali adiantar um bilhete, uma tarefa.

Eles dão sugestão para que a gente tem que montar. Os professores que tem que montar. Ai onde eu acho dificuldade, porque pra você montar um instrumento de acordo, precisa de tempo, tem que ter uma troca. Não tem uma troca, sabe? Eles só dão sugestão, nós fazemos isso, nossa concepção de criança é isso e fica pra gente ter que correr atrás, pesquisar... Geralmente quem trabalha 8 horas pega um modelo pronto. Então é uma forma de avaliar, só que vamos supor... você chegar em mim e falar: “ me mostra o registro!” Não tem!

Na atividade dirigida tem o registro que é a própria atividade da criança. Geralmente na pré-escola a gente costuma trabalhar mais em cima de alfabetização, de nível de escrita, né? No caso da brincadeira não há o registro. Algumas vezes tem o registro... Por exemplo, quando eu quero que eles registrem a brincadeira né? Vamos supor... Uma brincadeira de roda, como que ele desenha a roda, a questão do espaço ali, qual a visão dele, qual a

dificuldade de lateralidade dele né? Mas no caso da atividade na sala, geralmente é o que tem que ser cuidado. A gente cuida mais da questão da organização, da relação dele com o outro, se ele tá respeitando os limites do outro, se lê tá interagindo com o outro.

Olha eu acredito que é possível medir nessas situações. Eu observo muito é... Vamos supor... Uma história... Eu vejo que tem criança que dependendo daquilo do que você tá trabalhando ele traz aquilo pra brincadeira, ele traz... Então você observa que houve um avanço, né? Às vezes tem criança que conhece partes de uma história que você explorou mais e ele traz aquilo pra brincadeira. É avaliado. Geralmente pela parte do desenho, né?

Agora se esquecer da ludicidade não consegue nem alfabetizar. Eu não acredito ficar da uma... Num período de 4 horas só em atividade. Senão dá um tempinho ali para criança poder brincar livremente e fazê também uma atividade recreativa para ele se soltar, eu acho que não dá! A criança enjoa, é onde a criança se afasta, não cria o vínculo.

Igual, eu gosto muito mais de criar o

vinculo com isso. Por exemplo, essa parte lúdica, um dos meus objetivos é criar o vinculo com eles. O vínculo de brincar. Eles falam: “ah, profe que legal!” eles adoram quando brincam com eles. Que eles vêem que a mãe às vezes não brinca e eu brinco né? Então eles passam a te enxergar de forma diferente e passa a você também... ”Opa, pêra lá!” você ensina: “agora senta ali pra fazer”. Você acaba convencendo. Ele não faz por imposição, ele faz porque sabe que aquela hora é a hora de fazer, que ele vai ter o direito de brincar depois ou antes. Então eu acho assim, você organiza melhor a criança.

Mas eu acredito que ainda tem que ser criar um instrumento, uma planilha de observação, como eles tem sugerido. Só que a dificuldade de nós professores é delimitar ali, descrevermos o que realmente vai ser avaliado. Colocar de forma clara. Em itens para observar né? Que eu acho que quem tem psicopedagogia geralmente pode montar isso daí, ou poderia tá ajudando o professor a montar. Porque por mais que a gente estude, a gente vai mais do lado do fazer, do praticar, a

gente não vai desse lado do formal. Então nesse aspecto pelo menos, pra mim, é mais difícil... O formal.		
--	--	--

SUJEITO B

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.B.) O professor deve usar o brincar como um recurso dentro do material que ele está usando em sala de aula. Então... Direcionando esse brincar. Porque um brincar com um DVD, com um outro material, ele é utilizado como recurso.</p> <p>O professor pode avaliar a criança enquanto ela brinca, mas depende do tipo de brinquedo que você está oferecendo a ela, dentro daquele brinquedo você pode estar avaliando, se ela tem atenção, se ela é, divide aquele brinquedo com as outras crianças, a concentração ali.</p> <p>Além da concentração, posso estar direcionando o meu trabalho com esse momento de brincar da criança. Eu posso estar envolvendo as matérias, as disciplinas dentro de um jogo. Porque o que a gente percebe muito nas brincadeiras com as crianças é... como posso</p>	<p>A.1. O professor deve usar o brincar como recurso didático.</p> <p>A.2. O brincar pode ser avaliado depende do tipo de brinquedo ofertado à criança.</p> <p>A.3. O brincar permite avaliar a atenção.</p> <p>A. 4. O brincar possibilita a concentração e a socialização da criança.</p> <p>A.4. O brincar promove envolvimento lúdico com as disciplinas.</p> <p>A.5. É possível ensinar e avaliar através da brincadeira.</p>	<p>O professor deve usar o brincar como recurso didático, envolvendo-o nas disciplinas que está trabalhando em sala de aula. Esse brincar pode ser avaliado, dependendo para isso, do tipo de brinquedo que a criança está utilizando no momento da brincadeira. Nesse momento é possível avaliar a atenção, a concentração e a socialização que a criança apresenta. Isto porque o brincar propicia à criança o envolvimento prazeroso para que se interesse nos conteúdos que estão sendo trabalhados. Portanto é possível não só avaliar por meio da brincadeira, assim como ensinar os conteúdos, pois esse brincar é muito importante para a fase em que a criança está.</p>

<p>dizer...o envolvimento que elas tem, o prazer que elas sentem e não porque levar disciplinas e assuntos que muitas vezes não as interessa diferente do brincar que é prazeroso.</p> <p>É possível não só avaliar através do brincar, mas ensinar com certeza porque é muito importante para essa fase que a criança esta.</p>		
--	--	--

SUJEITO C

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.C.) Ah sim! Com certeza porque através da brincadeira eles demonstram tudo aquilo que aprenderam ou o que eles necessitam estar aperfeiçoando, né? Eu acho assim...os jogos, os jogos matemáticos por exemplo você percebe que ela ainda esta partindo para o calculo, se ela já consegue fazer isso, se ela precisa de um material de apoio, então eu acredito que isso é muito importante.</p> <p>Na linguagem também, no português você trabalha um determinado tema, eles tem que estar brincando pra estar aprendendo, porque se você passa uma coisa muito formal sem o lúdico, a aprendizagem da criança não vai ser da mesma forma, né? Ele não vai</p>	<p>A.1. Na brincadeira a criança demonstra tudo aquilo que aprende.</p> <p>A.2. A criança precisa estar brincando, para aprender.</p> <p>A.3. O brincar dá significado prático, ao teórico.</p> <p>A.4. Quando a criança brinca o professor observa o afetivo, o cognitivo e o social.</p> <p>A.5. Não existe um instrumento, forma de avaliação e, sim uma ficha avaliativa.</p> <p>A.6. A avaliação é feita no cotidiano da criança por meio da observação constante.</p>	<p>Na brincadeira as crianças mostram seus processos de aprendizagem, assim como aquilo que ainda não aprenderam. Para aprender é necessário que a criança esteja brincando para que consiga dar significado prático ao aspecto teórico. Ao brincar a criança pode ser avaliada nos aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Embora não exista um instrumento formal de avaliação, a ficha avaliativa é utilizada como forma de registrar as habilidades cotidianas da criança que são observadas pelo professor que atento a isso oferece subsídios para o avanço do desenvolvimento infantil.</p>

ter aquilo como um significado pra ela. eu acho que tudo que é ensinado deve ter um significado na vida prática com o teórico, isso é necessário!

Quando a criança brinca o professor pode observar todos os aspectos, o afetivo né? A forma como ela brinca, como ela organiza o cognitivo, como ela esta fazendo com este brinquedo, que que ta acontecendo né? O que ela ta produzindo ali naquele momento, então você percebe “N” coisas.

Para avaliar o aspecto cognitivo requer que a criança esteja bem em outros aspectos, emocional né? Alem de afetivo, social e etc.

Aqui não temos um instrumento formal de avaliação, nós temos uma ficha avaliativa, que são avaliadas as habilidades do bimestre. Então assim... exemplo: verbaliza com facilidade ai vai colocando uma legenda. Então é feito dessa maneira. Como que o professor observa isso. Não seria assim um dia “ah, vamos sentar e avaliar” seria uma constante. Então ela vai observando a criança que a professora percebe que tem mais dificuldade que precisa de uma ajuda, ela fala para a direção né? Para a coordenação. A coordenadora procura é... recursos pra tá

ajudando, indicando algumas coisas para o professor fazer com este aluno, para que ele consiga progredir, dentro de alguns aspectos que ainda estejam sendo necessário e o próprio dia-a-dia dela é a avaliação, o próprio planejamento da semana né? Como que os alunos eles deram retorno dentro daquele conteúdo. A avaliação é feita por meio de observação do dia-a-dia. E isso é passado depois formalmente pra uma fichinha, que é onde vai todos os aspectos que nos esperamos dentro do conteúdo daquele mês, ou daquele bimestre.

Na verdade a gente consegue avaliar é na brincadeira. Porque as crianças pequenas você não vai, só porque ela pintou um quadrado de vermelho ou um círculo de azul, você vai falar: “ela sabe vermelho, sabe o azul, ela relaciona” quer dizer ela tem que relacionar uma forma com o todo dela, com a casa dela, relacionar no supermercado que ela vá, num parquinho, então um conteúdo pro dia-a-dia mesmo, é isso que nos prezamos, o conteúdo que a criança leve pro dia-a-dia dela e brincando ela vai fazendo essas demonstrações. Eles fazem grupinhos: “ah, eu sou a mamãe, sou o

<p>papai, sou o filhinho” então dentro disso, nós lembramos bem à professora que ela tem que observar esse dia-a-dia da criança, a criança que tá mais agressiva, o que tá acontecendo, não tá conseguindo dividir, tem tudo isso. A criança precisa de subsídios do professor para avançar, mas também tem que ter espontaneidade para fazer as coisas da maneira dela, de ta cuidando né? Essa aprendizagem espontânea dela mesma.</p>		
--	--	--

SUJEITO D

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.D.) Dá com certeza! Em todos os momentos nós estamos avaliando, só que no momento da brincadeira a avaliação também acontece, seja no momento da roda, seja no momento da diversificada ou mesmo na brincadeira livre, em todos os momentos a avaliação acontece. Porque em todos os momentos nós estamos observando a criança, então não é só na hora de fazer um relatório, de fazer a ficha individual, em todos os momentos a avaliação acontece pra que possa ser feita os relatórios e as fichas individuais.</p> <p>Durante a</p>	<p>A.1. A avaliação acontece na hora brincadeira.</p> <p>A.2. Na brincadeira observa-se a questão cognitiva, afetiva, motora, emocional da criança.</p> <p>A.3. Brincar desenvolve as habilidades assim como qualquer outra atividade.</p> <p>A.4. Brincar não é só pelo brincar.</p> <p>A.5. Criança é encantamento, vida, felicidade, poder de fazer as coisas de seu jeito.</p> <p>A.6. A avaliação é feita</p>	<p>A avaliação acontece em diversos momentos e a brincadeira é uma delas. Durante a brincadeira é possível avaliar as questões cognitiva afetiva, motora e emocional, pois a o brincar desenvolve habilidades como qualquer outra atividade, não ficando somente no brincar pelo brincar. A criança é encantamento, felicidade, poder fazer todas as coisas de seu jeito e isso deve ser observado no momento de avaliá-la. O registro da avaliação é inicialmente particular para depois preencher a ficha de avaliação que contempla as diversas</p>

<p>brincadeira eu observo a questão cognitiva, a questão afetiva, o motor o emocional, você acaba observando tudo, tudo na criança você sempre tá de olho. Eu, particularmente acho que o brincar, ele acaba desenvolvendo as habilidades que outras atividades também desenvolve, porque ela acaba desempenhando as mesmas funções, né? Brincar não é só por uma questão de brincar pelo brincar. Ele também tem outras funções que as outras atividades também tem. Cada um, vamos dizer assim, cada um com diferentes...as suas diferenças, mas todos tem o mesmo desenvolvimento.</p> <p>Criança é até difícil de falar porque a criança é um encantamento, ser criança é tudo de bom, ser criança é viver, é poder...criança é felicidade,né? É poder ta fazendo as coisas do seu jeito, assim...</p> <p>Então essa criança nós observamos a questão cognitiva, afetiva, o motor, então todos os aspectos nós estamos observando e eu registro para mim no meu caderno, que eu posso consultar depois, coisas que se destaca, então todo final de mês eu fecho com um registro meu, do meu caderno, com minhas palavras pra depois</p>	<p>por meio da observação das várias dimensões da criança.</p> <p>A.7. O registro é feito no caderno, com minhas palavras e, depois para as fichas individuais de cada criança.</p> <p>A.8. Comentamos nos relatórios as diversas linguagens que as crianças expressam e, seu desenvolvimento.</p>	<p>linguagens que a criança expressa, assim como o seu nível de desenvolvimento.</p>
---	--	--

<p>passar para as fichas individuais, onde a gente comenta tudo sobre a criança, sobre seus desenhos, sobre a língua portuguesa, sobre a matemática, ciências naturais, também comentamos, por exemplo na diversificada, como ela está na questão da colagem, como ela está nos seus desenhos, como ela tá na pintura, em língua portuguesa como foi o seu desenvolvimento, como ela está, dependendo do seu nível, se ela já reconhece as letras ou não, né, Então assim, nós estamos observando.</p>		
--	--	--

SUJEITO E

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.E.) Bom, primeiramente eu não avalio somente o brincar, o brincar ele faz parte do cotidiano, né? Do meu planejamento, todos os dias, e as crianças, elas utilizam do brincar que é um desenvolvimento também. Eu vejo como um desenvolvimento de todos os aspectos, cognitivo, motor, social, eles incorporam, eles interpretam, eles</p>	<p>A.1. O brincar faz parte do cotidiano da criança. A.2. O brincar propicia o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, motor e social. A.3. Por meio do brincar a criança aprende, internaliza, incorpora e interpretam. A.4. A brincadeira tem uma função complementar. A.5. A brincadeira auxilia a criança a expressar o que</p>	<p>O brincar não é avaliado isoladamente, ele faz parte do cotidiano escolar e apresenta-se como desenvolvimento dos aspectos cognitivo, motor e social. Por meio do brincar as crianças aprendem, internalizam, incorporam, interpretam e vivenciam papéis sociais na escola e na sociedade. A brincadeira tem uma função complementar</p>

<p>vivenciam, né? Por meio do brincar, é, tudo que eles aprendem, internalizam, é..., na sociedade, na escola, então eles internalizam isso e refletem nas suas ações que é o brincar.</p> <p>A brincadeira ela tem assim não uma função, né, mas ela complementa é, o que a criança tem, compreende de si, por exemplo, quando ela brinca ela se expressa, né, ela expressa seus sentimentos, ela verbaliza, né, nós identificamos a oralidade, a imaginação, ela coloca pra fora, quando eles tão brincando de médico e de casinha, eles vivenciam uma situação que veio de casa, que eles já vivenciaram e estão ali externando, então assim, nisso você também é, está ali considerando essa criança como um todo, né, a verbalização, a questão da oralidade, da socialização, o respeito as regras, quando a brincadeira é dirigida, você tem que por as regras eles respeitam, o respeito ao outro, né, que é fundamental e as práticas sociais mesmo, de papel de ouvinte, de falante, ora lendo, brincando com uma poesia, com uma parlenda, eles vão incorporando tudo isso e eles externam as ações</p>	<p>compreende, verbalizar seus sentimentos, oralidade, imaginação.</p> <p>A.6. A brincadeira considera a criança como um todo.</p> <p>A.7. O registro das observações é feito pela professora em seu caderno e numa planilha</p> <p>A.8. O registro particular é uma avaliação que pode ser compartilhada com os pais.</p>	<p>na educação infantil, auxilia a criança a expressar sua compreensão acerca de si mesma, a verbalizar sentimentos, promove a oralidade e permite a identificação da imaginação infantil. A observação da brincadeira pela professora permite-a conhecer a criança como um todo. O registro dessas observações no caderno da professora auxiliam o preenchimento das fichas individuais de cada criança, comentando aspectos relativos as múltiplas linguagens infantis. O registro particular da professora é um instrumento que possibilita interação e acompanhamento junto dos pais.</p>
--	--	---

por meio do brincar. Eu observo.

Essas observações são registradas, né, o que é essa criança pra mim? O que ela tem avançado? O que ela precisa avançar? O que eu preciso dar...intervir um pouco mais para que ela avance? Quais aspectos que eu vejo que ela precisa crescer um pouquinho mais? Então eu acho que é isso. Além de eu fazer uso do meu registro particular, das aulas, das brincadeiras, no parque como eles estão brincando, se eles estão ficando sozinhos ou não, se eles interagem, se eles brincam sempre com os mesmos brinquedos, sempre nos mesmos grupos, isso eu procuro analisar e também fora isso tem as planilhas, né, as planilhas de acompanhamento do meu aluno e aí tenho as áreas, do desenho, da escrita, né, nas atividades de jogos, então eu tenho toda uma planilha para que eu coloque ali, pontue os aspectos contemplados.

Além disso o meu registro particular também faz parte da minha avaliação que a gente precisa ter para poder passar para os pais, dizendo “olha seu filho precisa melhorar isso, me ajuda nisso, oferece jogos, oferece

<p>situações de materiais que ele possa desenhar mais, então os pais por ali eles vão acompanhando, e também vão interagindo com a escola.</p> <p>É existe uma grande diferença de infância e criança, né, isso a gente sabe. Eu acho que criança é um ser único, a criança ela se expressa por inúmeras linguagens, né, então eu vejo assim, quando eu penso criança eu já vem na minha mente: múltiplas linguagens! É o falar, é o andar, é o tocar, é o correr, é o saltar, é o se expressar por meio de leitura, de escrita, sendo práticas. Então criança é múltiplas linguagens pra mim. Criança é tudo isso, o ser criança.</p>		
--	--	--

SUJEITO F

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.F.)O Brincar na educação infantil, principalmente na turma 1, são crianças de 3 a 4 anos, é essencial, né, para o desenvolvimento da criança tanto mental quanto corporal. Então eu acredito que pra a avaliação, a brincadeira, o ato de brincar, o momento da brincadeira é essencial. É muito</p>	<p>A.1 O brincar na Educação Infantil é essencial.</p> <p>A.2. O brincar é essencial para o desenvolvimento mental e corporal da criança.</p> <p>A. 3. O brincar é fundamental, na hora de avaliar.</p> <p>A.4. A brincadeira</p>	<p>O brincar na Educação Infantil tem caráter essencial porque brincar é fator essencial no desenvolvimento mental e corporal da criança, além de fundamental na hora de avaliar, pois ao ser incorporado a rotina pedagógica permite que a criança expresse-se espontaneamente. Por meio da brincadeira, a</p>

<p>importante. Eu observo por exemplo, o parque, né, que o parque é um momento de brincadeira. No primeiro momento, havia algumas crianças que é, esse ano tá sendo o primeiro ano na escola, que tinham medo de escorregar, de subir uma escada e daí eles pediam ajuda e a gente sempre assim ajudando mas favorecendo com que eles assim, perdessem aquele medo. E na segunda semana, terceira semana já havia crianças que falavam: “olha professora, eu consegui! Olha, tô conseguindo!” e chamava pra mostrar. Na sala e às vezes nas brincadeiras lá fora, a gente tá brincando muito assim de cantigas de roda, essa semana eu brinquei de amarelinha. O que que acontece? Há alguns momentos, há algumas crianças que não conseguem que mostram alguma dificuldade, mas na segunda, na terceira vez que a gente repete a brincadeira, elas já conseguem avançar, né, quebrar essa dificuldade, superar essa dificuldade.</p> <p>Eu observo o desenvolvimento tanto motor, corporal, ah, eu não conseguia pular com uma perninha só, na segunda, terceira vez já tá pulando com uma perninha só né, então esse desenvolvimento, é, corporal, motor, o</p>	<p>favorece à criança a oportunidade de realizar atividades interativas. A.5. O brincar é uma rotina que propicia a expressão espontânea criança.</p>	<p>criança desenvolve habilidades que antes não conseguia demonstrar sozinha e que após o contato com outras crianças e pela intervenção da professora, passa a realizar autonomamente.</p>
---	---	---

<p>desenvolvimento mental também de tá associando algumas brincadeiras, “olha, a gente vai, vamos formar uma roda, vamos rodar pro lado direito ou vamos rodar pro lado esquerdo e elas conseguem já ter essa, essa noção. Então é esse desenvolvimento que, a partir do momento que a gente brinca, que tem essa rotina do brincar, que a gente tem essa, ahh..., como eu posso dizer, que todos os dias a gente brinca e é um brincar natural, não é aquele brincar “olha agora a gente vai brincar daqui dez minutos a gente vai parar”, então não tem isso. Olha, as crianças estão gostando da brincadeira? A gente continua, é claro que não vai ultrapassar os trinta, quarenta minutos, né, mas a gente sempre deixa cinco, dez minutos a mais. A minha turma, a brincadeira que eles mais gostam é de esconde-esconde. Toda a vez que nós vamos fazer uma brincadeira no pátio, a gente tem que terminar com o esconde-esconde. Eles não se cansam. E primeiro eu tampo os olhos e procuro todos eles, depois eles tampam e eu que me escondo sozinha. É uma coisa que eles que criaram. Acabaram criando uma regra diferente pro jogo que eu ensinei.</p>		
---	--	--

<p>Criança pra mim é fantasia, é fantasia, é brincar. Criança pra mim, é, assim, a fase, é,de, do ser humano assim, essencial, porque é nessa fase que você, vai se formar o caráter, que vai se formar o adulto, o futuro adulto, né, então eu acho que assim, a educação infantil, essa fase da infância é essencial na vida de uma pessoa.</p>		
---	--	--

Após procedermos às reduções fenomenológicas destacamos as seguintes unidades de significado:

(DA)

1. A brincadeira é essencial para a criança descobrir-se.
2. A criança é um ser em formação.
3. A criança precisa ser trabalhada.
4. A brincadeira pode ser livre ou dirigida.
5. A observação da brincadeira propicia a socialização da criança.
6. As atividades são o próprio registro da criança.
7. O lúdico cria vínculo entre educador e criança.
8. A brincadeira propicia a aprendizagem na criança.
9. Existe grande dificuldade em formalizar a avaliação da criança, por meio da observação.

(DB)

1. O professor deve usar o brincar como recurso didático.
2. O brincar pode ser avaliado depende do tipo de brinquedo ofertado à criança.
3. O brincar permite avaliar a atenção.
4. O brincar possibilita a concentração e a socialização da criança.
5. O brincar promove envolvimento lúdico com as disciplinas.
6. É possível ensinar e avaliar através da brincadeira.

(DC)

1. Na brincadeira a criança demonstra tudo aquilo que aprende.
2. A criança precisa brincar para aprender.
3. O brincar dá significado prático, ao teórico.
4. Quando a criança brinca o professor observa o afetivo, o cognitivo e o social.
5. Não existe um instrumento, forma de avaliação e, sim uma ficha avaliativa.
6. A avaliação é feita no cotidiano da criança por meio da observação constante.

(DD)

1. A avaliação acontece na hora da brincadeira.
2. Na brincadeira observa-se a questão cognitiva, afetiva, motora, emocional da criança.
3. Brincar desenvolve as habilidades assim como qualquer outra atividade.
4. Brincar não é só pelo brincar.
5. Criança é encantamento, vida, felicidade, poder de fazer as coisas de seu jeito.
6. A avaliação é feita por meio da observação das várias dimensões da criança.
7. O registro é feito no caderno, com minhas palavras e, depois, para as fichas individuais de cada criança.
8. Comentamos nos relatórios as diversas linguagens que as crianças expressam e, seu desenvolvimento.

(DE)

1. O brincar faz parte do cotidiano da criança.
2. O brincar propicia o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, motor e social.
3. Por meio do brincar a criança aprende, internaliza, incorpora e interpretam.
4. A brincadeira tem uma função complementar.
5. A brincadeira auxilia a criança a expressar o que compreende, verbalizar seus sentimentos, oralidade, imaginação.
6. A brincadeira considera a criança como um todo.
7. O registro das observações é feito pela professora em seu caderno e numa planilha

8. O registro particular é uma avaliação que pode ser compartilhada com os pais.

(DF)

1. O brincar na Educação Infantil é essencial.
2. O brincar é essencial para o desenvolvimento mental e corporal da criança.
3. O brincar é fundamental, na hora de avaliar.
4. A brincadeira favorece à criança a oportunidade de realizar atividades interativas.
5. O brincar é uma rotina que propicia a expressão espontânea criança.

Tais significados encontrados nos depoimentos dos sujeitos nos auxiliam a refletir sobre a presença da ludicidade nos registros avaliativos dos educadores de Infância. Destacamos 4 (quatro) asserções relevantes à temática de nosso estudo. O agrupamento dessas asserções permite-nos vislumbrar as articulações entre as falas dos sujeitos individualmente.

1. O brincar desencadeia aprendizagem
2. O brincar como forma de avaliar a criança
3. O brincar enquanto expressão lúdica
4. A observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância

Inicia-se, a partir daqui, a realização da matriz nomotética que nos fornecerá as asserções mais pontuadas pelos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

3.3 Análise Nomotética

A realização da análise nomotética possibilita a transposição do nível individual para o geral, desencadeando a compreensão das convergências e divergências dos aspectos desvelados na análise ideográfica permeados pela

interpretação que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências e divergências. Busca-se, por meio da análise nomotética, elaborar a síntese das descrições dos sujeitos pesquisados, revelados durante seus depoimentos e, para tanto, são organizadas por temas que, por sua maior convergência, resultam nas categorias abertas.

As categorias abertas são, de acordo com Bicudo (2000, p. 82),

[...] constructos que apresentam grandes convergências de unidades de significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos/autores região de inquéritos.

As categorias abertas permitem ao pesquisador a reflexão transcendental, o expor seus conceitos em articulação com o mundo vivido por seu sujeito de pesquisa. Permite, ainda, vislumbrar aspectos do fenômeno que até então se mostravam cobertos. É o momento do entrelaçar do “mundo-vida como provocador de desenvolvimento da cognição, no realizar da imaginação e da experiência. (ROJAS, 1998, p. 27)

Mundo-vida que além de sempre proceder, desencadeia novas posturas e questionamentos que levam a reflexão e, portanto a uma posição avaliativa.

3.4 QUADRO DE CONFLUÊNCIAS				
UNIDADE DE SIGNIFICADO	ASSERÇÕES			
	1	2	3	4
A 1. A brincadeira é essencial para a criança descobrir-se.			X	
A 2. A criança é um ser em formação.	X			
A 3. A criança precisa ser trabalhada.	X			
A 4. A brincadeira pode ser livre ou dirigida.		X		
A 5. A observação da brincadeira propicia a socialização da criança.				X
A 6. As atividades são o próprio registro da criança.				X
A 7. O lúdico cria vínculo entre educador e criança.			X	
A 8. A brincadeira propicia a aprendizagem na criança.	X			
A 9. Existe grande dificuldade em formalizar a avaliação da criança, por meio da observação.				X
B 1. O professor deve usar o brincar como recurso didático.	X			
B 2. O brincar pode ser avaliado depende do tipo de brinquedo ofertado à criança.		X		

B 3. O brincar permite avaliar a atenção.		X		
B 4. O brincar possibilita a concentração e a socialização da criança.			X	
B 5. O brincar promove envolvimento lúdico com as disciplinas.		X	X	
B 6. É possível ensinar e avaliar através da brincadeira.		X		
C 1. Na brincadeira a criança demonstra tudo aquilo que aprende.			X	
C 2. A criança precisa estar brincando, para aprender.	X		X	
C 3. O brincar dá significado prático, ao teórico.	X		X	
C 4. Quando a criança brinca o professor observa o afetivo, o cognitivo e o social.			X	X
C 5. Não existe um instrumento, forma de avaliação e, sim uma ficha avaliativa.		X		X
C 6. A avaliação é feita no cotidiano da criança por meio da observação constante.				X
D1. A avaliação acontece na hora brincadeira.	X	X		
D2. Na brincadeira observa-se a questão cognitiva, afetiva, motora, emocional da criança.		X		
D3. Brincar desenvolve as habilidades assim como qualquer outra atividade.	X		X	
D4. Brincar não é só pelo brincar.			X	
D5. Criança é encantamento, vida, felicidade, poder de fazer as coisas de seu jeito.			X	
D6. A avaliação é feita por meio da observação das várias dimensões da criança.		X		X
D7. O registro é feito no caderno, com minhas palavras e, depois para as fichas individuais de cada criança.		X		X
D8. Comentamos nos relatórios as diversas linguagens que as crianças expressam e, seu desenvolvimento.				X
E1. O brincar faz parte do cotidiano da criança.			X	
E2. O brincar propicia o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, motor e social.	X			
E3. Por meio do brincar a criança aprende, internaliza, incorpora e interpretam.	X			
E4. A brincadeira tem uma função complementar.	X			
E5. A brincadeira auxilia a criança a expressar o que compreende, verbalizar seus sentimentos, oralidade, imaginação.	X			
E6. A brincadeira considera a criança como um todo.	X		X	
E7. O registro das observações é feito pela professora em seu caderno e numa planilha				X
E8. O registro particular é uma avaliação que pode ser compartilhada com os pais.				X
F1 O brincar na Educação Infantil é essencial.	X		X	
F2. O brincar é essencial para o desenvolvimento mental e corporal da criança.	X		X	
F3. O brincar é fundamental, na hora de avaliar.		X		

F4. A brincadeira favorece à criança a oportunidade de realizar atividades interativas.	X		
F5. O brincar é uma rotina que propicia a expressão espontânea criança.	X	X	

ASSERÇÕES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
1.O brincar desencadeia aprendizagem	A2, A3, A8, B1, C2, C3, D1, D3, E2, E3, E4, E5, E6, F1, F2, F4, F5
2.O brincar como forma de avaliar a criança	A4,B2,B3,B5,B6,C5,D1,D2,D6, D7,F3
3.O brincar enquanto expressão lúdica	A1, A7, B4, B5, C1, C2, C3, C4, D3, D4, D5, E1, E6, F1, F2, F5,
4.A observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância	A5, A6, A9, C4, C5, C6, D6, D8, E7, E8

Após a realização da análise nomotética, evidenciamos duas categorias abertas que circunscrevem a presença do lúdico no registro avaliativo do educador de infância.

CATEGORIAS ABERTAS	ASSERÇÕES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
O brincar desencadeia aprendizagem	1,2,3	A2, A3, A8, B1, C2, C3, D1, D3, E2, E3, E4, E5, E6, F1, F2, F4, F5 A4,B2,B3,B5,B6,C5,D1,D2,D6, D7,F3 A1, A7, B4, B5, C1, C2, C3, C4, D3, D4, D5, E1, E6, F2, F5,
A observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância	4	A5, A6, A9, C4, C5, C6, D6, D8, E7, E8

4. LINGUAGEM LÚDICA: UM OLHAR NA DIMENSAO AVALIATIVA DO EDUCADOR DE INFANCIA

Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo a intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com a minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo. Para mim, a intuição faz parte da natureza do processo do fazer e do pensar criticamente o que se faz.” (Freire, 1995, p. 87).

Faz-se necessário, neste ponto, um descortinamento dos achados da pesquisa cujo ponto de interpretações e significações vêm trazer a solidificação dos caminhos percorridos na investigação. A interpretação permite uma maior compreensão dos escritos ao longo do trabalho e “[...] faz parte da significação de um texto estar aberto a um número indefinido de leitores e, por conseguinte, de interpretações” (RICOEUR, 1976, p.43).

Trata-se de reafirmar e, simultaneamente, desocultar os reais significados encontrados nas análises desveladas nos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa. A linguagem, as palavras, o dito e o não dito nas entrelinhas, expressadas por esses sujeitos deverão ser interpretadas à luz da fenomenologia. A interpretação propõe um diálogo em movimentos de explicação e compreensão, enriquecidos por símbolos e significados contidos no texto metafóricamente construídos para este momento da hermenêutica. Ricoeur (1976, p. 86) nos auxilia:

O termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo processo que abarca a explicação e a compreensão. A interpretação enquanto dialética de explicação e compreensão pode, pois, remontar às fases iniciais do comportamento interpretativo já em ação na conversação. E, embora seja verdade que só a escrita e a composição literária proporcionam um pleno desenvolvimento desta dialética, a interpretação não deve referir-se como uma província da compreensão.

A interpretação é uma linguagem. O desvelamento se dá por meio da linguagem, que, mais do que descrever a realidade revela-a e cria-a. Assim, na hermenêutica, revelam-se as novas construções alicerçadas pelos dizeres e pensares, elaborações próprias dos sujeitos investigados. A base fenomenológica propicia todo o processo de escrita e de construção teórica do vivido.

A fenomenologia preconiza o descortinamento das essências materializadas pelo pensamento humano. Parte da idéia de movimento, do todo e das partes e, inversamente, em um contínuo ir e vir de descobertas, de construções e interpretações (MARTINS, DIEHTECHEKENIAN, 1984) cujas análises somam uma contribuição para as devidas falas interpretativas na presente pesquisa.

Nas análises realizadas evidencia-se aquilo que o sujeito pesquisador, na sua intencionalidade, buscou mostrar. Duas categorias apontam o real significado da busca. Emerge seguramente o eixo das interpretações que se enunciam, tendo como foco, o lúdico no processo de avaliação na Educação Infantil. Tomou-se como pressuposto a leitura das entrelinhas das falas das professoras de Educação Infantil de algumas escolas de Campo Grande/MS que, após terem sido refinadas pelo processo fenomenológico compõem as seguintes categorias abertas:

- O brincar desencadeia aprendizagem
- A observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância

As categorias elencadas demonstram dois pontos pedagógicos importantes para a prática docente: a consciência e o conhecimento do educador infantil dando respaldo a uma didática que contemple o brincar da criança e a observação; o olhar atento do educador sobre a criança, no caminhar do processo de ensino e de aprendizagem.

As brincadeiras, os jogos, a música, os contos, a poesia, enfim, a ludicidade impera na vivência infantil, dificilmente ausente em uma sala de aula cujas crianças encarnam o verdadeiro sentido de ser criança. Vemos, assim,

fortalecidos, as simbologias e significados, cores e sons, gestos e risos que passeiam pelo caminho da imaginação, realizando aprendizagens.

Sabemos da importância do brincar, das experiências de aprendizagens que as crianças vivenciam através das brincadeiras. Essa constatação está evidente como categoria destacada na pesquisa. Em outro aspecto, fica evidente, também, a importância do olhar intencional do professor sobre as ações da criança, realizadas na escola infantil, como ponto de partida para realizar o processo avaliativo, destarte, ambas perfazem a hermenêutica do trabalho.

4.1 O brincar desencadeia aprendizagem

O brincar define-se como uma forma privilegiada de aprendizagem. As crianças incorporam, nas suas brincadeiras, o real das experiências cotidianas. Brincando, a criança pode combinar os diversos conhecimentos a que tem acesso, assimilando aprendizagens significativas. As professoras, sujeitos da pesquisa revelam: “Ah! Sim! Com certeza, porque através da brincadeira eles demonstram tudo àquilo que aprenderam ou o que eles necessitam estar aperfeiçoando”. (SUJEITO C). Nas combinações realizadas, na maioria das vezes, inovadoras, as crianças revelam suas visões de mundo, de si mesma e do outro, aprimorando seu aprendizado.

O movimento do brincar permite o desvelamento de um mundo novo, encantado, em que a criança tem o encontro com o outro. Tomada pela percepção, interage nesse mundo, vivenciando desafios, na exploração do próprio corpo. É nessa relação com o outro, que a atividade perceptiva da criança pode captar todas as impressões do mundo. A consciência infantil ativa tem forte ligação com a capacidade criadora da criança e com as manifestações próprias desta fase. Toda a expressão da criança revela-se pela consciência que, embora pura e ingênua, espontaneamente interliga-se com o mundo exterior. “Há uma ligação essencial entre ‘sentir’ e ‘tomar uma atitude com respeito ao mundo exterior’; todo movimento é descrito sobre um fundo perceptivo, e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude do corpo”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 184).

As instituições voltadas para as crianças, como as creches e as escolas de Educação Infantil, tornam-se os espaços das realizações, por meio do brincar. Os espaços educativos transformam-se em cantos de criações, de construções, de aprendizagens. A criança conecta-se com o mundo exterior. Seu corpo, os movimentos, a fala, os gestos, compõem instrumentos pedagógicos no processo do aprender. A fala da professora (SUJEITO F) confirma: “[...] o brincar na educação infantil, principalmente na turma 1, são crianças de 3 a 4 anos, é essencial para o desenvolvimento da criança tanto mental quanto corporal”. No contexto da sala de aula, o brinquedo transforma-se em momentos prazerosos e alegres na construção do conhecimento, expressados pela criatividade e espontaneidade infantil, estímulos para a evolução e o desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, o brincar propicia experiências que contribuem para o aprendizado da criança, pois as brincadeiras fazem parte da experiência humana, possuem um caráter lúdico inerente ao homem, revelando-se a qualquer tempo. “Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o ‘instinto’ lúdico se reafirme em sua plenitude. (HUIZINGA, 1980, p.54).”

Observa-se que a criança cresce, evolui e se desenvolve por intermédio de suas próprias brincadeiras e da inventividade do adulto. Ocorre um processo que gradualmente amplia a capacidade de visualizar a riqueza do mundo verdadeiramente real. Simbolicamente, a ludicidade auxilia a criança na compreensão do mundo do adulto. Mesmo frente à diversidade humana, as brincadeiras encarnam, na maioria das vezes, características comuns: as atividades humanas e suas relações com os outros. Na interação da criança por meio da ludicidade, a linguagem e a capacidade narrativa são desenvolvidas e, a criança passa a compreender cada vez mais a si mesma e o mundo ao seu redor.

As brincadeiras promovem a criação de situações imaginárias cuja função pedagógica atua no processo de desenvolvimento da criança. Assim expressa uma professora (SUJEITO E): “Eu vejo como um desenvolvimento de todos os aspectos, cognitivo, motor, social, eles incorporam, eles interpretam, eles vivenciam. Por meio do brincar, é, tudo que eles aprendem, internalizam, é..., na sociedade, na escola, então eles internalizam isso e refletem nas suas ações que é o brincar”. A criança habita o mundo/vida por meio da ludicidade,

mostrando tudo o que está acreditando. Fantasia a realidade falando dos seus medos e sonhos.

4.2 A observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância

É interessante analisar o lúdico na perspectiva do olhar intencional do educador, incorporando-o no processo de ensino e de aprendizagem como estratégias de aprendizagens; buscar nas atividades lúdicas caminhos e possibilidades que favoreçam a construção do conhecimento. “Ludicidade é a espontaneidade em trabalhar fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real. Jogando com falas e palavras, gestos e expressões, propiciando um verdadeiro prazer em aprender. Dizemos que é o saber com sabor”. (ROJAS, 2004, p.74).

A observação tendo como pressuposto a intencionalidade docente contribui para o processo avaliativo das atividades realizadas pelas crianças no contexto educativo. É interessante, no entanto, que haja uma interligação da observação e da análise para complementar e viabilizar um processo avaliativo. O olhar inquietante, observador, perceptivo pode estar presente no fazer infantil, no contexto da ludicidade, no sentido de extrapolar o próprio saber. As análises complementam a intencionalidade desse olhar. Completamos esse pensamento aludindo Gonçalves (2001, p. 229):

Entre o ato de observação e o de análise da relação educativa existe uma relação não só de suficiência mas também de necessidade. Se soubermos observar saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar. É este o sentido de exigência e de necessidade que assiste aos dois processos – observação e análise – cuja articulação se prende não só com o saber mas também com o saber fazer e saber ser.

A intencionalidade é a consciência ativa, é a observação diretiva sobre a atividade da criança. Para Merleau-Ponty, o olhar do educador deve ser carregado de intencionalidades, cuja essência perceptiva pode redirecionar o trabalho educativo. Assim o olhar inquietante passeia pelos cantos, pelos

espaços, acompanha os sons e os gestos, os risos e as palavras, a todo momento no processo e na construção do saber. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 246).

Ao considerar que o processo de observação dirige-se para um objeto-situação, tomamos o registro como um valioso recurso à mão do educador no acompanhamento do processo de aprendizagem da criança. Porém, a intensidade do olhar observador conduzirá a registros consistentes e significativos, redefinindo e re-avaliando as ações educativas, num contexto de reflexão e análise contínuas. Confirmamos esse pensar nas palavras de um de nossos sujeitos de pesquisa: “além disso o meu registro particular também faz parte da avaliação que a gente precisa ter para poder passar para os pais, dizendo “olha seu filho precisa melhorar isso. Me ajuda nisso? Oferece jogos; oferece situações de materiais que ele possa desenhar mais, então os pais vão acompanhando e também vão interagindo com a escola”. (SUJEITO E).

A observação se dá na perspectiva da recolha de informações significativas ou não. O processo de recolha das informações ocorre no contexto da intensidade do olhar. Daquilo que se quer ver, num querer intencional de uma busca que seja significativa para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. A observação é, muitas vezes, análise registrada; sistematicamente também oferece pistas para melhorar as condições de aprendizagem. A professora assim complementa:

Essas observações são registradas, né, o que é essa criança pra mim? O que ela tem avançado? O que ela precisa avançar? O que eu preciso dar...intervir um pouco mais para que ela avance? Quais aspectos que eu vejo que ela precisa crescer um pouquinho mais? Então eu acho que é isso. Além de eu fazer uso do meu registro particular, das aulas, das brincadeiras, no parque como eles estão brincando, se eles estão ficando sozinhos ou não, se eles interagem, se eles brincam sempre com os mesmos brinquedos, sempre nos mesmos grupos, isso eu procuro analisar e também fora isso tem as planilhas, né, as planilhas de acompanhamento do meu aluno e aí tenho as áreas, do desenho, da escrita, nas atividades de jogos, então eu tenho toda uma planilha para que eu coloque ali, pontue os aspectos contemplados. (SUJEITO E, 2007)

É interessante uma reflexão sobre a observação e o registro na Educação Infantil, para percebê-los não só como instrumentos facilitadores na elaboração das avaliações das crianças, mas, também, como espaço fundamental de análise da prática, uma forma de conhecer melhor a criança e a nós mesmos; a

intencionalidade com a qual operamos mudanças no espaço educativo e que no ato de observar nos permite ver além do contexto e assim modificá-lo. “Esta questão da intencionalidade é maravilhosa, pois coloca o professor como um facilitador para que o aluno possa construir seu aprendizado”. (FAZENDA, 2001, p. 228)

A observação pressupõe uma reorganização da atividade num contínuo movimento de busca e de realização na sala de aula. “O exercício da observação e análise da relação educativa implica uma consciência vigilante, crítica e inquieta”. (GONÇALVES, 2001, p. 229). O processo de observar e registrar induz o educador a uma auto-análise rotineira, necessária; desvela a prática pedagógica e mostra a necessidade de uma maior disponibilidade e cumplicidade do educador com a criança.

Nesse processo o professor pode reformular as ações didáticas, reinventando o brincar e os momentos de ludicidade, na reconstrução de novas aprendizagens; basta permitir-se ao diálogo entre o sonho e a realidade. Entre o medo e a ousadia de ser professor!

Uma das maneiras do adulto romper suas formas cristalizadas é resgatar seu próprio processo expressivo. Voltar a brincar; sentir a preciosidade das coisas à sua volta. Perceber que pode com sucatas, panos, cristais, botões, retalhos, papel, zípers e velcros, fazer coisas. Ilustrar. Inventar. Brincar com estes materiais, não tendo medo de mostrar suas próprias descobertas. Descobertas formais, espaciais, colorísticas, artesanais, lançando-se junto com a criança, na aventura de criar o inusitado; acompanhando o processo expressivo infantil, junto com o seu próprio processo. (ROJAS, 2004, p.45)

5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Artur Gomes et al. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília/DF, 2006.

ALVES, A. M. P. **O brincar e a cultura: um estudo acerca da constituição da cultura lúdica na cidade de Morretes**. Dissertação de Mestrado. Morretes/PR. Universidade Federal do Paraná, 2003. Disponível em <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 20 junho.2006, 00:23:31.

ANDRADE, C. M. R. J. "Vamos Dar Meia Volta, Volta e Meia Vamos Dar: O Brincar na Creche". In: **Educação Infantil: Muitos Olhares**. São Paulo : Cortez, 1994.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revistando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Educação, 1994.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BERGER, Peter L. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973.

BETTELHEIM, B. **Uma Vida para o seu Filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: **Fenomenologia, uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'água. 1999.

BOMTEMPO, E. "A Brincadeira de Faz de Conta: Lugar do Simbolismo, da Representação do Imaginário", In: **KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

BONAMIGO, E. et al. **Brincar: Brincadeira ou coisa séria?** Porto Alegre : Educação & Realidade Edições, 1991.

BONDIOLI, Ana. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Vol. 1, Introdução. Brasília: MEC/SEI. 1997.

BRASIL, Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Lei de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Lei Federal nº 11.274/06

BRASIL. **Lei de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Lei Federal nº 11.274/06

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB**. Lei Federal nº 9.394/96.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (Orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M (Orgs.). **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARLETO, E. A. **Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia/MG. Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. Disponível em <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 20 junho.2006, 00:23:31.

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.
COLTRO, Alex. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. Caderno de Pesquisas em Administração. V.1. nº 11. TRIM, São Paulo, 2000.

CONCEIÇÃO, A.P.S da. **A ludicidade no currículo da Educação Infantil: debates e proposições contemporâneos**. Dissertação de Mestrado. Salvador/BA. Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 20 junho.2006, 00:23:31.

COSTA, Eliana A. P. O espaço do Pré. In: MORAES, R. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1988.

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica.** São Paulo: Cortez, 1981.

CUBERES, Maria Teresa Gonzalez. **Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, Desafio e Descoberta.** Rio de Janeiro: FAE, 1998.

DIDONET, Vital. **Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil. Ano IV nº 10, 2006.

DINIZ, M. A. **Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil.** Dissertação de Mestrado. Natal/RN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2002. Disponível em <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 20 junho. 2006, 00:23:31.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados Uberlândia, MG]: Universidade de Uberlândia, 1981.

FARIA, Ana Lucia Goulart (organizadora). **Por uma cultura da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo, Papyrus, 1994.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo. Cortez, 2001.

_____. **A academia vai à escola.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, I. N. **Caminhos do Aprender.** Brasília: Corde, 1992.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **Dois olhares para o espaço-ação na pré-escola**. In: MORAES, R. Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1988.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet. A livre expressão na pedagogia** Freinet. Trad. de Priscila de Siqueira. São Paulo: Francisco Alves Editora S.^a, 1979.

FROEBEL, Friedrich A. **A Educação do Homem**. Trad. de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo-RS:UPF,2001.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 3 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2000.

GODOI, E. G. **Educação Infantil: Avaliação escolar antecipada?** Dissertação de Mestrado. Campinas/SP. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000. Disponível em <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 20 junho.2006, 00:23:31.

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. **Observação/análise**. In: FAZENDA, Ivani C. A. *Metáfora - Dicionário em construção: interdisciplinaridade/ Ivani C. A. Fazenda (org.)*. – São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, A. M. P. L. . **A importância da interação: em foco a educação infantil**. Delva Matiazzo; Maria de Lourdes Bacicheti Gonçalves. (Org.). *Democratização da Educação em direção à prática inclusiva*. 01 ed. Maringá: Departamento de Comunicação da Prefeitura do Município de Maringá-Secretaria de Educação, 2004, v. 03, p. 109-115.

GUARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia**. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997.

HEINKEL, Dagma. **O brincar e aprendizagem na infância**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação: mito e desafio.** Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 1991.

_____. **Avaliação : mito & desafio/ uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

JACQUIN, Guy. **A Educação pelo Jogo.** São Paulo: Flamboyant, 1985.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida.** 9a ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

KAMII, Constance. **Jogos em grupo na educação infantil.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1988.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Brinquedos: Critérios de Classificação e Análise.** Cadernos do EDM, v.2, n. 2, FEUSP/EDM, junho 1990.

_____. **O Brinquedo na Educação - Considerações Históricas.** Idéias, n. 07, São Paulo, 1995.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo : Cortez, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autentica, 2005.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, MARTA Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEME GOULART, A. M. **O Projeto Pedagógico de Maria Montessori.** Dissertação de Mestrado, USP, 1994.

LIMA, E. C. A. S. **A Atividade da Criança na Idade Pré-Escolar.** Idéias, n. 10, São Paulo, 1992.

LOPES, Glória. **Jogos na Educação: Criar, Fazer, Jogar.** São Paulo: Cortez, 1999.

LUDWIG, Rafael. **A educação lúdica como um processo mediador da aprendizagem.** Cuiabá: KCM, 2006.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física.** Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

_____. **Pedagogia da Animação.** São Paulo: Papirus; 2004.

_____. **A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”.** In: MORAES, R. Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1988.

MARTINS, J. et al. **A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações.** Rev. Esc. Enfermagem USP, v. 24, n. 1, 1990.

MARTINS, Joel. DIEHTECHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha. **Temas fundamentais de fenomenologia.** São Paulo: Moraes, 1984.

MEC/BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Volume 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

_____. **Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC/SEI. 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908 – 1961. **Textos escolhidos/ Maurice Merleau-Ponty**; Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: 1949-1952: Psicossociologia e Filosofia/ Maurice Merleau-Ponty. Tradução: Constança Marcondes César. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Virginia. **O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia**. Psicologia: Reflexão e Crítica, nº 17. São Paulo, 2004.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo:Pioneira, 1999.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEWCOMB, M. A. M. **Bebês e Objetos**. Edições Pestalozzi, 1978.
OLIVEIRA, Formosinho, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Lucila M. Pesce. **Olhar**. In: FAZENDA, Ivani. Dicionário em Construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Florense, 1989.
PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 7. ed. São Paulo : Defel, 1982.

_____. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro : Zahar, 1971.

_____. et al. **Psicologia do Brinquedo. Aspectos Teóricos e Metodológicos.** . São Paulo: Nova Stella, 1986.

PIQUEMONT, G. E. **Jardins de Infância.** São Paulo: Flamboyant, 1963.
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação.** Lisboa-Portugal: edições 70, 1976.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ROJAS, Jucimara. **A fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura.** In: Anais III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. V Encontro de Fenomenologia e análise do existir. Ética na Pesquisa. São Paulo, 2006.

ROJAS, Jucimara. **A interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte magia do ser professor.** Campo Grande/MS:UFMS, 1998.

ROJAS, Jucimara. **Infância e sociedade.** 10 anos de Estatuto: A construção da cidadania da criança e do adolescente. Campo Grande, MS:Ed. UFMS,2001.

SABINI, M. A. C. **Psicologia Aplicada à Educação.** São Paulo : E.P.U., 1986.

SALLES OLIVEIRA, P. de. **Brinquedo e Indústria Cultural.** Rio de Janeiro : Vozes, 1986.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet. Evolução Histórica e atualidades.** São Paulo: Scipione, 1994.

SASCT/MS, Secretaria de Estado de Assistência Social, Cidadania e Trabalho. **Proposta Pedagógica: educação infantil em ação.** Campo Grande:/MS, 2002.

SEBER, M. E. **Psicologia do Pré-Escolar.** São Paulo : Moderna, 1995.

SHORES, Elizabeth F. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, M. B. **A concepção de currículo na voz do educador: a vez da criança.** Dissertação de Mestrado. UFMS, 2005.

- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas, SP: Papirus: 1996.
- SPODEK, Bernard. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez. **Ser e fazer, um passeio pela imaginação um processo da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade**. Trabalho apresentado para o II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Vitória/Vila Velha, Espírito Santo, setembro de 2005. Disponível em www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net. Acesso em 20 de maio de 2008, 13:47 hs
- VASCONCELOS, Fátima. **Jogo e Linguagem: Um exercício de construção de sentidos**. Revista educação em Debate. Ano 24 – V.2 – n ° 44. 2002.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WADSWORTH, B. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo : Cortez, 1995.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed, 1998
- ZABALZA, Miguel. **Os diferentes âmbitos da avaliação**. Revista Pátio Educação Infantil. Ano IV n° 10. 2006