

SILVONETE ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS
BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS DE
1 A 3 ANOS.**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2010

SILVONETE ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS
BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS DE
1 A 3 ANOS.**

Projeto de pesquisa de monografia apresentado como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neide B. Saisi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2010

Dedicatória

Exprimo primeiramente o desejo de dedicar esse trabalho a DEUS, por me permitir usufruir da graça e da efusão do ESPÍRITO SANTO, que trouxe-me luz, força e direção em meu caminhar, pois a cada amanhecer encontro novas possibilidades, de modo que eu possa continuar contribuindo na construção de dias e pessoas melhores.

Dedico a toda minha família, pelo apoio e incentivo.

Ao meu noivo Pascal, em especial, meu amigo de todos os momentos que em suas viagens entre França e Brasil, demonstrou carinho, compreensão e amor nos momentos de minha ausência física, devido aos estudos. Porém, sempre unidos !

Pascal, ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, nada seria.

A mon ami, mon fiancé , qui est special dans ma vie. Il a su pendant tout les moments, durant les voyages entre France et Brésil démontrer sa compréhension, son amour malgré le manque physique dû aux études. Néanmoins, nous sommes toujours ensemble et unies.

Pascal, “Si je parlais la langue des homes et des anges, sans l’amour je ne serais rien”.

Agradecimentos

À minha mãe Ivete Almeida de Oliveira (em memória), que um dia sonhou em compartilhar momentos como esse em minha vida. Obrigado pelos ensinamentos, sem os quais nada eu seria. Continue sendo o anjo em minha vida.

Ao meu pai Otávio, pelo esforço, dedicação, compreensão e presença marcante em todos os momentos desta e de outras caminhadas.

Aos meus irmãos Carlos e Cristiane que compreenderam momentos de minha ausência e que buscaram entender, dentro de minhas limitações, o meu papel de “irmão”, e o amor imenso que sinto por vocês.

Ao meu amor Pascal que a cada dia constitui-se numa benção em minha vida. Eu te amo.

A mon amour Pascal tu as su chaque jour former cette bénédiction , l'amour dans ma vie . Je t'aime.

À minha sobrinha Mariana, a qual tenho muito amor e à todas as crianças que encontram-se no Centro de Educação Infantil de São Miguel Paulista, que além de apresentarem-se como o motivo para esse estudo, são àqueles que motivam o meu ser e fazer pedagógico. Buscarei sempre servi-los !

Às professoras do Centro de Educação Infantil, pela insistência, perseverança e coragem de a cada dia transformarem os seus espaços e as vidas das crianças. E em especial, às professoras Edna, Josefa e Sueli Carmo por confiarem em meu trabalho.

Aos professores do Curso Educação para o Pensar da PUC-SP, especialmente à Prof^a Neide Barbosa Saisi pela contribuição dentro de sua área, para o desenvolvimento dessa monografia e, principalmente pela dedicação, paciência e empenho demonstrado no decorrer de sua orientação. Que Deus possa conceder-lhe todos os desejos de vosso sensível coração.

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca : o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve sua história.

(MOREIRA apud MORAES DIAS, 2003, p. 237)

Resumo

A reflexão sobre o trabalho que vimos realizando na Educação Infantil sobre o brincar e a passagem pelo Curso Fundamentos de uma Educação para o Pensar, resultou no material dessa pesquisa.

Três questões foram fundamentais na sua elaboração:

- 1ª) quais as medidas pedagógicas definidas pela escola em relação ao brincar;
- 2ª) o que o professor pensa sobre elas e,
- 3ª) como o professor concebe sua intervenção.

Objetivou-se ainda, contribuir na compreensão do significado e da importância do brincar na infância e principalmente o quanto faz-se necessário pensar na ação docente como elemento de avanço e qualidade dessa atividade. O que remete-nos à preocupação de compreendermos quais são as concepções e práticas que balizam e sustentam o fazer pedagógico, respeitando a Cultura da Infância e da Brincadeira como a principal linguagem da criança na Educação Infantil.

Para tal fim, procedeu-se à análise de suas propostas pedagógicas e de seus discursos, sistematizados em forma de representações sociais, articulando-s com teorias socioculturais sobre o brincar (Brougère,1995; Wajskop,2008; Rosa,2001; Vygotsky,1984; Vasconcelos,1998; Seber,1995) e com os diversos paradigmas teóricos cujas concepções de infância e conseqüentes compreensões dos usos as brincadeiras influenciaram as práticas de educação infantil.

A pesquisa tem como corpus de análise práticas simples e possíveis que possibilitaram o avanço de professores no tocante à refletir sobre as medidas pedagógicas, concepções e intervenções em situações de brincadeiras das crianças na primeira infância (1 a 3 anos).E principalmente trazer à tona a necessidade de retomarmos tais práticas pedagógicas como eixo e foco na qualificação da atividade de brincar enquanto atividade social e cultural.

Buscamos, ao final, elaborar um instrumento para introduzir essa reflexão na formação e no fazer profissional, de maneira a favorecer a identificação do papel do professor como o mediador do processo de construção de

conhecimento, àquele elemento provocador de experiências promotoras de aprendizagens para todas as crianças

Palavras-chave: educação infantil, brincadeira, criança, professor, intervenção.

Sumário

Introdução	09
Apresentação / origem do problema de investigação.....	09
Problema de pesquisa.....	11
Objetivos.....	11
Justificativa.....	11
Abordagem metodológica.....	13
Capítulo 1. A infância e as diferentes teorias sobre o brincar.....	18
Capítulo 2 . As escolas de Educação Infantil e o papel do professor.....	29
Capítulo 3. A natureza da intervenção pedagógica em situações de brincadeiras das crianças	38
2.Análise de dados	49
2.1.Síntese das análises	57
Considerações finais	61
Referências bibliográficas	68
Anexo 1	70

INTRODUÇÃO

“ O tempo é o elemento de transformação”.

Carlos Drummond de Andrade

“ Pensar sem apreender nos torna ineficiente : aprender sem pensar é um desastre”.

Confúcio 1551

O grande benefício da educação não é o conhecimento, mas a ação”.

Herbert Spencer

Apresentação / origem do problema de investigação

No decorrer do meu percurso profissional enquanto pedagoga e historiadora pude observar e acompanhar muitos processos de aprendizagens e desenvolvimento e dentre eles o que me chamou a atenção foi o universo infantil que traz em seu bojo inúmeras e infindáveis características e aspectos que contribuem na compreensão do ser humano.

Enquanto professora de Educação Fundamental observava como as crianças apresentavam grande interesse nas proposições que envolviam jogos e brincadeiras, entretanto, o programa e a rotina escolar que desenvolvíamos, não garantiam efetivamente estes momentos, que na maioria das vezes ficavam reservados aos horários de recreio, aulas de educação física, entre outros.

Contudo, há uma frase muito significativa que carrego sempre em minha mente que diz “ Criança que brinca é um adulto feliz “, que denotava o entendimento da importância do brincar na infância e na vida.

Somente comecei a prestar mais atenção na importância e dimensão desta frase quando ingressei em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo, como Coordenadora Pedagógica, uma vez que lá convivía e observava a rotina das crianças, buscando entender melhor qual a necessidade que as

crianças têm de brincar , como elas brincam e principalmente qual a natureza da intervenção do professor nas situações de brincadeiras vivenciadas pelas crianças.

A minha necessidade de aprofundamento foi aumentando à medida em que participava do processo de formação continuada sobre a Educação Infantil, e principalmente no curso de especialização em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, realizado na PUC-SP, que motivou-me a fazer esse estudo e que contribuiu no tocante de compreender que este pensar é iniciado nesta faixa etária e que é imprescindível pensar como se pensa.

Para a maioria dos grupos sociais, a brincadeira é consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil. Historicamente, ela como lúdico sempre esteve na Educação Infantil, único nível de ensino que a escola deu passaporte livre, aberto à iniciativa, criatividade, inovação por parte dos seus protagonistas (LUCARIELLO, 1995).

Concebendo a brincadeira como a principal atividade infantil, que proporciona compreender melhor este universo carregado de significações e significantes, indo para além da visão natural e espontaneísta do brincar ,o presente trabalho monográfico busca entender que as crianças brincam com o que tem nas mãos e com o que tem na cabeça e neste processo, a qualificação da atividade do brincar faz toda a diferença.

Neste sentido, se faz necessário compreender as concepções e práticas acerca da Cultura da Infância e da Brincadeira como a principal linguagem da criança.

Uma questão norteadora que fomentou essa reflexão foi identificar o papel do professor no processo de qualificação do brincar das crianças nos espaços de Educação Infantil na cidade de São Paulo, de modo que busquemos desvelar as idéias que revestem as práticas educativas nestas instituições. De forma que, superemos concepções inatistas, fundamentadas na idéia de que toda criança brinca, ignorando as implicações deste processo psicossocial e cognitivo.

Almejamos, ao final, levantar indicadores de qualificação na atividade de brincar enquanto uma atividade social infantil, fruto de uma aprendizagem social e fundamentalmente de uma produção cultural, que favorece a transição entre o que a criança pensa e vive. E neste contexto, é imprescindível identificar o professor como o mediador do processo de construção de conhecimento, àquele elemento provocador de experiências promotoras de aprendizagens.

Problema

Quais são as medidas implementadas pela instituição de educação infantil em relação ao brincar, bem como a concepção do professor sobre o significado do brincar e de sua intervenção em situações de brincadeiras ?

Objetivo Geral :

Descrever quais as medidas implementadas pela escola focada em relação ao brincar, bem como a concepção do professor sobre o significado do brincar e de sua intervenção nessa atividade.

Objetivos Específicos :

- Elaborar uma teoria sobre a infância e o brincar, abstraindo dela indicadores de qualificação na atividade do brincar.
- Caracterizar a escola de Educação Infantil e o papel do professor neste cenário.
- Identificar a natureza da intervenção pedagógica do professor em situações de brincadeiras das crianças.
- Relacionar os dados obtidos por meio da observação com os de outras pesquisas.

Justificativa

Considerando o processo cultural da maioria dos grupos sociais, a brincadeira é uma forma de atividade social infantil, cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião

educativa única para as crianças. Percebemos que na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas até mesmo das pressões situacionais. No entanto, é importante ressaltar que, pelo seu caráter aleatório, a brincadeira também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente. A contradição desta atividade só pode ser encontrada e resolvida a partir de uma decisão pedagógica e objetiva sobre os caminhos que se quer ampliar para as crianças.

É de conhecimento de todos que lidam com crianças na educação infantil, que a brincadeira é de fundamental importância na interação e para o seu processo de desenvolvimento além de promover diversas aprendizagens, como a socialização, a compreensão de regras, a lidar com sentimentos, resolver problemas, desenvolver a imaginação, a criatividade e principalmente aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais.

Contudo, o que percebemos no contexto educacional da educação infantil é que a brincadeira é vista como uma atividade espontânea nas crianças, algo tão “natural”, inserida em uma visão inatista e não como fruto de uma produção cultural. Como afirma Brougère (1998,p.32), a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

Com base neste conceito será feita esta pesquisa para descobrir quais são as contribuições da intervenção pedagógica nas brincadeiras que favorecem o desenvolvimento global da criança, em situações pedagógicas na escola infantil.

Serão pesquisadas e observadas algumas situações que envolvam o campo de experiência do brincar e imaginar, que poderão auxiliar os professores de educação infantil, na qualificação das atitudes brincantes de nossas crianças.

Assim, meu corpus de análise serão as práticas de Professores de Educação Infantil, que atuam em um Centro de Educação Infantil da periferia de São Paulo, onde observamos as intervenções dadas em situações de brincadeiras.

Abordagem Metodológica

A realidade é uma construção da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causas e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico. (...) Conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. (ALVES, apud FERREIRA, 2003, p.14).

Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBSCHER, 1998).

E, neste sentido, o que assinala a pesquisa qualitativa são as principais características dos métodos : a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN & DUCHON, 1988), pois o pesquisador acaba configurando-se como um interpretador da realidade.

Adotaremos a pesquisa qualitativa de base pedagógica, considerando que a natureza predominante dos dados qualitativos estará presente na descrição detalhada de situações, comportamentos, pessoas e interações observadas; citações diretas de pessoas sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos e registros, entre outros.

Neste contexto, o Estudo de caso será a modalidade de pesquisa empregada, porque os dados serão relativos a uma escola em particular, uma pesquisa em uma escola de educação infantil pública, a ser explicitada logo mais, por meio de observação direta.

No estudo de caso visou-se esclarecer a realidade ao responder questões como: Quais as medidas pedagógicas definidas pela escola em relação ao brincar ? O que o professor pensa sobre elas ? Como o professor concebe sua intervenção ?

Este estudo ocorreu em uma escola pública de educação infantil, localizada na periferia de São Paulo.

Os sujeitos envolvidos neste estudo foram PEIs (Professores de Educação Infantil), que lecionam em um CEI (Centro de Educação Infantil) de São Miguel Paulista, com crianças de diferentes agrupamentos etários, sendo dois professores para o Berçário II por turno (manhã), dois professores no Mini-Grupo e um professora por turno para o 1º Estágio C, totalizando cinco professores. Professores estes que, já atuam na educação infantil entre 20 a 28 anos, passando por vários processos de transição, como acompanhamos nas respostas ao questionário.

Grande parte das professoras habitam no bairro da instituição, em São Miguel Paulista, atuando com crianças de 1 a 4 anos, compreendendo a faixa etária de 40 a 45 anos, tendo a situação familiar, de solteira, casada e separada, filhos de 11 a 22 anos .

A formação profissional de todas atualmente, é Professor de Educação Infantil (PEI) , apresentando uma característica específica, onde a maioria das professoras que uma das professoras passaram pelo processo de transformação profissional que aconteceu nos Centros de Educação Infantil de São Paulo, que pertencia até 2001 à SAS (Secretaria de Assistência Social), tendo a maior parte de suas educadoras na condição de Pajem (antiga função das professoras que atuavam em Creches).

A Formação Profissional das entrevistadas, se deram como Pajem (tendo uma ação mais cuidadora, assistencialista, voltada ao cuidar) , após fazerem o curso já oferecido pela SME (Secretaria Municipal de Educação), onde cursaram o ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) Magistério, para melhor qualificação das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, o que é previsto na LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 62 . Após em continuidade fora ofertado pela Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo, o curso Superior Completo, onde as mesmas professoras cursaram.

Artigo 62 - do Título VI que trata dos Profissionais da Educação assinala que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
(Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

O tempo de trabalho das professoras circundam no período de 20 anos a 28 anos e 7 meses. Participam da associação SEDIN (Sindicato dos Profissionais de Educação Infantil). Fizeram cursos de diferentes natureza, como Contação de História, Rede em Rede para professores, PEA (Projeto Especial de Ação) existente na escola, Narrativas Infantis, Congresso de Educação, entre outros de curta duração (formação em serviço). Há uma professora que tem formação superior em Letras.

Indagadas sobre as razões e vantagens pelas quais escolheram a profissão e o trabalho no CEI (Centro de Educação Infantil), assinalaram: a carga horária de seis horas semanais, que favorece outras atividades, o gosto de trabalhar com crianças pequenas, a proximidade com a residência, levar o filho junto (antes).

Em relação aos problemas elencaram : não poder atualmente se aposentar com 25 anos de profissão, ou seja, desde a função/cargo de Pajem, ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil); a ausência de acompanhamento de profissionais de saúde , em caráter preventivo junto aos professores; a ausência de investimentos nos recursos humanos..

A coleta de dados foi feita por meio da observação direta de situações que promoveram o brincar das crianças; da análise documental de alguns registros existentes na unidade educacional; do questionário e da entrevista livre. Ressalto que, foi pensado na entrevista semi-estruturada, contudo, acabamos realizando a entrevista livre, o que permitiu maior mobilidade com os dados.

Para os levantamentos dos dados que foram pesquisados nesse trabalho, utilizamos categorias de análise que orientarão o roteiro da entrevista a ser realizado. Essas categorias de análise são :

- 1) Dados de identificação pessoal e profissional
- 2) Práticas sobre o brincar
- 3) A importância do brincar para o PEI (Professor de Educação Infantil)
- 4) As intervenções pedagógicas no brincar.

Serão observadas situações de brincadeiras entre as crianças sob o olhar do professor, de maneira que possamos em um primeiro momento descrever as medidas pedagógicas definidas pela escola em relação ao brincar, como o professor pensa sobre isto e como concebe as suas intervenções para interpretá-las à luz das teorias tomadas como referência.

Os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa se deu devido a um contato prévio com uma delas, pela disponibilidade dessas pessoas para participarem da entrevista semi-estruturada e também por serem professores que atendem grupos de crianças que se encontram na faixa etária de um a três anos de idade.

Posto isto, almejamos contribuir no processo de compreensão de que a brincadeira se constitui também numa atividade espontânea, mas o que não significa que o professor/educador não necessite de uma atitude ativa sobre e com ela, inclusive uma atitude de observação e de intervenção quando for o caso, sua atitude não passará apenas por deixar as crianças brincarem, mas, sobretudo, ajudar as crianças nesta ação e compartilhar com elas, ou até mesmo por ensiná-las a brincar, promovendo intervenções na brincadeira tais como repertoriá-la , incitá-la e mesmo de co-ator.

Neste contexto educacional e social é necessário ao educador atender de fato às reais necessidades das crianças que dizem respeito aos aspectos formativos, cognitivos, psicossociais, culturais e afetivos. É necessário que o

educador conheça e reconheça as competências de como ensinar, respeitando às etapas do desenvolvimento maturacional que a criança se encontra.

Ainda refletindo sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsk (1991) considera o ato de brincar muito importante para o desenvolvimento integral da criança. As crianças se relacionam de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos, pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem.

E neste sentido, estaremos abordando as diferentes teorias existentes sobre a infância e sobre o brincar.

Capítulo 1 - A infância e as diferentes teorias sobre o brincar

As pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, lingüísticas), ao mesmo tempo em que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de trocar experiências e conhecimentos com outras crianças, seu professor e com os educadores da instituição, com quem passam a maior parte do tempo e que lhes proporcionam a realização de atividades em que elas reorganizam o que existe e criam novos significados.

Nascida em uma cultura historicamente constituída, a criança é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, que incluem o mundo da técnica, da ciência, da política e das artes, dentre outras áreas de produção humana, e a si mesma. Isso coloca a questão da aprendizagem no centro das preocupações dos educadores.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência. O aprendizado pode ser provocado por colaboração com diferentes parceiros na realização de determinadas tarefas, por observação e imitação, ou por transmissão social. Aprende-se, em especial na relação com o outro, não só o professor, mas também com outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou a partir de objetos e de outras produções culturais abstratas (BROUGÈRE, 1995). E neste sentido, o mesmo processo acontece no brincar . Vejamos :

Para uma análise das designações relativas à brincadeira utilizadas pelos profissionais de Educação Infantil é preciso que nos coloquemos algumas questões: O que entendemos por brincadeira ? Existe de fato, uma única teoria explicativa desta atividade infantil ? Todos aqueles que falam sobre brincadeira

e educação infantil baseiam-se na mesma teoria? Existe uma única concepção de criança associada às diferentes denominações de brincar ?

As teorias sobre o brincar vêm sendo desenvolvidas de diferentes formas desde o século XVII. Schiller e Lazarus (apud Brennan, 1995), por exemplo, falaram do brinquedo como sendo, respectivamente, meio para gastar energia supérflua e forma de recreação. Thoman (apud Brennan, 1995) expõe pressupostos que guiaram as pesquisas sobre a infância até um passado recente. Dois mitos aparecem nesses estudos: o “mito da criança incompetente”, onde a criança é vista como um organismo incompleto, relativamente incompetente e inadequado, que irá se tornar um organismo completo, complexo e competente, ou seja, um adulto.

Esse ponto de vista é uma herança da noção de que a criança é um adulto em miniatura. E o segundo mito é o “mito do futurismo”, que traz a idéia de que a infância é um período de promessa e tem como principal significado aquilo que ela virá a ser. Esses mitos levam a priorizar o adulto como guia modelador do processo de desenvolvimento, não se dando atenção ao papel potencial da interação entre as crianças.

Carvalho e Beraldo (apud BRENNAN, 1995) afirmam que nas últimas décadas vem surgindo uma concepção de infância que questiona tal pressuposto. Percebe-se a criança como um ser organizado e competente, adequado às exigências e necessidades de cada fase de sua vida. Esses autores dizem que essa mudança na concepção pode ser expressa na revalorização do brincar. A mudança se revela quando se passa a ver o brincar como uma atividade-fim, quando a ludicidade compreendida como uma conquista evolucionária humana e o espaço do brincar como um espaço de invenção, criatividade e liberdade.

Ariés (1981) fala que, por volta de 1600, a diferença entre brincadeiras de crianças e adultos existia até a criança atingir três ou quatro anos de idade. Além disso, os adultos participavam de brincadeira que atualmente consideramos infantis.

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e

participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. (Ariés, 1981, p.49).

Podemos acrescentar que, para este empreendimento, é bastante complementar a tese do pesquisador francês Henriot (1989) de que toda noção de brincar esconde uma idéia ou significação.

Para Henriot, o brincar passou por diversas concepções na história da Filosofia, da Pedagogia e das demais áreas das Ciências e das Artes. Essa diversidade só pode ser compreendida se tomarmos o fato de que brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos, bem mais do que eles próprios.

Mais do que um comportamento a ser observado, a brincadeira requer uma forma de pensamento para poder existir.

No caso da educação infantil esse fato é evidente, ao se constatarem os diversos e contraditórios usos e empregos do termo brincar. Ocorre, porém, que existem alguns indícios que auxiliam a compreender a que se está referindo quando diferentes indivíduos empregam este conceito.

Para Brougère (op.cit,p.p.18-22) estamos defronte de uma palavra polissêmica, ou seja estratificada em diversos níveis de significação. Há, porém, três níveis imediatamente perceptíveis de significado e que auxiliam a discriminação da brincadeira das outras atividades humanas.

Consideramos, para fins desse trabalho, que os níveis de significação sobre o brincar descritos abaixo constituem-se na base de um paradigma comparativo para a análise a que nos propomos.

O primeiro deles refere-se a determinada situação na qual as pessoas brincam, independentemente do sentido que auferimos dessa ação.

O segundo nível de significação refere-se a um sistema de regras que existe e subsiste independentemente daqueles que brincam. No entanto, no interior de uma brincadeira ou de um jogo, esse sistema é passível de transformação quando há uma liberdade de negociação destas regras, que deverá ser aceita em comum acordo por todos aqueles que brincam ou jogam. Nessa perspectiva, a brincadeira torna-se um espaço de decisão: não existe brincadeira se ela não for totalmente livre para fornecer àqueles que brincam a possibilidade de escolherem por sua participação ou não da mesma. Segundo Vygotsky, na brincadeira, "... a criança é livre para determinar suas próprias

ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são de fato, subordinadas aos significados dos objetos e a criança age de acordo com eles.” (op. cit. p. 118).

Nessa perspectiva, a brincadeira ganha outro nível de significação, qual seja, da indeterminação ou incerteza. Quando um grupo de crianças ou mesmo uma delas individualmente começa a brincar, ela(s) não conhece(m) “a priori” os passos que serão dados, nem mesmo como terminará a atividade. É no processo de brincar que novos significados são negociados, objetos são introduzidos, caminhos são percorridos.

Por último, entende-se comumente por brincadeira o material utilizado para brincar. Este último nível pode referir-se ao termo brinquedo, cujo uso específico é geralmente associado a uma determinada forma de brincar infantil.

O brinquedo, supõe uma relação com a infância e uma indeterminação relativa ao seu uso que equivale a dizer que inexiste uma relação direta com um sistema de regras organizador da ação. Segundo as definições de Brougère “...o brinquedo é um objeto distinto e específico, cuja imagem projetada em três dimensões, parece vaga.”(1995, p. 13) mas cujo valor simbólico e expressivo se sobrepõe ao valor funcional. O brinquedo é um objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira, pela imagem da realidade que representa e transmite.

Nessa perspectiva, a noção de brincar só pode ser compreendida a partir da análise das representações e interpretações que são propostas e determinadas atividades infantis por diferentes grupos ou indivíduos, explicitadas através da linguagem num determinado contexto histórico e social.

É uma forma de atividade social infantil cujas características imaginativas e sociais diversas do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira, estas podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.

A brincadeira é, porém, ao contrário do que se costuma acreditar e à semelhança de outras atividades humanas, uma atividade social, aprendida nas interações humanas, desde a mais tenra idade. Os bebês têm de aprender a brincar com seus semelhantes, adultos ou crianças mais velhas . O adulto que brinca, estimula e conversa com os bebês, ensina-os a brincar. Os bebês são os bonecos do adulto, no início de suas vidas. As mães ou as pessoas que e-

xerzem a função materna ensinam os bebês a brincar quando aceitam as indeterminações das relações humanas. Através de uma atividade mental continente, esses adultos estabelecem vínculos de confiança e possibilitam a criação de imagens e objetos no espaço potencial criado entre eles e os bebês, dando sentido à vida. (Winnicott, 1975).

Soma-se ao papel das interações, a importância da exploração e uso dos brinquedos como forma das crianças entrarem em contato com as múltiplas formas de ser e pensar da sociedade.

Resumindo, a criança aprende a brincar assim como aprende a comunicar-se e a expressar seus desejos e vontades. Os adultos e as crianças mais velhas tem um papel importante nesta aprendizagem quando se dispõem a brincar.

Todas essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. É também, o lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adultos. Em oposição ao trabalho e, desvalorizada frente ao mesmo em nossa sociedade, a brincadeira representa um aspecto da realidade que leva às crianças e reconhecerem – se enquanto tais e a aceitarem seu status social desvalorizado. Porém, enquanto testemunha positiva do desenvolvimento infantil, a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições, em direção ao mundo adulto, mas de forma criativa.

E para finalizar, Brougère (1989, p.32) confirma que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar e nesse aspecto é que nos preocupa a visão inatista sobre o brincar, como algo natural à criança, onde dispensa uma decisão e intervenção mais efetivamente objetiva.

A grande questão indagada em minha prática pedagógica é pensar como o tempo e a qualidade no brincar têm sido vividos em nossa unidade educacional ? Uma questão ao meu ver muito complexa, que pressupõe uma série de reflexões, principalmente o que se entende por jogo, brincadeira, sua importância, suas contribuições, entre outros. É pensar como o adulto propicia à criança o tempo para brincar e como suas intervenções têm se apresentado, de maneira a contribuir na qualidade desse brincar.

Sabendo da importância da brincadeira, observamos por meio de análises e estudos, algumas observações importantes para se qualificar as brincadeiras.

Vê-se a importância dos materiais, das interações, do papel do adulto, das decisões das crianças, do modo como entram na situação lúdica. Qual é o jogo das crianças na situação ? Como elas decidem brincar ? Como elas significam os materiais utilizados no jogo ? Como se dá a interação das crianças no desenvolvimento do jogo ? De que forma a cultura está presente na situação ?

Refletir sobre tempo para brincar pressupõe reconhecer que não se trata apenas de uma questão de rotina, de tempo cronológico, da programação dos minutos que se fica no parque, na casinha, no pátio, ou seja lá o que for. É preciso pensar na regularidade, mas não se pode confundir com a simples repetição. Brincar todo dia não deve significar brincar sempre do mesmo modo, afinal, o jogo não é natural nem espontâneo. Também há muito que aprender, viver, compartilhar para brincar mais, de maneira mais complexa, mais plástica e expressiva.

Pensemos não apenas na quantidade das horas que cada dia pode oferecer ao brincar infantil, mas, principalmente, na regularidade desse tempo, cuidada pela intenção do professor. Questões sérias que todos que atuam na educação infantil e com crianças de modo geral, deveriam pensar: na unidade educacional, como e quando as crianças têm brincado ? Como cada professor vê o movimento, o sentimento, o pensamento e a expressão de tantas linguagens nas brincadeiras infantis mas diferentes turmas de crianças ?

É comum que nós, os adultos pensemos que não se brinca mais hoje em dia como se brincava em outros tempos. Mas se for feita uma investigação com os professores, famílias e crianças, não para levantar apenas jogos tradicionais que os avós e bisavós brincavam, mas, principalmente, as atuais brincadeiras que se popularizam entre as crianças do bairro, nos finais de semana, na sua comunidade, pode-se compreender a cultura lúdica das crianças.

Nessa perspectiva, o olhar do Coordenador Pedagógico, meu campo de atuação, para a brincadeira na escola é buscar garantir um espaço de brincadeira na instituição voltada à uma educação em uma perspectiva criadora, em que a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação e produção da cultura, do exercício da decisão e da criação. O professor pode intervir nesse tipo de atividade para enriquecê-la e alimentar o envolvimento da criança. Contudo, como fazer isso

sem que a brincadeira perca suas características fundamentais, em especial sua potencialidade para propiciar uma aprendizagem própria a essa modalidade de expressão cultural ?

Como elemento integrante da cultura e como parceiro mais experiente da criança, o professor pode e deve intervir de modo a viabilizar, enriquecer e ampliar o tempo e a qualidade das brincadeiras nas Unidades de Educação Infantil.

Um importante fator a ser considerado como intervenção do professor na brincadeira, é o modo como é organizado o tempo e o espaço para brincar. Como as crianças têm vivido esse tempo ? Como é organizado o espaço para alimentar o desenvolvimento da brincadeira ? Em que momentos jogos e brincadeiras acontecem ? Onde e como é a organização do espaço e dos materiais destinados a eles ? A organização do tempo e do espaço para a brincadeira nesse grupo está favorecendo às crianças a vivência plena da brincadeira ? O que seria necessário alterar na rotina e na organização do espaço para transformar e enriquecer a experiência das crianças desse grupo em relação à brincadeira ?

Observo na rotina pedagógica que as crianças brincam nos espaços da instituição infantil, que a escola garante na linha do tempo, espaços e tempos para esse brincar, entretanto, o professor reconhece e garante a necessidade dos modos de intervenção, direta ou indireta nas situações de brincadeiras das crianças ?

De fato, o que buscamos em nossa prática é criarmos novos e prazerosos contextos de aprendizagens, mas, principalmente concebermos a relevância da brincadeira, enquanto experiência significativa e reveladora na vida de nossas crianças. E entender ou pelo menos buscar compreender e ressignificar esse processo é imprescindível. Historicamente, essa preocupação esteve sempre presente no ambiente educacional.

Percebemos pelos registros e estudos realizados que a idéia de brinquedo estava associada ao estudo do prazer, haja vista que eram utilizadas letras em forma de guloseimas no ensino das crianças na Antiguidade, fundamentadas nas idéias de Platão e Aristóteles.

Um novo “sentido da infância” surge a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) que busca proteger e auxiliar esta

faixa etária a conquistar um espaço enquanto categoria social. Assim, sob a influência da Filosofia Romântica, observou-se uma transformação das instituições de atendimento à criança pequena, passando as mesmas a serem concebidas como espaço educacional dos sentidos e das capacidades intelectuais e simbólicas.

Neste contexto histórico, temos a contribuição de Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) na superação de uma concepção tradicionalista de ensino, oportunizando a respeitabilidade à infância.

A partir destas influências pedagógicas, surge o movimento da Escola Nova no Brasil, apresentando uma visão distorcida dos pensamentos destes teóricos, utilizando a brincadeira e o brinquedo como instrumentos meramente didáticos e não como possibilidades cognitivas.

Em uma perspectiva sócio-cultural da brincadeira, faz-se necessário compreender a brincadeira como uma atividade humana, na qual a criança imerge num processo de assimilação e recriação das experiências sócio-culturais dos adultos. E deste modo, o vínculo estabelecido entre a interação e a construção de conhecimento passa a ser objeto de interesse ou deveria ser para a função pedagógica da educação infantil.

O que se pretende é garantir a concepção de infância sustentada no direito de fato de ser criança, contribuindo na constituição de sujeitos autônomos, criativos e cooperativos.

A grande questão a ser pensada junto aos educadores que atuam nos espaços de educação infantil tem sido o papel dos mesmos enquanto facilitadores da brincadeira infantil. As situações do espaço escolar, retratam as contradições dadas nas propostas pedagógicas observadas em confronto com suas concepções de infância e do brincar. É nítido, que nesse momento, há um choque e, ao mesmo tempo, um desafio para o pesquisador que encontra-se em situações reais e ideais, situações essas dadas em nossas unidades educacionais de educação infantil.

Baseados nestas indagações e perspectivas contraditórias entre o ideal e o real, percebemos ao longo das experiências pedagógicas e pesquisas na educação infantil, que existem alguns aspectos que geram muito incômodo, tais como :

- ausência de envolvimento e de orientação técnica-pedagógica de SME, setores e agentes educacionais.
- marginalidade cultural e teorias de carência das crianças brasileiras;
- currículo;
- rotina escolar exaustivas, entre outros.

Há evidências mediante relatos, observações e dentre as nossas experiências na rotina escolar de educação infantil, que há uma dicotomia entre o brincar e o trabalhar, sendo o processo de escolarização o maior objetivo, ligada às teorias de Schiller e Spencer, que aproxima a criança de sua natureza como forma de equilíbrio orgânica onde o brincar funciona como uma válvula de escape, brinca-se para suprir necessidades biológicas.

O que nos espanta nas propostas pedagógicas é o emprego indevido que faz-se de algumas teorias pedagógicas, exemplo disso, é o destaque que é dado ao uso dos jogos didáticos originado no material pedagógico criado no início do século XX por Ovide Decroly, em que constatamos que no desenvolvimento das propostas, feitas pelos professores, pouco ou quase nada tem vindo ao encontro da concepção que vê na criança o sujeito do processo na construção de conhecimento. O que vemos é uma abordagem tradicionalista que objetiva o cumprimento de tarefas, a obediência, mascarada sob uma “roupagem nova”.

Não há respeito à criança, ao seu ritmo progressivo de construção e desenvolvimento e o emprego enriquecido de tarefas diferenciadas, desconsiderando os interesses das crianças, sua inserção social e os diferentes estímulos culturais aos quais ela perpassa.

Quando de fato o docente em sua prática proporciona possibilidade de construção, a criança demonstra criação, autonomia, ampliação de saberes como no caso dos blocos plásticos, monta-tudo e outros jogos de construção, ela ressignifica a sua realidade por meio desse material.

Mas cabe lembrar que somente um ambiente possibilitador em consonância com a prática de um professor antecipador e mediador é que garantirá essa aprendizagem.

A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele

age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças : os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.

Temos que dar vazão à riqueza da imaginação infantil, superando os limites das práticas pedagógicas e dos espaços infantis oferecidos às crianças.

Percebemos assim, que é possível brincar. Contudo, devemos evidenciar a importância e o papel da brincadeira enquanto um espaço de criação, construção, apropriação e interação sócio-cultural, articulando os diferentes espaços ocupados pela criança (não somente a escola). Para tanto, é imprescindível o professor reconhecer-se como elemento mediador nesse processo, oferecendo-lhes recursos e materiais, partilhando das brincadeiras, garantindo aceder às culturas e a interlocução social e partilhada.

Buscamos superar a visão natural da brincadeira, o tecnicismo educacional como uma marca na formação profissional dos professores, a ausência de parceiros pedagógicos verdadeiramente engajados para conceber a brincadeira como resultado de aprendizagem diretamente de uma ação educacional voltada para o sujeito social criança.

No livro “Construção da Inteligência pela Criança” (1995) Seber, ressignifica a brincadeira simbólica classificando-a como uma atividade na qual os objetos são utilizados como suporte para o diálogo com a criança, abrangendo tudo o que diz respeito ao contexto infantil.

Sany.S da Rosa, em seu livro “Brincar, conhecer, ensinar” (1998), expõe a necessidade da busca dessa ressignificação do brincar, superando a visão restrita do mesmo enquanto recurso pedagógico, dirigido, propondo um brincar mais ampliado que busque uma qualidade da experiência vivida pelo indivíduo na relação com os outros e com os objetos.

E ainda vai além : Se quisermos que a resposta a pergunta “sobre o que versa o educar?” não se restrinja ao “aprender” e ao “ensinar”, será preciso também ir além dos aspectos estritamente pedagógicos. Será preciso

reconhecer que o educar versa sobre aquilo que versa o viver. E se o viver se refere à possibilidade de encarregar-se de si mesmo e de participar criativamente do mundo compartilhado da cultura humana, educar é criar as condições necessárias ao estabelecimento de uma ponte entre a tradição e a criação, entre o ser que eu “já-sou” e o meu “poder-ser”. A questão é saber se a escola tem cumprido sua verdadeira tarefa educativa ou se, pelo contrário, tem se limitado apenas ao “ensino” e à “aprendizagem” como fenômenos isolados.

O que se configura como comum a todos que buscam a qualificação do brincar é a necessidade de concebermos o papel da escola enquanto proporcionadora das condições que possibilitem à criança a apropriação e recriação de conhecimentos, habilitando-o a transitar entre a tradição cultural herdada e sua potencial capacidade de contribuir criativamente com ela.

A centralidade do papel do professor se deve ao fato de que é ele quem lança o “convite” e promove as condições de sustentação da experiência lúdica que está na origem do processo de conhecer.(ROSA, 1998).

É fato que se o professor se permitisse brincar, seria mais fácil ensinar o valor das brincadeiras no território da cultura, uma vez que o fazer do brincar e de quaisquer ações, não se destaca de seu ser. Mas, para isso, tem que acreditar que é possível.

Assim, o brincar é parte integrante do papel do professor, que atua na educação infantil, como veremos no capítulo seguinte.

Capítulo 2 - As escolas de Educação Infantil e o papel do professor

Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

“Hoje pelo ordenamento legal, temos assegurada no Brasil uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito da criança. Isto, não assegura, no entanto, que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, nem mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos...”

Aristeo Leite Filho (2001)

De acordo com VIEIRA (2005) o surgimento das instituições de Educação Infantil deu-se por volta do final do século XVIII, por consequência de uma série de mudanças ocorridas na sociedade como, por exemplo, a industrialização e a urbanização. Mudanças na família, no papel da mulher no mercado de trabalho e uma nova visão da criança também contribuíram para o crescimento dessas instituições.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil no final do século XIX, pois antes deste período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existiam. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos. Segundo AQUINO,

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo,

espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

Como consequência, surgem, também, as primeiras instituições destinadas ao atendimento específico para crianças pequenas, destinados, inicialmente, para o cuidado e a assistência às crianças órfãs, filhas da guerra ou do abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios. Datam estas primeiras instituições de “Educação Infantil” à primeira metade do século XIX em vários países da Europa, e no Brasil, a partir da década de 1870.

No Brasil, a infância começa a ganhar importância em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel, os quais foram introduzidos no sistema educacional de caráter privado visando atender às crianças filhas da emergente classe média industrial.

As instituições criadas começam a exercer uma nova função, de compensar as carências infantis. KRAMER sustenta que:

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à idéia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (1987, p. 23).

Sob influência da Europa, onde ocorreu uma expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação infantil, dentre as quais, na Itália, o método Montessoriano, criado por Maria Montessori e, na Bélgica, as propostas pedagógicas de Ovide Décroly. No Brasil, por meio das idéias desses teóricos, dentre outros, e pelo avanço da sociedade industrial, começou o movimento da Escola Nova, tendo como principais autores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em uma época de conflitos entre os adeptos da escola renovadora e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

Mas foi no século XX que as instituições de educação infantil conseguiram espaços na legislação do País como parte do processo educativo, pois até então estavam vinculadas apenas as ações sociais, religiosas ou iniciativas

privadas, sem grandes vínculos e responsabilidades do Estado.

Em 1920, de acordo com Vieira (2005), não havia na legislação da época grande preocupação com a formação das mulheres que eram responsáveis pelo cuidado e higiene das crianças.

Em 1922, no Rio de Janeiro, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância; naquele momento surgiram às primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância, a da educação, a moral e a higiene, o papel da mulher. Para KUHLMANN JUNIOR,

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (1999, p.90).

Desde a década de 30 já existiam instituições públicas de proteção à criança. Entretanto, foi na década de 40 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais efetivas. Higienismo, filantropia e puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não freqüentassem o ensino primário era vinculado à questão de saúde. Segundo OLIVEIRA, “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”. (2005, p.100).

Na década de 40 em São Paulo, Mario de Andrade, que na época atuava como Secretário Municipal de Cultura da Capital, cria os parques infantis, que depois se tornaram as Escolas Municipais de Educação Infantil. Em 1970 essa tradição assistencialista, começa a dividir o espaço com a tendência educacional das pré-escolas, existindo assim grandes diferenças entre a função das creches que cuidavam das crianças pobres e as pré-escolas que eram direcionadas às crianças de classes favorecidas. Até mesmo a área de atuação exigida era diferenciada. Nas creches os profissionais eram da saúde, assistência social e educadoras “leigas ou auxiliares”. E as professoras dos jardins de infância destinavam-se a educar e socializar as crianças que o freqüentavam.

Em meados da década de 70, as Secretarias Estaduais de Educação tiveram um papel preponderante no processo de difusão da pré-escola pública para crianças de 4 a 6 anos. Mas os avanços na legislação começaram somente a partir do final da década de 80. Aristeo Leite Filho em seu artigo Proposições para uma educação infantil cidadã, mostra esse ordenamento legal desde a Constituição de 1988, na qual a educação infantil passou a ser um direito da criança e uma opção da família. Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente insere as crianças no “mundo dos direitos humanos”.

Em 1994 o MEC (Ministério da Educação e do Desporto) assume o papel de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, em que a criança é vista como sujeito de direito, instituindo assim uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), para elaborar e divulgar essa Política em todo o País. Dentro dessas políticas, as diretrizes referem-se a duas funções da Educação Infantil que são consideradas indissociáveis: o cuidar e educar. Concebe a criança como um sujeito social e histórico em desenvolvimento, propondo ações pedagógicas que estimule a interação entre a criança e seu meio físico social, respeitando seu ritmo e suas particularidades.

No estabelecimento de uma política direcionada a aperfeiçoar a qualidade do atendimento na educação infantil, foi publicado pelo MEC (Ministério da Educação e Desporto) / SEF (Secretaria de Educação Fundamental) / COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil), 1995, um documento denominada “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, elaborado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas. Outra medida do COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil) foi realizar um projeto para conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação no início da década de 1990. O estudo, publicado em 1996, demonstrou a fragilidade e inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor, e possibilitou aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e da heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil no país.

Em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, a Educação Infantil reafirmou-se como etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da

criança até seis anos de idade, sendo um complemento da ação da família e da sociedade. Outra consideração importante é a atenção dada à formação do profissional da educação infantil, pois a LDBEN admite a formação em nível médio na modalidade normal como formação mínima do professor ou professora nessa modalidade.

Filho (2001) afirma que a partir da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil), as instituições de Educação Infantil passam a se integrar ao sistema de ensino, avançando em aspectos como formação psicológica, social e física da criança e na avaliação de seu desenvolvimento, ressaltando que o artigo 31, ao discutir sobre a avaliação, apresenta uma oposição à educação infantil escolarizada, que se preocupa em preparar a criança para o ensino fundamental, considerando assim essencialmente o acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo da promoção.

Em 1998 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando as crianças como sujeitos de direitos e foco das políticas públicas. O parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação) tem como objetivo nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, com princípios éticos, estéticos e políticos, além de promover práticas de cuidado e educação, que envolvam os aspectos emocionais, físicos, afetivos, cognitivos e sociais.

As mudanças ocorridas na legislação e a construção das necessidades dessas mudanças na Educação Infantil foram, resultados das lutas de movimentos sociais, pais, mães e comunidades envolvidas e inseridas no processo. VIEIRA (2005) destaca algumas determinantes dessa mudança e aponta o novo perfil demográfico da população brasileira a partir da década de 70, como um deles, pois as famílias diminuem de tamanho, as mulheres e jovens sendo inseridos no mercado de trabalho e a necessidade de criar espaços institucionais para a permanência das crianças. Outro fator que influencia são as propostas vindas de organizações como a UNESCO, ONU, UNICEF e a OMS, com propostas para políticas sociais nos países do Terceiro Mundo.

Outro documento foi elaborado pelo MEC em 1998 para orientar a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil : o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, alertando os profissionais de educação infantil e sistemas de ensino o quanto é fundamental considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania embasados nos princípios :

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O que move os profissionais de educação que lidam com a educação infantil é a busca da excelência da qualidade do atendimento às crianças, assim como, pensar nas polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil.

Mas que também envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às divisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos no estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físi-

co adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento.

E a nossa preocupação deve circundar em torno da elaboração de propostas educacionais claras e explícitas, que veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem.

Ressaltamos que historicamente temos percebido um significativo avanço no trato à educação infantil, o que configura uma promoção de uma educação mais qualitativa, onde CEI (Centro de Educação Infantil), creches e EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), dentre outros, têm apresentado um maior compromisso de garantir às crianças nelas matriculadas o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis desafiadoras que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Atualmente, há mais espaços de discussões e fóruns de educação que tem refletido sobre a função sociopolítica e pedagógica e curricular das instituições.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Câmara de Educação Básica (CEB) , nº 20 / 2009, cumprir a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil significa :

1º) que o estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias.

2º) creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico.

3º) assumir a responsabilidade de tomá-las espaços privilegiados de convivência de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

4º) oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais

e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas na condição de sujeito de direitos e de desejos.

5º) considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de socialidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

Faz-se necessário um maior grau de envolvimento e comprometimento da sociedade e principalmente dos profissionais de educação que atuam na educação infantil, para que efetivamente sejam garantidos os direitos das crianças, não apenas no discurso ou na legislação, mas, na prática, para que ela se constitua verdadeiramente como sujeito de direitos, de desejos e exerça a sua cidadania

Neste contexto, o papel do professor implica em um olhar sobre a criança em várias perspectivas, que inclui o de brincar justamente por sua importância explicitada anteriormente. O professor, deve antes de tudo ser um facilitador e mediador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais e brinquedos, interajam com seus companheiros, entre outras situações.

Cada dia na vida de uma criança é cheio de atividades e de novas situações de aprendizagem, a criança aprende vivendo, experimentando, fazendo descobertas, agindo, construindo seu conhecimento a partir da leitura que faz do mundo, ou seja, de sua realidade.

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito.

(VASCONCELOS, 1995, p.74)

Nenhum fato vivenciado pode ser ligado sem a construção de um quadro lógico onde a criança relaciona, mede ou enumera esse fato, colocando-o em relação com o seu conhecimento. A situação ideal do ensino e aprendizagem é aquela em que as atividades são de tal maneira agradável e desafiadora que a criança a considere um brincar e não obrigação como se vê na aprendizagem

formal.

Para o professor, a criança brincando nas instituições educativas vai possibilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem e também uma situação em que a criança constitui tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorre em seu meio, como para a construção do conhecimento.

É necessário refletir e motivar os professores a participarem com mais frequência das brincadeiras das crianças que fazem parte do desenvolvimento intelectual e imaginário das crianças.

O papel do professor é propor novas atividades que se baseiam num jogo ou que podem alimentá-lo. Outro bom caminho é propor uma roda de conversa, para falarem sobre suas experiências no jogo e na brincadeira. Mas, para tanto, é necessário que compreendamos que a brincadeira não é inata, mas uma construção social. Daí, a necessidade e importância do professor compreender a significância da natureza de sua intervenção em situações de brincadeira.

Capítulo 3 - A natureza da intervenção pedagógica em situações de brincadeiras das crianças

Partindo da concepção de que brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. É que ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais, concretos que asseguram aos seus integrantes, não só conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros.

Garantir um espaço de brincar nas instituições de educação infantil deve assegurar a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação. Sempre que as crianças demonstram interesse em brincar somente entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo, suas competências na brincadeira, ou mesmo para observar uma criança que esteja lhe chamando a atenção.

É fundamental pensar também na função do jogo no processo educativo, de como o professor o inclui nas situações que compõe os ambientes de aprendizagens das crianças. Assim, como já fora dito anteriormente, a brincadeira deve ser uma atividade diária no cotidiano das instituições, possibilitando que as crianças aprendam novas formas de brincar conforme são provocadas por desafios que elas se colocam ou são colocados pelo professor. Este pode viabilizar e ampliar o tempo destinado às brincadeiras e enriquecer a qualidade das mesmas nas unidades de educação infantil, apoiar as crianças na criação e renovação das brincadeiras, fortalecer suas culturas lúdicas.

Para apoiar o desenvolvimento da criatividade das crianças no brincar, o professor necessita pensar algumas questões que contribuirão significativamente no processo de construção de conhecimentos e experiências junto ao brincar. Tais como:

- ter em mente que, para a criança envolver-se em brincadeiras, ela necessita sentir-se emocionalmente bem no espaço que ocupa e na relação com os adultos e as outras crianças presentes, e precisa querer brincar.
- lembrar que a criança brinca no seu dia-a-dia, não apenas nos minutos destinados ao parque, o que vai exigir um planejamento do conjunto das atividades das crianças que considere o caráter essencialmente lúdico das vivências infantis.
- ser um observador atento e sensível da brincadeira voltado para acompanhar a riqueza das interações infantis que aí ocorrem.
- organizar oportunidades para a realização de brincadeiras diversificadas segundo os interesses de diferentes grupos, deixando as crianças circularem pelo ambiente e envolverem-se em diferentes tipos de jogos.
- conhecer os jogos e brincadeiras infantis (seus temas, materiais, personagens, etc).
- estimular as crianças a assumir personagens na brincadeira de faz-de-conta.
- garantir oportunidade para a criança brincar isoladamente e em grupos, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes (não apenas os da sua própria turma), de forma livre ou mediada pelo professor.

É importante destacar alguns pontos, como :

- planejar as situações de brincadeiras (mesmo antecipadoras), de modo que favoreçam às crianças vivenciarem experiências enriquecedoras.
- considerar o tempo, os espaços, as interações e os materiais que serão propostos junto às crianças.

Assim , há outros aspectos que foram descritos e analisados, que possibilitaram a melhor compreensão da importância e a necessidade da intervenção pedagógica do professor nas situações de brincadeiras das crianças, que foram melhor explanados e ampliados na análise documental; na observação das práticas pedagógicas, nas respostas ao questionário e na entrevista livre.

Como mencionado anteriormente na abordagem metodológica, os procedimentos foram a análise documental de alguns registros existentes na Unidade Educacional: a observação direta das ações pedagógicas; a aplicação

de um questionário (Anexo 1) e entrevista com o objetivo de responder as questões livres norteadoras deste estudo explicitados na introdução.

Essas observações ocorreram em um CEI (Centro de Educação Infantil) em São Miguel Paulista no período de 12/04 a 03/06/2010, tendo como sujeitos cinco professores que atuam no Berçário II, Mini-Grupo e 1º Estágio C, uma vez que foi imprescindível compreender a importância do brincar e do brincar na educação da primeira infância.

Neste sentido, as informações coletadas sobre a ação pedagógica dos docentes do Centro de Educação Infantil melhor explicitadas na seguinte ordem:

- 1ª) A análise documental, pelo qual a escola é descrita no que diz respeito aos seus projetos relativos ao brincar;
- 2ª) Observação das práticas pedagógicas dos professores, já analisadas concomitantemente com as respostas do questionário e da entrevista.

1. A análise documental

O primeiro movimento realizado foi a caracterização do CEI (Centro de Educação Infantil), analisando os espaços e levantando informações sobre a instituição de educação infantil, no que diz respeito aos seus projetos e diretrizes obtidos por meio da análise documental.

Em consonância com essa, a unidade educacional apresenta vários registros e documentos que sintetizam as diretrizes, princípios, ações e projetos existentes no Centro de Educação Infantil. Tais como :

- Plano de Implementação e Autorização de Funcionamento.
- Projeto Político Pedagógico.
- Regimento Escolar.
- Plano de Metas.
- PEA (Projeto Especial de Ação), denominado em 2010 : “Para além das Rodas de Histórias “.
- Projeto Entorno – Em busca de novos leitores (Parceria com Fundação Victor Civita , Gerdau e Abril).

- Linha de Tempo Pedagógico (espaços, tempos e atividades das crianças).
- Planos de Trabalho de todos os segmentos (Equipe Gestora, Professores, Agentes Escolares e de Apoio e Secretaria).
- Expectativas de Aprendizagens Anual (constando todas as aprendizagens elencadas para serem desenvolvidas junto às crianças em 2010).
- Plano Trimestral
- Plano Semanal, denominado na U.E de Rotina Pedagógica.

Em atendimento aos direitos da criança enquanto sujeito histórico, social, cultural e de desejos, observamos pelos registros e propostas pedagógicas o comprometimento com a formação plena da criança em todos os aspectos, o que bem retrata os Princípios e Diretrizes cultivados no espaço.

Dentre todos os espaços do CEI há as Metas da Instituição, que destaca :

- A Busca pela Excelência na Qualidade de Atendimento às Crianças e Famílias.
- A Formação Continuada e o Fortalecimento do Trabalho Coletivo
- Encontro Formativo junto às Famílias, de maneira que se apropriem de todos os espaços , práticas sociais e culturais.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico é definido, segundo o documento Orientações Curriculares , Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas da Secretaria Municipal de Educação (2007), o plano orientador das ações da instituição elaborado pela equipe de educadores, com a participação dos pais e, à sua maneira, das crianças. Coordenado pela equipe pedagógica da unidade, o projeto pedagógico toma como ponto de partida uma concepção de criança, de aprendizagem e como ponto de chegada, as metas que se pretende para o desenvolvimento das mesmas no CEI.

O currículo segundo o mesmo documento supracitado, é o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças.

A partir do projeto didático e do currículo elaborado, os professores realizam sua programação didática, que inclui o roteiro de atividades a serem desenvolvidas em cada turma de crianças e o modo de estruturar o ambiente de vivência e aprendizagem .

Princípios e Diretrizes Básicas do Centro de Educação Infantil

O compromisso é o de garantir às crianças nela matriculadas o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. E para tanto, toda a Comunidade Educativa encontrar-se-à voltada ao atendimento com Qualidade à todas as crianças e famílias, de modo a promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todos os aspectos.

Observei que toda a proposta Pedagógica baseia-se nos Campos de Experiências que norteiam o Plano de Trabalho de todos os professores. São eles :

- 1) Conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente.
- 2) Brincar e Imaginar
- 3) Exploração da linguagem Corporal
- 4) Exploração da Linguagem Verbal
- 5) Exploração da Natureza e Cultura
- 6) Apropriação do Conhecimento Matemático
- 7) Expressividades das Linguagens Artísticas

Em conformidade com as diretrizes de SME (Secretaria Municipal de Educação) e da Unidade Educacional observada, os campos de experiências são propostos e desenvolvimento das escolas de educação infantil de São Paulo.

De acordo com o Documento Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas da Secretaria Municipal de Educação (2007), são apresentadas uma série de expectativas de aprendizagens relativos aos diferentes agrupamentos de crianças, divididas por faixas etárias.

No respectivo documento, há recomendações para cada agrupamento de crianças, que são descritas segundo o quadro abaixo transcrito na íntegra, objetivando maior entendimento e clareza por parte do leitor.

Turmas / Agrupamentos	Expectativas de Aprendizagens
Berçário I (14 crianças de 0 – 1 ano)	Desde cedo as crianças podem aprender a brincar com as professoras de esconder e descobrir o rosto, a procurar e achar objetos que foram escondidos, a esconder-se em algum canto da sala e ser encontrado, a jogar bola. Podem aprender a encaixar peças de madeira ou empilhar cubos, e a participar com os companheiros de brincadeiras de roda, cirandas, imitando gestos e vocalizações do professor e dos colegas. Na interação com outros bebês, podem se envolver em turnos de troca de objeto, rimar uma mesma ação. Por exemplo, bater com as mãos sobre uma superfície, entrar e sair de espaços pequenos.
Berçário II (18 crianças de 1 – 2 anos)	As formas de brincar já experimentadas podem prosseguir e novas aprendizagens podem ser estimuladas:brincar de roda ou de cirandas imitando gestos e cantos do professor e dos colegas; brincar de esconde-esconde, de jogar bola, de correr, com a supervisão do professor; imitar gestos e vocalizações de adultos, crianças ou animais, usar objetos de um modo inusitado e em substituição de outros (por exemplo, fazer gesto de passar um toquinho de madeira no corpo como se fosse um sabonete).
	As crianças podem aprender a participar de cirandas e brincadeiras de roda, cantando e fazendo os gestos esperados sem precisar ter o professor como modelo, a brincar de esconde-esconde e pega-pega, a jogar bola com supervisão do professor. Elas podem ampliar a imitação de gestos, posturas e vocalizações de modelos (adultos, crianças,

<p>Mini – Grupo (24 crianças de 2-3 anos)</p>	<p>animais ou personagens de histórias) na ausência deles e a imitação de objetos (o som do relógio, o movimento de um carro). Podem ser apoiadas a assumir papéis ao reproduzirem situações cotidianas no faz-de-conta mediado por objetos e indumentárias, ou a imitar as ações de um personagem de uma história lida (imitar o lobo da história caminhar como os sete anões cantando na floresta). Podem aprender a brincar com marionetes reproduzindo falas simples de personagens que memorizam ou que inventam. Elas podem ainda aprender a construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucatas a partir de modelos, casas ou castelos com areia, sucata e outros materiais.</p>
<p>1º Estágio (18 crianças de 3-4 anos)</p>	<p>Algumas aprendizagens que podem fazer parte da experiência das crianças são: comunicar-se com os companheiros utilizando sons, musicais ou não, ou diferentes formas de gestos e expressões vocais e corporais, brincar com a sonoridade das palavras, com variações de um gesto, ou de uma postura corporal. Elas podem aprender a cantar e fazer os gestos esperados ao participar de cirandas e brincadeiras de roda, a brincar de esconde-esconde, jogar bola, brincar de pique, de seguir o mestre, de lenço atrás, etc. Podem aprender a montar quebra-cabeça com a ajuda e explicar a um ou mais colegas como se participa de um jogo de regras usando suas palavras e a sua forma de entender o jogo e seu funcionamento. As crianças podem dramatizar um enredo usando bonecos como atores, dizer aos colegas e ao professor quais de- vem ser os personagens, os objetos, os adereços necessários ao faz-de-conta de um determinado tema, e recontar</p>

	<p>o enredo de um faz-de-conta que realizou com os colegas. Podem ser estimuladas a brincar de cantar, de dançar, de desenhar, de escrever de jogar futebol,etc. e brincar com marionetes, com mais destreza na execução e mais prazer em sua realização. Outra aprendizagem que deve continuar a ser estimulada é a construção de brinquedos com sucatas sem necessariamente usar algum modelo, ou considerando as possibilidades de empilhá-los, encaixá-los, montá-los, movê-los, e a construção de casas e cidades com diferentes materiais.</p>
--	--

Um dos Projetos desenvolvidos no CEI já há algum tempo, desde 2008 denominado “Brincando e Fazendo Artes” tem como foco principal o papel do adulto no brincar das crianças e a apropriação das expressividades artísticas pelo professor e principalmente pelas crianças.

O coletivo da instituição apontou algumas questões que requerem análise, acompanhamento e intervenção como a necessidade de compartilharmos e sistematizarmos conhecimentos já construídos sobre o brincar mais qualificado.

Os objetivos do projeto Brincando e Fazendo Artes são :

- Retomar idéias e concepções que norteiam a prática docente nas brincadeiras das crianças.
- Qualificar as experiências formativas lúdicas dos professores em torno de suas práticas pedagógicas.
- Sistematizar o acompanhamento e as intervenções junto às brincadeiras propostas com as crianças.
- Tematizar as práticas culturais focadas no brincar.
- Utilizar o registro das observações como ferramenta de extrema importância para orientar e melhorar as aprendizagens das crianças e principalmente as práticas pedagógicas.

As aprendizagens esperadas pelos sujeitos (professores) envolvidos:

- Refletirem e significarem suas concepções sobre infância, Aprendizagens e Brincar.
- Compreenderem e assegurarem os diferentes tempos e espaços para as diversas experiências vividas pelas crianças no brincar, fundamentadas nas aprendizagens das mesmas e na garantia de uma Infância Feliz
- Observarem-se, tematizando suas práticas, de maneira problematizadora, garantindo a regularidade, buscando sempre que necessário caminhos através de pesquisa, com o Coordenador Pedagógico. trocas e reflexões no coletivo, com seus pares....
- Garantirem o REGISTRO do cotidiano de modo fidedigno e real, como um meio de auto-avaliação, intervenção e redimensionamento do processo educativo.
- Assegurar o trabalho em agrupamentos para que as crianças possam ser parceiras, colocando em jogo os saberes individuais e seus conhecimentos.
- Considerarem as devolutivas orais e escritos do Coordenador Pedagógico como um referencial analítico, problematizadoras da prática pedagógica, garantindo essencialmente o seu caráter interventor e qualificador.

Os conteúdos pensados :

- Experiências e atividades no brincar.
- O papel do adulto na construção dos saberes no brincar.
- Organização dos Tempos, Espaços, Interações e Materiais para o brincar.
- A criação de enredos e papéis no brincar das crianças.
- A autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de enredos e papéis no brincar.

Outro registro utilizado na unidade educacional é a Pauta de Observação em situações de brincadeiras junto às crianças (1 x por semana), elaborada no

horário coletivo, que objetiva subsidiar a problematização e tematização/reflexão das práticas docentes. Trata-se de um documento que o professor preenche na organização da rotina pedagógica. Segue a mesma:

PAUTA DE OBSERVAÇÃO – BRINCADEIRA ESPONTÂNEA

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA

PROF^{as}:

TURMA :

DATA:

1) Qual foi o tema desenvolvido ?
2) Quais ações que as crianças realizaram ? Quais papéis assumiram ?
3) Quais foram as intervenções da professora ?
4) Como tem se desenvolvido as competências das crianças quanto à criação, autonomia e interação ?
5) Devolutivas da Coordenação

Há também outras questões que aparecem em outras pautas., como :

- Objetos Utilizados...
- Adoção de papéis...

Os Espaços, Tempos e Materiais destinados ao Brincar

Garantir um espaço de brincadeira na escola é garantir a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação e produção da cultura, do exercício da decisão e da criação. O professor pode intervir nesse tipo de atividade para enriquecê-la e alimentar o envolvimento da criança. Contudo, como fazer isso sem que a brincadeira perca suas características fundamentais, em especial sua potencialidade para propiciar uma aprendizagem própria a essa modalidade de expressão cultural ?

Como elemento integrante da cultura e como parceiro mais experiente da criança, o professor pode e deve intervir de modo a viabilizar, pensar os espaços, enriquecer e ampliar o tempo e a qualidade das brincadeiras nas Unidades de Educação Infantil.

No Centro de Educação Infantil observado possui os seguintes espaços :

- Salas de Convivência : as chamadas salas de aula, que vai do Berçário I ao 1º estágio C, totalizando 06 salas no período integral, das 7h00 as

17h00 (turno de funcionamento da U.E). Em todas as salas há prateleiras de livros acessíveis às crianças, desde os berçários, espelhos, brinquedos diversos: simbólicos, de construção, de regras e alguns não-estruturados (tecidos, caixas e outros).

- Sala de Brinquedo : há diversos cantos educativos , como: araras com fantasias diversas, espelho, carrinhos de diferentes tamanhos e modelos, bonecas , jogos de cozinha, casinha (grande, construída pelo vigia da U.E), feita de divisórias e decorada e pintada pelas crianças, o que demonstra o protagonismo infantil;, lousa , cantinho da informática, com três computadores,ursos e bichos de pelúcia, caixas organizadoras, materiais não–estruturados, cantinho do mecânico, cabeleireiro,TV, DVD, entre outros.
- Solário (espaço encontrado na maioria dos CEIs de São Paulo), pensados para o banho de sol das crianças e realização de atividades de movimento, de atividades motoras, especialmente. Lá constam casinhas diversas,piscina de bolinhas grande, velotróis, carrinhos, pneus, arcos, cordas, balanços.
- Parques 1 e 2 têm brinquedos de exercício, de movimento, como giragira, escorregador, banco de areia, túneis, balanço.

Outro elemento a ser considerado nas situações de brincadeiras são os materiais, uma vez que os mesmos devem encontrar-se disponíveis. É essencial :

- ser bastante diversificados e flexíveis - brinquedos (convencionais, industrializados e artesanais) e materiais não estruturados (papelão, tecidos, pneus e outros materiais reaproveitáveis), favorecendo as invenções infantis.
- incluir fantasias e adereços que possibilitem às crianças viverem diferentes papéis.
- contar com a presença de objetos da própria cultura, incluindo diferentes portadores de textos, que podem alimentar variados enredos.

A brincadeira deve ser uma atividade diária no cotidiano das instituições , possibilitando que as crianças aprendam novas formas de brincar, conforme são provocadas por desafios que elas se colocam ou são colocadas pelo professor. E neste sentido, também observamos na proposta pedagógica de algumas professoras a leitura de que eles oportunizam e garantem as situações de brincadeira regularmente porque constam em seus programas, que as crianças constroem diferentes situações e vivências, de que preparam o ambiente, com cantinhos educativos e observam as crianças brincando. Contudo, algumas, não antecipam ou provocam as crianças nos momentos de brincadeiras para avançar o seu processo criador e, principalmente, de maneira a estimular o pensamento .

Para apoiar este processo criador das crianças, pensamos ser necessário o professor :

- incentivar a autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de cenários, enredos e papéis para brincar, uma vez que já é um aspecto forte na instituição as práticas sobre o brincar.
- disponibilizar mais materiais não estruturados (indumentários, tecidos, caixas e outros suportes) que apoiem as crianças a imitarem situações da vida cotidiana, a assumir determinados papéis, ou a reproduzir as ações de personagem de uma história lida pelo professor em outra situação.

2. Analisando os dados observados :

Os dados referem-se às observações das práticas docentes, às respostas ao questionário e às opiniões emitidas na entrevista. Esses dados foram apresentados concomitantemente como elementos de análise e interpretação. As observações ocorreram com todas as professoras do período da manhã (7h-13h), envolvendo todos os agrupamentos de crianças, como o Berçário II (dois professores), Mini-Grupo (dois professores) e 1º Estágio C (um professor), totalizando cinco professores de educação infantil. Entretanto, a aplicação do questionário ocorreu somente com três professores, sendo uma

professora do Berçário II, uma do Mini-Grupo e uma do 1º Estágio C , por representação de cada agrupamento de etário (1, 2 e 3 anos).

Saliento que, optei pela apresentação dos dados concomitantes, pois enquanto instrumento de interpretação que facilitou pessoalmente falando, a melhor articulação das informações, o que trouxe-me maior clareza na análise e interpretação dos dados. Assim, abordei elementos como espaço, o tempo, os materiais, as interações e principalmente a própria atividade do brincar.

No tocante aos espaços: o interessante que observamos foi que há uma exploração dos espaços do CEI para a promoção e desenvolvimento das brincadeiras e de práticas de leitura. Como salientou uma professora, “ *hoje sabemos que não há um local certo e definido para brincar, todos os espaços são possibilidades de brincadeiras, é o que a gente reflete nos horários coletivos de estudo, porque todos os espaços são brincantes*”. (*Professora A do Berçário II*).

É interessante ver na fala da professora, um avanço em relação à idéia de que para brincar é necessário lugar definido, previsto na linha do tempo e espaço das atividades pedagógicas. Demonstra o avanço na concepção de que para promover brincadeira todo espaço bem pensado, pode ser utilizado. É plausível supor que os projetos da Unidade Educacional contribui para a criação deste tipo de concepção colocado pela professora.

Em relação ao tempo do brincar, outra questão a ser considerada como intervenção do professor na brincadeira , é o modo como é organizado o tempo para brincar. Desta forma, é garantido no planejamento da rotina, através da Linha de Tempo Pedagógico, os horários e os espaços das atividades e ações das crianças, contemplando os diferentes campos de experiências propostos nos planos de trabalho, e principalmente o brincar, que apresenta-se como atividade permanente, diária em todas as turmas (Berçário I e II, Mini-Grupo e 1ºs Estágios) .

Como contou-nos a professora A do 1º estágio C em seu relato: “ *todos os dias temos que brincar com as crianças, pois está na Linha de Tempo Pedagógico* “.

Nesta observação da professora, é importante destacar que um aspecto determinante na proposta pedagógica é a intencionalidade, uma vez que os educadores devem ter clareza de suas proposições, que sabemos que

desenvolver junto às crianças e principalmente observar até que ponto as brincadeiras e intervenções dadas contribuem no exercício do pensamento, da criação .

A fala da professora acima propicia dois tipos de análises:

1ª) a obrigação do cumprimento do documento Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, da Secretaria Municipal de Educação (2007), o que levaria à uma crítica de um projeto que especifica detalhadamente o que a professora deveria fazer;

2ª) é possível ser interpretado de que há uma valorização do brincar pela professora na linha do tempo pedagógico, tendo assim, uma ação coerente com o que é proposto.

Referente aos materiais, pudemos observar que a professora do Berçário II e II são as que mais utilizam materiais não-estruturados, criando um ambiente favorável, que seduz os bebês, construindo cabanas e tendas com diferentes tecidos caixas e suportes.

No Berçário II em especial, as professoras do período da manhã, recebem as crianças com ambiente preparado que gera uma expectativa, sempre com música ambiente, recebem as crianças fantasiadas, com fantoches, criando vozes, reproduzindo personagens conhecidos, o que desperta a curiosidade das crianças e das famílias, que perguntam : “ *O que vai ter hoje ?*”

Reiteramos que nos berçários, os fantoches, as caixas de diferentes tamanhos, cores e texturas são os recursos didáticos mais empregados e que despertam a curiosidade e a atenção dos bebês.

As professoras do Berçário II destacaram que a regularidade e freqüência são de muita importância, *“ porque temos maior oportunidade de explorarmos melhor os espaços e materiais a cada momento que vamos lá, as crianças vão se apropriando melhor e construindo melhor, também”*.

As prática desenvolvida junto aos bebês demonstram que os arranjos espaciais também devem promover diferentes interações entre as crianças. Espaços amplos e pequenos, semi-abertos, possibilitam a realização de atividades em pequenos grupos, no grande grupo ou em atividades individuais. a organização do espaço e a disponibilização de materiais determinados podem funcionar como elementos importantes na incitação de determinadas brincadeiras para chamar a atenção das crianças sobre materiais específicos

que sugerem ações também específicas e amplia o repertório de ação das crianças.

No Mini-Grupo (crianças de 2 a 3 anos) há uma maior oferta de brinquedos (carrinhos, bonecas, pás e baldes de areia, telefones), como também já são acrescidos de materiais didáticos, tais como joguinhos, jogos de encaixe, (monta-tudo) e blocos lógicos. Contudo, as educadoras salientam a preferência pelos carrinhos, bonecas e pela brincadeira de casinha e médico. E ainda afirmam que, “ *quando as crianças brincam elas se interagem bastante , prestando a atenção na ação dos mesmos, de modo a inserir-se no contexto dos colegas. E o quanto eles se apropriam cada vez mais das práticas sócio-culturais*”. (Professora A do Mini-Grupo)

Esta educadora assinala conceber a brincadeira como uma linguagem expressiva compartilhada pelas crianças, cuja importância aparece em suas ações.

O que chama a atenção é que as crianças já ultrapassam o brincar individual. Elas interagem, buscam a todo momento compartilhar as situações vivenciadas. Isto demonstra que quando desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes formas de brincadeiras, as crianças exploram encaminhamentos inovadores que têm que ser disputados e negociados com diferentes parceiros, e passam a fazer parte da cultura daquele grupo infantil. Elas também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto.

No agrupamento do 1º estágio (3 a 4 anos) é muito forte a presença dos jogos simbólicos, do faz-de-conta. Nas brincadeiras de faz-de-conta, observamos que as crianças aprendem a reproduzir com mais detalhes gestos e falas de pessoas em certos papéis sociais ou de personagens de filmes ou histórias lidas, ou inventam roteiros alimentados por sua fantasia, utilizando-se de diferentes linguagens : corporal., musical, verbal e outras.

O faz-de-conta é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros e mesmo com os bonecos. Ele requer constante negociação de significados e de regras que regem uma situação conforme as crianças assumem papéis, o que faz com que o desenrolar do enredo construído pelas

interações das crianças, seja sempre imprevisível. Com isso, a brincadeira cria novidades.

A professora apresentou uma preocupação na organização dos espaços e materiais numa situação de faz-de-conta, demonstrou intencionalidade na proposta, focada nas situações de interação na brincadeira, favorecendo-a. O que me chamou a atenção é que a professora observava a todo o momento a brincadeira, sem interferir, atrapalhar os jogos simbólicos. Ao contrário, ela intervinha somente nos momentos de disputa e quando alguma criança a vinha interpelar. O que significa uma clareza quanto à diferença entre interferência (que atrapalha) e intervenção (que contribui e enriquece).

Observamos que, na prática da professora do 1º Estágio C está presente a compreensão de que é necessário o professor estar junto, preparar o ambiente, criar enredos e cenários, mas, principalmente ver e constatar que a brincadeira é fruto de produção cultural e não reduzir-se á uma visão inatista. E que espaços, tempo, materiais, interações, a intencionalidade, o planejamento fornecem elementos e enriquecem essa prática.

Em entrevista com a educadora em particular sobre a atividade proposta, ela destacou que a cada dia se surpreende com a criatividade das crianças nas situações de brincadeiras, pois eles utilizam diferentes conhecimentos, mas, principalmente, reproduzir papéis de suas mães, pais e outros e aí eu compreendo melhor, quando se fala que são reflexos das práticas sociais e culturais.

É notório o processo de mudança dada nos espaços de educação infantil, especificamente nos Centros de Educação Infantil, em função das mudanças sofridas desde 2001, quando as instituições passaram a ser tuteladas pela SME (Secretaria Municipal de Educação), demonstrando uma preocupação com a qualificação do trabalho profissional, que ampliasse gradativamente a perspectiva cuidadora tão enfática na gestão anterior (SAS) Secretaria Municipal de assistência Social, assinalada na falam das duas professoras que quando questionadas sobre as razões pelas quais escolheram a profissão e o espaço de atuação, que assinalaram a proximidade de suas residências, pela possibilidade de levar o filho, de trabalhar em uma jornada de seis horas, com crianças pequenas. Fatores esses, que assumiam grande destaque no universo das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e Pajens.

O que é importante destacar é o fato de que as profissionais mesmo apresentando algumas características de assistencialismo, sobressaindo o aspecto cuidador, vêm demonstrando clareza em relação à sua prática docente, visualizando as contribuições do processo de mudanças e de Formação Continuada.

Os problemas apontados pelas professoras por meio do questionário (Anexo), trouxe alguns apontamentos, como:

1º) a preocupação constante com o desgaste desencadeado na ação docente de profissionais que atuam com crianças pequenas, o que leva muitos professores às situações de afastamento (licenças médicas);

2º) conseqüentemente a necessidade de um acompanhamento de profissionais especializados em saúde com caráter preventivo;

3º) preocupação com maior investimento na educação, principalmente em recursos humanos (formação, valorização salarial...);

4º) atualmente em virtude da legislação vigente, a extensão progressiva para a aposentadoria, uma vez que, elas passaram pelo processo de transformação do cargo, de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) para PEI (Professor de Educação Infantil), o que custará mais cinco anos além, para completar o tempo de aposentadoria, com as vantagens integrais.

Referente às brincadeiras e jogos desenvolvidos pelas crianças, as professoras listaram que são os jogos de construção, de encaixe, corporais, brincadeiras de roda e principalmente os jogos simbólicos, onde assumem diferentes papéis: mamãe, filhinho, papai, e piloto de carros.

Constatamos por meio da observação direta que, no geral, a brincadeira é valorizada no interior das instituições de educação infantil como uma atividade livre e espontânea. Mas também, há uma preocupação docente com os momentos de brincadeiras, uma busca (de uma parcela) de ampliação das mesmas.

É presente dentre os profissionais do Centro de Educação Infantil ainda que a brincadeira é uma atividade livre, isenta de propostas e intencionalidade educativas por parte dos adultos. Contudo, também há uma preocupação também quanto aos tipos de brincadeiras dadas na escola, como brincadeira livre, que consiste na liberdade da criança, no parque ou outros espaços, sem uma preocupação do professor, na busca de entendimento desse ato, a

brincadeira espontânea, caracterizada pela preocupação mais sistemática do professor, na preparação do espaço, dos materiais e de situações que favoreçam as ações das crianças, o professor deixa mais claro, a sua intencionalidade, preocupa-se mais na observação e intervenção qualificada das ações das crianças e a brincadeira dirigida, voltada ao conjunto de combinados e regras, coordenados pelo professor, o que não permite muito as criações das crianças.

Toda semana é garantido os três tipos de brincadeiras, no entanto, na brincadeira espontânea há uma melhor sistematização e acompanhamento, uma vez que todas as professoras quando as propõem, devem fazer o respectivo registro, tendo como referência uma Pauta de Observação , proposta pelo Coordenador Pedagógico em conversa com o coletivo, nos horários de estudo do grupo, que objetiva subsidiar a problematização e tematização das práticas docentes. O que pudemos evidenciar o quanto torna-se visível a melhoria do brincar, quando o professor percebe tais diferenciações nas situações de brincadeira.

Os espaços para brincar de acordo com as professoras entrevistadas, são espaços pensados, amplos e organizados em conformidade com as brincadeiras, bem como o tempo destinado às mesmas , previstas na linha de tempo pedagógico, no acolhimento (chegada, com cantinhos) e após o café. A brincadeira livre também acontece quando as crianças criam situações brincantes na rotina, o que significa que não é à todo momento previsto, mas, acontece.

Percebemos que o tempo concedido para o brincar é significativo,principalmente pensar na garantia de uma regularidade e freqüência de tempo livre para brincar e para as outras atividades que alimentam o brincar. A flexibilidade do educador ao lidar com o tempo destinado à brincadeira é importante para permitir que a brincadeira surja espontaneamente a partir de um evento não planejado e para permitir o desenrolar da brincadeira tendo como referente a própria criança, o seu desejo e o seu tempo interno.

Ainda falando do brincar livre das crianças, as profissionais relataram a sua importância para o desenvolvimento, pois através dela que as crianças retratam o seu cotidiano, tanto em casa como na escola. Como também afirmaram que, “ *a criança que brinca livre e com outras crianças age de*

maneira cooperativa, fazendo imitações, disputa objetos, vivencia todos os espaços, possibilita que ela expresse suas emoções, descobertas e torna-se autônoma”.

O tempo em que as crianças brincam, as educadoras afirmaram que observam suas brincadeiras para poder avaliar o seu desenvolvimento e propor novas brincadeiras, bem como observam e intervêm quando necessário, interagindo com as crianças , quando solicitada, “ *o mais interessante é que quando observo vejo seu desenvolvimento, na fala, na interação criança com outra criança e qual o tipo de brincadeira e objetos que escolhem, ou seja, suas preferências”.* (Professora A do Mini-Grupo).

Na sua maioria, as docentes desvalorizam a brincadeira simbólica, pois a concebem de maneira literal, como exercício e preparo para a vida adulta. Porém, também pudemos observar a presença marcante de algumas práticas carregadas de intencionalidade educativa de intervenção em nível de oferta de materiais, tais como: fantasias, brinquedos, leitura de conto, assim como intervenção verbal e gestual, no auxílio da criação de personagens e enredos para as crianças.

A organização prévia do tempo e espaço para o brincar com cantinhos temáticos, demonstra uma influência de autores escolanovistas e das teorias socioantropológicas da brincadeira. E sabemos que, cada forma de organização dos espaços, é também, uma variável reveladora de determinadas representações sobre as crianças , assim como o uso de certos tipos de materiais.

Indagadas sobre o que é brincar relataram que é descobrir, vivenciar, interagir, pois as crianças recriam e repensam acontecimentos vividos. É aprendizagem, desenvolvimento, uma linguagem infantil, onde a criança interage com o outro e entre si.

Uma das professoras que participaram do questionário, assim definiu o brincar: “ *é para mim, construir conhecimentos, expressar sentimentos, emoções, desenvolver a imaginação, coordenação, o raciocínio. Entender como as coisas funcionam, e interpretar o mundo que vive e principalmente divertir-se e ser feliz”.* (Professora A do 1º Estágio C).

A mesma professora afirmou quando questionada de que maneira a cultura está presente nas brincadeiras das crianças, ela assinalou que a cultura está

presente nas situações de brincadeiras das crianças, porque elas imitam situações familiares, como cuidar de casa, filhos, levar ao médico, imitam o professor, contam histórias, etc.

Observamos que as professoras evidenciam a riqueza e a pluralidade existentes na realidade do brincar, interpretando o brincar como uma aprendizagem sócio-cultural e afetiva. Em função da formação e da especialidade da profissional, a valorização do brincar recai sobre o desenvolvimento de competências e capacidades afetivas, cognitivas, sociais ou a junção de vários desses fatores.

Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Vygotsky (1998) vê o jogo simbólico como uma atividade típica da infância essencial ao desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Ele constitui-se em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança. No brincar do jogo de faz-de-conta a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo do adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento do prazer que experimenta ao brincar. Daí, a necessidade de levarmos mais à sério as situações de brincadeiras das crianças no Centro de Educação Infantil.

Pensando nas contribuições do brincar para o pensamento, cabe salientar a importância desse brincar, ou ainda, como o lúdico interfere no desenvolvimento de uma criança. E este desenvolvimento, para Wallon, se dá através de uma interação entre ambientes físicos e sociais, sendo que os membros desta cultura, como pais, avós, educadores e outros, ajudam a proporcionar à criança participar de diferentes atividades, promovendo diversas ações, levando a criança a um saber construído pela cultura e modificando-se através de suas necessidades biológicas e psicosociais. Por isso, a importância da brincadeira, pois é a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais. Toda criança deveria poder brincar. A brincadeira contribui para o processo de socialização e interação das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o

desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição e construção de novos conhecimentos .

2.1. Síntese das Análises

O que pudemos observar entre as educadoras geralmente, é um discurso baseado em concepções científicas advindas da psicologia do desenvolvimento, da importância afetiva do brincar infantil, sobre criança, pautadas na organização dos espaços da instituição, seja na instalação de salas ambientes, seja na montagem de cantinhos de faz-de-conta.

Há um predomínio das teorias cognitivista e principalmente de Vygotsky, no tocante a importância da brincadeira para o desenvolvimento social e emocional tanto quanto cognitivo, onde as crianças desenvolvem o pensamento abstrato. Dados esses, observados por meio da observação das práticas pedagógicas.

Nesta instituição de educação infantil observei que as educadoras estimulavam e promoviam as brincadeiras de faz-de-conta, auxiliando as crianças a se fantasiar, registrando as brincadeiras e intervindo muitas vezes, seja assumindo papéis, seja ajudando a organizar os espaços.

Algo que despertou bastante a minha atenção na observação, foi o fato de que há por parte da grande maioria das professoras, uma clareza quanto a necessidade e importância do brincar para as crianças e o quanto a natureza da intervenção dos professores nas situações de brincadeiras se apresenta como um elemento diferencial, o que pode contribuir no processo de construção de saberes das crianças, ou não.

Percebemos nos relatos que as concepções acerca do brincar vêm avançando, já apresentam-se alguns comportamentos que retratam estes avanços, como: o professor se ver como mediador e participante nesse processo, quando há intencionalidade clara, planejamento, facilita a realização das propostas, o repertório cultural e simbólico, uma vez que se não houver estes aspectos elencados, a brincadeira não avança.

Esta prática vem corroborar a necessidade, a importância e principalmente a natureza da intervenção do professor nas situações de brincadeiras e de aprendizagens das crianças, pois não adianta oferecer brinquedos e deixa a brincadeira “fluir”. É necessário assumir o papel de mediador, interventor,

qualificador, por exemplo: assumir um papel em um faz-de-conta considerando as situações criadas pelas crianças tanto em relação aos temas, personagens, clima emocional etc., e as regras, materiais utilizados, organização do espaço, formas de cada criança desempenhar certos papéis.

Para nós, a brincadeira é uma linguagem simbólica, uma forma específica e singular oferecida pelo mundo moderno para que a criança possa interpretar, significar e compreender de maneira ativa os comportamentos, usos, costumes e sentimentos do homem adulto. Assim, o que nos importa é que a criança brinque como um fato em si, pois esta atividade tem se constituído historicamente como o espaço privilegiado de um tempo livre e experimental de inserção da infância de maneira autônoma e criativa na sociedade e na cultura intencional do adulto junto à brincadeira infantil, ensinando, promovendo junto às crianças, uma atitude e linguagem simbólica frente à realidade.

Ao enriquecer a brincadeira das crianças, as professoras mostraram-se abertas para mudanças, repensando suas práticas educativas em função de interações reais entre as crianças com a realidade circundante e com a profissional.

Encontramos profissionais abertos para as concepções que levam em conta o imaginário infantil em suas brincadeiras, que identificadas com as crianças com as quais trabalham, as docentes tiveram mais facilidade em compreender a brincadeira naquilo que possuem de singular, através da valorização dos papéis desempenhados pelas crianças e do material que lhes foi oferecido. Como também, uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia, propiciando a criação de espaços acolhedoras para brincar, ampliando as idéias espontaneístas e “laissez-faire”.

Mediante as observações feitas e algumas reflexões, podemos reiterar por inúmeras vezes, a relevância da natureza da intervenção docente nas situações de brincadeiras das crianças. Desta forma, alguns modos de intervenção, direta ou indireta, do professor são essências. São eles:

- Incitação que consiste na sugestão (e não imposição) de novos elementos para alimentar a brincadeira, ajudando as crianças a desenvolverem-se nessa ou naquela direção. Isso pode ser feito por meio da oferta de um novo material, proposta de modificação de um enredo ou de determinados papéis.

- Co-autoria, onde o professor pode brincar com a criança, de preferência quando for convidado pela mesma, uma vez que a criança vê o professor como o parceiro mais experiente. Assim, o professor deve entrar na brincadeira como um co-ator, co-adjuvante, que representa junto com a criança, porém, com o seu modo adulto de agir.
- Organização do espaço e materiais que favorecerá o desenvolvimento amplo, criativo e voluntário da brincadeira, tornando sempre acessíveis os brinquedos para as mesmas. Dependendo da organização do espaço e materiais, podem se constituírem como elementos incitadores e provocadores das situações de brincadeiras.
- Organização do tempo, garantindo uma regularidade na disponibilidade de tempo livre para brincar e para as outras atividades que alimentam o brincar.
- Observação é um instrumento fundamental para o planejamento do professor. O professor deve saber o que observar, ter uma pauta de observação e também saber interpretar aquilo que observam, levantando elementos que o ajudarão na continuação de suas propostas de brincadeira e atividade dirigida, tais como principais interesses das crianças, dificuldades encontradas, competências demonstradas na brincadeira etc.
- Administração de conflitos que demonstra a necessidade da criança de negociar regras, papéis e objetos com seus pares torna a brincadeira um campo fértil para disputas e conflitos.

É importante salientar que, nesses momentos de disputa, a criança é levada a pensar nas formas de relacionamento, o que vai contribuir na busca de soluções, exercício e aprimoramento do pensamento.

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das

crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.

Neste sentido, o erro construtivo tem uma função primordial no processo cognitivo, pois a criança elabora hipóteses que se apóiam em soluções próprias, particulares e provisórias para resolver problemas por meio de aproximações sucessivas.

Tudo o que uma criança leva consigo na memória, é passado em um tempo determinado. Esse tempo traz as marcas da sua própria percepção sobre o mundo, sobre o que ela teve contato, o que pensa sobre isso, e também traz as marcas da instituição educativa, das intenções dos adultos que se empenham por criar um ambiente mais favorável às aprendizagens e, conseqüentemente, ao próprio desenvolvimento infantil.

Considerações Finais

Sabemos que estudos e debates têm apontado que as instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, lingüística. Isto implica considerar que essas instituições são contextos de aprendizagens e trocas de significações a partir de linguagens diversas. Nessa perspectiva, a aprendizagem envolve as pessoas como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações estabelecidas por parceiros infantis e adultos, nos contextos educativos. É portanto, uma construção social.

Também temos visto que a brincadeira é uma atividade que evoluiu com a transformação sócio-histórica das comunidades humanas e continua a se modificar nas condições concretas de vida das populações, em particular da população infantil em nossa sociedade. Nesta, ao lado de uma ampliação fantástica de brinquedos fabricados e tornados objetos de desejo de consumo

das crianças, há um crescente individualismo que se reflete sobre elas e o seu brincar. Nesse quadro preocupante, a ser considerado com atenção pelas equipes das escolas de educação infantil quando da elaboração de seu projeto pedagógico, a educação infantil muito pode fazer no sentido de ressignificar o brincar da criança.

E nesta pesquisa, pudemos observar e analisar que através dos relacionamentos que a criança estabelece não só com os adultos, mas também com outras crianças, ela nomeia objetos, imita pessoas ou outros elementos que observou, traça desenhos, formula perguntas, elabora respostas, constantemente significando o mundo a sua volta, influenciando-a e sendo influenciado por ele. Com base nisso, as experiências vividas nos espaços de educação infantil devem possibilitar à criança o encontro de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas.

É na exploração do mundo, do meio ambiente, na manipulação dos objetos, nas trocas com seus pares etc., que a criança vai aprendendo, vai buscando fora de si o conhecimento, para mais tarde poder internalizá-lo. É nesta busca, nesta movimentação que novos esquemas podem ser assimilados, generalizados. O brincar permite que esta troca intensa entre o que está dentro e o que está fora ocorra, pois a brincadeira não está dentro nem fora.

Concordamos com Milton Nascimento (NASCIMENTO, 1998) ao cantar:

Há um passado
no meu presente
um sol bem quente lá no meu quintal
toda vez que a bruxa me assombra
o menino me dá a mão.

Ao brincar com o objeto a criança o vai percebendo em suas diferentes dimensões, descobre seus atributos, sua utilidade, classifica-o, podendo mais tarde modificar suas estruturas. É através do brincar que a criança vai descobrindo o que pode e o que não pode.

“ Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigada a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fiz coroar

E era tão linda de se admirar...”
(CHICO BUARQUE)

E torna-se fundamental pensar a organização e o planejamento de situações pelos educadores destas instituições, que devem considerar a educação de 0-6 anos possui especificidades, que não se caracterizam pelo processo ensino-aprendizagem pautado em modelos tradicionais, centrado no comando único do professor, que tem se mostrado preponderantemente cognitivista e reproduzidor da cultura existente.

Acreditando em uma Cultura da Infância onde a criança apresenta-se como sujeito cognoscente, atuante e protagonista, que participa e propõe, entendemos que aprender deve ser uma experiência significativa para a criança e deve também integrar o que ela já conhece com aquilo que é novo para ela. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para que novos conhecimentos sejam por ela apropriados em situações que lhe despertem o interesse frente ao inexplorado, ao desconhecido, ajudando-a a descobrir o desejo envolvido na investigação, o que promove uma reflexão, ação de pensamento.

Vimos por meio do curso Fundamentos de uma Educação para o Pensar (2008-2010), o quanto a filosofia dirigida às crianças busca desenvolver habilidades diversas de diálogo e investigação : escutar, dar as razões de seus argumentos, interpretar, analisar, relacionar e construir conhecimentos. E mesmo segundo Matthew Lipman, a indagação coerente, crítica, cuidadosa e criativa, realizada em uma comunidade de investigação, incide sobre o exercício da democracia. Mas a investigação filosófica com crianças vai além disso: na compreensão do sentido de um problema filosófico e na atitude que se origina a partir do momento que começamos a pensar sobre o pensar, a nossa existência põe-se em movimento, na qual a abertura ao inusitado – àquilo que ainda não era pensado e a novas possibilidades para o viver e o pensar – amplia a percepção do mundo. Nesse processo, não só as crianças mas também os professores aprendem uma nova relação com o aprender.

Na trajetória deste trabalho, aprendi e repensei muitas idéias e , observamos muitos pontos de vistas que assinalaram diferentes concepções, modos de agir e pensar, retratando o reflexo das relações dadas no espaço educacional, mas também no aspecto pessoal, uma vez que o ser pessoal do professor se

mistura a todo momento com o ser profissional, o que pode revelar as suas práticas docentes. E podemos ir além, o que pensa o ser pessoal-profissional reflete diretamente na natureza da intervenção docente nas situações de brincadeira e de todas as aprendizagens das crianças.

Neste processo de pesquisa, evidenciou-se também, algumas discordâncias e diferenças entre estas profissionais, fato esse reforçado pelo papel e a função social, educativa e histórica desempenhada e esperada de cada professor – pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil e professora (processo de transição vivida historicamente pelas professoras dadas no questionário), no funcionamento do equipamento e na proposição das atividades para as crianças.

Também observamos um grande avanço no que concerne às concepções do brincar, ultrapassando a idéia, de que trata-se de um tempo para gastar energia. As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de auto-expressão e não um passatempo, momento de entretenimento.

Outro aspecto a destacar neste estudo, dado na observação das ações docentes, é o fato da intervenção docente que acaba tornando-se qualitativa, à medida em que o professor estabelece vínculos e um grau de interação mais intensivo com outros professores, que compartilham as mesmas idéias, de entender o quanto o papel do professor qualifica o brincar da criança, o que ao meu ver, apresentou um considerável peso, o que influencia nas concepções.

A criança como ser “brincante” não brinca por ter uma “energia excedente” (GUIMARÃES,2003,p.73), tampouco para relaxar ou como forma de recreação, em que regras inventadas e dirigidas pelos adultos podem enfatizar um desejo de domínio e competição. A brincadeira para as crianças possui sentido próprio, portanto, o ato de brincar deve ser preenchido pelo prazer e pelo divertimento, de forma espontânea e criativa.

O aspecto lúdico de que tanto falamos não está presente somente nas brincadeiras, mas no jeito de a criança pensar e representar o que conhece, fazendo diversas conexões com o que está vivendo e aprendendo sobre o mundo, os objetos, as pessoas e suas relações com o outro. Desta forma, o papel do professor na instituição de educação infantil é fundamental. O

educador se faz presente como observador e organizador das brincadeiras e jogos que as crianças gostam e conhecem.

Outro aspecto que observamos é relativo à tarefa do educador, de ampliar o repertório das brincadeiras e incrementar, cada vez mais, o conhecimento e a elaboração das mesmas, pois, quanto mais as repertoriamos, mais ricas serão suas experiências, o que evidencia mais uma vez a importância e a natureza da intervenção pedagógica.

Observamos a participação das crianças nas situações propostas para a brincadeira, que possibilidades foram dadas para o processo de decisão, criação e ação autônoma das mesmas. Assim como, observamos e estabelecemos uma relação direta entre essas possibilidades descritas acima e as intervenções dos adultos nas brincadeiras das crianças. E neste sentido, devemos pensar bem pensado nas considerações, nas concepções, nos elementos (espaço, tempo, interações e materiais), na regularidade (frequência) , na diversidade e nas relações dadas nas experiências do brincar, que de fato, possam contribuir significativa e valorosamente na construção do pensamento infantil.

O que é imprescindível concebermos claramente é que a brincadeira constitui um contexto onde se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre seus próprios pensamentos e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. O jogo simbólico, ou de faz-de-conta, é governado por regras (as da imaginação), o que limita as crianças e, ao mesmo tempo, as libera, ou seja, ajuda-as a dominar impulsos imediatos e a controlar-se. Ao criar uma atividade imaginária e nela agir, a criança usa os elementos pré-determinados do espaço vital, embora de um modo diverso do pré-determinado, para criar algo diferente. Por isso, a importância do brincar no exercício do pensamento, são oportunidades para a construção do novo.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas como

aquelas, nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo nos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração, É pelo brincar e repensar a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber-fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Acreditamos ser esse movimento uma das maiores riquezas do brincar. Entender que, diante de um coletivo de muitas crianças, fazem-se necessários modos apropriados de realizar atividades das quais elas se ocupam. Nesta direção, é preciso pensar que todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

O importante é o professor compor um conjunto de atividades lúdicas que promovam as culturas infantis e a construção pelas crianças de um olhar diferenciado para o mundo, de uma atitude solidária e ética na relação com companheiros e de um olhar confiante em suas possibilidades de continuar aprendendo e desenvolvendo.

Faz-se necessário, nós, enquanto educadores entendermos as brincadeiras das crianças, possibilitando que as mesmas representem os papéis que escolheram para brincar independente do sexo. Que elas e eles possam brincar de casinha, boneca ou panelinhas, jogar futebol, saltar, correr, pular e subir das árvores. Brincar de herói ou bandido, recriando os heróis que fazem parte do seu cotidiano, de sua sociedade.

Recriando seu mundo e o mundo que vêem representando pela TV, pelas história de vida, passeios... estão constituindo-se como sujeitos criança. Por tudo isso, educadoras/res de crianças pequenas, precisamos reaprender a brincar com as crianças que conosco convivem. Quando propomos uma brincadeira, elas dificilmente se negam a brincar ou dizem - “não gosto de

brincar” – e quem não brinca se você brinca? Garanto que todo mundo brinca se você brinca.

Talvez seja o momento de resgatarmos o prazer do estar brincando junto, afetos, solidariedades, compreensões que só as brincadeiras com o outro podem nos proporcionar. E, nesse resgate, buscamos como educadores que somos, novos modos de educação que garantam que o brincar faz parte da criança.

O que este trabalho monográfico buscou fazer foi reconhecer que o tempo vivido, qualificado e recheado por experiências largas e profundas no brincar, aponta para a possibilidade de consolidar parcerias e estabelecer prioridades e de construir um percurso que indica caminhos para transformar as práticas sociais e culturais. E neste aspecto, a natureza da intervenção da prática docente nas diferentes situações de brincadeiras das crianças faz toda a diferença.

É entendermos que as crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estão à sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles e elas possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo. E para finalizar, lembramos Toquinho, que em uma letra de música retrata muito bem o sentido simbólico de um brinquedo.

Um brinquedo...
 O que é um brinquedo?
 Duas ou três partes de plástico, de lata...
 Uma matéria fria
 Sem alegria
 Sem história...
 Mas não é isso, não é filho!
 Porque você lhe dá vida
 Você faz ele voar , viajar...
 (TOQUINHO, 1987)

E assim, concluímos que, seja em casa, na rua e em outros contextos informais, as crianças têm determinados limites e possibilidades para viver o tempo de brincar. Em uma instituição com propósitos educativos claros, as escolhas são necessariamente atravessadas pelos limites e possibilidades, da vida em grupo: o rodízio de tantos turnos de crianças, o revezamento para

ocupação dos espaços, o uso compartilhado de brinquedos e outros objetos etc. Além das questões mais gerais de infra-estrutura, a organização do tempo também nos leva a pensar sobre o que é necessário às crianças.

Seja qual for o conceito que estrutura a organização do tempo (rotina, linha do tempo, jornada etc.), muitas são as escolhas possíveis para povoar o cotidiano de uma instituição educativa: temos que pensar coletivamente em pautar e construir novos significados para as oportunidades diárias de vivenciar as práticas sociais de sua cultura. E neste aspecto, pensar no brincar da criança e na natureza da intervenção da prática pedagógica é de extrema relevância .

Referências Bibliográficas

ARIÉS, Philippe (1975). **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores , 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAM, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto, 1994.

BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. **Critério para o atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época ; v. 43).

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: a brincadeira como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 2ª. Ed. São Paulo, Perspectiva, 1980

LIPMANN, Mathew; Sharp, Ann Margaret e Oscanyan, S. Frederick. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001

OLIVEIRA, Zilma et al. **Creches: crianças, faz-de-conta e Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 68).

SEBER, M.G. **Construção da Inteligência pela criança**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

VASCONCELOS, Celso do S. **Para onde vai o Professor ? Resgate do professor como sujeito de transformações**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 1. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 48).

WINNICOTT, Donald W. (1971). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO 1

Questionário

Identificação do CEI

- 01. Bairro :
- 02. Nº de crianças matriculadas :
- 03. Nº de crianças de sua turma :
- 04. Idade das crianças em sua turma :
- 05. Origem social das crianças :

1. Dados Pessoais

- 1.1. Data de Nascimento :
- 1.2. Local de Nascimento :
- 1.3. Sexo:

Feminino ()

Masculino ()

- 1.4. Situação de família :

Solteira (o) Casada (o) Desquitada (o) Separada (o)

1.5. Se casada (o), profissão do companheiro :

1.6. N° de filhos, idade e sexo respectivos :

1.7. Tipo de formação profissional :

1.8. Tipo de formação escolar :

1.9. Tempo de trabalho no CEI :

1.10. Função desempenhada durante o período em que trabalha no CEI :

1.11. Cursos de formação Continuada em que já participou :

1.12. Participa de algum movimento coletivo ou associação? Caso afirmativo, indique o tipo :

1.13. Razões pelas quais escolheu a profissão e o trabalho no CEI.

1.14. Vantagens e problemas visualizados no exercício da profissão.