



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

HEISE ELIZA SILVA ALMEIDA

**BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: ANÁLISE DO COTIDIANO DE UM CMEI DE
SALVADOR À LUZ DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador - Bahia
2012

HEISE ELIZA SILVA ALMEIDA

**BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: ANÁLISE DO COTIDIANO DE UM CMEI DE
SALVADOR À LUZ DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade
Federal da Bahia, como requisito para conclusão do
curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Mestre Marlene Oliveira dos
Santos.

Salvador-Bahia
2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

HEISE ELIZA SILVA ALMEIDA

**BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: ANÁLISE DO COTIDIANO DE UM CMEI DE
SALVADOR À LUZ DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação da Professora Mestre Marlene Santos.

Aprovada em __/__/____

Banca Examinadora

Prof^a. Mestre Marlene Oliveira dos Santos (Orientadora) – UFBA

Prof^a. Mestre Maria Izabel Souza Ribeiro (Examinadora)– UFBA

Prof^a. Doutora Lygia de Sousa Viégas (Examinadora) - UFBA

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que foram indispensáveis para que eu chegasse aqui.

À minha mãe idealizadora desse momento e por ser esse exemplo de mulher que não se deixa abater pelas adversidades e que sempre buscou oferecer a melhor educação a suas filhas.

À Lausânia e Raimunda, que durante essa trajetória me fizeram perceber que não existe recompensa sem esforço e que devemos agarrar todas as oportunidades.

Aos meus amigos Saionara, Luana, Alexandrina, Marianne, Catiúsca, Anna e Deivid que por tantas vezes me deixaram de pé quando pensei em fraquejar.

À Angélica Costa tão importante para mim, que se não existisse não conseguiria imaginar como teria sido esta chegada.

À Heuzes Santana, que sempre me incentivou a seguir em frente quando meu corpo já cansado não tinha mais forças para lutar.

E minha gratidão à minha irmã Gabriela, aos meus tios, primos, primas, comadre, Davi meu afilhado lindo e ao meu pai: - *Sei que está orgulhoso de mim.*

*A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que
justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente
que o que está fazendo é um jogo.*
J. Huizinga

RESUMO

O problema orientador da pesquisa foi buscar compreender como as atividades lúdicas estão sendo vivenciadas no cotidiano pelas crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e, verificar se estão em consonância com as atuais DCNEI/2009. O estudo, de cunho qualitativo, centraliza seu foco no modo como as interações e brincadeiras se manifestam nas ações pedagógicas das turmas de educação infantil de um CMEI da cidade de Salvador, no estado da Bahia. Os fundamentos da pesquisa foram alicerçados no pensamento de autores como Piaget (1975), Vygotsky (1998), Adriana Friedman (1996) e Kishimoto (2003) e na documentação oficial que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A revisão bibliográfica, a observação de campo e as entrevistas foram os instrumentos utilizados para compor esta investigação que resultou em um melhor entendimento acerca das possibilidades de aprendizagem através das atividades lúdicas e, mais especificamente, através de brincadeiras e interações estabelecidas pelas crianças. Com a elaboração deste estudo tornou-se possível perceber que as atividades realizadas no CMEI visitado podem ser consideradas como lúdicas, partindo da concepção dos autores utilizados na abordagem teórica, e que elas, mesmo sem o entendimento das professoras que as empregam, correspondem aos princípios norteadores que constam no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009.

Palavras-chave: Educação infantil. Criança. Interações. Brincadeira. Atividade lúdica. DCNEI.

ABSTRACT

The problem guiding the research was to try to understand how play activities are being experienced in daily by children 4 and 5 years in kindergarten and verify that they are in line with current DCNEI/2009. The study, a qualitative, centers its focus on how the interactions and games are manifested in the actions of teaching kindergarten classes a CMEI city of Salvador, state of Bahia. The fundamentals of the study were grounded in the thinking of authors such as Piaget (1975), Vygotsky (1998), Adriana Friedman (1996) and Kishimoto (2003) and official documentation that guides the pedagogical practices in early childhood education. The literature review, field observation and interviews were the instruments used to compose this investigation that resulted in a better understanding of the possibilities of learning through play activities and, more specifically, through play and interactions established by the children. With the development of this study could become possible to realize that activities in CMEI visited can be considered recreational, starting from the design used in the authors' theoretical approach, and that they, even without understanding the teachers who employ them, correspond to guiding principles contained in the text of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education / 2009.

Keywords: Early childhood education. Child. Interactions. Just kidding. Playful activity. DCNEI.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1	População em Idade Escolar – Brasil e Regiões	20
Tabela 2	Matrículas Realizadas em 2011 – Brasil e Regiões.....	21
Quadro 1	Qualificação das entrevistadas	50
Quadro 2	Rotina Diária CMEI	57
Quadro 3	Atividades observadas na CMEI	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA	14
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	16
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SEUS ASPECTOS LEGAIS: UMA BREVE ABORDAGEM	19
3.1 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A DCNEI DE 1999 E A DCNEI 2009	27
4 A PRESENÇA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NOS DISTINTOS CONTEXTOS HISTÓRICOS	33
4.1 INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL ...	39
5 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	47
5.1 TIPO DE ESTUDO	47
5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO.....	49
5.3 O CONTEXTO DO LOCAL OBSERVADO.....	50
5.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	52
6 ANÁLISE REFLEXIVA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	56
6.1 A OBSERVAÇÃO DA ROTINA.....	56
6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	67
6.3 REFLEXÕES SOBRE AS ABORDAGENS LEVANTADAS NA PESQUISA.....	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXO – Roteiro das entrevistas.....	93

1 INTRODUÇÃO

Durante o processo de transformação da sociedade através dos tempos, a educação das crianças sofreu mudanças no ambiente familiar, na sociedade civil e nos órgãos públicos. Estas transformações se tornaram mais efetivas durante a revolução industrial, na Inglaterra, e, posteriormente, por toda a Europa, onde as relações de trabalho e a mulher tornaram-se importantes para a produção das fábricas, sendo necessária a criação de espaços que pudessem abrigar seus filhos durante a ausência das mesmas. Positiva-se aí, dentro deste contexto histórico, a inserção de crianças, filhos e filhas de trabalhadores que também necessitavam de locais para serem cuidadas, dentro dos espaços que antes eram apenas para órfãos e crianças abandonadas.

Quanto ao Brasil, a evolução no processo de transformação da educação das crianças foi lenta e a Constituição brasileira que primeiro tratou deste assunto e que suscitou a necessidade da elaboração de uma lei de diretrizes e bases para a educação foi a Constituição de 1934. Esta lei foi sancionada somente em 1961 e diz o seguinte no item que trata da Educação pré-primária:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de seteanos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

É possível constatar nos artigos acima que mesmo citando a educação infantil e sugerindo a criação da LDB, a Constituição de 34 não determina que a mesma seja um direito da criança e nem um dever do Estado. Com a Constituição de 88 a discussão sobre a LDB 4024/61 foi levantada e a partir daí foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 determinando que a educação infantil se desse em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. Mais de dez anos após a LDB/96, com a aprovação de nove anos de duração para o ensino fundamental em 2006, a legislação para a Educação Infantil também sofre alterações em seu texto, no sentido de não haver divergências acerca do

entendimento referente a idade oportuna para as matrículas em cada nível de ensino, passando então a Educação Infantil a atender, crianças entre 0 a 5 anos de idade.

A partir de 1998 foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais que servem de parâmetro para os professores, e que enumeram as habilidades a serem desenvolvidas por área de conhecimento, e as DCNEI de 1999 que foram reformuladas em 2009.

Com o estabelecimento destas leis e documentos que orientam e direcionam a educação infantil no Brasil, senti a necessidade de apurar de que maneira as atividades lúdicas estão sendo vivenciadas no cotidiano da pré-escola e se as mesmas estão em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as atividades lúdicas estão sendo praticadas com crianças de 4 a 5 anos e se estão de acordo com as atuais DCNEI. Identificar quais as atividades são desenvolvidas pelos docentes e se são reconhecidas como atividade lúdica, analisar de que maneira brincadeiras e interações são desenvolvidas na escola e as Diretrizes que as norteiam, também são objetivos deste trabalho. Para alcançar o objetivo proposto foi realizada pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa bibliográfica que segundo Martins (1990, p. 23) “é a que se efetua para se resolver problemas ou adquirir conhecimento a partir de consulta a livros, artigos, jornais...(material impresso).”, buscou encontrar autores que dessem o suporte teórico necessário para a abordagem do tema proposto. Autores como Piaget (1975), Vygotsky (1998), Friedmann (1996), Kishimoto (2003), Kuhlmann (2001) e Winnicott (1975) foram os escolhidos para contribuir com a discussão. Os estudos, avaliações e conceitos desses autores contribuíram para nortear a execução deste trabalho. Também fizeram parte da pesquisa a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /98; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999; PNE/2001-2011; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009; e o PNE 2011-2020.

Fiz a opção pela pesquisa que possui uma abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (2003, p. 79) “parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o

mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a objetividade do sujeito.”, para atender a subjetividade exigida pela pesquisa de campo e a especificidade do objeto de estudo.

A pesquisa de campo se concentrou na observação da rotina da escola estudada. A intenção foi obter informações quanto a presença do lúdico e suas manifestações no cotidiano, percebendo de que forma essas atividades aconteciam e se contemplavam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Fazem parte dos registros os momentos de brincadeira livre, como o recreio, atividades direcionadas fora e dentro da sala de aula, além dos momentos de chegada, alimentação e saída para a espera dos pais. No contato com as educadoras das turmas observadas foi possível, através de entrevistas, perceber a compreensão do lúdico que elas tem e de como a ligação entre o brincar e o aprender é realizada por elas.

O trabalho está organizado em sete capítulos: a Introdução, o segundo capítulo onde apresento um breve histórico sobre a educação infantil ao longo da história, mergulhando desde os primeiros séculos na Grécia Antiga até o século XIX na Europa. Daí fiz a abordagem sobre a infância no Brasil do século XVII, com as primeiras instituições assistencialistas para crianças, até a Constituição de 1988, quando se ampliam as preocupações normativas para os espaços que atendem a educação infantil.

O terceiro capítulo é onde faço uma breve abordagem sobre os aspectos legais que envolvem a Educação Infantil no Brasil, falando sobre as leis que garantem estes direitos, com maior ênfase para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, onde é feito uma análise comparativa entre as Diretrizes de 1999 e sua reformulação em 2009.

No quarto capítulo tratei da presença do lúdico na educação da criança nos distintos contextos históricos, onde falo sobre a definição e a importância das interações e brincadeiras para o desenvolvimento infantil que irá nortear toda a pesquisa de campo.

A metodologia utilizada na pesquisa é tratada no quinto capítulo, onde apresento os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, o local observado e os procedimentos para a coleta de dados.

No capítulo seis, a análise de dados foi baseada na observação das atividades cotidianas da escola e nas entrevistas com as professoras visando verificar o conhecimento que estas docentes tem sobre ludicidade, identificando quais atividades lúdicas estão sendo desenvolvidas com as crianças, e ao mesmo tempo estabelecendo relações com os documentos norteadores.

Por fim, as considerações finais fazendo um apanhado geral sobre a pesquisa realizada, apontando as conclusões desse estudo.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA

Farei neste capítulo um breve histórico sobre a Educação Infantil, e por ser um tema extenso, me ateno apenas a alguns acontecimentos importantes.

Durante os primeiros séculos a educação acontecia no seio da família onde era ensinado às crianças as primeiras regras de convivência, um pouco da cultura e ensinamentos que passavam de pai para filho sem intervenção externa.

Na Grécia Antiga as crianças eram criadas e recebiam as primeiras orientações num local chamado gineceu, ambiente onde as mulheres passavam o dia. Ali, as crianças ouviam histórias sobre a mitologia, brincavam com brinquedos feitos pelos escravos e com os animais domésticos. Na cidade de Atenas as crianças participavam da vida cívica da cidade e sua instrução formal começava aos sete anos através de um escravo especial chamado “o pedagogo” termo que significa “aquele que conduz a criança”. As meninas permaneciam no gineceu para serem orientadas para o casamento. (LOMBARDI, 2004, p. 152).

Em Roma, a aprendizagem era deixada a cargo de uma mulher chamada de “nutriz” que significava “aquela que amamenta” e por um pedagogo, também chamado de “nutridor”. Os ensinamentos de ambos eram fundamentais para a formação dos jovens na primeira infância. As crianças ficavam com eles durante todo o dia, a “nutriz” tinha o papel de ensiná-las a falar e o pedagogo de acompanhá-las à escola quando completavam seis ou sete anos de idade. (LOMBARDI, 2004, p. 153).

Durante a Idade Média a criança passou a ser vista de outra maneira, era considerada um pequeno adulto, tendo que executar tarefas iguais aos mais velhos. Ao completar sete anos era arrancada do seio da família e entregue a uma família diferente para aprender trabalhos domésticos e valores humanos diferentes dos seus. Esta prática se dava para que as crianças cortassem laços afetivos com os pais. Os colégios existentes pertenciam à Igreja e estavam reservados apenas para aqueles que entravam na Ordem. (LOMBARDI, 2004, p. 153).

Com a passagem do feudalismo para o capitalismo, nos séculos XIV e XV, o modo de produção se modificou, passando do modo de produção familiar para o sistema fabril. Em face disto, as ferramentas foram substituídas pelas máquinas, o

ambiente de produção passou a ser as fábricas, forçando uma reorganização da sociedade. Estas mudanças possibilitaram a entrada, em massa, das mulheres no mercado de trabalho, modificando a maneira da família cuidar e educar seus filhos. (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.79).

Não posso deixar de ressaltar que estas mulheres, diante da penúria em que viviam, eram forçadas a trabalhar nas fábricas assim como seus filhos maiores de sete anos. Em consequência disto, os menores eram deixados em casa aos cuidados de algum parente doente ou de mulheres chamadas de “mães mercenárias” que tomavam conta destas crianças mediante pagamento.

Este arranjo criou um novo problema. As crianças, agora, aglomeradas em maior número e sendo cuidadas apenas por uma pessoa, sem contar que a comida era escassa e a higiene também, “gerou um quadro caótico de confusão” (RIZZO, 2003,p.31), resultando no aumento das agressões físicas entre as próprias crianças e por parte da mulher cuidadeira, para manter o controle da situação.

Em dado momento percebeu-se que alguma coisa precisava ser feita para consertar o caos em que estava a educação das crianças menores. Com um viés assistencialista começaram a surgir na Europa as primeiras instituições para cuidar das crianças pequenas. A intenção era a guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos, evitando assim a mortalidade infantil e o espancamento. (DIDONET, 2001, p.11-28).

Há quem se contraponha a Didonet, Kuhlmann (2001, p.26) enfatiza que estas primeiras instituições que cuidavam das crianças de zero a seis anos também se preocupavam com a educação e inclusive apresentando finalidades pedagógicas, citando o exemplo da “Escola de Aprendizizes ou escola de tricotar, na França, 1769, para crianças de dois a seis anos de idade, que ensinava trabalhos manuais e o ensino da leitura, apresentando aí características pedagógicas”.

Em meados do século XIX, na Europa, a educação infantil se configurava na estrutura educacional creche-jardim de infância e era encarada por alguns pensadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. No século XX, depois de muita luta por parte de grupos sociais e políticos que apontavam o precário trabalho desenvolvido até então para a educação infantil, foi implantada a pré-escola. (KRAMER, 1992, p. 26).

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade. (KRAMER, 1992, p. 26).

A partir daí começou a crescer o interesse dos estudiosos no desenvolvimento da criança, com intuito puramente especulativo no sentido de desenvolver seres capacitados para o futuro. Surge aí a preocupação com os métodos de ensino.

No próximo item tratarei de que maneira se deu a educação infantil no Brasil até os dias de hoje para que possa se ter uma visão melhor do assunto abordado.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil as primeiras instituições com características de creche, asilos ou orfanatos tinham caráter assistencialista e tinham como objetivo cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam fora. (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.78-95).

Em 1899 dois fatos importantes aconteceram e que são considerados como marco inicial das primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado – primeira creche brasileira para filhos de operários. (KUHLMANN, 2001, p.82).

Estes fatos são o reflexo das publicações que foram feitas no jornal intitulado “Mãe de Família”. Este jornal era um instrumento a serviço das mães burguesas que estavam preocupadas com a Lei do Ventre Livre que libertou as crianças de pais escravos e que tinham de ficar nas fazendas ou casas dos senhores e buscavam um meio de passar a responsabilidade da guarda destas crianças para outros.

Outra entidade de relevante importância para as tentativas de instituições pré-escolares foi o Patronato de Menores, fundado em 1906, no Distrito Federal fundado por juristas brasileiros. A criação destes espaços para abrigar as crianças das mães trabalhadoras não era aceita em sua totalidade e era considerada por muitos como um

mal necessário. Porém, estas novas instituições eram fundamentadas em pareceres de juristas, médicos e religiosos. (BRASIL, 2006, p.8).

Vários fatores influenciaram para que as instituições de Educação Infantil se expandissem para fora dos sistemas de ensino.

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares etc. (BRASIL, 2006, p.8).

A partir dos anos 50 algumas poucas crianças das camadas mais pobres começaram a frequentar a escola. Nesta época, a pré-escola tinha caráter compensatório e preparatório sem atentar para um caráter realmente educativo e para a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação dos seus professores. (LOBO, 2011, p.141).

Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 2006, p.9)

Em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, no final dos anos 80, constou na Constituição de 1988 o direito da criança de 0 a 6 à educação, sendo positivado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela LDB/96. Com a CF/88, união, distrito federal, estados e municípios, em cooperação mútua, passam a ter um novo olhar para os serviços de saúde e educação infantil, onde reafirmam serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos garantido como parte do sistema de ensino básico.

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança

como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria. (DELORS, 2000).

A partir daí foram criadas várias leis e diretrizes que passaram a regulamentar a Educação Infantil no Brasil.

No próximo capítulo farei um link entre a Educação Infantil no Brasil e os aspectos legais que garantem estes direitos.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SEUS ASPECTOS LEGAIS: UMA BREVE ABORDAGEM

Foi preciso quase um século para que se conseguisse garantir os direitos da criança no Brasil e só se concretizou através do esforço coletivo de vários setores da sociedade, culminando na Carta de 1988, Art. 208,IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, de 1988, em seu art. 227, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 orienta como deve ser garantido o direito à criança determinando o que cabe a cada instância governamental, como: município oferta diretamente de vagas e o governo estadual e federal apoiam tecnicamente e financeiramente a criação e a manutenção de vagas em creches e pré-escolas (art.30,VI, e art. 211, caput e §2º). Os princípios constitucionais que regem a educação são: liberdade de ensinar e aprender, equidade no acesso e na permanência na escola, gratuidade, garantia de padrão de qualidade (art.206, I a VII); direito a creche ou pré-escola próxima à residência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), em seu art. 53 e 54 diz:

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1990)

Porém, sabemos que o acesso à educação para as crianças de 0 a 6 anos não está ao alcance de todos.

Tabela 1 – População em idade escolar – Brasil e Regiões

	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	Total 4 a 17 anos
Brasil (2010)	10.925.893	8.696.672	26.309.730	10.357.874	45.364.276
Região Norte (2010)	1.232.733	966.864	2.751.080	1.016.228	4.734.172
Região Nordeste (2010)	3.352.821	2.669.088	8.082.782	3.163.316	13.915.186
Região Sudeste (2010)	4.106.927	3.270.350	10.074.943	3.987.640	17.332.933
Região Sul (2010)	1.392.362	1.122.270	3.468.685	1.423.767	6.014.722
Região Centro-oeste (2010)	841.050	668.100	1.932.240	766.923	3.367.263

Fonte: IBGE / 2010

Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/pdf/>

No Brasil, no ano de 2010 a população em idade escolar na faixa dos 4 a 6 anos de idade representava um total superior 8,5 milhões. As crianças de 0 a 3 anos contabilizavam mais de 10,9 milhões. Muito embora esse número seja considerado expressivo, observa-se que é na faixa da pré-escola que está registrado o menor número de pessoas. Esse índice ainda persiste quando é analisado o quantitativo referente à região nordeste que registra, na faixa etária de 4 a 6 anos, pouco mais de 2,6 milhões indivíduos, ou seja, a menor quantidade entre os níveis de ensino relacionados na pesquisa realizada pelo IBGE. Mesmo tendo um quantitativo baixo, na região Nordeste, quando comparado o mesmo segmento com outras regiões do Brasil, esta região apresenta uma perspectiva animadora, como segundo melhor percentual do país.

Tabela 2 – Matrículas realizadas em 2011 – Brasil e Regiões

	Creche	Pré-Escola	Ens. Fundamental - anos iniciais	Ens. Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Brasil (2011)	2.298.707	4.681.345	16.360.770	13.997.870	8.400.689
Região Norte (2011)	89.632	462.448	1.908.692	1.347.576	754.617
Região Nordeste (2011)	484.088	1.554.092	5.153.909	4.162.821	2.401.354
Região Sudeste (2011)	1.189.132	1.835.980	6.037.160	5.572.841	3.479.392
Região Sul (2011)	383.298	521.227	2.048.437	1.891.940	1.137.261
Região Centro-oeste (2011)	152.543	307.523	1.212.426	1.022.649	628.036

Fonte: MEC/INEP

Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/pdf/>

Na pesquisa do ano seguinte, a Pré-escola apresentou o segundo menor índice referente ao número de matrículas realizadas. Enquanto a tabela 1 considera que o quantitativo da população com idade escolar entre 4 e 6 anos supera os 8,5 milhões, a tabela 2 nos mostra que pouco mais de 50% deste total está devidamente matriculado nas instituições escolares brasileiras. O número de matrículas, na pré-escola, efetuadas na região nordeste não ultrapassa os 1,6 milhões, sendo assim, o segundo mais baixo percentual em matrículas quando relacionado aos outros níveis de ensino pesquisados.

Traçando um panorama do número de matrículas efetuadas na Pré-Escola entre o ano de 2007 a 2011, temos decréscimo de cerca de 250 mil matrículas, sendo que durante este período ocorreu oscilação para mais, em apenas um entre os cinco anos registrados. Considero este aumento que é de cerca de 27 mil matrículas, quase que irrelevante quando comparado a perda total (número de matrículas não realizadas) no período de cinco anos. Em contra partida, o número de matrículas na creche (0 a 3 anos) apresentou uma evolução neste mesmo período de aproximadamente 700 mil matrículas e, não apresentou queda neste espaço de tempo.

Além da Constituição de 88, o direito à Educação Infantil é assegurado em outras leis nacionais e documentos norteadores como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001/2011), Plano Nacional de Educação – PNE (2011/2020), composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação e que foi encaminhado ao senado para votação. Este direito também é assegurado pelo RCNEI/98 e pelas DCNEI-1999 e 2009.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado depois da Constituição de 1988, como instrumento regulador do art. 227, e colocou definitivamente a criança e o adolescente no mundo dos direitos humanos. O artigo 54 do ECA, inciso IV, expressa: “é dever do Estado assegurar à criança atendimento em creche e pré-escola de 0 a 6 anos de idade”, e pelo artigo 18 “a educação infantil deve integrar o sistema municipal de ensino”.(BRASIL, 1990)

Para Rossetti-Ferreira (2000, p.184), o ECA colocou as crianças no cenário dos direitos humanos, estabelecendo um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso evitar desmandos, desvios de verbas e violações de direitos. A autora ainda afirma que o ECA serviu como base para um novo olhar sobre a criança que passou a ter direito ao afeto, a brincar, a querer e não querer, direito de conhecer e sonhar, sendo atores do seu próprio desenvolvimento.

O ECA abriu um leque de possibilidades para o desenvolvimento de políticas públicas em favor da criança e do adolescente principalmente no quesito educação, onde foram instituídos artigos que estabelecem o direito de intervenção da criança e do jovem em seu próprio desenvolvimento.

De 1990 até 2009 o MEC desenvolveu vários documentos que tinham o objetivo de estabelecer parâmetros de qualidade para a educação infantil: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (1999/2009), Plano Nacional de Educação - PNE (2001), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006) e Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

Algumas publicações também contribuíram para incentivar a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Estas publicações foram assim intituladas: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009), que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (1994), que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de

escolaridade para atuar nas instituições de Educação Infantil; “Educação Infantil: bibliografia anotada” (1995) e “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil” (1996).

Em 1995, o MEC apontou quatro linhas de ação para atingir a meta de melhoria da qualidade no atendimento educacional das crianças de 0 a 6: a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Em 1996, a LDB ressaltou a importância da Educação Infantil que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2006, p.10).

Em seus arts.29 e 30 a LDB diz:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
(BRASIL, 1996)

Em 16 de maio de 2005, a Lei 11.114 alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 (LDB) com o objetivo de tornar obrigatório o ensino fundamental aos seis anos de idade, e a pré-escola de 4 a 5 anos.

A LDB fala sobre a necessidade de que a educação infantil incentive o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos para seu pleno desenvolvimento e que a educação infantil é complementar a educação familiar e a da comunidade.

Um item importantíssimo que consta na LDB é a explicação de que a avaliação não tem caráter de promoção e discorda de instituições que retêm as crianças no pré-escolar até que se alfabetizem impedindo o seu acesso ao ensino fundamental aos sete anos.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), criado para atender ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um conjunto de referências e orientações pedagógicas, mas não se constitui como base obrigatória à ação docente. Segundo este documento, em seu volume 2, a educação infantil deve ser organizada para atender aos seguintes objetivos:

- a) desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, confiante em sua capacidade e percepção de suas limitações;
- b) descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- c) estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- d) estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- e) observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- f) brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- g) utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de

construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

h) conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p.63)

Estes objetivos sugerem orientações pedagógicas a serem seguidas pelo educador. Faz a sugestão de que as atividades devem ser organizadas para as crianças por meio das brincadeiras e de situações pedagógicas orientadas. A integração entre estes aspectos é importante no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

O fundamental deste documento é garantir às crianças condições para que elas desenvolvam a capacidade de se relacionar com outras crianças, aceitar a si própria e aos outros, numa relação de confiança e respeito, tendo também o direito de adquirir conhecimento da sua realidade social e cultural. Este documento foi criado para funcionar como elemento orientador destas ações, mas não tem a pretensão de resolver todos os problemas desta etapa educacional.

Em 7 de abril de 1999, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório e traz princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica e orientam as instituições de Educação Infantil do sistema brasileiro de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999)

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas até 2011, para que a Educação Infantil alcançasse 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. Ao longo deste período foram necessárias várias modificações nas concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, sendo necessária a sugestão de novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

Em 17 de dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação fez a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB nº 5 - 17/12/2009). Estas diretrizes sugerem que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos como o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios estéticos como a formação para despertar a sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade das manifestações artísticas e culturais; e princípios políticos como o exercício dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia; tudo isso integrando educação e cuidado (Art.6º).

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Os princípios citados no art.6º expõem o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil e refletem grande parte

das discussões na área apontando o norte que se deseja para o trabalho junto às crianças.

3.1 ANÁLISE DAS DCNEI DE 1999 E 2009

O propósito desse item é salientar as modificações ocorridas nas DCNEI de 1999 evidenciando principalmente, as transformações e reformulações ocorridas em específico, sobre as questões relacionadas às brincadeiras e interações e, analisar o que é abordado sobre os referidos assuntos após sua reformulação, nas novas diretrizes curriculares nacionais de 2009.

Em 1999, as DCNEI indicam, entre muitos elementos, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a proposta e a prática pedagógica referentes à Educação Infantil. Porém, as orientações referentes ao currículo não são explanadas de maneira integral. Contrariamente, nas DCNEI 2009 é possível constatar um maior envolvimento sobre essa discussão, incluindo as brincadeira e as interações como princípios de suma importância para o desenvolvimento infantil. É possível perceber a valorização destes dois pilares no artigo 9º (BRASIL, 2009), que infere que as práticas pedagógicas devem proporcionar à criança viver experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Ainda neste artigo da DCNEI/2009, onde estão fixados os eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil e que discorre sobre as interações e as brincadeiras, é possível identificar que as atuais diretrizes se diferenciam do que até então, estava prescrito na DCNEI anterior, ficando bastante clara a necessidade do lúdico na vida da criança.

Enquanto nas diretrizes de 1999 é possível encontrar uma lacuna em relação ao conceito e a finalidade de se pensar em um currículo apropriado e específico para a Educação Infantil, a diretriz datada de 2009, prevê o currículo como uma estrutura organizada previamente e, que tem como finalidade atender a todos os eixos de interesse da criança. Ao passo que as diretrizes curriculares de 1999 concebiam a criança como um “ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999.), a percepção de criança no documento de 2009 avança no sentido de considerá-la como um sujeito histórico e, que através das interações, relações e práticas de seu dia-a-dia é capaz de construir sua identidade pessoal e coletiva, brincando, fantasiando, aprendendo, experimentando, questionando e construindo significados para ações e elementos que a rodeia.

É possível perceber que a DCNEI/2009 acompanha o que é legitimado pela LDB/96, no que diz respeito ao princípio geral da Educação Infantil, como sendo a primeira “etapa da educação básica”, devendo a mesma ser oferecida em creches e pré-escolas às crianças entre 0 e 6 anos. Há também semelhança entre estes dois marcos legislativos da educação no aspecto da avaliação onde ambas entendem que a avaliação neste nível deve ser realizada de modo a acompanhar gradativamente o

desenvolvimento do educando, buscando realizar registros acerca das habilidades por eles adquiridas.

No trecho em que é feita referência aos princípios, o que se observa é a existência do acréscimo de elementos e atribuições. Os fundamentos norteadores passam a englobar a pluralidade, valores sociais e ambientais, assim como o conhecimento e respeito às culturas distintas e aos princípios e tradições, tornando possível compreender suas contribuições sociais, políticas e culturais. Sendo assim, nas diretrizes de 1999 que, apresentaram em seus fundamentos norteadores os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum, são repensadas e reformuladas de modo que, nas diretrizes de 2009 tais princípios tornam-se: a autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades de singularidades. Modificações estas que podem e devem ser tomadas como um grande avanço por priorizar e proporcionar momentos em que a criança torna-se mais próxima da sua, e de outras culturas, e mais consciente do meio em que vive sendo assim, estimulado que a mesma adquira consciência de si, do seu contexto, do outro e das relações que ocorrem com a interação entre eles.

Observando com maior atenção o artigo oitavo da DCNEI/2009, verifica-se que o referido artigo aborda o aspecto da objetividade das práticas pedagógicas, enfatizando a necessidade da igualdade de acesso às diferentes manifestações, linguagens, espaços e materiais tendo em vista a atender as especificidades e considerado uma modificação relevante trazida na nova reformulação de 2009, uma vez que em sua versão precedente não era tão enfática quanto a esta questão. Em 2009, torna-se mais específica em relação às “particularidades e diferenças entre os públicos da Educação Infantil”, afirmando que “todos, sem distinção, têm igual importância e devem ser estimulados e previstos na prática pedagógica cotidiana e nas políticas de atendimento infantil”. (BRASIL,2009).

Entre os avanços considerados mais notórios na reformulação das DCNEI estão prever que todos os tipos de comunidade têm direito não só à educação infantil como a um currículo diferenciado que atenda suas características, sugerindo que os profissionais que trabalhem nestes Centros de Educação Infantil devem estar cientes

destas realidades, valorizando-as e reforçando suas culturas. Em segundo, foi prever o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil positivando os alunos negros e indígenas e valorizando a sua cultura, na tentativa de desconstruir a história que durante anos foi contada nos ambientes escolares e nos livros didáticos onde, o povo negro aparece na grande maioria das vezes de maneira inferiorizada e, portanto, menos importante que os brancos na formação da sociedade brasileira.

Diferente das DCNEI de 1999, as de 2009 em seu artigo 10 aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com a preocupação de não quebrar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem e não traumatizar a criança neste processo de transição. Assim, para as DCNEI o papel da Educação Infantil deverá ser o de garantir o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As diretrizes compreendem a proposta pedagógica como centro norteador das instituições de Educação Infantil que, orienta os objetivos que se quer alcançar quanto ao desenvolvimento da criança e, as aprendizagens e habilidades que deverão ser promovidas. Na elaboração da referida proposta, devem ser realizados ajustes de acordo com as características singulares de cada instituição considerando o contexto em que a mesma está inserida, as necessidades da comunidade em que está localizada, ao público que atende e, principalmente, as necessidades do grupo de crianças local.

O currículo para a educação infantil é compreendido como a união de práticas que procuram alternar entre as experiências e vivências da criança e os conhecimentos relativos à cultura, tecnologia e arte, podendo estes serem executados através das relações sociais, que são estabelecidas desde muito pequenas, com outras crianças como também com os adultos e que por consequência contribui para a estruturação de sua identidade.

As DCNEI 2009 embasam as instituições de Educação Infantil referente à construção de sua proposta pedagógica no sentido da necessidade da organização do currículo para que o mesmo assegure a prática de atividades cotidianas inovadoras e

que estimulem a movimentação, a concentração, a participação, o desafio, as vivências individuais e coletivas, como também direciona a atenção para a necessidade de uma estrutura espacial adequada que incite a interação com pessoas e com o próprio meio. Sendo assim, a criança deve ter a oportunidade de explorar espaços tanto internos, quanto externos à sua sala de aula e, experimentar as mais distintas situações através de brincadeiras e objetos adequados e diversificados, que contemplem as particularidades de cada criança como cita a DCNEI/2009:

[...] No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (BRASIL, 2009, p. 10).

As brincadeiras e interações são eixos presentes durante todo o texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – 2009, por considerar que esses dois elementos compõem as condições básicas para uma organização curricular adequada para a infância e, por julgar importante a presença das mesmas para a garantia do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade resultando em construção de conhecimento e, possibilidade de aprendizagem de diferentes linguagens. Tais práticas devem ocorrer de modo a não fragmentar as oportunidades de experiências a serem vividas, devendo valorizar a criatividade e a construção realizada pelas crianças, pois é a partir da realização de atividades diversas e na presença de indivíduos da mesma idade, ou não, exposto a situações favoráveis ou de conflito, que a criança se desenvolve e modifica sua maneira de pensar, perceber e se comportar.

A brincadeira, que será discutida nas próximas sessões, é trazida pela DCNEI como sendo uma atividade relevante para o desenvolvimento da criança pequena, tendo em vista que a brincadeira possibilita ao mesmo tempo a reprodução do conhecido e a produção do novo, na medida em que através da construção mental ou física de cenários e personagens faz com que aquele que brinca, se aproxime ou distancie da realidade. Complementar à prática de brincadeiras, a proposta pedagógica visando a promoção de experiências de aprendizagem deve ser planejada de maneira que sejam desenvolvidas de forma articulada, podendo envolver vários tipos de

atividades que envolvam imagens, canções, música, teatro, movimento, dança, entre outras linguagens.

A observação do envolvimento e do comportamento da criança e o registro dos mesmos ajudam a conhecer as preferências de cada criança, os seus colegas prediletos, suas narrativas e a sua maneira de agir em determinada ocasião pode auxiliar o professor e a instituição a organizar suas atividades para alcançar do modo mais adequado, os propósitos da Educação Infantil e as aprendizagens e habilidades trabalhadas dentro de um grupo.

4 A PRESENÇA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NOS DISTINTOS CONTEXTOS HISTÓRICOS

A educação é elemento social bastante antigo, tão antigo quanto o próprio homem, devendo ela ter sido praticada nas suas primeiras vezes desde quando surgiu a primeira família da humanidade, nesse contexto a educação é reportada apenas à regulação do indivíduo ao seu ambiente físico e social por meio de experiências vividas por gerações passadas e que, conforme Giles (1987, p. 3):

O processo educativo primitivo é fundamentalmente um processo de enculturação, ou seja, a transmissão do conjunto de mecanismos, que servem para introduzir e assimilar o indivíduo em determinada sociedade, na mesma cultura, a fim de torná-lo membro efetivo da ordem social.

Os primeiros indícios da prática lúdica na infância, data do período primitivo onde o processo de aprendizagem da criança estava relacionado à imitação e às crianças cabia a reprodução do comportamento do adulto.

As sociedades primitivas imprimiam rígidas regras que demarcavam e distinguiam os deveres das crianças e dos adultos. A transição de um estágio da vida para o outro, ou seja, a maturação dos sujeitos era determinada pelo aparecimento/transformação de características físicas externas, que eram festejadas e marcadas por ritos de iniciação, geralmente acompanhados por um processo educativo formal, e intencional que buscava proporcionar ao jovem, saberes a serem utilizados na sua vida adulta e que facilitasse a integração na sociedade.

A educação no referido período, estava fundamentada basicamente segundo Valente (2007), sobre quatro pilares; o saber, o fazer, o ser e o estar, características essas apreendidas através do constante contato com situações, objetos e pessoas. Muito embora apresente elementos de educação informal e não intencional, percebo que a educação na era Primitiva, conforme acima citado visava propagar para os mais jovens o modo de ser, de se comportar e, a visão do mundo dos mais velhos, com as suas impressões, experiências e, de suas crenças. Assim, o conservadorismo era

presente e não se tinha espaços para questionamentos e inovações o que justifica a lentidão nas transformações culturais e sociais quando comparado à dinâmica atual.

Aos feiticeiros e curandeiros cabia o direcionamento das cerimônias de iniciação. Seriam então estes, os professores primitivos. Mais um indício que confirma a afirmação de Hubert, (apud BELLO,1965, p.13) quando declara: “A educação primitiva não tem nada em comum com o que hoje chamamos de educação.”

No caso da educação das crianças, entendia-se, também, como aspectos relevantes para o aprendizado, aqueles que correspondiam às atividades do dia-a-dia de cada grupo, buscando adaptar a criança ao seu meio de convivência natural e social, através da experiência adquirida pelas gerações passadas do seu grupo expressadas, principalmente pelos rituais, o que lhes permitia então a pensar e agir conforme os princípios de sua comunidade.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2009, p. 68).

A prática de atividades lúdicas nesse período histórico se dava transversalmente ao aprendizado das regras sociais do cotidiano. Portanto, à medida que se brincava com arcos e flechas, por exemplo, também se ensinava a caçar e a partir de então, a criança era exposta aos mitos de sua comunidade que por consequência fazia com que a mesma pudesse ampliar a sua visão de mundo e desenvolver as suas habilidades.

Ao passo que o indivíduo deixava de ser considerado criança, assumia perante o seu contexto social a identidade adulta, e o aprendizado que se dava por meio dos jogos e brincadeiras, para alcançar o desenvolvimento, perdia o caráter lúdico e se tornava mera reprodução de atividades reais.

Foi com o advento da Antiguidade e sua organização social e econômica, que surgiram as “escolas”. A Educação agora se assemelhava à oferecida na fase primitiva, porém dava sinais de progresso. O que antes se dava de modo grupal, sofre uma transformação brusca, convertendo a atribuição da responsabilidade educativa a um único provedor. A educação passa a ser planejada de maneira mais institucionalizada, tendo em vista compreender a sociedade e os anseios das classes em ascensão

econômica, tornando-se privilégio de uma pequena camada da população. As famílias que possuíam melhor poder aquisitivo por consequência da prosperidade nos negócios, investiam na educação de seus filhos tendo como finalidade dar seguimento às atividades financeiras e acompanhar as demandas da sociedade. Para isso, tornou-se necessária uma instrução mediada e voltada para esse fim.

Os olhares sobre a criança no primeiro período da antiguidade apresentavam-se de maneira diferenciada da atual concepção. Segundo Airès (2006, p.13), a criança era considerada um “adulto em miniatura” por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil, ou seja, a criança passava a fazer parte da sociedade dos adultos sendo inclusive, vestidas como eles e, a estas crianças cabiam obrigações como se fossem o próprio adulto.

É na transição para o segundo período da antiguidade que essa maneira de perceber as crianças foi se modificando de forma gradativa. A infância passa a ser vista como a fase mais delicada da vida humana, pois, é nesta fase que os conhecimentos primordiais para que se tornem bons cidadãos acontecem. As brincadeiras são aplicadas como veículo mais apropriado para que sejam alcançados os objetivos por aliar seu caráter de prazer e divertimento à eficiência da aprendizagem. É em Grécia e Roma que surgem os registros da utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da criança. Eles, a princípio, utilizados para facilitar a aprendizagem de movimentos, para ensinar o alfabeto ou apenas para o desenvolvimento físico.

Posteriormente, no período medieval, o Cristianismo assume a supremacia da educação. A educação da criança tem o objetivo claramente religioso e é vista como o único meio para levá-lo ao caminho do bem, onde a mesma esteja livre do pecado que já carregava. Neste período não se pensava no sentido de infância, já que a era impingida no mundo adulto e não se diferenciava deles. A sua educação era de cunho impositivo, disciplinador e, impregnada com os princípios cristãos.

Nessas circunstâncias, diminuem o emprego dos jogos na educação, principalmente os relativos ao corpo, pelos atos pecaminosos relacionados a ele, permanecendo apenas resquícios dos jogos mentais. Almeida (2003, p.20) diz que “Com a ascensão do Cristianismo, os jogos foram perdendo seu valor, pois eram considerados profanos e imorais e sem nenhuma significação.”

O período medieval significou para a educação uma época sem muitos avanços no que se refere aos jogos e brincadeiras. Como a responsabilidade pela educação foi monopolizada pela Igreja, e pela mesma condenar a utilização de algumas brincadeiras para a aprendizagem, pouco se estudou e menos ainda se produziu durante esse tempo histórico. Tal reconhecimento só aconteceria no período seguinte onde houve uma configuração e orientação diferenciada para a educação e outros setores.

Novas concepções educacionais ligadas aos jogos e às brincadeiras concebem o jogo como atividade nata dos seres humanos e extremamente necessária para o seu desenvolvimento, porém, no período do Renascimento, pouco se avançou em relação à concepção de criança nessa época. Posicionamento antagônico quando relacionados à contemporaneidade onde vários pensadores, entre eles Rousseau e Pestalozzi, através de seus estudos ressaltaram a importância do ensino e do desenvolvimento infantil.

A educação modifica-se de tal maneira que passa a preocupar-se com a diferença entre adultos e crianças, e com as relações que estes dois sujeitos estabelecem. Rousseau preconizou uma educação afastada das convenções artificiais sociais e evidenciou os sentimentos, sentidos e emoções por acreditar que não se deve pensar no sujeito de maneira reduzida, apenas no sentido intelectual. Sendo ele, um dos pioneiros ao pensar na Educação Infantil de modo exclusivo e considerando suas especificidades tornando-se assim fonte de referência para muitos outros pensadores, filósofos e pedagogos. Segundo Aranha (2006), Rousseau não dava tanto valor ao conhecimento intelectual e sim a condição da criança como ser que aprende a pensar.

Concordante a ele, Pestalozzi, inspirado em seus estudos, enunciara como principal função da educação, provocar nas crianças o desenvolvimento de suas habilidades natas e inatas.

[...] a escola é uma verdadeira sociedade no qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar as crianças, e o jogo é o fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação. (ALMEIDA, 2003, p. 23)

Tal linha de pensamento se expande a ponto de vários outros nomes surgirem partindo da crítica ao modo mecânico de aprendizagem, dentre eles Fröebel, primeiro

pedagogo a introduzir o jogo no processo educativo; Dewey e seu entendimento do jogo como meio de aproximar as crianças do seu ambiente; Montessori, que dá ao jogo uma atenção diferenciada principalmente no que se refere às crianças pequenas e Declory, com seus estudos colaborou com o desenvolvimento de uma metodologia embasada nos interesses e necessidades individuais e grupais. Também merecem grande destaque Freinet por apostar no jogo como atividade elementar para a escolarização da criança, Piaget e sua importantíssima análise do desenvolvimento infantil e, por fim ainda no século XX, Henri Wallon, que anuncia a relação direta e constante entre o desenvolvimento completo do sujeito e o meio em que se insere, considerando os aspectos psicológicos, motor e afetivo e Levy Vygotsky (1998), seguindo pelo mesmo viés com sua teoria histórico social que enfatiza a importância do meio e das relações e transformações estabelecidas nele e com ele, salientando que as crianças também aprendem com outras crianças em situações informais de aprendizado.

Concordo com a percepção de Faria Filho (2005), quando o mesmo afirma que Vygotsky propunha a não compreensão do sujeito como um ser abstrato e sim como capaz de ler o mundo e posicionar-se de maneira própria diante das diversas circunstâncias. No caso de crianças, ao mesmo tempo em que desenvolve formas naturais (locomoção e cognição), desenvolve também formas culturais (fala e socialização).

Segundo Vygotsky (apud FARIA FILHO, 2005, p. 124), a aprendizagem humana “é o processo pelo qual as crianças entram na vida intelectual daqueles que a cercam.” Esta reflexão será tomada como referência para a análise da importância do jogo/brincadeira e as interações no contexto escolar infantil e, seguindo o sentido da proposta metodológica de Vygotsky, cabe elaborar ações de transformações nos objetos concretos e na adequação dos tempos e espaços escolares de modo a atender as transformações cognitivas e a aquisição do conhecimento, constituindo assim, o principal foco da presente pesquisa, a serem abordadas no decorrer das seguintes seções.

A discussão da teoria Vygotskyana se remete a constituição dos seres humanos, que implica nas suas relações com o outro uma vez que são as interações sociais, fator

primordial para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, ao mesmo tempo em que o homem transforma o meio, transforma-se a ele próprio, ou seja, o desenvolvimento se dá através de trocas simultâneas entre indivíduos e o meio onde um influencia ao outro de maneira recíproca.

A teoria sócio-histórica considera que para se compreender o desenvolvimento é necessário partir do que a criança consegue realizar sozinha - nível de desenvolvimento real – ou seja, as etapas já conquistadas pela criança. Também se faz importante compreender - nível de desenvolvimento potencial – a capacidade que a criança possui de realizar atividades com a ajuda de um adulto ou uma outra criança mais experiente e, por fim – zonal de desenvolvimento proximal – a diferença entre aquilo que a criança já é capaz de desenvolver só, de maneira autônoma e aquilo que a criança faz com o auxílio de outros elementos de seu contexto social. Prestes (2010, p.169) afirma que as traduções feitas nas obras de Levy causaram um grande equívoco na interpretação do que o mesmo compreende como “zona blijaichego razvitia”, já que não é transmitido o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que é a relação entre desenvolvimento e instrução e a ação de colaboração de outros sujeitos.

“Vygotsky não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” (PRESTES, 2010, p.168).

Quando se utiliza a nomenclatura zona de desenvolvimento proximal ou imediato, que são os termos mais comuns nas versões traduzidas deixa-se de contemplar, a importância da instrução que pode ou não dar a possibilidade de desenvolvimento.

Utilizo das informações que constam nas traduções em português das obras vygostskianas para entender que é na zona de desenvolvimento proximal que as funções psicológicas amadurecem e modificam-se, a ponto de se tornar desenvolvimento real e, essa possibilidade de alteração de desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é um dos pressupostos fundamentais da teoria sócio-interacionista. Ainda apoiada nesta teoria, entendo que não se pode ignorar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, pois elas podem ser consideradas como incentivos para o avanço e desenvolvimento infantil já que “é no

brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VIGOSTSKI, 1998, p. 128) e é assim, através das brincadeiras que pode ser criada uma espécie de zona de desenvolvimento proximal onde a criança sempre tende a se comportar além do seu comportamento cotidiano, ou seja, como se suas possibilidades fossem maiores que o que são em sua realidade.

Para Vygotsky não é correto definir a brincadeira e o ato de brincar como uma atividade que dá prazer, primeiramente, por que muitas outras atividades podem trazer mais prazer para a criança, o que não as fazem ser consideradas brincadeiras e, em segundo por que existem jogos que tem caráter classificatório ou recompensatório, que não são prazerosos para todos que estão envolvidos, como por exemplo, os jogos esportivos que o resultado é desfavorável para uma das partes que participam da brincadeira.

Para o melhor entendimento acerca das questões que foram observadas em pesquisa de campo é necessário primariamente, obtermos a compreensão, ainda que no primeiro momento superficial, do que vem a ser o lúdico e suas manifestações, assim como brincadeiras e, as interações que elas proporcionam, para que posteriormente possamos compreender de que maneira são aplicados ao cotidiano da escola e como podem contribuir para o desenvolvimento da criança no período pré-escolar. Lembro aqui, que estes elementos serão em seguida relacionados aos pilares da DCNEI de 2009. Esses termos e suas particularidades serão trazidos para o foco no capítulo seguinte, que busca através da compreensão de distintos autores, nos situar e, fundamentar teoricamente a respeito do que então se torna a questão central do presente trabalho.

4.1 INTERAÇÕES, LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O mundo social é apresentado à criança através das relações interativas estabelecidas, primeiramente com o adulto e pouco mais tarde com outras crianças. A princípio a relação afetiva é elemento necessário para a sua adaptação e, na proporção em que a criança vai se desenvolvendo é despertado o interesse por objetos e pela

visão de mundo que até então vem da percepção do adulto e que lhe é oferecida, até o momento em que passa a ter sua própria percepção. O contato com esse mundo se dá pela manipulação de objetos e pela exposição a situações favoráveis ou de conflito que ensina a criança as significações sociais que tem as suas propriedades e condutas para utilizar. Segundo Souza e Lima (2003, p.10), “A criança interage com o meio, a cultura, os valores, as relações e os papéis sociais por meio do jogo e assim constrói sua personalidade, conhecendo a si mesmo e a realidade que a cerca.” E é assim, portanto, conforme já mencionado, através das interações sociais e da relação com a cultura que, a criança constrói sua identidade, por meio da internalização dos significados dos objetos, habilidades e valores sociais, estes importantíssimos para o seu desenvolvimento,

A brincadeira permite à criança se envolver em um mundo de imaginação e fantasia, o que lhe possibilita a construção e troca de significados com seus parceiros da brincadeira através da interação. É necessário considerar que as crianças aprendem coisas muito significativas quando interagem com companheiros, através da vivência seja com adultos, seja com crianças já mais velhas.

Ao passo em que o grupo de crianças interage, é possível perceber a construção das culturas infantis. Uma vez que as crianças brincam juntas em um mesmo ambiente estimulador, compartilham de significados sociais, que possibilitam um entendimento daquilo que faz parte da brincadeira. Este compartilhamento de significados é construído na interação social e “[...] se evidencia no comportamento das crianças, por exemplo, na construção conjunta de uma brincadeira” (COELHO E PEDROSA, 1995, p.55 apud MAYNART,2011, p.03). As interações que o brincar oportuniza favorece a superação do egocentrismo, e trabalha o compartilhamento dos jogos e brinquedos.

Sendo a infância a idade das brincadeiras e que por meio delas a criança satisfaz grande parte dos seus interesses, necessidades e seus desejos particulares, torna-se um meio dos mais privilegiados para o desenvolvimento infantil, por permitir a expressão e análise da criança quando é submetida a determinadas situações. O ato lúdico então pode ser visto como uma das maneiras mais eficazes de proporcionar o

envolvimento nas atividades permitindo que a criança reflita, crie e descubra o mundo que a rodeia.

Ao buscar uma definição para o que é ludicidade, nos deparamos com uma infinidade de conceitos imbuídos de tantas outras teorias que, buscam determinar através das diversas vertentes de conhecimento e análise, suas características, finalidades, objetivos e funções. Existe um grande número de teorias, argumentos e também contradições referente às formas com que o lúdico se apresenta e a maneira em que se relaciona com a educação, tornando possível, segundo Pereira (2002, p.13) “apenas fazer aproximações sobre seu valor e funções”.

Habitualmente, se conceitua a ludicidade como algo divertido ou engraçado, o que não se faz regra. Segundo Luckesi (2002, p.13), a atividade considerada lúdica deve propiciar a “plenitude da experiência”, ou seja, aquela que possibilita ao seu praticante se entregar ao momento, entrando em contato com o outro e consigo mesmo, com sua própria experiência de vida e com a condição de descoberta do mundo, distanciando-se da sua vida cotidiana, e estando sensível e receptivo para experimentar o lúdico como um todo, exercitando a sua sensibilidade, emoção, criatividade, o seu corpo, o movimento, o prazer e a imaginação.

Segundo Piaget (1998), o brincar implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas e formas diferenciadas de brincar.

Conforme Silva (2000, p. 185), em sua tese de doutoramento, “o lúdico é muito complexo para ser interpretado e deve ser comprometido e avaliado em sua totalidade pois ele vai além das tensões da alegria e do divertimento”, sendo que no momento lúdico não cabe a adoção de uma finalidade específica ou de um objetivo predeterminado e padronizado onde, não se intitula um local reservado e apropriado para a avaliação de resultados senão, a dedicação à experiência lúdica, visto que, “educar ludicamente tem um significado muito mais profundo e está presente em todos os segmentos da vida” (ALMEIDA, 2003, p14.), e se apresenta ainda mais evidente através da criança que tem em sua própria essência, características congênitas que a aproxima da natureza do lúdico onde, durante esse tipo de atividade,

a criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência; é “imaginação” no sentido original do termo. (HUIZINGA, 1996, p.17).

O lúdico é considerado por Huizinga (1996) como uma necessidade básica para a vida humana, e sua vivência independe da idade. Contudo, a sociedade com todas as transformações sofridas ao longo da história se modificou de tal forma que afastou os indivíduos do contato com a ludicidade, segregando, estereotipando e rotulando as suas formas de expressão, de maneira que atualmente foram criadas formas de lazer que em nada se assemelham à idéia principal do lúdico, lazer este ofertado pelas novas tecnologias que de certo modo tornam cada vez mais os indivíduos isolados e impossibilitados de estabelecer interações com outros sujeitos.

A ludicidade não é algo que se acha em qualquer lugar, não é algo que possamos manipular. Ela acontece na fluidez das brincadeiras. O lúdico só se manifesta no mundo vivido, no qual os adultos e crianças participam. Vista assim, a ludicidade só está presente quando alguém resolve começar a brincar e entrar no mundo da fantasia, da criatividade, e termina, quando alguém decide parar de brincar. (FONSECA e MUNIZ, 2000. p. 82).

Pensar em nossa atual sociedade implica em lembrar do crescimento desenfreado do capitalismo e no ritmo acelerado de produção e consumo, com ideais voltados puramente ao lucro. Essa condição contribui para que o distanciamento na relação infância-brincadeira, se aproxime cada vez mais do universo da criança, que são afastadas de modo drástico do seu principal meio de comunicação e interação com o restante do mundo, sendo sempre possível o respeito ao seu ser psicológico, considerando que “A criança é um ser que brinca/joga, e nada mais.” CHATEAU (1987, p.14).

O Capitalismo, segundo Falcão (2002, p. 97), apresenta-se como um fator responsável por reduzir toda grandeza lógica da ludicidade a apenas objetos lúdicos. A produção em larga escala, em sua teoria, apresenta a intenção de possuir em sua essência uma finalidade lúdica, mas, o que se tem na prática é omissão desse elemento pelo fato dos brinquedos/jogos lúdicos na atual maneira que se constituem,

limitarem e muitas vezes anularem propriedades características da atividade, sendo esta interpretada através do seu sentido primordial da palavra, ação.

Marcellino (1990) aponta esse processo como responsável pela negação das possibilidades da criança manifestar a curiosidade, experimentar e buscar vivenciar as atividades lúdicas nos mais distintos ambientes. Sendo assim, ainda apoiado nesse autor, considero a brincadeira como componente lúdico da cultura da criança, necessariamente vivenciada por ela, independentemente de sua classe social.

Piaget (1975) e Winnicott (1975) convergem quando afirmam que a conceituação de jogo, brinquedo e brincadeira é construída ao longo da vida e que essas palavras são utilizadas de maneira individual e pessoal para designar o seu brincar, porém a elas podem ser atribuídas análises sinônimas, mas, não iguais. O brinquedo, a brincadeira e o jogo, embora muitas vezes sejam aplicados de modo equivocados para nomear uma mesma atividade ou ação, ao longo dos tempos, foram recebendo olhares diferenciados e algumas linhas de estudo passaram analisá-los de maneira a não deturpá-los, considerando características histórico-culturais, como faz Huizinga (1996), características histórico-sociais, como faz Kishimoto (2003), ou ainda como fez Brougère (1998), trabalhando sociologicamente o conceito de jogo ou ainda ponderando as funções terapêuticas das atividades lúdicas, como faz Winnicott (1975) o que possibilita uma melhor compreensão acerca das especificidades de cada um deles e, conseqüentemente amplia as formas de conceber e conceituar cada elemento da cultura lúdica de maneira particular.

Neste trabalho sigo a perspectiva de Kishimoto (2003) e faço uso da palavra brincadeira, quando me referir a ação de brincar, brinquedo como o objeto utilizado para a mediação da brincadeira e a atividade lúdica como o conjunto dessas designações anteriores. O brinquedo vem, aqui, sendo representado por um material concreto, suporte da brincadeira e que exerce a função de estimulante para dar origem ao imaginário infantil. Ainda baseada na autora supracitada, a brincadeira representa a ação em si que a criança pratica ao mergulhar na ação lúdica. Brinquedo e brincadeira comunicam-se sempre com a criança e, para ela, são acompanhados da mesma seriedade que qualquer outra atividade que não esteja relacionada a brincar, representa em suas vidas.

A brincadeira é um espaço de socialização, de construção que desenvolve todos os sentidos da criança. O brincar não é utilizado somente para o desenvolvimento escolar, como também para a aquisição de experiência de elaboração das vivências da realidade na construção do ser. Conforme Winnicott (1975), a brincadeira representa para a criança mais do que simplesmente brincar, pois é através dela, que se faz possível comunicar-se com o mundo.

É também por mediação das atividades lúdicas que a criança é iniciada para a vida social, assimilando a cultura do meio em que vive. Quando as brincadeiras são empregadas nesse sentido, podem estimular a compreensão reflexiva na criança. Logo, uma atividade lúdica propicia experiências concretas que são necessárias, e também o distanciamento para o mundo imaginário, criado por ela mesma.

O brincar tem sido em grande parte das situações marginalizado, dessa forma ele não “atrapalha” as outras atividades escolares. Cada vez mais, só se brinca na escola quando sobra tempo ou na hora do recreio, sendo que esses momentos ainda assim correm o risco de serem ocultados pela substituição por outra atividade ou suspenso como punição pelo mau comportamento. Junto a essas situações, outro agravante que descaracterizam muitas vezes a brincadeira e o ato lúdico é o olhar restritamente pedagógico e avaliativo, e que Didonet (2006) ressalta a importância de adotar procedimentos para avaliar que considerem o principal objetivo da Educação Infantil, a descoberta de si e do mundo e formação para a vida. As instituições de Educação Infantil tendem a transformar a brincadeira de tal forma que, perdem a essência da fantasia, do prazer e do envolvimento, adotando o que seria a *priori* lúdico, como mais um recurso para a exploração do ensino da escrita das letras e obtenção de habilidades de leitura, resultando em aprendizagem. Concluindo com as palavras do mesmo autor: “Escolher ou aceitar um tipo de avaliação sem antes discutir o que se pretende conseguir com as crianças é uma decisão arriscada” (DIDONET, 2006, p. 46).

Para que possam ser consideradas lúdicas, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem contemplar as necessidades de cada aluno, como também influenciar e transformar o comportamento e o modo de condução do professor. Também, devem valorizar as contribuições, pensamentos e construções de cada criança, através do estímulo constante da sua espontaneidade, criatividade e autonomia. Ao contrário do

que se pensa, educar ludicamente não é ensinar conteúdos através de jogos e sim compartilhar a partir da não centralização e, não onipotência do educador proporcionando que, a criança tenha uma postura ativa e construtiva diante às situações de aprendizagem. (DIDONET, 2006, p. 47).

Para Winnicott (1975, p.117), “brincar é um modo particular de viver”. Através dessa afirmação é possível imaginar melhor as impressões dos sujeitos quando envolvidos pelas brincadeiras. Ao serem arrebatados momentaneamente pelo ato lúdico, há um distanciamento da realidade, o que não implica dizer que essa distância se caracterize na perda das funções colaborativas para o desenvolvimento infantil, ou que o brincar tornou-se desinteressado. As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo para desenvolver funções cognitivas, consciência social e afetividade na criança, sendo inclusive uma forma de auto-expressão.

Como já foi enfatizado neste texto desde o princípio da discussão referente à relação das crianças com as brincadeiras, reforço a idéia de que o brincar representa, no período da infância, um meio para o desenvolvimento de funções primordiais que envolve a criança por possibilitar seu desenvolvimento integral.

A aprendizagem nessa fase, no meio institucional, se dá pela ação e observação acerca do meio e de suas práticas, como também pelas interações sociais. E, seguindo a vertente progressão da aprendizagem é possível construir conhecimento social, afetivo, motor e cognitivo já que as crianças têm a curiosidade e a necessidade de compreender o mundo aguçadas e, essa necessidade está relacionada à construção de sua identidade, da sua cultura e da sua linguagem através das analogias que estabelecem.

Há uma enorme contradição no que diz respeito às produções teóricas acerca do desenvolvimento infantil através das brincadeiras e interações. O que se tem na prática cotidiana das instituições escolares e no meio social, no que tange à sua função é um aceleração da alfabetização interferindo na relevância do brincar e do interagir, fato este ocasionado por exigência muitas vezes dos pais e da sociedade.

Da mesma maneira que Belloni (2002), acredito que diante de uma sociedade grafocêntrica como a nossa, onde há uma grande valorização do saber escrever e ler, a

brincadeira ganha segundo plano, observado por uma perspectiva muito positiva, diminuindo assim, os espaços e tempos para brincar.

E, é seguindo este panorama e agregando-o aos conhecimentos adquiridos através das pesquisas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), que procurei realizar minha pesquisa com foco nas brincadeiras e interações na Educação Infantil, e em específico na pré-escola (4 e 5 anos). Os resultados serão trazidos no capítulo seguinte onde o mesmo dará conta do caminho percorrido até a obtenção dos resultados.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Neste capítulo apresento todo o caminho percorrido para a execução da pesquisa, para que logo em seguida torne-se possível estabelecer relações entre a discussão teórica anterior e, o que obtive como resultados da investigação. Sendo o objetivo principal do presente trabalho, verificar se as práticas cotidianas na pré-escola estão em consonância com o que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2009, no que se refere à utilização das brincadeiras e, a interação no espaço escolar se faz necessário nesse momento, para uma melhor compreensão do percurso e dos instrumentos que colaboraram para a investigação, uma breve argumentação teórica referente às ferramentas usadas.

Nos próximos itens mostrarei o caminho e as estratégias adotadas para embasar a pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados para execução da mesma. Essencialmente trago no decorrer dos escritos informações sobre o local investigado, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os sujeitos pesquisados e em seguida os procedimentos adotados para análise dos dados colhidos.

5.1 TIPO DE ESTUDO

Objetivando como resultado da pesquisa a resposta para as indagações feitas, foram utilizados processos para assegurar que a informação obtida seja significativa para o problema inicial e, além disso, seja precisa e confiável.

A pesquisa é definida por Gil (2002, p.22):

[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

O presente estudo conforme já foi visto é fundamentado em pesquisa bibliográfica, baseando-se em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, se propondo a estabelecer conexões entre a pesquisa teórica à

prática, através de pesquisa de campo e entrevistas, para que se torne possível estudar e também incentivar os estudos de modo não-superficial acerca da temática.

Na presente pesquisa busquei conhecimento em relação a como as atividades lúdicas estão sendo vivenciadas na pré-escola, e se estão em consonância com as atuais DCNEI.

Utilizei como fontes bibliográficas: publicações impressas e digitais, periódicos e livros da biblioteca especializada de Educação da Universidade Federal da Bahia, monografias, pesquisas etc.

Na pesquisa de coleta de dados o intuito foi buscar conhecimento das relações cotidianas de turmas de 4 e 5 anos nas atividades lúdicas e interações, para compor o estudo sobre a presença do lúdico e suas manifestações no cotidiano das turmas, percebendo de que forma essas atividades aconteciam e se contemplavam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

A necessidade de aproximação da realidade que se desejava, para que fosse possível observar as situações como elas acontecem de forma natural, participando do cotidiano e observando os fenômenos e as demandas que ocorrem no dia-a-dia, nos fez escolher esta modalidade de pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa de pesquisa possui como características principais a utilização do ambiente natural como fonte direta dos dados, o pesquisador como principal instrumento da pesquisa, a obtenção de dados predominantemente descritivos a partir do contato do pesquisador (observador) com situação estudada e também a preocupação de trazer e abordar a perspectiva dos participantes observados. (BOGDAN e BIKLEN,1994, p. 16).

Como o objetivo do trabalho era analisar de que maneira as atividades lúdicas estão sendo vivenciadas na pré-escola e se estão em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foi necessário a observação dos acontecimentos dentro do seu contexto.

De acordo com Ludke (1986), a observação é tida como principal método de investigação, já que permite um contato maior entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Através deste método é possível coletar informações e ter impressões sobre o tema estudado de acordo com a visão do observador e do observado. No entanto,

esta técnica de coleta de dados pode ser utilizada associada a outras técnicas como a entrevista, e a aplicação de questionários para que possa haver um enriquecimento da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram a observação e a entrevista. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a observação consegue atestar dados íntimos ao cotidiano investigado, tornando-se imprescindível na descoberta de elementos motivadores para determinadas ações inconscientes.

A entrevista, instrumento de coleta também utilizado neste trabalho, se configura como coleta feita face a face com um dos sujeitos da pesquisa através de questionamentos agregados aos objetivos pré-determinados no início da investigação (GIL, 1999). Então, foram feitas entrevista com professora dos grupos 4 e 5, buscando a análise da prática de atividades lúdicas. O tipo de entrevista feita foi a padronizada ou estruturada, as perguntas seguiram um roteiro previamente estabelecido e foi direcionada aos professores de turmas de 4 e 5 anos.

5. 2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

As turmas de 4 a 5 anos da CMEI observadas são formadas por 25 alunos/turma, três turmas no turno matutino e três turmas no turno vespertino, porém, nos dias observados houve variação de frequência entre 10 e 18 alunos presentes. As turmas tinham número equilibrado de meninos e meninas.

O CMEI observado tem em seu quadro de docentes, uma coordenadora e seis professoras que atuam na Educação Infantil, três com carga horária de quarenta horas e três com carga horária de vinte horas, mais uma estagiária que desempenha função de professora. Destas seis professoras apenas foram entrevistadas três.

Itens	Professora 1	Professora 2	Professora 3
Formação	Pedagogia/Escola Empresa	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia
Faixa Etária ou Idade	34 anos	48 anos	30 anos
Tempo de Serviço em Educação	10 anos	28 anos	6 anos
Tempo de Serviço em Educação Infantil	5 anos	12 anos	2 anos
Grupo em que atua	Grupo 5	Grupo 5	Grupo 4
Tempo de experiência com o grupo atual	1 ano	5 anos	2 anos

Quadro 1 – Qualificação das entrevistadas

Fonte: Roteiro de entrevistas realizadas em 14/05/2012

5.3 O CONTEXTO DO LOCAL OBSERVADO

A pesquisa de campo, que consiste em observação direta e entrevista, foi realizada em uma escola municipal da cidade de Salvador, localizada em um bairro periférico onde, segundo o Projeto Político Pedagógico (2009, p.12) da instituição, “tem sua população composta por pessoas da raça negra, proveniente da área rural, principalmente do Recôncavo Baiano.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CMEI, 2009, p.12)

A instituição teve origem a partir de uma antiga creche que funcionava no endereço. A referida creche possuía uma concepção educacional marcada por características assistencialistas o que norteou seus trabalhos por vários anos, sendo mantidas as mesmas concepções. No ano de 1975, a entidade, por dificuldades financeiras assinou convênio com a Prefeitura Municipal de Salvador, que assumiu parcialmente as despesas da creche. Alguns anos depois, devido às necessidades reais do bairro, a creche foi transformada em Centro Municipal de Educação Infantil, mantido pela Prefeitura Municipal de Salvador, que atualmente assume as despesas da Unidade Escolar na sua totalidade.

Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, o primeiro turno tem o horário de funcionamento das 08h00min às 12h:00min e o segundo turno

funciona das 13h:00min às 17h:00min, possuindo cinco salas de aula, com total de 250 alunos. Atende crianças na faixa etária de quatro a cinco anos na Educação Infantil; uma sala que funciona como diretoria e secretaria; cinco banheiros, sendo dois para as crianças, um para as professoras, um para os vigilantes e o último para deficientes físicos, com rampa de acesso; uma sala para os professores que também funciona como depósito de materiais; biblioteca; brinquedoteca e sala de vídeo. É ainda nesta sala que são armazenados os suportes eletrônicos como TV, DVD, som e computador, já que o espaço físico de cada sala, não permite a permanência dos referidos aparelhos em suas respectivas sala de pertencimento.

A escola atende a meninos e meninas não só do próprio bairro, como também das adjacências, sendo uma escola bastante requisitada e conhecida por se tratar de uma das mais tradicionais da localidade. No seu quadro de funcionários estão presentes: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, cinco professoras, todas profissionais efetivas concursadas, além de duas auxiliares de serviços gerais, uma merendeira e quatro vigilantes, que são contratados através do sistema de terceirização.

Muito embora dentro da instituição a questão da acessibilidade seja vista com seriedade, principalmente para atender as necessidades de alunos cadeirantes, a via principal de acesso à escola não viabiliza a solução desta demanda. A escola é rodeada por construções residenciais, em sua maioria com mais de um andar, o que possibilita o acesso visual ao que se passa no interior da escola, inclusive muitos desses moradores possuem filhos matriculados na própria instituição. Outro fator que também chama atenção em relação às condições físicas neste local é que a diretoria, a vice-direção, a coordenação e a secretaria funcionam no mesmo espaço.

Segundo a diretora, o CMEI participou de um projeto de arte, que teve como premiação a pintura da fachada da escola, se estendendo também para seu interior. A pintura do pátio está bem conservada, bem colorida, e com desenhos que retratam crianças brincando e se divertindo em um ambiente de jardins. Uma curiosidade e também controvérsia que foi observada é que nesse mesmo pátio, no mesmo espaço em que há um parque com escorregador, castelo, escadas e cavalos de balanço, montados para as crianças brincarem, existe também um conjunto de prateleiras

contendo jogos educativos, massa de modelar, brinquedos de montar, jogos alfabéticos entre outros, que está gradeada e trancada para isolamento das crianças. Da mesma forma que está presente, também, grades nas portas de cada sala de aula.

Como esse CMEI possuía uma estrutura residencial, com limitado espaço físico, e poucas possibilidades de exploração de ambientes fora da sala de aula, onde as atividades como recreio, alimentação, brincadeira, atividades pedagógicas, aconteciam sempre no mesmo local, foi feita, nos anos de 2010 e 2011, uma grande reforma para ampliação dos ambientes favorecendo assim, a melhor utilização do espaço físico para a prática de atividade lúdicas, atividades que envolvem os movimentos, a interação com o meio ambiente, como também a interação com criança de outras turmas através dos projetos realizados com interesses comuns, dentro da instituição.

5.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como já foi citado em capítulo anterior deste trabalho, mesmo com a ascendência nos estudos referentes às contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, muitos educadores ainda são resistentes para essa questão. Para atender às necessidades e os objetivos da pesquisa, busquei manter contato com uma instituição que valorizasse e estimulasse tanto as interações quanto as brincadeiras.

Na primeira tentativa pela busca de uma instituição que pudesse colaborar para esta pesquisa me fiz diante de uma escola particular, de pequeno porte situada no bairro do Cabula nesta cidade, que atende a cerca de oitenta crianças distribuídas em Maternal e Jardim I, no período da manhã e, Jardim II e Alfabetização, no período da tarde. Embora o primeiro contato tenha sido bastante positivo e, a diretora, que também é uma das professoras, tenha se proposto a colaborar com a pesquisa, após discutirmos sobre as práticas cotidianas da escola, pode ser percebido que essa vivência divergia do objeto proposto para a construção do trabalho no que se refere à relevância do tema central. Portanto, a observação na referida instituição não está aqui incluída como possibilidade de pesquisa.

Após analisar outras possibilidades, e com o auxílio de alguns pedagogos de contato pessoal, que atuam na área da Educação Infantil, me remeti a CMEI objeto desta pesquisa, onde eu já tinha um conhecimento prévio acerca das suas rotinas e das suas práticas. Assim, após o primeiro contato com a gestão dessa instituição realizado no dia 02 de Maio de 2012, a diretora mostrou-se receptiva e disposta a colaborar com a investigação, demonstrando também ser conhecedora do tema.

Ainda neste primeiro contato, a gestora reuniu três professoras, entre elas uma do grupo quatro e duas do grupo cinco, em seguida fez as apresentações e explicou de modo sucinto o objetivo da minha presença na escola e pediu para que eu complementasse falando do meu trabalho. Logo após a explicação sobre o que realmente seria a pesquisa, de maneira unânime as professoras informaram que teriam um pouco de dificuldade para fazer as entrevistas, porém quanto às observações se posicionaram de maneira receptiva.

No intervalo de dias entre o primeiro contato com a instituição e o dia da primeira observação, foi feita comunicação com a direção da escola por meio eletrônico e, através do mesmo tornou-se possível ter acesso à leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, que embora não esteja atualizado segundo a diretora, trouxe informações de suma importância para a construção das impressões sobre o local. As observações foram realizadas nos dias 7, 8 e 10 de Maio nos turnos matutino e vespertino e as entrevistas no dia 14 de Maio.

No primeiro dia, foi feita a observação com o grupo quatro. Quando as crianças chegaram à escola, logo pela manhã já me encontrava em sala de aula e, a medida em que cada uma delas ia entrando na sala, cumprimentavam a professora e olhavam de um modo desconfiado, como causasse estranhamento a presença de uma nova pessoa em seu ambiente diário. Aliado à análise prévia do PPP, no primeiro dia de observação, o que se tem na sala de aula é um plano de rotina bem elaborado que em todos os dias da observação foi seguido e, assim que cada criança chegava e era acolhida pela docente, sentava-se em uma cadeira e dava início ao momento que no projeto é denominado acolhimento/centro de interesses sendo assim, conforme já havia citado, em todos os dias de observação.

O centro de interesses consiste em um momento de sociabilização onde as crianças são distribuídas pela sala em grupos de quatro por mesa. Neste momento é oferecido para elas, objetos para montar e, é possível perceber que a maioria das crianças utiliza deste instante para contar ações ou situações que presenciou, falar sobre desenhos além da construção em si de objetos através do brinquedo. Após esse momento, a professora solicita que todos ajudem a guardar os brinquedos e me apresentou a todos da sala.

A todo momento, a preocupação de não alterar a rotina das salas existiu, porém como muitas crianças tenderam a solicitar a ajuda de um adulto para algumas tarefas, nem sempre isso foi possível. No princípio da observação, me coloquei sentada em um dos cantos da sala por receio de que qualquer ação pudesse interferir nas atitudes das crianças. Embora tivesse imaginado que esta seria a melhor estratégia para não me fazer notada, pude observar que acontecia o inverso. Em um outro dia de observação quando me coloquei de pé na maior parte do tempo, minha presença parecia não ter sido tão observada, ora por não ser mais uma “novidade” dentro do ambiente, ora por ter assumido uma postura semelhante à professora.

Em outros dias de observação foram vistas atividades distintas, embora a rotina tenha seguido sempre a mesma lógica para ambos os grupos observados. A temática das atividades que são desempenhadas no grupo 4, por exemplo, são simultâneas às realizadas no grupo 5 e sempre estabelecem relações umas com as outras. Ao ser questionada sobre o assunto, a coordenadora pedagógica da instituição explicou que:

As atividades são realizadas dessa maneira pois estão dentro do planejamento, nada é feito de modo aleatório. Como nós trabalhamos com muitos projetos, procuramos sempre estabelecer esse link pois quando os alunos têm que apresentar suas produções para a comunidade por exemplo, elas já estão conectadas. (Coordenadora pedagógica da CMEI, em 10 de Maio de 2012).

As entrevistas com as três docentes foram realizadas no dia 14 de maio de 2012, e duraram entre quinze e vinte e cinco minutos. Cada uma, mesmo tendo conhecimento prévio de que aconteceria no momento da entrevista, mostrou-se a todo tempo apreensiva e preocupada em fornecer uma resposta “mais correta e apropriada”. As perguntas da entrevista primeiramente foram entregues impressas, e uma das

professoras antes de gravar a sua entrevista, solicitou que dissessem primeiramente em voz alta as respostas a fim de verificar se elas “estavam boas, e eram mais ou menos o que eu estava pesquisando.”

O próximo capítulo traz alguns trechos das entrevistas realizadas e relatos das observações que serão relacionadas com a fundamentação teórica, analisando e interpretando a fim de responder às indagações principais da pesquisa. Também em seguida serão trazidas as falas dos sujeitos entrevistados e observados para compor esse texto e contrastar como a prática relaciona-se com o que foi trazido até aqui como teoria.

6 ANÁLISE REFLEXIVA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Foram mostrados no capítulo anterior os caminhos percorridos para desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, no intuito de apresentar elementos que embasassem o leitor no processo de compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados qualitativos, fruto das observações e entrevistas feitas durante as visitas de campo ao CMEI pesquisado.

O tratamento dos dados será organizado seguindo a linha dos objetivos específicos adotados no princípio da pesquisa, levando-se em conta a identificação das atividades lúdicas vivenciadas na pré-escola com crianças de 4 e 5 anos de idade; as atividades que são consideradas como lúdicas pelo professor; e se as atividades lúdicas observadas estão de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A forma com a qual os dados serão analisados não tem a finalidade de formular julgamento, pelo contrário, a intenção da pesquisa é tentar levantar dados que fundamentem os questionamentos do trabalho.

Deste modo, as informações obtidas através das entrevistas e observações serão expostos nas próximas seções, sendo evidenciadas as observações das rotinas em turmas de grupos quatro e cinco, a apresentação comentada das entrevistas realizadas com as professoras e logo em seguida a análise dos dois instrumentos de pesquisa adotados estabelecendo as relações presentes entre ambos com o suporte teórico estudado.

6.1 A OBSERVAÇÃO DA ROTINA

Apresento e discuto aqui, neste subitem, as observações sobre algumas das atividades realizadas durante os dias de visita no Centro Municipal de Educação Infantil escolhido, com crianças da pré-escola. Nestas visitas foi observado o comportamento das crianças na realização das atividades programadas, buscando verificar no primeiro

momento, as relações que eram estabelecidas entre; crianças – atividade lúdica, criança - criança e criança-professora.

A partir do planejamento que me era apresentado diariamente, antes do início da aula, as educadoras sempre sinalizaram, a meu pedido, quais eram as atividades lúdicas programadas para o dia. E, seguindo essa compreensão observei atentamente, registrando o envolvimento das crianças com a atividade, as relações que viriam a ser estabelecidas a partir da utilização delas, o direcionamento dado pela educadora e principalmente o comportamento e intervenções feitas pelos alunos.

Como medida preventiva e com intuito de traçar um panorama geral do direcionamento dado às crianças diariamente, julgo importante, e trago logo abaixo, a programação da rotina. Programação esta, que consta no Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como, na caderneta de cada professora.

ROTINA DIÁRIA	
Acolhimento	Momento de recepção das crianças.
Crachá	Momento de trabalhar a identidade da criança.
Frequência	Trabalhar a autonomia, matemática, identidade, assiduidade e outros.
Calendário	Calendário Trabalhar tempo e espaço.
Planejamento	Apresentação das atividades que serão realizadas no dia.
Rodinha	Socialização; relatos de novidades ou introdução de conteúdos.
Modalidade Textual *	Mostrar a função social da leitura
Prática de Escrita *	Assegurar o desenvolvimento da escrita da criança.
Jogo ou Brincadeira	Assegurar o lúdico (o brincar por prazer) dirigido pelo professor.
Limpeza e Organização	Assumir pequenas responsabilidades, organizar os materiais individuais e coletivos.
Avaliação	Refletir sobre o desempenho de cada um no dia. Trabalhar noções de tempo e espaço.

Quadro 2 – Rotina Diária CMEI

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2009) e folha de planejamento diário (2012)

* Atividades constam apenas no Projeto Político Pedagógico.

Algumas das atividades relacionadas acima, não constaram no planejamento diário das professoras na semana da observação em específico, pois, segundo elas, a

semana observada precedia o dia das mães, por isso, foi acordado junto com a coordenação pedagógica da instituição e todo corpo docente, que o momento da Modalidade textual, destinado a mostra da função social da leitura e a Prática da escrita não fariam parte das ações pedagógicas da semana.

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

A rotina é um instrumento utilizado para concretizar as intenções educativas, que podem ser vistas na maneira como são organizados o ambiente, o material e as suas propostas. Na educação infantil, a rotina pode ser facilitadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A rigidez e inflexibilidade são adjetivos que quando inserido na rotina da Educação Infantil, desconsideram as possibilidades da criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser. “Os ritmos e diferenças individuais demandam um planejamento constante de rotina”. (Projeto Político Pedagógico CMEI, 2009, p.29)

A organização de uma rotina produtiva que considere as necessidades de aprendizagem dos alunos e as melhores formas de atendê-las busca meios de organização do espaço e das atividades, de maneira que favoreçam interações produtivas entre as crianças uma vez que “estas necessitam compartilhar entre si significados para desta forma poderem brincar juntas, se compreenderem mutuamente. Este compartilhamento de significados é construído na interação social” (MAYNART, 2001, p.3). A rotina necessita adequar as propostas didáticas às possibilidades reais de aprendizagem e, devem apresentar as atividades de maneira a incentivar os alunos a darem o melhor de si e, a acreditarem que sua contribuição é relevante para todos.

A construção da rotina tem do mesmo modo como finalidade guiar as professoras a respeito de qual tipo de atividade deverá ser realizada no dia, porém, na instituição escolhida, não existe um acordo para especificar qual tarefa vai ser realizada, essa escolha é feita pela própria professora que tem autonomia para fazê-la, pelo fato de conhecer melhor as crianças e a necessidades de sua turma. A exigência da escola

é apenas que a atividade escolhida por ela, esteja de acordo e seguindo a mesma temática das demais turmas.

Com isso é possível perceber, mesmo estando todos em idade pré-escolar, que é necessário lançar um olhar atento sobre os diferenciados grupos de crianças, tendo em vista realizar atividades que atendam os anseios delas, no sentido de satisfazê-las emocionalmente. As crianças devem ser envolvidas com a atividade que, para além do prazer em fazer, também seja estimulada a dar um passo a frente daquilo que já é capaz de realizar podendo isso ser feito no contexto de uma brincadeira ou através do contato e manuseio de brinquedos.

O brinquedo é capaz de criar uma situação imaginária, que não é inesperado na vida da criança, mas sim, “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vygotsky, 1998, p. 117). O que denota que ela consegue fazer no brinquedo e/ou brincadeira o que na situação real seria limitado. A independência das regras é quase impossível na vida, no entanto, possível no brincar. Assim, é criada a zona de desenvolvimento proximal da criança, onde sempre se porta além do comportamento habitual para sua idade. Durante a brincadeira, é como se sua envergadura e a do brinquedo, pudessem exceder o limite da realidade, “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p.122).

O planejamento das atividades deve priorizar o despertar da atenção dos alunos fazendo com que se envolvam e tornem-se capazes de aprender com a experiência vivenciada. Deste modo, incentivando o estabelecimento da relação dentro do seu grupo, o que faz assim, aumentar a dinâmica grupal e o desenvolvimento através da experiência própria e a integração pela experiência do outro.

Foi possível notar na observação que mesmo tendo uma rotina a ser seguida, quando não era possível realizar uma ou outra atividade já estabelecida, esta era retomada no dia posterior onde era feita a aceleração das atividades que já estavam programadas no dia para a inserção e retomada do que não havia se conseguido concluir no dia anterior. Lembrando que, todas as atividades durante o período das visitas ocorriam em *prol* da realização da culminância do projeto de Dia das Mães. Dessa forma, na tabela seguinte, relaciono as atividades que aconteceram e foram

acompanhadas durante a estadia na instituição, posteriormente descrevendo impressões pessoais a respeito do que foi oportuno observar e relatar durante a pesquisa de campo.

Grupo Observado	1º dia	2º dia	3º dia
Grupo 05 – Matutino (Professora 1)			Confecção da lembrança
Grupo 05 – Matutino (Professora 2)		Ensaio da música e dança para as apresentações	
Grupo 04 – Matutino (Professora 3)	Confecção do cartão para as mães		
Grupo 05 – Vespertino (Professora 1)			Confecção da lembrança
Grupo 05 – Vespertino (Professora 2)	Confecção do cartão para as mães		
Grupo 04 – Vespertino (Professora 3)		Ensaio da música e dança para as apresentações	

Quadro 3 – Atividades observadas na CMEI

Fonte: Folha de planejamento diário das professoras do CMEI.

As atividades fixas de rotina como: acolhimento, crachá, frequência, calendário e a limpeza e organização, foram realizadas em todos os dias e em todas as turmas observadas. Atividades permanentes, segundo o Projeto Político Pedagógico (2008) são aquelas que "respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. Dependem das propriedades elencadas a partir da proposta curricular." e que são representadas na forma de roda de conversa, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais a escolha da criança que inclui momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem e os cuidados com o corpo.

Como já era previsto, a cada entrada em uma turma diferente causava nas crianças o despertar da curiosidade e ao mesmo tempo estranhamento pelo fato de uma pessoa desconhecida está fazendo parte do seu mundo.

No primeiro dia de observação, pude acompanhar a confecção do cartão do dia das mães que seria entregue para elas, no dia da culminância do projeto (11 de Maio de 2012). Acompanhei a execução da atividade nas turmas do grupo 04, no período da manhã e, do grupo 05, no período da tarde.

Antes de dar início a atividade proposta, a professora 3, do grupo 04, informa que o início do Projeto do Dia das Mães havia acontecido na semana anterior e que, seguindo plano de aula, era o momento de realizar a confecção dos cartões e informa que as crianças já estavam habituadas a fazer atividades artísticas. “Aqui fazemos essas atividades sempre. Nem precisa ser data comemorativa. Daqui a pouco você vai ver que quando eu explicar para eles, logo vão se organizar entre si para fazer a atividade.” (P.3)

Assim ocorreu. Quando a professora pediu para que todos se sentassem, explicando que era o momento de fazer a escolha do seu ajudante do dia, as crianças imediatamente iam se sentando em suas cadeiras, que estavam dispostas em grupos de quatro ao redor de uma mesa grande, ao mesmo tempo em que iam levantando o dedo e pedindo para que a “pró” os selecionassem. A escolhida pela pró foi Jenniffer, que auxiliou na distribuição do material: cola, papel colorido picado e cartolina, enquanto às outras crianças eram dadas orientações sobre a atividade.

A atividade consistia na modelagem e colagem de pequenas bolas coloridas de papel crepom no coração desenhado nas cartolinas já distribuídas e dobradas em forma de cartão. Em seguida cada aluno deveria exercitar a escrita do seu nome na parte interior do cartão com o auxílio da ficha. A atividade segundo a professora: “(...) já se tornou fácil para a idade deles.” Porém, registro que no decorrer da atividade algumas crianças possuíam a coordenação motora menos desenvolvida que outras onde, os papéis que eram colados muitas vezes não apresentavam o formato solicitado.

O primeiro a terminar a sua atividade foi, a pedido da professora, auxiliar os demais colegas e prontamente se colocou ao lado de uma das meninas dizendo: “Eu amasso o papel e você cola, viu?!” (Lucas, grupo 04.). Diante da cena registro em meu diário de campo: “Observo agora que Lucas, ao invés de pegar para si, a tarefa do outro, volta-se para sua colega e explica que lhe dará um auxílio.” Foi realizado então um acordo entre as duas crianças e, durante toda a elaboração do cartão, Lucas fazia interferências indicando: “Aí está fora!”, (se referindo ao contorno do coração) você não está vendo?”.

É na interação com outros sujeitos de idades diferentes, com experiências de vida distintas e com níveis de desenvolvimento diferenciados, principalmente em idades mais avançadas, que se instituem as Zonas de Desenvolvimento Proximal das crianças. É a partir daí que se espera que aconteça o desenvolvimento, seja ele cognitivo, motor e emocional ou social. Vygotsky (1998) atribui à imitação, um papel importante no processo interpessoal através do qual são internalizados os produtos da aprendizagem, mediados por outros sujeitos.

Conforme outras crianças iam concluindo o seu cartão, eram também orientadas a auxiliarem os outros colegas. Pequenos conflitos ocorreram durante essa atividade, principalmente no que se tratou da partilha do material que foi utilizado, sempre sendo contornados pela P. 3 que priorizava quem havia pego primeiro o material.

A dificuldade na execução desta atividade não foi detectada na observação do mesmo dia, na turma de grupo 05 com a professora 2, que embora a atividade tenha a mesma finalidade, a confecção do cartão, foi conduzida de modo que as crianças de 5 anos deveriam escrever o nome “MÃE”, dentro dos corações, colocando seu próprio nome na parte de dentro e pintando de maneira livre com lápis de cera. Professora 2 confidencia: “Eu faço essa atividade com eles mas já se tornou fácil para a idade deles. Estou fazendo por que é uma data comemorativa e por que tem que ter uma lembrança para eles levarem no dia da festa, mas, eu, no dia-a-dia não faço isso por que acho que já passaram dessa fase.”

As crianças nessa turma precisaram de aproximadamente vinte minutos para que todos já tivessem concluído o seu cartão. Não foi possível perceber nenhum conflito de maior proporção dentro do grupo uma vez que qualquer situação adversa era resolvida pelos próprios integrantes de cada mesa, através de acordos, a exemplo de: “Quando você terminar, você me empresta, tá?! ” o que indica capacidade de estabelecer determinadas regras de convivência dentro do grupo.

Para Brougère (1997) apud Fonseca e Muniz (2000), a transformação de objetos e símbolos no “mundo infantil”, resulta na própria brincadeira que, para ser reconhecida como tal, necessita permitir à criança que brinca, autonomia para escolher, tomar iniciativas, se comunicar com os outros, compreender o ato lúdico e posicionar-se diante dele, como também de apropriar-se do ambiente.

Foi possível perceber neste instante, contando com a fundamentação supracitada que, a brincadeira pode ser percebida como um mundo não totalmente controlável, por não ter um caminho demarcado e trazer em si a imprevisibilidade. Então, é identificado na brincadeira a possibilidade da construção de um espaço permissível para a liberdade, da reflexão, dos desejos e das ideias. Nesse sentido, a brincadeira pode desencadear além de sentimentos, a interação, fantasia, cooperação e a participação.

Faço registro de que as crianças ao finalizarem as atividades dos cartões foram encaminhadas ao pátio da escola, ficando sob supervisão de uma funcionária de serviços gerais que as organizou em fileira, umas atrás das outras, permitindo que uma a uma descesse o escorregador do pequeno parque infantil. Nesse instante é dificultada a possibilidade de interações entre as crianças já que, são frustradas de ocupar o mesmo espaço, ao mesmo tempo em que os seus colegas.

O ensaio para apresentação da música do dia das mães aconteceu no segundo dia de observação, desta vez feitas nas turmas de Grupo 05 com a professora 2 no turno matutino e, com a professora 03, na turma de grupo 04 vespertino.

Essa atividade baseava-se em aprender a música escolhida pela professora para que fosse cantada por toda a turma na ocasião da culminância do projeto que contaria com a presença das mães dos alunos. Essa atividade, assim como a anterior também sofre pequenas modificações para adequar-se às necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças.

A atividade com o grupo cinco estava conforme mencionado, voltada a aprendizagem de trechos da música “Como é grande o meu amor por você” (Roberto Carlos). A professora primeiramente pediu que as crianças ouvissem a música. Ao colocar o som, três crianças se levantaram, duas formaram uma dupla e uma ficou sozinha iniciando uma dança que acompanhava o ritmo da música, as outras permaneceram sentadas sorrindo, enquanto observavam a cena. Com o término da canção, e após receber elogios da professora todas as crianças voltaram novamente para suas cadeiras e ouviram a pró, que explicava que ensinaria como cantar a música. Após a explicação, frase a frase a canção ia sendo declamada, acompanhada do pedido de repetição trecho a trecho, intercalado com a escuta repetida da música.

Vygotsky (1998), assim como Piaget (1975), também atribui importância à imitação para o desenvolvimento das crianças, porém por razões diferenciadas. Para Piaget, a aprendizagem, no sentido limitado, não é fator constitutivo do desenvolvimento, já Vygotsky apresenta o entendimento de que existe uma dinâmica relação de influência entre esses dois processos. A partir dessa compreensão afirmo que a aprendizagem precede o desenvolvimento e, este na interiorização constante de instrumentos mediadores externos.

Foi possível observar certa exaustão por parte das crianças a partir de quando teceram comentários como: “Ah! De novo?” o que me proporcionou registrar: “As crianças estão um pouco inquietas e dispersas, talvez pela repetição dos trechos. A pró sempre diz palavras de incentivo, lembrando que tudo deve ficar bom para as mães.”

A música escolhida para as crianças de grupo 4, foi Velha Infância (Tribalistas) e, o início da atividade se deu no momento em que a professora 3 manteve um diálogo com as crianças, fazendo com que elas relembassem o que havia sido combinado em uma oportunidade anterior referente a escolha e a apresentação da música. Como no grupo anterior, primeiramente, todos sentados em seus respectivos lugares, escutavam a canção por algumas vezes, em seguida, a professora frase a frase declamava e as crianças repetiam. Ao observar que a maior parte da turma já havia assimilado a canção quase que em sua totalidade e, sentindo algumas crianças a vontade para se levantar e expressar corporalmente suas impressões sobre a música, a pró sugeriu a elaboração de uma coreografia coordenada com gestos que faziam menção ao teor significativo do trecho. “Estou impressionada como todos estão participando da dança! Uns tem o jeito mais tímido e contido, outros a inibição passa por longe, mas todos estão se entendendo e brincando sem se importar com o seu desempenho.” (Diário de campo, 08/05/2012)

Com a turma de 4 anos pude observar que o ensaio embora tivesse a mesma quantidade de tempo programado para as duas turmas poderia ter sido encerrado em um tempo menor caso a professora julgasse pertinente, pelo fato das crianças terem assimilado com rapidez e eficiência o que foi proposto. A mesma confiança no decorrer da atividade que: “Eles aprendem rápido! E se isso acontecer vou ter que ver uma brincadeira para eles.”(P.2)

Pela repetição da canção, não foi necessário ocupar o tempo com uma outra atividade porém, a fala da referida professora é importante e significativa para compor a discussão deste estudo e, essa análise será feita adiante quando tratarei da interpretação dos dados colhidos pelas observações e entrevistas.

Partindo do plano de aula, as últimas atividades programadas para serem observadas foram com a professora 1 em suas turmas de grupo 05 no período matutino e vespertino. Elas se referem à confecção da lembrança para as mães.

No início da atividade, a professora pediu o auxílio das crianças para que elas juntassem todas as mesas da sala, formando uma maior, e que cada um posicionasse a sua cadeira ao redor dela. E assim, todas as crianças ajudaram. Feito isso, enquanto distribuía para cada criança uma garrafa pet recortada ao meio, a professora explicava: “Vocês lembram que na semana passada eu pedi que trouxessem de casa uma garrafa de refrigerante? Então, hoje nós vamos decorar ela do jeito que vocês acham que suas mães vão gostar.”

Após as explicações gerais sobre a atividade, a professora selecionou uma das crianças que foi designada a distribuir o restante do material necessário para a construção do porta-lápis. Foram utilizados pincéis e tintas e, muito embora a minha impressão sobre a turma devido à grande agitação das crianças fosse que elas teriam dificuldade de se concentrar na atividade, conforme registro em diário de campo: “a impressão que tenho é que eles farão outras coisas e, não o que lhes foi solicitado. Estão muito agitados! Acho que a pró vai precisar intervir muito.” (Diário de Campo. Observação do Grupo 05 Matutino, 10/05/2012), não foi o que aconteceu.

O brinquedo, representado na situação descrita anteriormente, se apresenta na forma dos materiais utilizados para tornar a atividade possível. Muito embora acredite que a existência do brinquedo só passa a ter sentido quando é trazido para dentro da brincadeira, firmo que o inverso não acontece, uma vez que a brincadeira não deixa de existir ou fazer sentido para criança pela não presença de um brinquedo baseado na concepção destes, trazidas por Kishimoto (2003) onde a brincadeira, se refere a ação de brincar e o brinquedo como o objeto utilizado para a mediação da brincadeira.

Ainda seguindo por essa vertente, Vygostki (1998, p.115) afirma que:

o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos.

Sem o propósito, a criança utiliza a sua capacidade de diferenciar significado de objeto e, através do brinquedo, a criança dá sentido e conceitos a instrumentos que passam a fazer parte do mundo infantil.

Na observação isso pode ser constatado nas atividades em que as crianças demonstravam a todo tempo uma grande familiaridade com a atividade e com os instrumentos que utilizavam. Envolvidas com suas obras e com o desenvolvimento artístico também dos colegas, elas constantemente trocavam pequenas informações, aprovando ou reprovando a criação dos outros, compartilhavam a descoberta de outras cores quando propositalmente ou não misturavam as cores no exercício de pintar a garrafa. Infelizmente, essa atividade não foi concluída pela turma do matutino pelo tempo designado para ela porque parte do tempo foi utilizado para o ensaio da música que não foi viabilizado no dia anterior. Segundo a professora: “Minhas atividades já estavam atrasadas. No dia que era para fazer o cartão, não terminaram. Aí deixei para o outro dia e, no outro dia não terminamos o ensaio. Daí, joguei para hoje.”(Professora 1 . Grupo 05 – Matutino.)

O momento de conclusão da atividade não pode ser observado na turma do turno da manhã, uma vez que não houve tempo para a conclusão e após a saída das crianças para o retorno às suas casas, a professora utilizando os mesmos recursos, completou a produção de alguns alunos.

O desenvolvimento dessa atividade no turno vespertino aconteceu no tempo previsto. Também tinha a intenção de, com garrafas pet confeccionar porta-lápis para as mães. E entregando as garrafas já cortadas, as crianças de maneira livre, tiveram a oportunidade de decorar, como quisessem, o presente de suas mães. A princípio pude perceber que a professora 1 ficou bastante apreensiva com a “sujeira” que as crianças poderiam vir a fazer, mas, com o desenvolver da atividade foi criando confiança nas crianças e passou a observar um pouco mais de longe a produção delas.

Pude observar que a quantidade e diversidade dos materiais utilizados pela professora 1, com o grupo 05 do período da tarde foi maior, e antes que formassem

um questionamento a respeito a professora explica que os seus alunos da tarde, já eram alunos da instituição desde o grupo 3 e por isso já conheciam a dinâmica das atividades, enquanto os alunos da manhã tinham vindo de outra escola ou nunca tinham frequentado uma escola. E completa:

Os meninos da manhã, muitas vezes não conseguem nem segurar um lápis ou um pincel e nunca foram incentivados a isso em casa. Eu trabalho assim, acompanho a evolução deles. À medida que vão desenvolvendo habilidades para lidar com um certo tipo de material eu logo vou colocando outros para que eles também tenham contato. Daqui para o fim do ano talvez, eles já estejam equiparados quanto a isso, já poderei dar brilho, cascas de lápis, pó de giz, tampinhas, como você está vendo agora. (Professora 1 – Grupo 05)

Alguns incentivos foram dados às crianças por parte da professora quando solicitava que utilizassem cores e formas variadas para a decoração; “Pintem bem bonito e bem colorido! Do jeito que nossa mãe merece. Tem que ser bem bonito por que é um presente especial para as mães.” (P.1).

À medida que pintavam uma parte do porta lápis algumas criança dirigiam-se a professora e faziam perguntas do tipo: “Pró, tá ficando bonito?”, “Pró, minha mãe vai gostar?” e “Pró, e agora? Falta o quê?” e assim cada crianças foi concluindo a sua atividade e auxiliando as outras, mas sem fazer por elas.

O término das observações aconteceu antes da apresentação do projeto. As impressões pessoais obtidas pelas observações junto às entrevistas, que constam no item 6.2 e os conhecimento acumulados com fundamentação teórica serão expostos no item 6.3, seguindo a tendência de estabelecer relação entre eles a nível de informação e não qualificação e julgamento, conforme já foi mencionado.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste item serão expostas na íntegra, seguida de breves comentários, as informações que foram adquiridas por meio da realização de entrevistas com as professoras do referido CMEI. Durante a pesquisa foram coletados dados sobre o entendimento das professoras acerca da aplicação da DCNEI de 2009, a utilização do lúdico como elemento integrante do cotidiano do contexto escolar e informações sobre

a utilização de atividades lúdicas e das interações como estratégia para uma melhor aprendizagem.

As entrevistas aconteceram no dia 14 de Maio de 2012 e foram compostas de oito perguntas sobre as suas práticas cotidianas e o seu conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e estão reescritas logo abaixo *ipsi letter* ao depoimento gravado, dado pelas professoras.

Primeiramente, todas tiveram acesso às perguntas e após, com autorização, as entrevistas passaram a ser gravadas. Abaixo transcrevo as perguntas e faço análise.

1 - Qual sua compreensão sobre ludicidade?

Eu utilizei o termo ludicidade depois que eu comecei a trabalhar com criança, pra mim é diferente de você trabalhar com livros e com letras é você trabalhar mais com jogos, brincadeiras e coisas que as crianças se interessem mais. Eu entendo que ludicidade é isso, coisas que chamem a atenção da criança, não necessariamente o tradicional; caderno, livro, lápis, caneta, escrevendo todo dia. (P.1)

Bem, a ludicidade é o brincar né?! Quando a gente brinca a gente também aprende. Então, a criança precisa estar sempre brincando para cada dia mais aprender. (P.2)

Pra mim ludicidade é qualquer atividade que o professor pode desenvolver em sala de aula né!? Com crianças e até com jovens e adultos que ... é uma atividade dinâmica, de brincadeiras, que traga alegria né?! E que traga também aprendizagem, construção de aprendizagem através do brincar e, que a gente possa construir aprendizagem. É importante isso. (P.3)

Muito embora, tenha sido dada a possibilidade das professoras terem acesso ao roteiro para terem uma noção do tipo de perguntas que iriam responder, pude perceber, a princípio, que mesmo não tendo um conceito pronto e engessado a respeito do que é ludicidade, trouxeram em suas falas elementos que de alguma forma se aproximam da essência do que vem a ser a ludicidade com base em Almeida (2009, p.2)

O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e do educando. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma

predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes.

Na fala da professora 1, a mesma não descarta a possibilidade da utilização de elementos considerados por ela como tradicionais, por acreditar que a inserção deles em um ambiente ou atividade lúdica, não necessariamente descaracteriza o seu caráter lúdico. Sendo assim, os elementos lúdicos podem ser visto como parte integrante de uma proposta metodológica, por proporcionar desenvolvimento e diversas aprendizagens. Na fala da Professora 2 acontece um discurso contraditório, onde observo que a mesma limita a grandeza e o espírito da ludicidade e suas múltiplas formas de vivenciá-la à brincadeira. A possibilidade de utilização de atividades lúdicas não somente em Educação Infantil é um aspecto trazido pela terceira entrevistada que finaliza a sua fala de maneira que me remete a definição de Maluf (2008, p.42), onde conceitua a ludicidade como “uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens”, sendo assim, o lúdico pode ser visto como elemento relevante para a criança e, não somente divertimento, o que o torna indispensável para a aprendizagem, por proporcionar o acesso à experiências que perpassam o desenvolvimento da criança.

2 - O conhecimento sobre o lúdico adquirido durante a sua formação acadêmica foi suficiente para construção da visão de lúdico que você apresenta hoje em sua prática pedagógica?

Não. Minha formação acadêmica apesar de ser pedagogia, tratou muito pouco dessa questão da ludicidade. Na verdade eu vim conhecer mais a questão do lúdico depois que eu vim trabalhar com criança mesmo, que a prefeitura proporcionou alguns cursos e daí eu entrei mais em contato com isso aí mas, no curso mesmo de pedagogia praticamente não vi nada sobre o lúdico. Ainda dentro desse questionamento, perguntei a entrevistada se o seu curso de graduação teria concentração na área de gestão e, a mesma respondeu: O curso que fiz foi Pedagogia escola e empresa, mesmo assim na parte de escola pouco se tratou sobre essa questão. (P.1)

Não. Praticamente não tive essa formação. Hoje a gente tem um melhor conhecimento por que tivemos cursos, tá?! Para essa prática né?! Onde

a visão do lúdico foi mudada porque brincar hoje é aprender e antes era só diversão. (P.2)

Em parte né?! Depois eu tive que buscar através de cursos, através de... [interrupção] eu tive que buscar através de cursos assim, essa formação não acaba a gente tá sempre buscando desenvolver mais, melhorar mais, aprender mais, e depois que a gente tá na prática que vamos ver a importância que tem o lúdico na aprendizagem. E a aprendizagem, acho que se for ela sozinha não tem... a prática pedagógica tem que ter um pouco da ludicidade através da arte, através da música, através do brincar, eu acho que realmente a gente consegue alcançar mais rápido o sucesso na aprendizagem. (P.3)

Todas as professoras concordaram que a sua formação em nível superior não foi suficiente para que as mesmas pudessem ter total segurança quanto à utilização de atividades lúdicas com crianças, assim como as demais maneiras de se vivenciar a ludicidade. Para que pudessem ter o maior acesso às informações a respeito, em todos os casos, foi necessário a complementação desse conhecimento através de cursos. No caso de P1 e P2, essa complementação foi oferecida pela prefeitura do município e, em P3 por custeio próprio. A primeira entrevistada deixa nítido que o interesse sobre a questão do lúdico, surgiu somente após já estar em atuação na educação de crianças, que fez com que despertasse o sentimento de necessidade pela busca de elementos e instrumentos que contribuíssem para o melhor aproveitamento e desenvolvimento de habilidades de seus alunos. Acompanhando a mesma linha da resposta para o questionamento um, a professora 2 ao ser questionada sobre a eficiência ou não da sua formação sobre ludicidade mais uma vez remete-se ao assunto fazendo um grande recorte do tema o resumindo mais uma vez ao “brincar”. A entrevistada 3, que possui um conhecimento mais específico na Pedagogia Waldorf, que segundo Rocha (2006, p. 555)

Não valoriza mais o desenvolvimento cognitivo de seus alunos do que o desenvolvimento de seus aspectos emocional, físico, social, espiritual e estético. Combate a visão materialista que permeia nossa sociedade e busca resgatar um maior contacto entre o indivíduo e a natureza, e entre o indivíduo e o seu ser interior.

A mesma entrevistada ilustra o seu discurso e fundamenta a sua resposta com uma pequena relação de atividades que segundo ela, podem ser incluídas à prática pedagógica para o melhor sucesso no desenvolvimento da criança.

3 - Qual a sua opinião sobre a utilização do lúdico no cotidiano da sala de aula?

Eu acho muito importante essa questão, apesar de ainda não saber trabalhar tanto com ele [o lúdico] eu acho muito necessário, por que são coisas que a criança se interessa mais quando a gente trabalha com o lúdico. A gente às vezes subestima a capacidade de aprendizagem de um jogo, de uma brincadeira, por que acha que a criança está desperdiçando tempo ou está brincando apenas, mas quando a gente vai ver ela já está criando aprendizagem. Eu acho muito importante. (P.1)

Importante por que há interação entre criança, brincar e o desenvolvimento. Quando brinca de correr, o equilíbrio, quando está brincando com as outras crianças, sua interação social né?! A voz, a oralidade dele também. (P.2)

Fundamental! Essencial! Eu acho que através do lúdico a gente pode trazer assim, pro universo da criança, chegar mais próximo da compreensão da criança e, fazer com que ela tenha mais estímulo pra aprender, mais estímulo mesmo, pela aprendizagem. Eu acho assim, importantíssimo! Tem que ter o lúdico. (P.3)

Nesse momento da entrevista fica evidente a unanimidade entre as professoras quando reconhecem a importância da utilização do lúdico no cotidiano de sua turma. A professora 1 traz uma importante reflexão quando afirma: “A gente às vezes subestima a capacidade de aprendizagem de um jogo, de uma brincadeira, por que acha que a criança está desperdiçando tempo ou está brincando apenas, mas quando a gente vai ver ela já está criando aprendizagem” que é comprovado por Piaget quando afirma que:

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir e reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato. (PIAGET, 1973, p. 156).

Assim como ambas as perspectivas anteriores, acredito que a ideia da brincadeira como “desperdício de tempo” é equivocada, pois enquanto a criança brinca está consciente de que esta representando algo, estando envolvida com o seu fazer

transferindo para sua ação, sentimento e emoção. Sendo assim, ela ordena o mundo à sua volta, de modo a assimilar experiências e informações. Outro ponto levantado nesse momento da entrevista foi a relevância das interações que acontecem durante a execução de uma atividade lúdica que deixam claro que, as relações de troca intrínsecas nesse processo, onde, segundo Wallon (1945, p. 218):

As trocas de relação de uma criança com a outra são fundamentais para o crescimento como pessoa. Estes processos comunicativos, expressivos acontecem com trocas de relação, como a imitação entre elas, expressa seus desejos de participar e até de se diferenciar dos outros constituindo seu jeito próprio.

Assim, no instante do brincar juntas as crianças criam condições para uma transformação significativa de sua consciência, por ser exigido delas formas mais complexa de relacionamento com o mundo em virtude das características elementares da brincadeira que envolvem a comunicação e a transformação.

4 - Você se reconhece como uma professora que faz uso do lúdico? (Se sim, de que maneira e em quais momentos? Se não, por quê?)

Eu me esforço para fazer uso do lúdico, como eu disse, eu não sei ainda usar, eu ainda estou “capengando” nesse sentido. Eu uso muito quebra-cabeça, uso alguns jogos, músicas, bastantes músicas, movimentos, mas eu sinto que ainda peço nesse sentido por que eu ainda não tenho total domínio desse assunto. (P.1)

Em algumas atividades sim, né?! Claro que na hora que tiver que... [entrevista interrompida pela diretora para falar com a entrevistada] Repito a pergunta e, a entrevistada continua... Em alguns momentos por que pra tudo na sala tem a rotina né?! Temos a rotina de brincar e trabalhar. Quando é a ludicidade, eu só uso mesmo na hora da brincadeira que, também eles interagem com outras situações. (P.2)

Sim. Dentro do possível eu procuro está colocando na minha prática o lúdico. De jeito que eu possa, estou colocando em prática. Logo após a mesma é questionada de que modo ela inclui o lúdico em sua prática e em quais momentos? E a professora responde: Assim, como eu trabalho com Educação Infantil com criança de quatro anos na rotina de sala de aula a gente tem o momento da roda que a gente faz todos os dias. E, nessa roda a gente canta muitas músicas com eles né? Cantigas de rodas, buscando assim o resgate dessa cultura de cantar cantigas de rodas que hoje em dia já está se perdendo muito e, é importante que

eles aprendem muito, desenvolvem muitas coisas ali que depois o resultado disso vem, a gente vai ver o resultado disso depois né? Da importância desse momento de cantar, de ouvir músicas que, eu acho também que músicas tem a ver com o lúdico, tem a ver. Eu acho super importante e todos os dias em sala de aula nós temos esse momento.

Tem o momento também que eles param para brincar, construção com jogos, com lego, também é bastante importante. A gente percebe que no momento que eles estão ali brincando, estão construindo muita coisa ali, é bem interessante. Teve um momento assim, que eu percebi de um aluno que tava assim, brincando com lego, ele construiu uma torre com lego aí, o colega veio e tentou quebrar aquela torre e pra ele foi terrível: “- Não! Não faça isso não!” Ali eu percebi que pra ele aquilo ali, ele tava construindo algo dentro dele né?! E que não queria que ninguém quebrasse aquilo ali né?!Então a gente vê que esse momento, quem olha assim de fora pensa: não, é o momento que ele tá ali brincando, que não tem muita importância!Mas tá, ele tá construindo alguma coisa ali. Então é interessante e para quatro anos assim, o brincar com lego eu acho que é a idade ideal, pra ele brincar com esse brinquedo, acho que é a idade própria para brincar com esse tipo de jogo. Então eu acho importante. No momento em que eles estão brincando, eles também estão aprendendo a se relacionar. Então, ter essa prática no dia a dia, por que muitas vezes em casa os pais não têm nem tempo para brincar junto. Então, na sala de aula tem que ter esse momento para tá junto com os colegas, construindo essa vivência. (P.3)

Ao serem questionadas se seriam professoras que utilizam atividades lúdicas no seu cotidiano todas afirmam que sim. Algumas confessam que possuem certa dificuldade por conta de não terem recebido orientação suficiente no período da academia para o trato com esses tipos de atividades. A professora número 1, no início da entrevista confidencia que também passa por um processo de aprendizagem para que possa incorporar elementos do meio lúdico no cotidiano das crianças. A professora 2, no meu entendimento, tem a resposta mais curiosa para essa questão onde, a princípio se intitula usuária de atividades lúdicas em sua rotina e logo após faz diferenciações abruptas entre a hora do brincar que segundo a mesma, é quando tem acesso a interagir com distintas situações e, a hora de aprender que é posteriormente mencionada como hora de trabalhar. Esse depoimento se aproxima da compreensão sobre o brincar que é oposta às concepções trazidas na fundamentação teórica dessa pesquisa. O brincar aqui não é relatado como uma atividade desprovida de fundamentos. Dentre os estudiosos já citados, Henri Wallon (2007), contrapõe-se ao

pensamento em que o brincar significa “distração e descanso e, portanto, se opõe à atividade séria que é o trabalho” (WALLON, 2007, p. 55) defendendo que a brincadeira pode carecer e libertar qualidades mais importantes que um dever obrigatório.

Ao mesmo modo que a entrevistada 1, a terceira informa que utiliza atividades lúdicas e, em complemento da primeira fornece alguns exemplos das atividades que realiza com mais frequência. A partir dos exemplos de atividades lúdicas relacionados pelos sujeitos pesquisados, acredito também que músicas, trava-línguas, contos, figuras, danças, pintura estão entre as mais infinitas possibilidades, podem ser utilizadas dentro da ação pedagógica podendo unir a ludicidade e suas formas de expressão às habilidades que se pretende desenvolver.

5 - Em quais aspectos a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento da criança?

Eu acho que em vários sentidos de habilidades, desenvolvimento de habilidades, mas eu não saberia destacar agora quais os aspectos. Eu acho que habilidades motoras, cognitivas ele ajuda bastante, mas eu não saberia agora descrever em quais aspectos. (P.1)

Eu até já falei né?! Eu até já falei que é a fala, o equilíbrio, a socialização né?! Com os outros colegas. (P.2)

Acho que em todos os aspectos assim, na aprendizagem, no social, para aprender a se relacionar como o outro. É uma construção que tem que ter na vida dele para no futuro ele ser um ser humano melhor, aprender a se relacionar bem com as outras pessoas, enfrentar as dificuldades da vida e, eu acho que em todos os aspectos viu?! Por que se for olhar contribui para formação em vários aspectos assim, do lado positivo, do lado do indivíduo, da formação do indivíduo, para a construção de um cidadão melhor, mais esclarecido. É importante por que no momento em que ele está brincando também ele naquele momento sebe que não é só ele que tá ali. Ele vai aprender que o outro também tá ali e que, aprender a dividir, aprender a saber que tem um momento pra ele, um momento pro outro né?! É importante isso. (P.3)

Embora se perceba uma certa dificuldade para descrever as contribuições da ludicidade e suas nuances para o desenvolvimento da criança, percebo que alguns aspectos importantes são lembrados, mesmo que sem uma defesa veemente no posicionamento das professoras sobre a questão. Elas relatam sobre a possibilidade do

desenvolvimento nos aspectos motor, cognitivo e afetivo, apesar de P1, P2 e P3 não terem explanado em suas falas quais seriam as diversas habilidades que o lúdico proporcionaria ao serem desenvolvidas. Porém, como já foi exposto em capítulos anteriores deste trabalho, o lúdico possibilita o estímulo das potencialidades das crianças criando uma realidade que proporciona o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e cognitivo. Tais atividades são, conforme Adriana Friedmann (1996, p.70) “[...] Um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor e propiciar aprendizagens específicas.” Com isso, entendo que brincadeira é sinônimo de aprendizado, pois com o brincar, se faz possível a geração de um momento para o entretenimento, um ambiente para pensar, desenvolver o raciocínio, estabelecer contatos sociais, apropriação do meio, exploração de habilidades biopsicológicas e o incentivo a criatividade.

6 - Como a ludicidade é vivida pelas crianças no cotidiano de sua sala de aula e da escola e o que dificulta a vivência da ludicidade pelas crianças no cotidiano de sua sala de aula e da escola?

Como eu disse, o fato de eu não está tão por dentro da ludicidade. A gente se esforça para fazer coisas diferentes, né? Mas estou engatinhando ainda nesse sentido. Eu me esforço em participar de todos os cursos e trazer o que eu aprendo. Agora gente está trabalhando a questão da educação cidadã e a gente tá trabalhando música, construindo instrumentos musicais com sucata. Agora a gente estava trabalhando com pintura, acabei de fazer uma pintura com eles, livre. Por que muitas vezes eles não tem nem acesso a esses materiais em outros lugares então assim, a gente se esforça para fazer da maneira em que a gente tá aprendendo. Eu tento proporcionar para eles essas coisas que eles não têm vivido na sua rotina. Tanto que, às vezes eles acham que a sucata é lixo e aí a gente transforma em um instrumento, em um brinquedo e, eles se divertem com aquilo ali que talvez seria jogado fora. (P.1)

Como é que é vivida? Com mais alegria do que nunca! E na escola em si, dificulta por causa dos espaços. Os espaços são muito pequenos e podem causar acidentes e nós não estamos preparados para isso. (P.2)

Assim, na prática da sala de aula a gente sempre tá de uma forma ou de outra fazendo uso do lúdico, é uma coisa que a gente sempre tá trabalhando isso dentro do planejamento da gente diário. Agora eu acho assim, uma coisa que dificulta é isso de assim, na própria realidade de

vida que ele vive, a família não tem esse tempo disponível para dar atenção a criança para mostrar a importância mesmo do lazer, do lúdico, do brincar, né?! É essa atenção que eu acho importante e que se tem na família, por que se aprende na família também. Eu acho importante isso e assim, o egocentrismo na fase deles, é uma coisa que também dificulta um pouco mas é normal né?! Uma coisa natural para fase que eles estão vivendo mas tem momentos na sala que não é fácil não viu?! Mas eu acho que é isso, no dia a dia a gente procura praticar isso aí, trabalhar com o lúdico, com a música, com arte, no dia a dia a gente tá sempre procurando. (P.3)

Pode-se observar que nas respostas das três docentes que dois são os principais motivos para que a utilização cotidiana de atividades lúdicas na instituição não se torne viável. Primeiramente, está a questão que foi apontada pela professora 1, que na semana da entrevista realizava em sua turma a confecção de instrumentos musicais em sucata, que é a falta de acesso aos materiais fora do ambiente escolar, o que não justifica a total exclusão do momento lúdico da escola, entendendo que não é necessário material concreto e específico para que esse tipo de atividade aconteça tendo em vista que, as brincadeiras “possibilitam um salto qualitativo para as formas humanas de funcionamento mental, no qual a criança passa a operar não só no mundo imediato e concreto, mas com as representações que vai sendo capaz de fazer do mundo”. (CERISARA, 1995, p.72), ou seja, a partir do envolvimento com a brincadeira a criança é capaz de abandonar o campo perceptivo imediato e ingressar no campo dos significados que a mesma é capaz de imaginar e se envolver.

O espaço físico também é visto como agente que dificulta essa vivência pela Professora 2, espaço físico este já descrito em um dos capítulos anteriores. Porém, a mesma reflexão sobre os materiais tidos como lúdicos cabe agora quando pensamos em um ambiente estimulador, já que para que seja considerado assim, não é necessário dispor de grandes amplitudes e sim de locais enriquecidos com elementos que estimulem o processo de comunicação e criatividade, que são características fundamentais da atividade lúdica. O ambiente lúdico tende a ser um campo fértil para que a aprendizagem significativa ocorra e nas entrevistas é relacionado como facilitador para a ambientação, a música, sucata que assim como outros objetos são interessantes para que a criança possa manusear, a pintura e a arte.

7 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009?

Se eu disser a você que eu conheço,estou mentindo. Mas a gente ficou de fazer um grupo de estudos para entender melhor essas diretrizes mas ainda não paramos para estudar então, eu não posso te dizer o que consta nesse termo. [antecipando o próximo questionamento a mesma completa]. Então fica meio complicado responder a próxima questão, por que eu não se te dizer se a gente tá trabalhando apesar de que Elaine como coordenadora, ela pega e passa algumas coisas para a gente mas daí eu não saberia te dizer se a gente está relacionado com as diretrizes ou não. (P.1)

O que o consta no texto sobre o tema da ludicidade? É,o termo mesmo das diretrizes eu não conheço, só sei mesmo que a gente utiliza na sala de aula. Eu conheço as diretrizes anteriores. [eu pergunto: e suas práticas estão relacionadas com as diretrizes anteriores?] É claro que sim!Essa antiga não dava as brincadeiras como algo assim, de aprendizagem. Ela dava assim, só pra criança não ficar [...] ter o recreio. Era diversão, e hoje a gente sabe que é mais uma forma de aprendizagem para a criança. É isso que a gente sabe, por que já fez um curso e eles ensinaram isso, que brincar faz a criança aprender. (P.2)

Quanto às diretrizes não tem como eu falar. Aí eu teria que me reciclar. (P.3)

As três professoras no momento da entrevista, não se sentiram seguras para tecer comentários sobre o texto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A partir da fala de P1, somado ao contato inicial feito com o grupo gestor da instituição e a leitura do Projeto Político Pedagógico, é possível perceber que as tarefas das rotinas estão sempre buscando inserir atividades que incentivem a interação e a criação de ambientes propícios para a vivência da ludicidade em sala de aula, o que se estende para os demais espaços da escola. Há uma comparação entre as duas versões da Diretriz feita por P2, que se diz conhecedora do decreto do ano de 1999, onde segundo a mesma, a questão das interações e brincadeiras não tratadas como pautas principais das discussões. Essa afirmação pode ser interpretada como uma conclusão pessoal que parte da lacuna que é deixada pela versão de 1999, no artigo 3º, onde não se faz claro, as orientações para utilização da ludicidade, ou seja,

não é exposto de modo claro, se deve ser utilizada como recreação ou na prática pedagógica em si, cabendo infinitas interpretações para seu texto.

Assim, mesmo não tendo conhecimentos sobre as DCNEI/2009, as professoras são orientadas a realizar atividades que estão de acordo com o universo lúdico e com a faixa etária de cada grupo.

8 - A sua prática está relacionada às Diretrizes? Em quais aspectos?

As professoras preferiram não responder ao presente questionamento por não se sentirem a vontade para discursar sobre uma temática que, segundo as mesmas, não é de seu domínio. Porém, dando seguimento à análise e prosseguindo a partir da perspectiva anterior acredito que existem algumas atividades que são desenvolvidas na escola e que podem ser consideradas lúdicas por possibilitar a integração entre as crianças, despertando nelas a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento psicomotor. Noto uma controvérsia na fala de P2 quando a mesma verbaliza que não conhece a fundo a reformulação das diretrizes, mas afirma que sua prática está de acordo com ela.

6.3 – REFLEXÕES SOBRE AS ABORDAGENS LEVANTADAS NA PESQUISA

A pesquisa de campo conforme já havia sido mencionada, consistiu-se primeiramente pela observação da rotina da sala de aula e a elaboração de registros que contém algumas falas dos sujeitos observados assim como, impressões próprias sobre as ações e relação entre sujeitos e com o contexto, acrescido de gravação de entrevistas prestadas pelas docentes que lidam em seus cotidianos com crianças em idade pré-escolar. A coleta desses dados teve como provento o levantamento e abordagem de uma gama de assuntos que partem da observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real.

Nesse momento, faz-se necessário analisar e interpretar esses dados, com base em fundamentação teórica consistente, buscando como objetivo compreender e

explicar como estão sendo vivenciadas as atividades lúdicas na pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos de idade e ainda, verificar se as atividades realizadas estão de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Início a análise partindo da primeira pergunta realizada nas entrevistas com as professoras, onde são indagadas sobre a compreensão de ludicidade que tem e, muito embora não apresentem um conceito pronto sobre ludicidade, tem conhecimento do assunto e sabem que de uma forma ou outra realizam algum tipo de ação pedagógica com caráter lúdico. Porém, muitos detalhes relevantes sobre o assunto, inclusive sobre sua importância, deixam de ser citados nesse instante e no decorrer da entrevista. Relaciono a dificuldade em responder as perguntas com o fato da possibilidade de terem considerado o momento da entrevista como o julgamento da qualificação do seu trabalho.

A possibilidade do desenvolvimento de habilidades das memórias visual, visomotoras, auditivas, a percepção temporal, o modo com que a criança interage e se posiciona diante do grupo, a personalidade que ela exprime dentro dele, o seu comportamento diante das regras estabelecidas dentro do grupo, as intervenções que fazem, a capacidade de resolução e a busca de alternativas, mesmo que fantasiosas para explicar ou resolver determinadas situações ficaram à margem da discussão. Conforme já visto, Vygotsky (1998) ressalta a relevância do ato de brincar na construção do pensamento infantil, sugerindo que é com o brincar, o jogar que a criança tende a revelar seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, o modo de aprender e estabelecer uma relação com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Fundamentado nisto, posso dizer que o ato de brincar para a criança funciona como um processo de humanização, no qual através da brincadeira ela aprende e desenvolve capacidades de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, e reconhecer a importância disso para o seu bem estar e de todos em um determinado ambiente.

É muito importante que os educadores possuam de forma esclarecida o real significado da atividade lúdica. O fato é que estas não são apenas brincadeiras, mas tudo que proporcione diversão, prazer criando assim, um ambiente descontraído para o aprendizado. Infelizmente, durante a pesquisa de campo foi possível constatar que a

formação dos docentes que atuam com Educação Infantil na instituição pesquisada, nem sempre é especializada e qualificada. Situação essa que explica o fato de muitas vezes, conforme entrevistas e observações, as docentes não terem o trato desenvolvido para utilizar certas atividades, a menos que sob orientação prévia.

Considerar a si própria uma educadora que utiliza de momentos lúdicos para a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos foi uma tarefa difícil entre as entrevistadas uma vez que em sua maioria embora reconheça a grande importância para a criança, em seus discursos deixem transparecer a tendência inclusive, de aproximar a ludicidade apenas ao jogo de regras. Entendo que com as observações as práticas aqui relatadas fogem desse raciocínio, onde foi possível visualizar a realização de atividades como a pintura, a colagem, o manuseio de matérias e objetos, a música, a dança, a interação com outras crianças e o adulto e a modelagem, ainda que idealizadas pela coordenação pedagógica da escola e não diretamente pelas professoras.

O uso de atividades diversificadas pelas professoras em sala de aula também se torna fundamental para que os momentos de brincadeira não apareçam na rotina da escola apenas no tempo destinado ao recreio e que, o recreio por sua vez não seja visto como uma situação desprovida de produção de aprendizagem. Associar brincadeira e educação requer primeiramente exterminar o entendimento de obrigatoriedade da oposição construída em torno desses dois elementos. Da brincadeira não deve somente ser considerado o caráter de recreação e, acreditar que só terá valor educativo caso mediado pelo professor e, da brincadeira deve-se extrair todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para a criança. Brougère (1998) refere-se ao impasse em que a pedagogia pré-escolar se encontra na tentativa de definir se deve apenas corresponder às sugestões lúdicas das crianças ou também tomar a iniciativa de um jogo dirigido em direção ao desenvolvimento. Como resposta à questão, concordo com o autor quando afirma que, a pedagogia deve tentar fazer a junção entre as duas exigências dando e respeitando a autonomia das crianças e que a estimule para que atinja a plenitude, a riqueza e o domínio de diversas habilidades.

O professor deve ofertar para as crianças atividades que façam parte do mundo infantil e que elas sirvam de incentivo ao seu desenvolvimento, tornando a sala de aula um local acolhedor, alegre, que promova novas experiências capazes de auxiliar no desenvolvimento. Referente às condições propícias para o desenvolvimento infantil contornado pela prática de atividades lúdicas Winnicott afirma:

O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros. (1975, p.63).

Para tratar sobre a utilização das atividades apropriadas para cada grupo de crianças como medida preventiva para que seja despertado o interesse e a satisfação de estar envolvido com lúdico, julgo importante retomar o pensamento de Friedmann quando a mesma afirma que:

O instrumento proposto não pretende ser uma receita para os professores. Ele contém sugestões para a análise e compreensão dos jogos e cada educador deve adaptar a sua utilização em função das necessidades e da realidade de cada grupo de crianças. (FRIEDMANN, 1996, p.74)

Com isso, entendo que as atividades lúdicas não devem ser estáticas e que requerem para a sua utilização, uma adequação do seu direcionamento e sua intencionalidade o que deve sempre estar relacionado aos estágios de cada turma. É necessário que haja a seleção, para que não exista a utilização indiscriminada destas, nos planejamentos apenas para o cumprimento de obrigação e complementação do tempo que a crianças fica na escola. A escolha da atividade deve considerar fatores como, o nível de desenvolvimento cognitivo e motor de cada turma, além da adequação das atividades às habilidades que se deseja explorar, o que é legitimado nas DCNEI/2009 no § 1º, art. 8, V:

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades.

A diretriz supracitada, que em muitas ocasiões foi trazida para fornecer suporte legal às questões levantadas por esta pesquisa, contribuiu para construção do parâmetro a ser observado no campo de estudos. Embora garanta a organização de propostas pedagógicas para Educação Infantil que estimulem as crianças, estas centro do planejamento curricular, a desenvolverem-se por meio das interações cotidianas, a construção de sua identidade individual e grupal, lamentavelmente não são de conhecimento das professoras entrevistadas em específico, muito embora a instituição observada apresente no discurso de sua gestão o conhecimento e apropriação da sua essência.

As atividades que foram observadas podem ser consideradas lúdicas e facilitadoras do desenvolvimento infantil pela ótica de Luckesi (2002) por estar focada na “experiência interna do sujeito que a vivencia”

Quanto ao questionamento sobre o conhecimento que as docentes tinham sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 as entrevistadas não tinham noção de que mesmo desconhecendo na íntegra o parecer do Conselho Nacional de Educação, colocavam em prática seus princípios em sala de aula, principalmente no que diz respeito à ludicidade:

c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Também foi possível observar em sala de aula que as professoras proporcionavam às crianças experiências diferenciadas de interações possibilitando a construção de conhecimento, relacionamento interpessoal e noções de higiene e saúde, passando a conhecer suas próprias preferências e características.

A situação da ida ao parque com o término da atividade programada, antes do tempo previsto, registrada no primeiro dia de observações, merece ser retomada nesse momento da discussão. Ao observar a cena, pude me remeter a compreensão de desenvolvimento infantil através das interações que tenho construído juntamente a esse estudo e me remeti mais uma vez a Brougère (2000, p.59), quando diz que: “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser.”. Então de maneira extrema

considero que a repetição desse posicionamento da funcionária da escola, caso seja frequente, pode ser visto como uma maneira de subtrair o direito da criança de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990), reforçado por Chateau (1987, p.14) “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” que concorda com Maluf (2008, p.31) que “brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver.”

Ainda como comprovação da utilização “involuntária” das DCNEI de 2009, pelas docentes entrevistadas, está a preparação das ações do projeto Dia das Mães que traduz o art.9, II e IX:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...]

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009).

Durante o desenvolvimento da atividade em questão as docentes dos grupos estudados utilizaram os conceitos de interações e brincadeiras, eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2009), fazendo com que as crianças experimentassem diferentes linguagens: a gestual, verbal, plástica e musical, além de interagirem com os colegas de classe e professoras.

No decorrer das observações e entrevistas ficou claro que as práticas pedagógicas ali apresentadas refletiam as orientações contidas na DCNEI/2009, mesmo que as professoras entrevistadas não tivessem noção disto.

No próximo capítulo farei as considerações finais onde serão apresentadas as conclusões do presente estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi a de investigar a maneira em que as atividades lúdicas estão sendo vivenciadas no cotidiano da pré-escola e se essas atividades estão em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a partir de dados empíricos obtidos junto a professoras que atuam na Educação Infantil num Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Salvador-BA. Com o foco apontado para as brincadeiras e interações que compõem o cotidiano da pré-escola, busquei analisar a influência dessa construção para o desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos de idade.

As reflexões que fiz ao realizar este estudo me levaram à apropriação de informações sobre as ações pedagógicas realizadas na CMEI escolhida, na Educação Infantil. Assim é que esta pesquisa caminhou em direção à análise de como as atividades lúdicas estão sendo vivenciadas na pré-escola e como se relacionam com as atuais DCNEI.

Foi com esse objetivo que adentrei o espaço e tempo infantil do Centro Municipal de Educação Infantil procurando conhecer a rotina das atividades realizadas por três professoras, tendo como aspecto central as práticas das atividades lúdicas e o desenvolvimento das crianças através das brincadeiras e interações.

Não foi possível perceber durante a pesquisa um quadro de indefinição por parte das professoras sobre a ludicidade, sendo assim não seria correto afirmar que as entrevistadas não possuem conhecimento teórico sobre o assunto. Embora, por um lado, os dados obtidos tenham revelado, por parte de alguns sujeitos, uma dimensão bem abrangente dessa prática, por outro, obtive dados que revelam uma visão reducionista dessa prática, na medida em que as suas concepções do lúdico muitas vezes referiam-se exclusivamente a brincadeira livre como um ato sem intencionalidade, ou ainda, quando através dos seus depoimentos pode ser identificada uma dissociação entre brincar e o aprender.

Ainda com relação à importância das brincadeiras e interações para o desenvolvimento das crianças, pude constatar nas falas das professoras que muito embora não haja o reconhecimento por parte das docentes que as atividades que

utilizam estão de acordo com as diretrizes, há um planejamento pedagógico voltado para acompanhar os princípios definidos pelo CNE/CEB Nº:20/2009 (BRASIL, 2009).

Durante a caminhada para a construção desse estudo busquei compreender como se dá a o planejamento e a rotina das atividades desenvolvidas na prática profissional dessas professoras, considerando quais atividades são reconhecidas pelas docentes como lúdicas, de que maneira elas são aplicadas e vivenciadas com as crianças e se essas atividades estão de acordo com as atuais DCNEI.

Contudo, as reflexões empreendidas nesse estudo me levaram a concluir que em relação à análise dos documentos oficiais das Políticas Públicas e Educacionais, das legislações da Educação Infantil, o que foi possível verificar, no que tange a ação lúdica e o brincar, como foi explicitado no decorrer deste trabalho, é que o brincar tem presença garantida e está assegurado nestes documentos.

Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o lúdico deve ser um fator constante na rotina das instituições de educação infantil, contudo precisa ser encarado como um mecanismo que contribui para a aprendizagem, deixando de ser usado unicamente na hora do recreio ou quando as atividades programadas não dão conta de ocupar todo o espaço de tempo. Deste modo, enfatizo que a brincadeira deve ser largamente explorada no ambiente escolar em todas as dimensões.

Além disso, pude constatar que, formulando uma visão geral sobre as entrevistas realizadas, verifico que num primeiro momento, as entrevistadas ficaram muito apreensivas e preocupadas em responder de forma correta aos questionamentos. A visão de lúdico que tem, a princípio, se assemelha à visão defendida nessa pesquisa onde, o elemento lúdico apresenta-se como um fator importante para o desenvolvimento da criança que por sua vez torna-se capaz de, através da brincadeira e contato com outras aprender de modo natural e prazeroso, diferentemente do modo tradicional de aprendizagem, podendo assim se desenvolver através de sua própria experiência. Porém, em alguns momentos da entrevista algumas educadoras tendem a separar o lúdico do aprendizado denominando-o muitas vezes como trabalho.

As opiniões tendem a se afastar um pouco dos questionamentos levantados nesta pesquisa, tendo em vista que em certo momento do diálogo, não se consegue

destacar de maneira límpida as principais contribuições da ludicidade para o desenvolvimento das crianças durante o período pré-escolar.

Convém ressaltar que embora algumas das professoras, sujeitos desta pesquisa, não tenham o conhecimento teórico sobre as DCNEI, as mesmas, durante o período observado, mostraram que utilizam atividades diferenciadas na educação das crianças e, a prática poderia ser melhorada caso existisse o real conhecimento sobre os motivos e os benefícios da aplicação dessas práticas.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade da realização de programas na comunidade escolar como um todo (alunos, pais/responsáveis, funcionários e professores) para que conheçam todo o potencial do elemento lúdico e a legislação que o embasa.

Este estudo respeita os limites por se tratar de um ensaio teórico-empírico sobre as interações e brincadeiras na educação infantil. Com isso, espero contribuir para que esta temática seja debatida e repensada de modo a despertar novos olhares e novos interesses no campo das DCNEI/2009.

Por fim, ressalto que a realização dessa pesquisa possibilitou uma visão mais abrangente acerca da vivência cotidiana de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas com crianças de 4 e 5 anos, refletidas nas orientações contidas na DCNEI/2009.

Diante dos estudos realizados para a construção deste trabalho, observo a contribuição significativa da brincadeira e das interações para a Educação Infantil, pois além do avanço nas etapas de desenvolvimento das crianças destacam-se a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos, o meio e o objeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11ª ed. São Paulo/SP: Ed. Loyola, 2003.

ALMEIDA, Anne. **Recreação: Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed., rev. e ampl São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 2006. 196 p. ISBN 9788521613473 (broch.)

BELLO, Ruy de Ayres. **Pequena historia da educação**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1965. 234p. ((Didática do Brasil. Normal ; v.19))

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a educação a distancia no Brasil**. Educação e Sociedade-CEDES:Campinas-SP, Ano XXIII, n78, abril de 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1934**. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

_____. Senado Federal. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996a.

_____. CNE/CEB. 1998. Parecer nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

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

_____. CNE/CEB. 1999. Resolução nº1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

_____. **Política de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB, Nº 20, 2009.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo, editora Cortez, 2000.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. **A educação infantil e as implicações pedagógicas no modelo histórico-cultural.** Caderno Cedes nº 35: pp. 65-78, Campinas: 1995.

CHATEAU, J. **O Jogo e a Criança.** 4 ed. São Paulo: Summus.1987.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). **Os quatro pilares da educação.** In: Educação: um tesouro a descobrir. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001.p.11-28.

DIDONET, Vital. **Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No. 10. Mar/jun., 2006.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **Ludicidade, Jogo, Trabalho e Formação Humana: Elementos para a Formulação das Bases teóricas da “Ludocapoeira”** In: PORTO, Bernadete de Souza. Ludicidade: o que é mesmo isso? Ensaio 2. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002. p. 92-127.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores Sociais e História da Educação**. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2005.

FONSECA, Ingrid Ferreira; Muniz, Neyse Luz. **O brincar na educação física escolar: Em busca da valorização de diferentes perspectivas**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 21(2/3), Jan/Maio 2000. Disponível em:
<<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/788>>.
Acesso em:28/05/2012

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILES, T. Ransom. **História da Educação**. São Paulo: E.P.U. 1987.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. Ação Educativa; 2007

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). et. al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR. Moysés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, Carlos, (Org.) 2001.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24ed. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar Ed., 2009.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. **A utilização do jogo na pré-escola**. São Paulo, FTE. 1992

LOBO, Ana Paula. **Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira**. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação, atentando para as fontes. In: *Fontes, história e historiografia da educação*. LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Isabel Moura Campinas(org.), Autores Associados/HISTEDBR, 2004, p. 141-176

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: PORTO, Bernadete de Souza. Ludicidade: o que é mesmo isso? Ensaio 2. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1ª edição. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M.L. DE. **Formação e valorização do profissional de educação infantil**. in: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 2ed. 1996, BRASÍLIA. (MIMEO.).

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar Prazer e Aprendizado**. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes 2003

MALUF, Ângela Cristina. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil: Conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus. 1990.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1994.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias: trabalhos acadêmicos, projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, dissertações**. 50 resumos de dissertações. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 160p.

MAYNART, Renata da Costa. **A educação Infantil e suas especificidades: as brincadeiras e as interações entre crianças**. V Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade".2011. Disponível em:

<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2010/>>. Acesso em: 03/07/2012

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar: enlases teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. UEM. Acesso em: 24/05/2012.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Acesso em: 18/09/2012.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574>. Acesso em: 21 abr. 2010.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2003.

ROCHA, D. **Concepções de Liberdade da Educação Waldorf: um Estudo de Caso**. Revista Educação, vol. XXIX, nº003(60). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/492/361>. Acesso em: 02/09/2012

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo:Cortez, 2000.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** Campinas, SP : [s.n.], 2000.

SOUZA Natália Camargo de. LIMA José Milton de. **O professor como mediador da brincadeira no processo de desenvolvimento do pré-escolar**. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Campus de Presidente Prudente. 2003. Disponível em:<http://prope.unesp.br/xxi_cic/99_32519542888.pdf>. Acesso em: 29/06/2012

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O Direito à educação nas Constituições brasileiras**. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas_hp/RFD/article/view/464. Acesso em: 21 abr. 2012.

TEIXEIRA, Cristina Maria D'Avila. **Educação e ludicidade: ensaios 04**. Salvador, BA: UFBA, FAGED,231 p. 2007

VALENTE, Nelson. **Educação Primitiva**. 2007. Disponível em: <http://jornaldedebates.uol.com.br/debate/as-religioes-sao-nocivas-ao-bemestar-humano/artigo/educacao-primitiva>.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. LXI, 208 p.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. - **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 326 p.

ANEXO



ROTEIRO DA ENTREVISTA

Data de realização: _____ Horário: _____ Duração da entrevista: _____.

I Dados pessoais:

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação: _____.

II Dados Profissionais:

Tempo de serviço em educação: _____

Tempo de serviço em Educação Infantil: _____

Grupo em que atua: _____

Tempo de experiência com o grupo atual: _____

1. **III Perguntas:** Qual é a sua compreensão sobre o termo Ludicidade?
2. O conhecimento sobre o lúdico adquirido durante a sua formação acadêmica foi suficiente para construção da visão de lúdico que você apresenta hoje em sua prática pedagógica?
3. Qual a sua opinião sobre a utilização do lúdico no cotidiano da sala de aula?
4. Você se reconhece com uma professora que faz uso do lúdico? (Se sim, de que maneira e em quais momentos? Se não, por quê?)
5. Em quais aspectos a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento da criança?
6. Como a ludicidade é vivida pelas crianças no cotidiano de sua sala de aula e da escola?
7. O que dificulta a vivência da ludicidade pelas crianças no cotidiano de sua sala de aula e da escola? Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009? O que o consta no texto sobre o tema da ludicidade?
8. A sua prática está relacionada às Diretrizes? Em quais aspectos?