



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ANGELICA REIS GARCEZ BARROS

CUIDAR E/OU EDUCAR?

Pistas para compreender a prática pedagógica na Educação Infantil

Rio de Janeiro

2005

ANGELICA REIS GARCEZ BARROS

CUIDAR E/OU EDUCAR?

Pistas para compreender a prática pedagógica na Educação Infantil

Monografia de Conclusão de Curso
apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito parcial a obtenção
do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro

2005

B277c Barros, Angélica Reis Garcez

Cuidar e/ou educar?: pistas para compreender a prática pedagógica na educação infantil / Angélica Reis Garcez Barros. – 2005.

44 p. : il. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

1. Educação Infantil. 2. Práticas pedagógicas.
3. Brincar e Aprender. I. Título

CDD 327.21

ANGELICA REIS GARCEZ BARROS

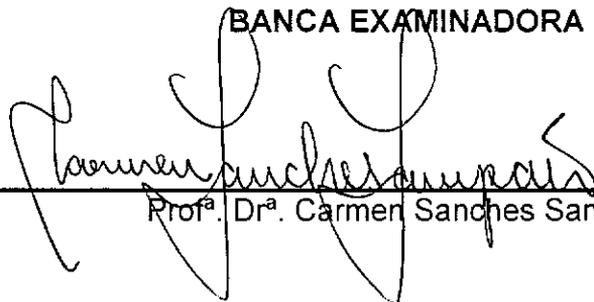
CUIDAR E/OU EDUCAR?

Pistas para compreender a prática pedagógica na Educação Infantil

Monografia de Conclusão de Curso
apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito parcial a obtenção
do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Carmen Sanches Sampaio

Prof.ª Dr.ª Claudia de Oliveira Fernandes

Prof.ª Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro

2005



Dedico esse trabalho aos meus filhos Douglas, Débora e Diego, por me ensinarem a preservar a emoção e o encantamento das brincadeiras, permitindo-me continuar criança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Dono e Senhor, por me proporcionar meios para esta conquista. A Ele glória e honra eternamente.

A meu esposo, André Luis, e filhos, por suportarem minha presença ausente nesse longo percurso.

Aos meus pais e sogros por todo o apoio e amparo dispensados em toda essa caminhada.

Às minhas amigas da Panela de Pressão, pela mistura de incentivo e cobranças, temperada com carinho e afeição, que alimentou nossa amizade durante todo o curso e, hoje, já deixa saudades nas noites que se farão nostálgicas.

À minha orientadora, Carmen Sanches, por acreditar que sempre posso fazer melhor.

A todos – mestres, amigos e irmãos – que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização deste trabalho, em especial a meu querido irmão Renato.

A todos, o meu muito obrigada.

E vem o sol

Tinha acabado de se mudar para aquela cidade. Passaram o primeiro dia ajeitando tudo. Mas, no segundo dia, o homem foi trabalhar; a mulher quis conhecer a vizinha. O menino, para não ficar só num espaço que ainda não sentia seu, a acompanhou.

Entrou na casa atrás da mãe, sem esperança de ser feliz. Estava cheio de sombras, sem os companheiros. Mas logo o verde de seus olhos se refrescou com as coisas novas (...) seu olhar acompanhou, como fruta na árvore, uma bola no canto da sala. Havia mais surpresas ali. Ouviu um som familiar: os pirilins do videogame. E, em seguida, uma voz que gargalhava. Reconhecia o momento da jogada emocionante. Vinha lá do fundo da casa, o convite. (...) E, na leveza de um pássaro, o menino se desprende da mãe. Ela nem percebeu, nem a dona da casa. Só ele sabia que avançava, tanta a sua lentidão: assim é o imperceptível dos milagres.

Enfiou-se pelo corredor silencioso, farejando a descoberta. Deteve-se um instante. O ruído lúdico novamente o atraiu. A voz o chamava sem saber seu nome.

Então chegou à porta do quarto – e lá estava o outro menino, que logo se virou ao dar pela sua presença. Miraram-se, os olhos secos da diferença. Mas já se molharam por dentro, se amolecendo. O outro não lhe perguntou quem era, nem de onde vinha. Disse apenas: Quer brincar? Queria. O sol renasce nele. Há tanto tempo precisava desse novo amigo.

(João Anzanello Carrascoza)

RESUMO

Esta monografia trata de práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI), suas conseqüências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 à 6 anos e a importância que essas práticas dão ao brincar. Apresenta pesquisa realizada em duas instituições de Educação Infantil, com ações pedagógicas distintas: uma que escolariza o conhecimento, priorizando a escrita e outra que privilegia o brincar, a interação e a criatividade. Destaca que hoje, no Brasil, é defendida a concepção de Educação Infantil como espaço/tempo de cuidar e educar, sendo a EI a primeira etapa da Educação Básica e, não mais, uma preparação para esta. Constata que o aprendizado significativo se dá com a participação dos educandos nesse processo, que a interação entre os iguais contribui para a aquisição de conhecimentos e que o brincar é um espaço privilegiado para a construção do saber.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Brincar e Aprender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Quiosque na área externa da creche.....	16
Figura 1	Ditado de Silabas.....	22
Figura 2	Atividade de construção da escrita.....	25
Foto 2	Professora brincando com as crianças no gramado.....	30
Foto 3	Crianças brincando na área externa.....	30
Fotos 4 e 5	Crianças brincando na casinha.....	33
Figura 3	Desenho Surpresa.....	35
Foto 6	Coleta de folhas para atividade em sala.....	36
Foto 7	Crianças brincando com quebra-cabeça.....	37

SUMÁRIO

I APRESENTAÇÃO.....	9
II O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	14
III CRIANÇA VEM AQUI SÓ PARA BRINCAR! POR QUE NÃO?.....	29
IV CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
V REFERÊNCIAS.....	42

I APRESENTAÇÃO

Educar é ensinar a pensar e a agir para ampliar as margens de liberdade das pessoas.

Inês Aguerrondo

A Educação Infantil (EI) surge no século XVIII na França e na Inglaterra, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho, guardar os órfãos e os filhos de trabalhadores.

Já no século XIX, passa-se a privilegiar mais o aspecto educacional, com o objetivo de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, pobreza e a negligência da família (OLIVEIRA, 2005).

No século XX, ampliando essa visão, é atribuída à EI a função preparatória, também chamada de “preparação da prontidão” (KRAMER, 2003). Nessa fase a função da *pré-escola* era preparar a criança para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O próprio nome – *pré-escola* – já indicava sua intenção:

Baseada em treinamentos, a “preparação” visaria, assim, a “aceleração” (das crianças das classes médias) ou a “compensação de carências” (das crianças das classes populares). Tal forma de encarar a função da pré-escola pode ser encontrada tanto em muitas propostas “românticas”, quanto em algumas cognitivas, principalmente quando as crianças se aproximam dos 6 anos de idade. Por não se levarem em consideração os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional, e por terem uma concepção da criança apenas como “futuro adulto” é que tais estratégias se voltam apenas à preparação (KRAMER, 2003: 25).

Essa visão estigmatizava (e estigmatiza) a população de baixa renda, por generalizar essa classe como miseráveis e/ou negligentes, além de desconsiderar as aprendizagens aí realizadas.

Nessa concepção preparatória da EI, não se dava ênfase à construção da cidadania e sim, à preparação para o trabalho. Não se privilegiava o aprendizado de conhecimentos sobre o mundo no espaço e tempo da *pré-escola*.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a EI passa a ser dever do Estado. E o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹ também vai confirmar esse direito da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96, título V, capítulo II, seção II, artigo 29, estabelece como finalidade da EI:

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 (LDB/1996).

Ao ser considerada a primeira etapa da educação básica, a EI passa a fazer parte de um processo formal de educação, desvinculando a instituição da idéia de passatempo ou lugar de “brincadeira” (OLIVEIRA, 2005).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), são apresentados os objetivos e áreas do conhecimento a serem trabalhados nas classes de EI. Nesse documento, referência nacional para o trabalho realizado neste segmento de ensino, o jogo e a brincadeira estão sempre presentes como espaços de socialização e aprendizado. Esse material aponta como objetivos gerais, dentre outros:

- ✓ *desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;*
- ✓ *observar e explorar o ambiente de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;*
- ✓ *brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;*
- ✓ *utilizar as diferentes linguagens... (RCNEI, 1998: 63).*

¹ Em 1980, foi aprovada a lei 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente, que ficou conhecido como ECA. O ECA, ao regulamentar o artigo 227 da constituição federal, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial. (FILHO, 2001: 31-32)

Winnicott, afirma:

Nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira é também um dos métodos característicos da manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar (WINNICOTT apud FAE, 1991: 103).

Sandra Medeiros, em seu artigo “Todos os homens brincam”, diz que:

Tais atividades são invenções, podendo-se dizer que, nesse tempo e nesse espaço, a criança cria, elabora idéias, resolve problemas, descobre soluções, comunica preocupações, integra o que está fragmentado (MEDEIROS, 2004).

A brincadeira é sempre compreendida como um caminho privilegiado para o aprendizado infantil. É um espaço potencial e, se não é ofertada à criança essa oportunidade na escola, corre-se o risco de isentá-la de participar do processo de aprendizagem e mais ainda, de não lhe oferecer condições para um aprendizado significativo visto que o lúdico se constitui um meio pelo qual a família e a comunidade, em geral, lida com o universo de aprendizagem infantil.

Meu interesse sobre a prática pedagógica realizada em turmas de Educação Infantil nasceu da minha experiência como profissional de educação. Atuando em turmas de E. I. ao longo de cinco anos, observei que os alunos ao se depararem com o livro didático e seus exercícios mecânicos, se recusavam a utilizá-lo e, por vezes, acabavam por realizar as atividades propostas por pressão da professora. Esta, por sua vez, se via pressionada pela escola. Vivenciei essa experiência por dois anos em uma escola particular, como docente na turma de Jardim I (crianças com idade entre 3 e 4 anos de idade), na primeira metade da década de 90.

As atividades dos livros didáticos utilizados na pré-escola onde atuava como professora, eram exercícios intermináveis de cobrir números e letras com giz de cera, giz de quadro, grãos, sementes, cola colorida, guache; exercícios de ligar, classificar

etc... Os mesmos traçados de coordenação motora contidos no livro eram reproduzidos no pátio da escola, transformando-se em *atividades de psicomotricidade*, às quais as crianças aceitavam melhor porque inventávamos “historinhas”: da ponte para atravessar o rio (uma reta), “mas cuidado com o jacaré que vive no rio!”; de escalar montanhas (linhas onduladas), “pois do outro lado tem um pote de ouro” etc.

As brincadeiras ali realizadas eram pedagogizadas, adaptadas aos conteúdos programáticos e os alunos eram submetidos às suas regras. Não havia uma reflexão sobre elas, pois eram considerados exercícios de fixação e não possibilidades de formulação de hipóteses e soluções pelas crianças sobre o que vivenciavam.

Situações como esta sempre me incomodaram, pois percebia que a escola de EI não era encarada como espaço lúdico, tanto por seus profissionais, como pelos pais. Hoje, o número de estudos e pesquisas que valorizam a brincadeira como eixo para o aprendizado infantil é significativo. E, ao ingressar na universidade, tive acesso a teorias que contestavam a prática e a concepção de educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental.

Incomodada há bastante tempo com essa prática pedagógica realizada na EI, indago: qual o papel da EI no aprendizado e desenvolvimento das crianças? Que função desempenha a brincadeira e o jogo nesse processo?

Essas questões, eixo da ação investigativa, levaram-me a realização do trabalho de campo em duas instituições de EI – uma pública e uma particular – localizadas no Município do Rio de Janeiro.

O trabalho de campo se deu no período de maio à outubro de 2005, quando acompanhei uma turma em cada escola (crianças entre 4 e 5 anos) e pude observar e investigar a prática pedagógica realizada pelas professoras, além da estrutura física e

administrativa das instituições. É importante dizer que chamarei aqui de “Jardim III”, a turma da escola particular - nomenclatura utilizada por essa escola - e de “Creche”, a turma da instituição pública, para fins de diferenciação, apesar desta utilizar a mesma nomenclatura da primeira.

Uma vez por semana realizei observação participante em sala de aula. Os registros do caderno de campo, fotografias do cotidiano escolar e produções infantis, analisados neste texto monográfico, procura a articulação entre a prática e a teoria, aqui discutida.

II O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

*... a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim **vida aqui e agora.***
Madalena Freire

A escola particular na qual realizei o trabalho de campo foi fundada há 5 anos – legalizada no ano de 2004 – atende a Educação Infantil e ao primeiro segmento do Ensino Fundamental - turmas de Alfabetização à 4ª série (este ano não há turma de 4ª série). Seu aparato físico é uma casa de três andares, sendo:

- ✓ primeiro andar: recepção, duas salas de aula (uma do Maternal – crianças entre 1 e 2 anos de idade - e outra das turmas de Jardim I e II – crianças entre 3 e 4 anos de idade), dois banheiros (um para meninos e outro para meninas) adaptados às crianças pequenas e um espaço único que comporta a cantina, o refeitório, o bebedouro e o parquinho. Este possui os brinquedos comuns em parquinhos como escorrego e casinha de boneca, mas todos são de plásticos. As gangorras são em formatos e bichos e como os outros, são de plástico. É nesse espaço que acontecem as aulas de Educação Física.
- ✓ segundo andar: a secretaria, a sala de informática (com 5 computadores), duas salas de aula (uma do C.A. e outra do Jardim III), o bebedouro e dois banheiros (comuns de uma casa), também um para meninos e outro para meninas.
- ✓ terceiro andar: duas salas de aula (ambas do Ensino Fundamental), uma área ociosa (de mais ou menos 4 m) e a sala de leitura com TV, vídeo,

duas estantes com jogos e histórias e um grande espelho. É nessa sala que acontecem também as aulas de ballet e judô (atividades extras, à parte do currículo da escola).

O corpo administrativo/pedagógico é formado pela dona da escola, que não possui formação pedagógica (pessoa simples, moradora do bairro, que desejou fundar uma escola no local, pois ela própria precisava se locomover para outros bairros para levar seus filhos à escola); duas pedagogas recém-formadas em faculdades particulares do entorno, que também dão aula para o Ensino Fundamental; uma secretária (ela é professora das turmas de Jardim I e II concomitantemente, prática comum em pequenas escolas particulares, devido ao reduzido número de alunos e o “grande gasto” com direitos trabalhistas dos professores, tais como FGTS, imposto sindical, INSS etc); mais três professoras com formação à nível de Ensino Médio, a professora de Educação Física, a professora de Inglês e uma funcionária para serviços gerais.

A escola funciona em dois turnos - manhã e tarde - com 90 alunos, aproximadamente, uma turma para cada série, sendo que no horário da manhã, só a 2ª série tem aula. Dos 90 alunos da escola, 6 ficam em horário integral. Não há atividades pedagógicas para esses alunos na parte da manhã. A funcionária de serviços gerais, que possui o Ensino Médio técnico em enfermagem, toma conta desses alunos no primeiro turno.

A creche, a outra escola investigada, localiza-se em uma instituição pública de renome no país e é mantida pelo governo federal. Nela estudam somente os filhos dos servidores dessa instituição e dos educadores da creche. Os funcionários contratados da instituição não gozam desse direito. Por esse motivo, existiam, no ano de 2005, 150

crianças matriculadas, ficando 100 vagas ociosas, já que a creche tem capacidade para atender 250 crianças.

A creche funciona em horário integral, das 7 hs às 17:30 hs. É dividida em três grandes blocos – um administrativo e dois com salas de aula. No segundo bloco encontram-se os Berçários I e II (crianças com três meses à 1 ano e 2 meses), o Pré-maternal (crianças com 1 ano e 3 meses à 2 anos) e o lactário (a cozinha do berçário). No terceiro, o Maternal I (2 à 3 anos) e II (3 à 4 anos), o Jardim (4 à 5 anos) - são três turmas -, a sala de oficinas, dois banheiros (diferentemente da outra escola, aqui eles são comuns para meninos e meninas, onde também tomam banho em grupo), o refeitório acoplado à cozinha, a Sala de Saúde, o Núcleo de Ensino e Pesquisa e a sala da Equipe Técnica. A escola possui uma grande área verde, a “caixa de areia”, o parquinho, a horta, o quiosque, uma mini cozinha de tijolo. Esses espaços são regularmente aproveitados pelas turmas em atividades diversificadas.

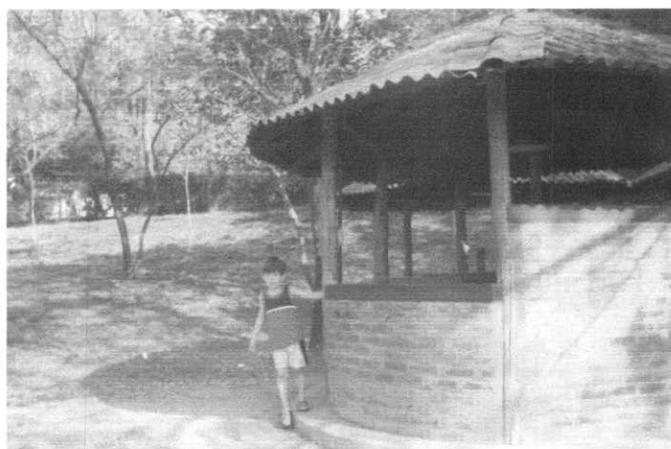


Foto 1: Quiosque na área externa da creche

Além da diretora e da vice-diretora, contam com uma grande equipe de apoio técnico, pedagógico e de manutenção: secretárias, bibliotecária, psicólogos, uma nutricionista que trabalha em conjunto com os dois grupos de cozinheiras, pediatra,

enfermeiros, assistente social, pedagogos, serventes, jardineiros, vigias, pessoal do almoxarifado e de apoio pedagógico. Cada educadora pode contar ainda com uma ou mais assistentes em sala de aula. Todos esses profissionais, além de trabalharem com as crianças, dão assistência aos pais no que se refere ao desenvolvimento e aprendizado das crianças.

A formação exigida das educadoras é o Curso Normal, mas todas possuem o ensino superior e às assistentes é obrigatório o Ensino Médio, mesmo que não seja voltado à educação.

Além das aulas, as crianças dispõem de oficinas de psicomotricidade, de teatro e de música, cada uma com profissionais especializados nessas áreas específicas.

Os pais têm liberdade para levar seus filhos até a sala de aula e se despedir, com tranqüilidade. É comum a entrada dos pais e/ou responsáveis na sala visando integrar a criança na atividade realizada. A creche não os encara como ameaça ou empecilho ao trabalho da educadora. Existe um horário pré-estabelecido para situações como essa - até às 9 hs.

A creche é bem mais estruturada pedagógica e administrativamente que a escola particular. Essa infra-estrutura reflete-se na prática pedagógica das professoras. Mas, meu intuito, não é avaliar a eficiência das escolas e, sim, refletir acerca do espaço disponibilizado, ou não, pelas professoras ao brincar em suas práticas cotidianas.

Penso que, para discutir o papel da EI no desenvolvimento e aprendizado das crianças, é preciso fazer algumas considerações.

Em primeiro lugar, faz-se necessário definir o conceito de *criança* e logo após, destacar o que representa hoje, o espaço da educação formal para crianças entre 0 e 6 anos de idade.

O conceito de *criança* e, por assim dizer, de infância, por ter sido construído socialmente, passou por um processo de reconhecimento. Philippe Ariés (1981) nos diz que até o século XII aproximadamente, a infância, tal como a concebemos hoje, era desconhecida ou desprezada. É a partir deste século que ela passa a ser representada, mas somente na arte medieval, sem merecer espaço na vida social. As pinturas representavam-nas como miniaturas dos adultos, conservando traços e expressões destes. Ariés assinala que:

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÉS, 1981 :18).

No século XIX o sentimento de infância vai ser associado ao sagrado – à imagem de anjo, do Menino Jesus, da Virgem Maria menina –, representando na iconografia religiosa o realismo sentimental da primeira infância: a criança brincando, procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la etc (Ariés, 1981). Paralelo a esse realismo nas artes, surge na literatura as histórias infantis.

Progressivamente, nos séculos XV e XVI, a infância passa a ser percebida nas pinturas, em seu aspecto gracioso – sentimento de infância “engraçadinha” –, surgindo depois o retrato propriamente dito da criança, mas sem o objetivo de representá-la como sujeito, ou para guardar lembranças suas e sim, associando-a a seus mestres. Mais uma vez a imagem da criança é usada para imprimir gracejo ao protagonista da cena: o adulto. Não havia intensão de preservar sua imagem, já que a mortalidade infantil era demasiadamente alta na época e não se dava valor a esse pequeno ser.

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. (...) Essa indiferença era consequência direta da demografia da época (idem: 22).

O grande salto, no que se refere a importância dada à infância, ocorre no século XVII:

a criança agora era representada sozinha (...) cada família agora queria possuir retratos de seus filhos (...) (...) foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal (idem: 25).

É nesse período que começa a se esboçar o sentimento moderno de infância, mesmo sendo alto ainda o índice de mortalidade infantil. A criança sai do anonimato para tomar lugar na família e na comunidade enquanto sujeito histórico, digno de apreciação e cuidado. E assim, passa-se a valorizá-la e preservá-la.

Hoje, as crianças são alvo de estudos e pesquisas, pois conquistaram grande importância no mundo moderno. São consideradas cidadãs, agentes participativas, com direitos assegurados por lei.

*A criança é concebida como um ser humano complexo. 'Não é apenas um vir a ser' (ibid.,: 16). Entendida como um sujeito social e histórico, a criança é vista também, por essa política, como um ser em desenvolvimento.(...)
Hoje, pelo ordenamento legal, temos assegurada por lei no Brasil uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito da criança (LEITE FILHO, 2001: 34, 46).*

Ao se tornar direito da criança, a EI é agora regulamentada por leis e diretrizes que garantem sua oferta à população, bem como, normas e diretrizes para seu funcionamento.

A Política Nacional de EI vai apresentar os princípios da EI, dentre eles:

A educação infantil, em complementação à ação da família, visa proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;

As ações da educação infantil devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, de forma articulada (BRASIL apud LEITE FILHO, 2001: 34).

Esses princípios determinam duas funções básicas das instituições de EI: o cuidar e o educar, fazeres necessários no trabalho com crianças pequenas. O *cuidar* porque as crianças, nesta faixa etária, dos 0 aos 6 anos, são ainda dependentes e precisam de ajuda e orientação para a formação de hábitos como, escovar os dentes, trocar-se, amarrar os sapatos, etc. E o *educar* por ser a ação pedagógica o fazer próprio dos profissionais da educação, garantindo, dessa forma, o desenvolvimento amplo de criança.

Já o RCNEI vol. II, destaca que as instituições de EI

se constituem, por excelência, em espaços de socialização (...) de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade (RCNEI vol II 1998:11).

Tal afirmativa nega o espaço físico da sala de aula do "JARDIM III": as crianças sentam em cadeiras do tipo "universitária mirim", organizadas em fileiras. Indagando a professora acerca do fato, ela relatou que, ao assumir a turma, percebeu que *falavam demais* porque sentavam em grupo. Por esse motivo, solicitou à direção da escola que trocasse as mesas da sala por esse tipo de carteira escolar.

Durante a realização da pesquisa, percebi as conseqüências dessa ação: as crianças não prestam atenção ao que a professora fala, pois, todo o tempo, procuram criar oportunidades de conversar entre si; não respeitam as regras estabelecidas; brigam muito; falam alto. Sem contar que essas cadeiras apresentam risco e incômodo para as crianças. Várias vezes presenciei tombos, sem contar o número infinito de vezes em que o material individual (estojo, livro, cadernos) caía no chão, "dispersando" a atenção da criança.

Se esse é um espaço de socialização, de troca, como fazê-lo sem o diálogo?
Como ouvir se não é dada a oportunidade para que todos possam falar?

Em geral, as crianças conversavam mais com a professora (que sempre se mostrou atenta aos seus relatos e indagações), pois a troca de informação entre as crianças é considerada bagunça nesta sala de aula. As conversas coletivas aconteciam, basicamente, na introdução de um conteúdo novo.

O RCNEI assinala a importância da interação social entre os iguais:

... é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversas, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças (...) A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (RCNEI vol. I, 1998: 31-32).

Vygotsky valoriza essas situações de ajuda no processo de aprendizagem, pois considera que “o que a criança pode fazer hoje, com a ajuda de um adulto, poderá fazer amanhã por si só” (VYGOTSKY apud Alvarez e Del Rio, 1995: 10). É o que ele chama de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Partindo do que a criança já sabe – *zona de desenvolvimento real* (ZDR) -, novos conhecimentos podem ser construídos na interação e interlocução com o(s) outro(s) – ZDP – até que se tornem conhecimentos reais também.

Nesta concepção, passamos a trabalhar num horizonte do ainda não saber – um horizonte de virtualidades. A criança ainda não sabe. O ‘ainda-não-sabe’ não é uma negação do saber da criança – ela sabe muitas coisas, embora ainda não saiba outras. O ‘ainda-não-saber’, é o ontem do saber que se revela um novo ‘ainda-não-saber’, amanhã do saber (SAMPAIO, 2000: 66).

Relacionado à essa socialização, está o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil. Essa última entendida “como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (RCNEI vol II, 1998: 14).

A instituição de EI deve proporcionar à criança a ampliação de seus conhecimentos e interação social em um ambiente tranquilo e seguro. O RCNEI destaca na página 30, algumas considerações para a aprendizagem infantil:

- ✓ a interação com crianças da mesma idade e idades diferentes(...);
- ✓ (a valorização dos) conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto(...);
- ✓ a individualidade e a diversidade;
- ✓ propor atividades significativas e de acordo com seu grau de desafio;
- ✓ resolução de problemas, como forma de aprendizagem (RCNEI vol I, 1998:).

No “Jardim III” pude observar que, ao distribuir as folhinhas mimeografadas, fossem de exercícios conteúdistas^x ou desenhos, a professora não deixava que as crianças fizessem nada sem a sua *orientação*. Tudo era ditado passo a passo, cada vírgula, cada ponto. Não havia espaço para criar, imaginar, ousar fazer do seu modo. Tudo era muito sistematizado devido à filosofia da escola: “trabalhinhos perfeitos” para agradar aos pais. Participei da execução de um ditado de sílabas (atividade corriqueira nesta turma) na semana do “Dia do Soldado”. Cada sílaba que a professora ditava devia ser escrita em uma bandeirinha do soldado. Boa parte das crianças não as identificavam e pediam minha ajuda ou da professora. Esta recorreu as famílias silábicas fixadas na parede da sala.

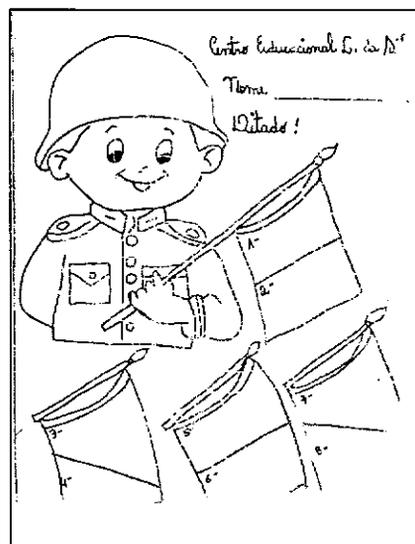


Figura 1: Ditado de sílabas

X nota replicando o que chama de ... -

Essa atividade não passa da decifração de letras e sílabas, que leva a criança à memorização, por meio da codificação desses signos. Afinal de contas, em que outro lugar, além da escola, elas ouvirão sílabas soltas, se para nos comunicarmos, precisamos usar frases, a fim de que o outro nos entenda? Que sentido tem as sílabas soltas se não “lemos o mundo” de forma fragmentada? Se estamos rodeados por uma mídia que a todo instante bombardeia a todos, inclusive as crianças, com mensagens escritas, com produtos culturais escritos?

Essa prática - baseada na informação do adulto, desvinculada do cotidiano infantil e, por isso, sem significação para as crianças – entende o processo de alfabetização como algo mecânico, como conhecimento transmitido pelo professor – dono do saber, desconsiderando o conhecimento já adquirido pelas crianças fora da escola. Madalena Freire assinala:

(...) ele (o processo de alfabetização) não se inicia no Pré, porque o ato de ler não se reduz ao processo de leitura da palavra. A leitura da palavra é um momento fundamental desse processo. Mas a criança já faz varias leituras do mundo que a rodeia, antes do inicio da leitura da palavra (...). Por isso mesmo 'a leitura da palavra dá continuidade à leitura do mundo, que já foi anteriormente iniciada. Ela flui desse mundo' (FREIRE, 2003: 69, 70).

Creio que não devemos culpar, ou sacrificar, as professoras que seguem esta pratica mecanicista, em especial, as que não têm formação superior, como é o caso desta professora, porque tais educadores, em geral, também se encontram na posição de receptor em seus ambientes de trabalho, como assinala Sampaio (2000):

*Há sempre os que pensam por ela: o supervisor, o assessor pedagógico, o diretor (...).
A professora que não pensa e não cria não reconhece seus alunos como sujeitos e produtores de conhecimentos (SAMPAIO, 2000: 57).*

Porém, deve se considerar que para as crianças, essas atividades, por estarem fora de sua vivência, podem ser alheias à sua compreensão, pois não representam efetivamente, suas descobertas e reflexões sobre a aquisição da escrita.

É na relação dinâmica entre palavra e mundo que a criança pensa sobre o seu mundo, e se apropria da sua palavra – do seu processo de alfabetização (FREIRE, 2003: 70).

Diferentemente, na creche, as atividades propostas eram criativas, como a que ocorreu no 2º semestre, quando a turma iniciou o “Projeto Pinturas”². Uma das atividades do projeto consistia que cada criança fizesse sua própria “televisão”: primeiro escolhiam a história que mais gostavam (inventadas ou não), tendo a assistente de turma como escriba de seu relato. Depois, a criança ilustrava sua história, conforme o relato que Luciana, a assistente da professora, fazia da narrativa composta anteriormente. Pedro (4 anos) criou uma história fantástica sobre dinossauros. Outras crianças contavam com detalhes contos clássicos conhecidos por elas. É claro que a atividade levou semanas sendo realizada. Era evidente o envolvimento e satisfação das crianças e das professoras em sua realização. Diferentes linguagens – a oral, a escrita, a do desenho etc – eram vivenciadas nessa atividade. As crianças, que em geral são mais retraídas, surpreenderam as educadoras, mostrando atenção, concentração, criatividade e raciocínio lógico ao dar enredo à sua história, revelando aprendizados variados. E, mesmo escrevendo de um modo distante da escrita convencional, a história foi escrita de acordo com as possibilidades da cada criança – desenhada -, possuindo, portanto, significado real, pois partiu da vivência das crianças e professoras.

² Na instituição, o eixo da ação pedagógica se baseia em projetos. Nessa turma foram elaborados dois grandes projetos semestrais – “Historias Infantis” no primeiro semestre e “Projeto Pinturas” no segundo. Os temas foram escolhidos pelas educadoras, em parceria com as educadoras da turma ao lado, também do jardim.

(...) Assim cada vez mais virando sujeito no processo de sua alfabetização, ela vai criando a sua capacidade de ler palavras na crescente compreensão do seu descobrir, inventar palavras (idem: 70).

Fica claro que as hipóteses sobre a escrita são *construídas* em atividades que garantem que as crianças usem e pratiquem, cotidianamente, a linguagem escrita. Sabemos que o eixo do trabalho não deve ser a cópia, a repetição e a memorização, como tantas vezes observamos desde a EI, e como presenciei no "Jardim III". A professora é alguém que deve coordenar o trabalho, promovendo situações significativas de interação e interlocução entre as crianças e os adultos presentes na sala de aula.

Para que a criança se aproprie da escrita é preciso que tome conhecimento de sua utilidade: se comunicar com o outro, descobrir coisas a respeito do mundo, expressar seus pensamentos. Isso só é possível com um aprendizado significativo, sem fragmentação do objeto, no caso a escrita.

Como encontramos no RCNEI (1998):

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade (RCNEI vol III, 1998: 117).

Nesse contexto de criação de hipóteses e descobertas, a Creche constrói conhecimentos, além da linguagem escrita. Ali o papel da EI compreende princípios e ações pedagógicas que valorizem uma concepção de escola cidadã, onde a autonomia, a responsabilidade, o respeito, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e a ludicidade são praticadas visando o desenvolvimento físico, psicológico, social e cognitivo das crianças, valorizando o aprendizado de conhecimentos do mundo físico e social.

Em contra-partida, no “Jardim III”, o papel da EI, seguindo um *modelo caricaturizado de escola*, se reduz a uma escolarização que enfatiza a escrita e a leitura memorizada, desconsiderando os conhecimentos prévios da criança, seus interesses e dúvidas, reduzindo o processo de aprendizagem à leitura escrita, desprestigiando outras linguagens que favorecem o desenvolvimento amplo da criança, já que esta é um ser total, indivisível.

Oliveira (2005) define a *educação infantil emancipatória* como aquela que

Ao invés de impor modelos, negando o pensamento e a criatividade da criança, abra espaço para suas inquietações, criando ambientes livres para sua expressão, estimulando seus desejos e curiosidades, dialogando e reconhecendo sua presença, seus sonhos, sua voz e através de diferentes linguagens ajude-a a realizar grandes descobertas e experimentar novas maneiras de aprender (OLIVEIRA, 2005: 66).

Muitos são os documentos ³ que hoje, no Brasil, defendem essa concepção de EI como espaço de integração dos diferentes aspectos da criança, privilegiando-se tanto a ação pedagógica como o cuidado. Para tanto, as instituições devem utilizar-se das várias linguagens – música, artes, teatro, escrita, etc – que, conseqüentemente, levará ao *brincar* enquanto espaço de aprendizagem significativa.

Estamos de acordo com o segmento da literatura sobre educação infantil que, dentro de uma visão não fragmentada do desenvolvimento humano, valoriza os objetivos da brincadeira em si, como uma atividade importante e necessária por meio da qual a criança pode conhecer o mundo e a si mesma (VITÓRIA e KUHLMANN, 2002: 278).

Usar, praticar e experienciar situações de leitura e escrita desde a EI, é um direito da criança, pois vivemos em um mundo letrado. A criança precisa saber que pode dizer o que pensa e compreender os outros também através da escrita. Mas, isto não significa que na EI as crianças devam ser alfabetizadas, no sentido mais

³ Dentre eles encontramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Política Nacional de Educação Infantil, os Cadernos da Coedi e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

específico. A linguagem escrita é uma, dentre todas as outras linguagens que a criança deve usar e praticar no cotidiano da escola de educação infantil.

III CRIANÇA VEM AQUI SÓ PARA BRINCAR! POR QUE NÃO?

Jogar é aprender a ser: é, verdadeiramente, viver.

Sandra C. Baron

Essa ainda é a tônica do discurso de muitos pais que, iludidos com a escolarização na EI, exigem que seus filhos tenham cadernos e “dever e casa”, desejam ver seu (a) filho (a) lendo o mais rápido possível, como se os conhecimentos se reduzissem à leitura e à escrita. Muitos chegam a tirar a criança da escola se, em sua prática pedagógica, o professor dá maior ênfase ao brincar.

O brincar – sendo a própria brincadeira ou o jogo – é atividade que proporciona momentos de prazer, imitação do real, apropriação e construção de conhecimentos e, está presente, pode-se assim dizer, em todos os movimentos da criança, graças a capacidade que tem de transformar qualquer atividade em uma brincadeira.

J.V. (4 anos), aluno do “Jardim III”, por exemplo, entre um “dever” e outro, fazia de seus lápis, espaçonaves ou aviões em pleno vôo. Para as meninas da turma, o lanche se transformava em festa de aniversário. Até mesmo, o descer e subir as escadas era motivo para brincar.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando (RCNEI vol. I, 1998: 27).

Na turma do “Jardim III” da escola particular, a brincadeira não é explorada como possibilidade de aprendizagens. É compreendida como “indisciplina”, já que a prática pedagógica se baseia na pré-paração para a escola. Nesse contexto, o brincar não se faz importante. É considerado distração, passatempo.

Outra dificuldade para que o “Jardim III” possa brincar é o espaço físico da escola. Desprovida de área que possibilite a livre circulação das crianças, a escola

pode se tornar um risco, causando preocupação para as professoras que, em contrapartida, interrompem, a todo instante, o brincar das crianças.

Já a creche, se localiza numa ampla área verde e as crianças exploram o espaço existente. Elas têm a chance de tomar banho de borracha, escorregar no gramado com papelão, subir em pequenas árvores...



Foto 2: Professora brincando com as crianças no gramado

As turmas interagem nesses espaços em vários momentos: na hora da entrada, nas atividades livres fora de sala, nas oficinas dirigidas por outros profissionais – psicólogos, músico, professor de teatro – que atuam junto às turmas.



Foto 3: Crianças brincando na área externa

Um dia, estávamos na sala brincando com as “novidades”, quando, de repente, fomos surpreendidos por “bruxos e bruxas”! Era a turma do lado que, guiada pelo professor de teatro, “invadiram” a sala. Todos vestidos de blusa preta até o calcanhar e com máscaras confeccionadas por eles próprios. Entraram fazendo a maior algazarra, rindo como bruxos (as), dizendo que iam nos pegar para jogar no caldeirão! Passado o susto, encaramos os vilões, que bateram em retirada!

A fantasia do momento, quando as crianças se reportam ao mundo do faz-de-conta e assumem outros papéis, “papéis mágicos” dos contos de fada, onde a brincadeira vem atrelada à imaginação – imagem+ação – de movimentos e sons, flui a emoção de representar aquilo/aquele que se admira ou se tem medo.

Essa liberdade de movimentos, de expressão, em que tudo vira brincadeira, Antônio Leal (2000) chama de *fluxos lúdicos infantis*, um rio onde qualquer aprendizagem se torna um jogo, uma brincadeira. E a linguagem teatral sendo uma *forma de expressão do homem* é, inevitavelmente, um jogo e, afirma ele, “*não há jogo dramático que não tenha correspondência com brincadeira de crianças*” (2000: 95). Isso porque o teatro é “*como meio de experimentar a expressão de maneira mais ampla*” (idem).

É exatamente essa maneira mais ampla de se expressar que está atrelada à brincadeira, pois esta, proporciona a expressão de sentimentos e anseios, ao mesmo tempo em que viabiliza relações interpessoais que favorecem a auto-estima das crianças, por contribuir na compreensão dos papéis representados que, em geral, são modelos de adultos, além da troca de conhecimentos realizados nesses momentos:

(...)a brincadeira infantil constitui uma situação social onde ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre

elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações, e onde também está presente a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor (OLIVEIRA apud ANDRADE, 2001: 90).

Como a brincadeira é recurso para utilização das múltiplas linguagens, nas oficinas de psicomotricidade da Creche o brincar é valorizado. Acompanhando algumas dessas aulas, perguntei ao professor qual é o principal objetivo de seu trabalho com a turma. Ele me disse: *favorecer relacionamentos interpessoais, ajudando as crianças a se respeitarem mutuamente, sendo justos ao resolverem seus conflitos e a aprenderem a ouvir a opinião do colega.*

Em vários momentos, o educador deixava que as crianças escolhessem com seus parceiros quais brincadeiras fariam. Sempre muito atento ao brincar de cada grupo e aos conhecimentos ali (re)construídos, ele, o educador, não interferia diretamente no fluir da brincadeira, apenas atuava como mediador nos conflitos, levando as crianças a refletirem sobre a situação ocorrida e, assim, juntos, solucionarem o problema.

Aristeo L. Filho (2001), ao citar a Política Nacional da EI, destaca que nas práticas pedagógicas se

considerem que a atuação do adulto – incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros – é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança (LEITE FILHO, 2001: 35).

conhecimentos esses, também da moral e da ética que regem o convívio social.

O RCNEI, ao tratar da formação social da criança, acrescenta que a ação do professor de EI enquanto mediador das relações entre as crianças

possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesma e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (RCNEI vol II. 1998: 43).

A sala de aula da Creche também é um espaço que privilegia a brincadeira e o jogo. Recheada de brinquedos, possibilita o brincar constante em grupo ou individualmente. Sempre tem à disposição das crianças jogos de montar e os brinquedos que compõem a casinha: frutas, legumes (de plástico) e algumas sucatas. Estas não são dispensadas nesses espaços, pois *“as crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados”* (RCNEI vol I, 1998: 71).



Fotos 4 e 5: Crianças brincando na “casinha”

Débora (4 anos) chegou à sala e foi para o cantinho da casinha brincar de fazer comidinha.

Passei a observar seu brincar, como organizava os objetos no fogão e na mesinha, o que ‘cozinhava’... Ela percebeu que estava olhando-a e, como quem me convidava a brincar, colocou-me a mesa e questionou:

_ *Você quer comer?*

_ O que tem?

_ *Tem comida e fruta!*

_ Então eu quero. (coloca-me o prato – uma tampa plástica)

_ *Tem tomate. Você quer suco?*

_ Quero.

_ *É de abacaxi!*

E a conversa continua... Enquanto isso, Pedro Paulo (4 anos) faz as tampas das panelinhas rodarem como peões. É quando chega Leandro (4 anos) e pede para brincar. De imediato ele nega, mas logo vê que o amigo trouxe um brinquedo e sugere a troca, que dura poucos minutos.

É assim o dia-a-dia da turma, muito dinâmico, cheio de brincadeiras, tal como sugere o RCNEI vol II (: 50): *“brincar deve se constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias”*.

Isso lhes dá a oportunidade de fazer e refazer, organizar e reorganizar suas ações e pensamentos, de aprender a lidar com as tarefas que elas e os outros realizam no cotidiano.

É na brincadeira que a criança pode agir de forma ativa construindo soluções próprias para situações da vida cotidiana (...).

O jogo se apresenta, então, como uma possibilidade de representação de aspectos da realidade (...). O jogo é ordem e cria ordem, mas no sentido emprestado pelo tom da estética, presente na descrição dos feitos da beleza: tensão, equilíbrio, ritmo e harmonia (ROZA apud BARON, 2002: 75).

No projeto “Histórias Infantis”, realizado no primeiro semestre, as crianças eram incentivadas a virem fantasiadas para a creche. Assim, chegavam Cinderelas, Brancas de Neve, Batmans, Homens-Aranha, onde ao mesmo tempo em que eram bandidos, eram heróis, eram princesas e bruxas. Trocavam de roupa entre si e trocavam-se

também os papéis. Chegada a hora das atividades diversificadas ⁴, a brincadeira continuava ali mesmo na mesa, ganhando um enredo que se relacionasse com o fazer daquele momento. E o faz-de-conta podia durar até o almoço, quando tomavam banho e mudavam de roupa.

Para os profissionais que ali atuam, o estímulo à criatividade infantil é mais importante que normas disciplinares. E para que esse estímulo aconteça é necessário que o ambiente estrutural, físico e administrativo seja favorável, em outras palavras, é preciso possibilitar às crianças condições de colocarem em prática sua espontaneidade e imaginação.

Ali, as atividades orientadas pela professora também eram enriquecidas por esse ambiente favorável. Por exemplo: trabalhando o tema “árvore”, a professora propôs às crianças que colhessem folhas caídas das árvores, no campus da creche, para depois, na sala, colarem-nas sobre o desenho surpresa que fariam.



Figura 3: Desenho surpresa

⁴ Essas atividades diversificadas constituem-se em trabalhos manuais, tais como: recorte e colagem, desenho livre, massinha de modelar etc, onde a turma é distribuída pelas mesas, fazendo rodízio dos grupos, para que todos realizem as diferentes atividades propostas no dia.

Sáímos a campo para coleta e, mais uma vez, o brincar se torna espaço de descobrimentos e constatações.



Foto 6: Coleta de folhas para atividade em sala

As crianças puderam comparar as folhas e foram percebendo que algumas são pequenas e outras grandes; que umas estão verdinhas, enquanto que outras já secaram e mudaram de cor, e quebram fácil; que o capim também é verde; que na horta já nasceram frutos; que *aqui tem muita folha caída e lá tinha pouca*. E assim, sobem e descem o gramado correndo, cantando, trocando idéias.

Vale ressaltar que esse “passeio-aula” propiciou a construção de conhecimentos através da interação, pois possibilitou a troca de experiências, fazendo do brincar um

meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles (RCNEI vol I, 1998: 28).

Nas atividades diversificadas realizadas em grupo, cotidianamente, na sala de aula, as crianças conversavam e trocavam idéias, mas essas atividades não possuíam um cunho cooperativo/coletivo, ou seja, nesses momentos o grupo não trabalha junto, dividindo funções e tarefas com a finalidade de realizar um trabalho em comum. Cada

um fazia o seu. Em outros momentos e situações, o trabalho coletivo acontecia, dentro das possibilidades que as crianças possuíam de pensar e executar um projeto em comum.

Esteban (2000) defende o trabalho coletivo na EI, pois

é a forma mais produtiva de encaminhamento da ação pedagógica. A aprendizagem e o desenvolvimento encontram muitas possibilidades, quando conhecimentos, concepções, informações e fantasias diversos são confrontados, analisados e articulados. O movimento de cada um se enriquece e se amplia em contato com o outro (ESTEBAN, 2000: 33).

Assim, também se faz o brincar, de forma coletiva, quando um grupo se reúne para montar um quebra-cabeça, fazer um bolo na caixa de areia, ou rodear uma árvore, fazendo de suas grandes raízes (expostas) obstáculos a serem superados, *pois a grama é espaço proibido e não se pode pisar nela*. E dessa forma, um incentiva o outro a vencer as dificuldades – trabalho cooperativo –, mostrando-lhe possibilidades, articulando suas fantasias, criando expectativas e tecendo redes de significados que ampliam seus conhecimentos e ações mais solidárias.



Foto 7: Crianças brincando com quebra-cabeça

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação da prática confirmou a teoria de que o conhecimento se dá, quando a criança tem a chance de criar hipóteses e de constatá-las, ou não, de repensar seus atos e valores, de trocar idéias e saberes, de interligá-los para, assim, construir novos conhecimentos que, posteriormente, contribuirão para que o grupo faça novas descobertas e, dessa forma, tecendo saberes, permaneçam sujeitos de seus saberes.

Na Creche o brincar representava sim, a aquisição de conhecimentos, de troca de experiências, a formação de sujeitos ativos, construtores do seu saber autônomo. Autônomo no que se refere a compreensão de se perceberem como participantes da construção de seus conhecimentos, ao invés de se perceberem como receptores passivos, já que a prática pedagógica dialógica lhes permite a indagação, a curiosidade, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um (Freire, 2002).

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2002: 67).

Contrariamente, no “Jardim III”, o saber *transmitido* limitava os educandos, tolindo sua curiosidade e sua autonomia de descobertas dos saberes, pois a prática pedagógica ao se fazer autoritária, “dona-do-saber”, se apresentava completa e acabada aos *alunos*, no sentido morfológico da palavra (*a* = negação + *luno* = luz = sem luz, ou aquele que não tem luz). Ou seja, desprovido de luz própria, ou podemos dizer, curiosidades, o *aluno* precisa de alguém que o faça brilhar, ter brilho. Nessa concepção, o professor é aquele que transmite a luz, os conhecimentos, negando a criança enquanto sujeito de conhecimentos.

É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (idem: 66).

Na Creche, a brincadeira não é mero passatempo, ou uma forma de ocupar as crianças. As crianças brincavam com as suas realidades, suas vivências e, brincando, criavam vínculos afetivos, necessários à formação da auto-estima, pois sabem que pertencem àquele grupo e como tal, participantes da alegre possibilidade de fazer, de criar e se construir como sujeitos históricos, vivos, transformados e transformadores.

Apesar de todo o espaço dado à criação e à criatividade infantil não presenciei as educadoras da creche observando as brincadeiras das crianças afim de ampliar os temas centrais dos projetos definidos, por elas, nas reuniões pedagógicas realizadas, tal como coloca Madalena Freire (2003):

*É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. (...)
Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora (dessa forma) as crianças se encontram nas suas atividades e as percebem como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de "dona" de suas atividades (FREIRE, 2003: 21).*

Até se afastavam, propiciando a brincadeira livre, o *jogo puro*, enquanto atividade em si mesma sem cunho pedagógico, enquanto *puro espaço* de construção pessoal e de relações sociais. Mesmo desprovido de intenção pedagógica, o *brincar livremente* da turma não impedia a participação das educadoras, muitas vezes, solicitadas a representar papéis nos jogos simbólicos, pois as crianças as percebiam como integrantes do grupo: "*transformado em jogador ele pode se divertir também, ajudar as crianças a compreender as regras, mudar o rumo do jogo, alimentar a imaginação*" (Campagne *apud* Andrade, 2001: 82).

O que ficou evidente ao confrontar essas duas práticas é que o conhecimento se torna mais acessível a todo o grupo quando se apresenta de maneira lúdica, através do jogo e da brincadeira, pois afinal de contas, *(para as crianças brincar é coisa séria!)* Não que, ao escolarizar os conhecimentos (em especial na EI) as crianças não aprendam – ao visitar a turma do “Jardim III”, a professora me disse estar *surpresa* com um grupo da turma que já está lendo. Talvez, aqueles que dispõem de incentivo e vivências em outros ambientes, que não o da escola – por isso com algum significado -, têm mais possibilidades de aprender, neste caso, a linguagem escrita, priorizada na escola.

Outra evidência é que a escola que deseja cidadania é também aquela que vive a cidadania, garantindo aos que ali atuam a compreensão de que são sujeitos de suas histórias. Acho imprescindível ficar atenta ao que nos fala Regina Leite Garcia:

(...) acreditamos ser nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento – é ali que a ação pedagógica competente provoca “a paixão de conhecer o mundo”, é ali que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida (GARCIA, 2000: 10).

Apesar de todo ordenamento legal que hoje, no Brasil, defende uma educação infantil cidadã, vemos muitas instituições que ainda se agarram à concepção preparatória individualista, desvalorizando esse espaço pedagógico enquanto espaço de construção de sujeitos que valorizam a coletividade e a solidariedade.

É cumprindo o papel político pedagógico que lhe cabe que a EI assumirá a concepção crítico-social onde os saberes podem se tornar significativos por levar as crianças a pensar e pesquisar os conhecimentos adquiridos e sua relação com o mundo, com a natureza e consigo mesma, deixando de ser somente um *depósito de crianças* para se tornar ambiente de aprendizagem.

V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALVAREZ, Amélia; RÍO, Pablo Del. Educação e Desenvolvimento: A Teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COOL, César *et al.* **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes, v. 2, 1995: 79-103.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ed Parma, 1998, 1 e 2. v.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)** / apresentação Siro Darlan de Oliveira. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)** / apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da Pré-Escola**. Rio de Janeiro: FAE, 1991, 1. v.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Múltiplas linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. 2.ed. (ano 2003), 3ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2005

KRAMER, Sônia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOBO, Carla Marina N. das Neves; CARVALHO, Sonia Regina A. de. **Educação Infantil: caminhos percorridos no cotidiano da prática docente**. Rio de Janeiro: Ed. Intertexto, 2005.

MEDEIROS, Sandra Albernaz de. **Todos os homens brincam**. Aula 25. Rio de Janeiro, s.d.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). 2000. **Educação infantil: muitos olhares**. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Leitores e escritores a partir da pré-escola: por que não?** Rio de Janeiro, 117-151 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, 1994.

Angélica Reis Garcez Barros

TÍTULO: Cuidar e/ou educar? Pistas para compreender a prática pedagógica na Educação Infantil

AUTORA: Angélica Reis Garcez Barros

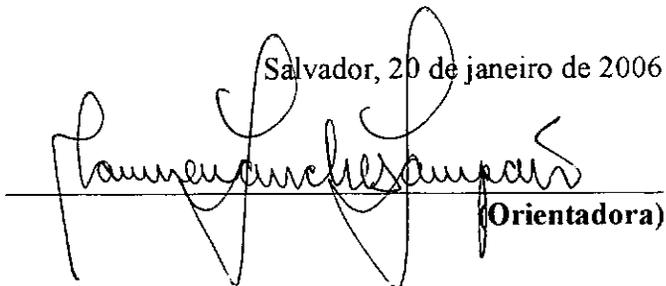
ORIENTADORA: Prof^a Carmen Sanches Sampaio

Período: 2 2005

PARECER

Angélica, para a realização do seu texto monográfico, realiza pesquisa de campo em duas instituições de Educação Infantil o que lhe garantiu um rico material empírico. Procurou discutir este material à luz da teoria. Em alguns momentos a discussão ficou mais anunciada do que realizada com a profundidade exigida. Bem escrito, o texto revela concepções e práticas diferenciadas com as crianças pequenas. Revela a presença, ainda muito forte, de um fazer pedagógico na Educação Infantil que prioriza atividades mecanicistas e distantes de uma ação educativa criativa e crítica. Apresenta, também, práticas de professoras e educadoras de crianças pequenas comprometidas com a descoberta, o brincar e o inventar como eixo do trabalho realizado. Acredito que o trabalho de campo realizado contribuiu, de um modo decisivo, para a formação de professora realizada por Angélica no curso de Pedagogia. Foi uma experiência no sentido dado por Benjamin, algo vivido que a modificou. Pelo acima exposto, atribuo ao trabalho monográfico realizado por Angélica a nota 9,0 (nove).

Salvador, 20 de janeiro de 2006



(Orientadora)



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Angélica Reis Garcia BarrosTÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Cuidar e/ou Educar?para compreender a prática pedagógica na Educação Infantil.ORIENTADOR : Carmem Lanches Sampaio

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Claudia de Oliveira FernandesNota : 8,0

Considerações:

Trabalho bem cuidado, com observações pertinentes.
Trabou a literatura de forma correta, em aprofundado
Tray observações interessantes das práticas de sala
das, sem, no entanto, aprofundar mais o

trabalho à luz da teoria apresentada no trabalho. Nesse aspecto, apontou pouco a interpretação e análise dos dados colhidos.

Trabalho bem escrito, com sequência lógica.

Explorou pouco as considerações finais, sintetizando demais as ideias apresentadas nos capítulos anteriores.

Parabéns pelo trabalho. Excelente!

Claudia S. Fernandes

Segundo avaliador :

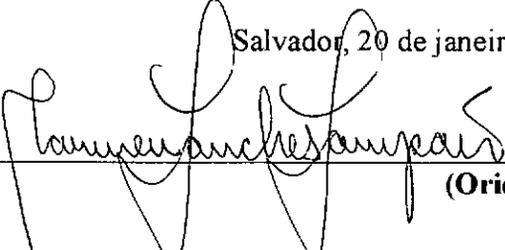
Professor orientador :

Carmen Sanchez Sampaio

PARECER

Angélica, para a realização do seu texto monográfico, realiza pesquisa de campo em duas instituições de Educação Infantil o que lhe garantiu um rico material empírico. Procurou discutir este material à luz da teoria. Em alguns momentos a discussão ficou mais anunciada do que realizada com a profundidade exigida. Bem escrito, o texto revela concepções e práticas diferenciadas com as crianças pequenas. Revela a presença, ainda muito forte, de um fazer pedagógico na Educação Infantil que prioriza atividades mecanicistas e distantes de uma ação educativa criativa e crítica. Apresenta, também, práticas de professoras e educadoras de crianças pequenas comprometidas com a descoberta, o brincar e o inventar como eixo do trabalho realizado. Acredito que o trabalho de campo realizado contribuiu, de um modo decisivo, para a formação de professora realizada por Angélica no curso de Pedagogia. Foi uma experiência no sentido dado por Benjamin, algo vivido que a modificou. Pelo acima exposto, atribuo ao trabalho monográfico realizado por Angélica a nota 9,0 (nove).

Salvador, 20 de janeiro de 2006


(Orientadora)

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Lúcia Martha Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

Contém os principais elementos de uma monografia

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
8	9	10	27,0	9,0

Rio de Janeiro, 27/01/2006

(NOME DO/A ALUNO/A)