



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

DANIELLE GUERREIRO RIBEIRO

**A importância da brincadeira nos processos de aprendizagem da criança na
educação infantil**

Danielle Guerreiro Ribeiro

**A importância da brincadeira nos processos de aprendizagem da
criança na educação infantil**

Monografia apresentada para obtenção do
título de licenciado em Pedagogia pela
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro –
UNIRIO.

Orientação: Sandra Albernaz de Medeiros

Rio de Janeiro
Dezembro, 2017

A importância da brincadeira nos processos de aprendizagem da criança na educação infantil

Avaliada por: _____

Data: ____/____/____

Adrienne Ogêda Guedes

Escola de Educação – Departamento de Didática –

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Rio de Janeiro
Dezembro, 2017

Dedicatória

Este trabalho é dedicado primeiramente a Deus, que me concedeu saúde e força, permitindo que chegasse ao término do curso.

A minha querida família, que sempre investiu em minha educação, contribuindo e possibilitando a minha chegada até aqui.

Aos amigos que sempre se mostravam disponíveis a me ajudar nessa longa caminhada que foi a graduação.

Agradecimentos

Agradeço a todos que contribuíram com minha formação, a minha mãe pelo apoio e dedicação incondicional nos momentos mais difíceis que já passei, ao meu pai que, apesar de não compreender minha escolha de curso, sempre investiu em minha educação, permitindo-me cursar a graduação de maneira confortável e estável, aos meus irmãos que sempre demonstraram orgulho e respeito pela minha escolha profissional, tonando-se minhas principais fontes de inspiração e persistência. Em especial agradeço a minha prima Karolyne Guerreiro, que sempre se mostrou disponível a me ajudar, acreditou na minha capacidade e me incentivou a cada palavra escrita neste trabalho.

Por fim, não poderia deixar de agradecer a minha querida orientadora Sandra Albernaz, que adotei como exemplo e referência profissional ao longo de toda a graduação, se apresentando em inúmeras vezes como meu ponto de equilíbrio.

Agradeço por todo cuidado, pelos conselhos, pelos ensinamentos, carinho e amor que vocês sempre me proporcionaram.

RESUMO

A percepção da brincadeira entre crianças pequenas é evidente, nos mais diversos contextos a ludicidade apresenta-se de forma a caracterizar a infância e a criança. Constatando a forte presença da ludicidade no período da infância, o presente trabalho busca discutir sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança nos espaços de educação infantil, de forma a dissertar sobre a institucionalização da educação infantil no Brasil, o percurso histórico e social da criança e da infância, os benefícios da brincadeira no desenvolvimento infantil, e a relação entre as práticas pedagógicas evidenciadas na escola e as propostas, garantias e normas legais voltados a criança e educação infantil.

Palavras chave: Aprender Brincando, História da Criança, História da Educação Infantil no Brasil.

ABSTRACT

The perception of play among young children is evident, in the most diverse contexts playfulness is presented in a way that characterizes childhood and the child. Due to the strong presence of playfulness in the childhood, the present work seeks to discuss the importance of play in child development, in order to discuss the institutionalization of child education in Brazil, the historical and social path of the child, and the relation between pedagogical practices evidenced in the school and proposals, guarantees and legal norms directed at children and early childhood education.

Keywords: Learning Play, Child History, History of Early Childhood Education in Brazil.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
1. CRIANÇA: DIREITO À INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.....	11
1.1 Percurso histórico da institucionalização da educação infantil no Brasil e direito da criança à educação.....	11
1.2 Reconhecimento da criança como sujeito de direito e construtor de cultura: legislação e princípios normativos da educação infantil.....	13
2. REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1 Concepções de infância e desenvolvimento da criança.....	17
2.2 Ludicidade e desenvolvimento infantil	22
2.3 Brincadeira e Aprendizagem na Educação Infantil.....	25
3. OBSERVAÇÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
3.1 Metodologias e estratégias utilizadas pela professora regente.....	29
3.2 Como os educandos entendem o aprender brincando.....	33
3.3 Tensões e desafios observados na prática diária.....	36
3.4 Últimas considerações acerca das atividades lúdicas observadas no estágio	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

A escolha pelo curso de graduação em pedagogia se deu de maneira um tanto quanto conturbada, uma vez que diferentes fatores foram influentes na minha decisão. A relação que construí com o ambiente escolar, no decorrer da minha vida, e a minha afeição ao trabalho com crianças, por fim, falaram mais alto e foram determinantes no meu processo de escolha de curso. Apesar de inúmeros contratemplos e de nem sempre possuir os melhores resultados na escola, a relação que criei com o corpo escolar foi tão intensa que me motivaram a escolha pelo trabalho na docência.

No decorrer da graduação me deparei com diversas temáticas que me despertaram muito interesse, porém, as questões relacionadas à educação de crianças pequenas sempre instigaram mais a minha curiosidade e desejo de aprofundamento no assunto. De maneira geral, toda minha trajetória no referido curso contribuiu para a escolha do tema de monografia, sobretudo as disciplinas voltadas à psicologia, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dentre estas disciplinas, foi através das experiências que me transcenderam no estágio em educação infantil que pude ter certeza da temática do trabalho de conclusão de curso que pretendia escrever.

Obrigatório no currículo do curso de pedagogia e necessário na formação do pedagogo, o estágio supervisionado em educação infantil tem por finalidade a aproximação e participação do estudante de pedagogia no cotidiano escolar infantil e nas situações oriundas dele, a fim de proporcionar um aprendizado construído a partir das experiências vividas nessa possível futura área de atuação. Apesar de já ter tido experiências de trabalho em turmas de educação infantil, foi somente durante o estágio supervisionado que pude perceber e levantar questões acerca da importância da brincadeira no aprendizado, no desenvolvimento da criança e nos espaços de educação infantil.

Permiti-me brincar com as crianças, e com isso, as experiências no estágio me possibilitaram a construção de uma diferente perspectiva acerca de todo o processo de aprendizado infantil, as relações construídas entre estas, corpo docente, funcionários e espaço físico.

O estágio ocorreu em uma escola particular, na zona sul do Rio de Janeiro, em uma turma com crianças de 3 e 4 anos de idade, durante o período de um mês. Optei por fazê-lo em uma instituição privada com o intuito de conhecer as diferentes realidades e perspectivas que rodeiam o campo educacional, uma vez que ao longo de minha formação acadêmica já

havia tido a oportunidade de estagiar em turmas de educação infantil na rede pública de ensino, no Município de Duque de Caxias.

Minha chegada à turma causou certa curiosidade nas crianças, pois afinal, eu era um indivíduo novo naquele ambiente. Elas queriam saber um pouco mais sobre mim. Apesar de ter me apresentado a todos, percebi grande inquietação com relação à minha presença em sala e só se acalmaram quando eu disse que estava ali para brincar com eles. E assim foi feito em todo o decorrer do estágio. Ao permitir-me estar em um âmbito escolar para brincar com as crianças, pude construir uma diferente perspectiva acerca da educação infantil, desde a disposição do ambiente e dos elementos nele inseridos, até a importância do aprendizado através da brincadeira livre.

Gradualmente, as crianças foram me incluindo cada vez mais em suas atividades e, com o passar do tempo mantive-me constantemente agachada, sentada ou abaixada, afim de ter meus olhos na altura dos deles, possibilitando assim um melhor diálogo e uma melhor dinâmica nas brincadeiras. O simples fato de me manter a maior parte do tempo a altura das crianças, me permitiu ter uma nova percepção do espaço em que estávamos, e conseqüentemente, pude entender o quanto o espaço físico por si só pode ser possibilitador e limitador de aprendizagem.

Dentre todas as experiências e aprendizados que pude construir através das brincadeiras com as crianças, acredito que o mais importante e gratificante foi aprender a ficar atenta à fala das mesmas. Ouvir, entender e construir um diálogo através de suas falas me possibilitou compreender melhor como cada uma, particularmente, elabora suas ideias e articula seus pensamentos e, para além disso, percebi a importância para a criança em ter a sua fala ouvida, afinal, essa traz consigo não apenas informações, mas exprime, também, seus sentimentos.

Aprender a trabalhar a escuta sobre o que a criança tem a dizer, é o primeiro passo para respeitar a sua construção e elaboração intelectual e sócio emocional, de maneira a reconhecer e valorizar todo o seu conhecimento prévio, além de compreender que ela é sujeito de direito, indivíduo próprio, construtora de valores, conhecimento, cultura e ideais.

Nas reuniões e encontros da turma de estágio supervisionado trocávamos experiências sobre as mais diversas situações vividas por cada um em suas turmas de estágio. Na medida em que contava minhas experiências, ouvia as de outras pessoas, e construíamos um diálogo. A partir daí, foi se tornando cada vez mais evidente para mim, a importância do brincar na escola, e as implicações acerca desta. Através do brincar junto, pude gradativamente perceber

como as crianças se organizavam e eram percebidas, além de observar como e suas brincadeiras e produções eram valorizadas.

Dessa forma me propus a elaborar o presente trabalho com o objetivo de compreender a importância da brincadeira nos espaços de educação infantil, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. A fim de alcançar uma melhor compreensão do objetivo geral da referida pesquisa, julguei necessário abordar sobre o desenvolvimento da educação infantil no Brasil, assim como o reconhecimento da criança como sujeito de direito.

Tendo em vista a necessidade de se abordar com maior aprofundamento essa temática, tal pesquisa organiza-se em três capítulos, onde inicialmente, relatamos sobre a história da institucionalização da educação infantil, apresentando os termos legais que a validam e legitimam, assim caracterizando-a e apontando os principais marcos legislativos no decorrer dos anos de sua implementação até os dias atuais. Falaremos também sobre a criança como sujeito completo e de direito, abordando as legislações e dissertando sobre o direito à educação.

O segundo capítulo traz como primeira abordagem o desenvolvimento histórico da criança, a percepção e relações que se constituíam em diferentes momentos da história, tendo como principal referência teórica o historiador francês Philippe Ariès. Posteriormente nos aproximamos do objetivo central do trabalho e discutimos o que é ludicidade, a importância e a garantia das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem da criança, tal como a evidência da necessidade desta nos espaços de educação infantil.

Por fim, o terceiro capítulo faz o fechamento do trabalho, abordando sobre as práticas lúdicas evidenciadas no estágio supervisionado, além das tensões e desafios de discentes e docentes e constrói a relação entre a realidade escolar, a garantia e referências legais para o desenvolvimento da educação infantil.

Compreendo que discutir sobre a importância da brincadeira na educação infantil e evidenciar como de fato esta ocorre no espaço escolar implica também em perceber a criança como sujeito histórico e de direitos, acreditamos que o presente trabalho se apresente de forma a convidar o leitor refletir sobre a relação entre as práticas pedagógicas e as garantias legais de direitos da criança, identificando a brincadeira como um direito e eixo norteador para educação infantil.

No que diz respeito ao desenho de estudo, a construção deste trabalho se deu em dois momentos: primeiro foi feito um levantamento teórico acerca das questões que relacionam-se com a ludicidade na educação infantil e, posteriormente buscamos evidenciar os

desdobramentos das brincadeiras na educação infantil, tanto para professores quanto para estudantes, visando estabelecer uma relação entre a realidade em aula e o que é assegurado como direito da criança. Desse modo o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo.

CAPÍTULO 1

CRIANÇA: DIREITO À INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

1.1. Percurso histórico da institucionalização da educação infantil no Brasil e direito da criança à educação

A educação infantil caracteriza-se pelo atendimento à crianças de zero a seis anos, em creches ou pré escolas. Todavia, só foi assegurada como direito da criança através da Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205 que, concebe a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Anterior a este cenário, a educação de crianças pequenas ficava a cargo da família, de maneira geral, a cargo da mãe, que nesse contexto histórico tinha por responsabilidade os cuidados básicos e educação para com seus filhos. Todavia com a estruturação do capitalismo surge uma grande demanda da inserção da mulher no mercado de trabalho, o que acarreta na necessidade da criação de um lugar onde as crianças pudessem ser alocadas e cuidadas enquanto suas mães trabalhavam. A demanda por um lugar onde as crianças pudessem ficar durante o período de trabalho de suas mães teve como consequência uma movimentação dos operários, a fim de que seus empregadores suprissem essa necessidade. Nesse contexto foram criadas as creches, cujo objetivo resumia-se aos cuidados básicos à criança, e assim, promovendo o assistencialismo aos pais trabalhadores e de certa forma suprimindo a demanda por cuidado aos filhos.

Nota-se que, até então, as creches tinham como objetivo prestar assistencialismo aos pais, de forma que esses pudessem trabalhar. Nessa perspectiva, o trabalho realizado nas creches não tinha como finalidade o desenvolvimento integral da criança, apresentando-se como um ambiente onde teriam suas necessidades básicas supridas e seu tempo ocupado. Para compreender melhor e discutir a finalidade das creches nesse contexto, muitos estudos foram realizados e tornou-se evidente a importância do acesso à educação no desenvolvimento das crianças pequenas. Em termos históricos, percebe-se o quão recente foi concebida a educação

infantil, sendo reconhecida como um direito da criança, e rompendo assim, com o cenário das décadas que antecederam o ano de 1988.

Além de assegurar à garantia do direito da criança à educação, a Constituição de 88 rompe o vínculo das creches e pré-escolas à assistência social, de modo a tornar evidente a importância destes ambientes no processo educacional da criança. Mesmo que assegurada constitucionalmente como direito da criança, muito ainda seria estudado e muitas questões discutidas no âmbito da educação infantil, a fim de garantir não somente o acesso, mas pensar e proporcionar uma educação que promovesse o pleno desenvolvimento infantil, como proposto na Constituição.

Somente em 1996 a educação infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica brasileira, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A aprovação da LDB é considerada um marco na educação brasileira, uma vez que esta reafirma e regulamenta os direitos constitucionais de acesso e promoção da educação, estabelecendo princípios, especificando deveres e delegando responsabilidades de cada nível governamental para com a educação. No que diz respeito à educação infantil, sua inserção na educação básica significa reconhecer e reafirmar de forma legal a importância da educação nos primeiros anos de vida da criança. Para além desta questão, a LDB explicita especificamente os objetivos, a avaliação e oferta da educação infantil, atentando também para a qualificação dos profissionais da educação habilitados a trabalhar nessa área. De acordo com seu artigo 62:

“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Ainda de acordo com a LDB, a educação infantil tem como finalidade promover 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. Uma vez dito que o desenvolvimento integral da criança é responsabilidade não somente da família, mas também do Estado e da comunidade, observa-se uma mudança na percepção social sobre a criança. Tal mudança de perspectiva implica, conseqüentemente, seu reconhecimento como sujeito social, histórico e detentor de direitos.

1.2. Reconhecimento da criança como sujeito de direito e construtor de cultura: legislação e princípios normativos da educação infantil

O reconhecimento da criança como sujeito de direito foi assegurado legalmente na constituição de 88. Temos claro em seu artigo 227 que:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.”

Posteriormente, tendo como objetivo assegurar e reafirmar os direitos, além de promover a proteção integral da criança e do adolescente, foi criado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o que implicou na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas a esse segmento. Para além desta questão, o ECA também aponta e pune crimes e abuso de poder para com a criança, em seu artigo 227, assegurando que todo e qualquer crime cometido contra a criança ou ao adolescente é considerado de ação penal pública incondicionada. Isso significa que a ação penal será promovida pelo Ministério Público, de maneira que a iniciativa não dependa ou se subordine a qualquer condição, sendo assim, comprovada a veracidade da acusação, o órgão poderá agir, ainda que não haja manifestação de vontade por parte da vítima e/ou outros.

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tendo como objetivo, orientar o planejamento e articulação das escolas, servir de norteadora na estruturação e no desenvolvimento dos conteúdos mínimos a serem trabalhados. No que diz respeito à educação infantil, a resolução das DCNs articula-se de forma a reconhecer a criança como sujeito social, de direitos e produtora de cultura. No artigo 3º, inciso III das diretrizes, ressalva-se que:

“As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.”

Sob essa perspectiva, percebe-se uma preocupação e comprometimento com o desenvolvimento íntegro da criança na educação infantil que, como já mencionado anteriormente, é um direito assegurado pela constituição de 88 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Vale a pena ressaltar que os termos normativos constitucionais, apesar de necessários, não são suficientes para suprir as demandas de reconhecimento de direito, de forma que apesar destas resoluções partirem de necessidades, movimentos e demandas sociais, existe a necessidade de planejamento e execução de ações e políticas públicas, afim de proporcionar, de fato, a integração e o reconhecimento da criança como indivíduo social.

Em dezembro de 2009 na resolução nº 5, o Ministério da Educação junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB), fixa, entre outros, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que, em seu artigo 4º aponta que:

“As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.”

É importante mencionar que as DCNs atentam também para a formação dos profissionais da educação que, são considerados habilitados a elaborar as propostas pedagógicas especificamente para educação infantil. Ainda em seu artigo 3º inciso VI, as diretrizes tornam específico que:

“As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.”

Desta forma, reafirma-se legalmente a complexidade e a importância do trabalho a ser pensado e executado na educação infantil, de maneira que, para que ocorra, é necessário profissionais cuja formação seja específica para atuar nesse segmento.

Apesar dos avanços e mudanças legislativas e do reconhecimento da criança como ser de direito, a educação infantil ainda é vista socialmente como uma forma de assistência aos pais, de maneira que ainda existam pessoas cujo ofício seja cuidar de crianças, de forma não regulamentada, com o objetivo de suprir apenas suas necessidades básicas, sem comprometimento com os aspectos educacionais do desenvolvimento infantil.

Como já foi apontado no presente trabalho, a educação infantil é voltada para o atendimento de crianças do 0 a 6 anos de idade. Todavia ela é parcialmente obrigatória na formação da criança, uma vez que a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil ocorre

a partir dos 4 anos de idade e fica a cargo dos responsáveis legais da criança. Tal medida é assegurada pela Lei nº 12.796, sancionada em abril de 2013 que, entre outros, tem por objetivo garantir o acesso legal da criança à primeira etapa da educação básica. O fato da obrigatoriedade de matrícula da criança na educação infantil ser a partir dos 4 anos de idade, de maneira alguma representa a desvalorização do trabalho educacional feito com crianças de 0 a 3 anos de idade, uma vez que, tanto a rede pública quanto a rede particular de ensino possuem a oferta de ensino nesse segmento. Todavia, apesar do acesso da criança à educação ser um direito, o ingresso na rede fica a cargo de seus responsáveis legais, que até os 3 anos, podem optar pelo seu ingresso em creches ou pré-escolas.

Mesmo com tantas medidas legais, tendo como fim promover e assegurar o desenvolvimento íntegro da criança, nota-se que socialmente a educação infantil não possui o devido reconhecimento pela sua importância no desenvolvimento da criança. Este segmento ainda é encarado por muitos como forma de ocupação da criança, para que os responsáveis possam cumprir suas atividades profissionais. De acordo com a pesquisa “Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade” da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre as 10,3 milhões de crianças brasileiras menores de quatro anos, apenas 25%, isso significa 2,6 milhões, encontravam-se matriculadas em creches ou pré-escolas. Os dados divulgados trazem à tona a dificuldade de acesso da criança no período da educação infantil que antecede a obrigatoriedade de matrícula, seja pela opção dos responsáveis legais, ou pela falta de oferta de vagas no devido segmento. A questão é que, de certa forma, parte das crianças brasileiras estão sendo privadas de seu direito à educação.

No que diz respeito às instituições escolares, estas por sua vez, também não se encontram livres das marcas do passado onde não havia legislação voltada à infância e a criança. A forma pelo qual muitas crianças se referem a seus professores ainda é um retrato da tentativa de aproximação e familiarização da criança com o cuidador. O termo “tia/tio”, socialmente popular entre as crianças e associado a seus professores, apesar de aparentemente inocente, traz consigo uma série de questões a respeito do papel do educador, da compreensão e reconhecimento do seu trabalho e formação.

Paulo Freire (1993) defende que ensinar implica também em um constante processo de aprendizagem por parte de quem ensina e, pensar em uma educação integral da criança requer preparo científico, físico, emocional, por parte do professor, de maneira que a associação e

referência do profissional de educação a figura da “tia”, tende a resignificar o papel e a qualificação do professor.

“O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.”

No trecho acima, retirado do livro “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar”, Freire atenta, entre outras questões, para a importância da qualificação do profissional de educação, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo, indo além da transferência de informação e conteúdo, exigindo assim a capacitação profissional do educador.

Socialmente a criança ainda não possui o seu reconhecimento de direito e valorização de conhecimento e tem como consequência a interferência direta na educação, uma vez que deve ser um trabalho conjunto entre família, comunidade e escola, a maneira pelo qual é planejado e construído o trabalho voltado à criança e muito diz respeito sob a forma como a mesma é vista.

Neste capítulo, apresentamos o percurso histórico da educação infantil no Brasil, além abordar detalhadamente os princípios normativos e legislativos que norteiam tal temática. Tomando como base o que até aqui foi estudado, tornou-se ainda mais claro que, mesmo havendo grandes avanços e mudanças no que se refere diretamente à educação infantil e o reconhecimento da criança como sujeito de direito e produtora de cultura, ainda há grandes lacunas a serem preenchidas, uma vez que ainda é um segmento encarado por muitos, como forma de ocupação da criança. Vimos também que o desenvolvimento integral da criança não é responsabilidade unicamente dos pais ou responsáveis, mas também do Estado e da comunidade.

CAPÍTULO 2

REFLETINDO SOBRE A IMPORTANCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. Concepções de Infância e desenvolvimento da criança

O processo de desenvolvimento legal e social do reconhecimento da criança como sujeito de direito e ser social, capaz de assimilar, interpretar, reproduzir e intervir em seu meio foi e tem sido gradual. Apesar dos inúmeros avanços em termos legislativos, um longo caminho ainda há de ser percorrido para que esse reconhecimento ocorra de fato, em sua totalidade. Uma vez dito que a percepção sobre a criança tem se construído através de um longo processo histórico e pela luta de seus direitos, isso nos faz pensar no que vem a ser, de fato, o termo “infância” e como se deu o seu processo de concepção.

Na atualidade o termo infância é definido nos dicionários, em geral, como o “período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; meninice” (AURÉLIO, 2003). Todavia, entendemos que assim como a percepção sobre a criança foi historicamente construída, a concepção de infância também teve seu percurso histórico, e apesar da sua definição teoricamente bem estabelecida na modernidade, partimos do pressuposto de que a essência da infância seja bastante complexa e vá muito além de uma simples lacuna de tempo dentro do ciclo de vida do ser humano. Com o objetivo de melhor compreender como chegamos à concepção de infância que temos na atualidade, torna-se necessário fazer um levantamento histórico do desenvolvimento da ideia de infância e dos diversos sentidos e características atribuídos a ela no decorrer da evolução e dos desdobramentos sociais.

O historiador francês Philippe Ariès (1981) em seu trabalho, “História social da criança e da família”, aponta para a percepção de infância em distintos momentos da história a fim de compreender o desenvolvimento e características da infância ao longo dos tempos até a modernidade. Partindo dessa concepção, utilizaremos o autor como principal referência no âmbito desse trabalho.

Antes de estabelecer uma cronologia para o desenvolvimento da percepção de infância, é importante ressaltar que de acordo com Ariès, o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade

infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1978, p.99).

Compreendemos que a infância está diretamente relacionada à criança, o que torna inviável traçar o desenvolvimento histórico de um, desassociado do outro. Devido a isto trabalharemos a ideia de infância em conjunto à percepção e postura que se tinha quanto à criança.

Muito distinta da perspectiva que temos sobre a criança na atualidade, na Idade Média as crianças eram vistas como uma miniatura do adulto, de maneira que elas eram inseridas no ambiente adulto assim que se tornavam fisicamente independentes. Dessa forma, quando alcançavam a independência física, as crianças participavam das mesmas tarefas e compartilhavam dos mesmos ambientes e atividades dos adultos, de forma a não serem tratadas de maneira distinta deles (ARIÈS, 1981).

Em sua problematização acerca da infância na Idade Média, Ariès exemplifica a percepção do adulto sobre a criança como a imagem do próprio homem, porém de menor estatura.

“O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a mim as criancinhas,(...) as miniaturas que se agruparam em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância, foram reproduzidos em uma escala menor. Apenas seu tamanho distingue dos adultos”. (ARIÈS, 1981, p.50).

No que diz respeito à educação da criança nesse período não havia um comprometimento específico com seu desenvolvimento particular, até mesmo pelo desconhecimento das etapas de desenvolvimento infantil. Uma vez que era vista e tratada como adulta, seu aprendizado se dava através da prática de tarefas e trabalho, exercida pelos demais adultos. Vale ressaltar que de acordo com Ariès, até o século XVII, os adultos em questão, com os quais as crianças aprendiam e exerciam seus afazeres, não eram necessariamente seus próprios pais pois, na medida em que a criança alcançava sua “maturidade física” e era inserida no meio adulto, passava a não se distinguir mais deles. Logo, a socialização, transmissão de conhecimentos e valores não ficava a cargo da família, mas dos membros da comunidade na qual a criança aprendia seus afazeres. (ARIÈS 1978)

É importante salientar que apesar do impacto ao comparar a realidade das crianças na idade média e na atualidade, ambas se encontram em contextos históricos muito distintos,

sendo necessário relevar aspectos característicos e específicos da época que, de certa forma, podem auxiliar a compreensão sobre o porquê da percepção que a sociedade em questão tinha sobre a criança de sua época.

Uma das questões a ser considerada é a de que, na época, devido às inadequadas condições sanitárias o índice de mortalidade, principalmente infantil, era muito alto, logo, as pessoas habitualmente não se apegavam às crianças, pois facilmente poderiam perder a vida. Sendo assim, nesse contexto, a perda de uma pessoa era encarada com muito mais naturalidade, uma vez que a própria expectativa de vida era menor, a morte precoce não era tida como algo pontual. Em sua obra, Ariès atenta para o fato de que no cenário em questão “as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual...” (ARIÈS 1978, p.22), referindo-se assim às crianças.

Analisando o contexto de maneira geral, pode-se ter uma melhor ideia de como as formas de organização e questões sociais eram determinantes na perspectiva sob a criança. No que diz respeito à infância não havia uma concepção bem estabelecida, uma vez que a própria percepção de criança ainda não estava bem definida.

Mesmo com uma melhor compreensão acerca das possíveis causas de desaparecimento dos adultos para com as crianças, este fato acaba por ser determinante na relação que se constrói entre estes, e em um contexto histórico sobre o desenvolvimento da criança. A homogeneização social entre crianças e adultos e o desaparecimento à criança, devido à alta taxa de mortalidade, tornam-se elementos característicos da idade média. Sobre essa perspectiva, Ariès atenta para um processo transitório no século XVI quando diz que:

“O retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável. (...) O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou portanto um momento muito importante na história dos sentimentos.” (ARIÈS 1981, p.45)

Caminhando com o processo cronológico de desenvolvimento da ideia de criança e sentimento de infância, Ariès atenta para os contrastes e influências sofridos por elas no século XVII. De acordo com o autor, já era possível perceber uma mudança na percepção e no afeto atribuído à criança, apesar de as possíveis causas do desaparecimento permanecerem presentes na sociedade.

“(…) embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse

que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.” (ARIÈS 1981, p.48)

Através das análises de retratos da época, o autor prossegue com a constatação da mudança gradual de percepção da sociedade para com a imagem e sentimento pela criança, pois passa a ter sua fragilidade identificada, distinguindo-a do adulto e percebida pela sua singularidade. Progressivamente, no decorrer do século XVII, o espaço de importância que a criança adquire começa a ocupar o seio de suas famílias. As pinturas que, de início, não caracterizavam a criança com suas particularidades, posteriormente abriram espaço ao retrato, que através da imagem da criança morta, sensibilizou o olhar do adulto. A partir daí percebe-se a necessidade das famílias em retratar a imagem fiel da criança, primeiro fazendo parte de um meio, quase que imperceptível, porém presente. Mais adiante, a criança passa a ser retratada ao lado da família e, por fim, passam a ocupar o centro das fotos, com seus familiares ao redor, com enfoque na centralidade de sua imagem retratada.

“Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição.” (ARIÈS 1981, p.52.)

No século XVII nota-se uma variada gama de jargões referindo-se à criança e à infância, de maneira a perceber-se assim certa delimitação entre a infância e a fase adulta, de forma a evidenciar uma maior distinção entre criança e adulto. Outro elemento importante a ser observado é que, nesse contexto, a criança não era mais retratada com a vestimenta igual a do adulto. Agora, ao menos as crianças com famílias em melhor posição social, sua imagem passou a difundir-se visualmente à do adulto.

“No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de criança do início do século XVII.” (ARIÈS 1981, p. 56).

À medida que a percepção sobre a criança foi se transformando, a relação entre elas e os adultos também passou a sofrer mudanças. É claro que todo esse processo de desenvolvimento de relações se deu gradualmente por um longo tempo, e apenas no fim do século XVI e durante o século XVII podemos notar, de forma mais perceptível e evidente, os desdobramentos desse processo.

A maneira pela qual a criança é retratada muito diz respeito sobre a teia de relações e perspectivas construídas com elas, e uma vez dito que nesse contexto, pode-se perceber um novo posicionamento do papel da criança na família e o desenvolvimento de um sentimento de infância do adulto para com a criança, torna-se necessário observar como tais movimentações intervieram nos processos de aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino, é possível perceber uma notória mudança acerca da importância dada pelas famílias quanto à educação das crianças e a maneira pela qual passou a ser exercida.

Se na idade média, a criança não se diferenciava do adulto e aprendia através do trabalho conjunto, agora, no contexto de meados do século XVII observa-se uma certa delimitação da infância como período, e o envio das crianças em idades específicas para a escola. Ariès explicita tal mudança quando afirma que:

“Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7 ano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, "a imbecilidade", ou a incapacidade dos pequeninos.” (ARIÈS 1981, p. 175)

Com isso percebe-se que a criança que antes exercia as mesmas atividades e compartilhava dos mesmos ambientes sem distinguir-se dos adultos, agora passa a ter sua fragilidade reconhecida, e é encarada como fraca e “incapaz”, prolongando assim a delimitação da infância e a sua permanência no ambiente exclusivamente familiar, onde ficava sob a proteção da família.

Apesar de todo o desenvolvimento quanto à percepção de criança e infância, o autor atenta para o fato de a organização escolar da época, mesmo tendo uma idade específica para o ingresso das crianças, não delimitava as classes pela idade, assemelhando-se ao ultrapassado processo de aprendizagem da Idade Média, em que crianças e adultos não se diferenciavam.

“Mas embora a primeira infância fosse assim isolada, a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a idéia de separá-los.” (ARIÈS 1981, p.176)

Na atualidade, é notório que as primeiras experiências das crianças têm papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, físico e social, logo, tornando-se evidente a

importância da passagem pela infância, período no qual seus processos de desenvolvimento e experimentações são muito intensos, e necessários para novas e posteriores aprendizagens.

Uma educação que possibilite o máximo de experimentações na infância, implica em criar um ambiente que permita que isso ocorra, além de respeitar os tempos de aprendizagem de cada criança e principalmente reconhecer seus saberes, de maneira que se crie condições para a aprendizagem de novos conhecimentos. Nessa concepção de educação, torna-se primordial observar as diferentes formas de manifestações das crianças, de maneira que através destas, os professores possam compreender seus conhecimentos, formas de aprendizagem e pensar em estratégias para novas aprendizagens.

A ideia de incompletude associada às crianças bate de frente com a importância do reconhecimento de seus saberes, tendo em vista que a criança é produtora de cultura e sujeito de direitos. Vale ressaltar que a tentativa de diminuir a importância da criança e de seus saberes é um problema de escala social, e vai muito além dos limites da escola, tornando assim evidente a necessidade de um trabalho com família e comunidade, de forma que ambos possam olhar a criança sob uma nova perspectiva, para compreender o quão complexos e importantes são os processos de aprendizagem infantil. Assim, torna-se possível o engajamento no trabalho educacional, uma vez que constitucionalmente o desenvolvimento da criança deve ser assegurado tanto pela família, quanto pela comunidade e Estado.

2.2 Ludicidade e desenvolvimento infantil

Compreendendo o percurso histórico, as diretrizes e a responsabilidade da educação infantil para com o desenvolvimento pleno da criança, questionamo-nos sobre a importância da ludicidade nesse processo. Devido a isso, nos propomos a trabalhar o conceito de ludicidade, de maneira a fazer um levantamento teórico sobre sua associação no desenvolvimento da criança e conseqüentemente na educação infantil.

A palavra “lúdico” tem seu conceito associado aos termos “brincadeira” e “recreação” (AURÉLIO, 2003). É uma palavra proveniente do termo em latim “*ludus*”, que significa jogo. Apesar de não haver uma definição específica para palavra, a origem de sua criação remete-nos a ideia de divertimento, compreendendo então a noção base de ludicidade, buscaremos esclarecer a relevância desta no desenvolvimento infantil.

O período da infância é caracterizado pela vivência de múltiplas experiências. Nessa fase a criança passa pelo período de inserção, assimilação e interpretação do mundo. É na infância que a criança passará a se socializar, construir relações para além das familiares, se reconhecer como parte de um meio social, meio que pode intervir sobre ela, ao passo em que está propenso, também, a suas ações. Dito isto, fica evidente a complexidade do desenvolvimento infantil, e nesse contexto, o ato de brincar possui um papel fundamental na aprendizagem da criança.

O conceito de brincar refere-se a divertimento e entretenimento (AURÉLIO, 2003), remetendo-o assim ao âmbito de atividade prazerosa. Todavia, é importante ressaltar que a contribuição da brincadeira para a criança vai muito além da diversão, uma vez que através da brincadeira a criança consegue trabalhar seus aspectos físico, cognitivo e social, simultaneamente ou não. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil atenta para a importância que a brincadeira assume no desenvolvimento da criança, quando afirma que:

“O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.” (BRASIL, 1998, p. 27, v.01)

Nessa perspectiva é possível compreender que através da brincadeira a criança reproduz a sua assimilação de mundo, ao passo em que nele se projeta assumindo os mais diversos papéis, demonstrando seu entendimento acerca de seu meio social, reproduzindo-o e reconstruindo-o à sua percepção. Em meio a brincadeira as crianças exercem sua capacidade de organização de grupo, concepção e aproveitamento de espaço, ressignificação, comunicação, reflexão, sensibilidade, entre muitos outros aspectos, de forma a trabalharem as tensões sociais que as transcendem.

“As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.” (VYGOTSKY, 1989, p.84)

Apesar de a percepção de mundo ser algo singular e particular a cada indivíduo, é importante salientar para o fato de que ainda assim este sofre com a ação da sociedade sobre si, de maneira a ser impactado por diversas influências acerca do seu modo de ver, pensar e agir sobre a sociedade.

Imersa a um mundo de regras, a criança gradualmente passa pelo processo de recalque, no sentido de aprender a se portar da maneira como se considera adequado,

embasado em seus valores e preceitos. Desse e dentre outros modos, a criança vai sendo modulada à forma socialmente considerada aceitável. Apesar do processo de recalque ter o propósito de ensinar e possibilitar um melhor convívio social para as crianças e ser comum à maior parte destas, este intervém diretamente na sua maneira de ver o mundo, sendo assim influente no seu processo de assimilação do meio em que vive.

Compreende-se, então, que o processo de aprendizagem da criança é acometido por intervenções externas, e com isso podemos perceber a ocorrência de uma dualidade, pois o processo é considerado geral a todas as crianças, e também se configura como particular para cada uma delas. Exemplificando, existem regras sociais comuns a todos, sobre as maneiras de se portar, vestir e falar nos mais diferentes espaços. Existem também as normas embasadas em valores, sejam culturais, sociais, religiosos e dentre que, são particulares para diferentes grupos e impostas às crianças diversas maneiras.

Mesmo sendo caracterizada como uma atividade prazerosa, a brincadeira cumpre papel desafiador no aprendizado das crianças, uma vez que através dela, os pequenos aprendem a lidar com o desenvolvimento da sua percepção social, frente ao das demais pessoas.

“A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico.” (VYGOTSKY, 1979, p.45)

Os papéis que a criança assume na brincadeira ao criar situações, a maneira como representa, a forma como se organiza, muito diz respeito sobre as suas referências acerca da postura assumida, e mesmo quando similar, cada criança elabora de forma singular seus parâmetros de referência. Logo, a brincadeira de criar em grupo, permite a elas o confronto com outras diversas percepções, com diferentes referenciais, acerca de uma mesma figura, postura ou situação. Tomaremos como exemplo a figura da mãe, apesar de ser comum a muitas crianças, sua representatividade pode se dar de várias maneiras distintas, uma vez que inúmeros aspectos, desde uma simples regra de conduta com relação a questões sócio institucionais sejam referenciais a figura da mãe.

A maneira como a relação entre a criança e a pessoa que ocupa o lugar da figura representativa se constrói, também contribui no desenvolvimento do papel desta. Por exemplo, na realidade de algumas crianças a mãe ocupa um papel de cuidadora e protetora. Para algumas crianças essa função é exercida por uma outra pessoa, e assim nas mais diversas

realidades de cotidiano, a concepção da figura “mãe” se desenvolve de maneira singular. No momento em que as crianças se organizam e brincam de assumir papéis, a tensão entre as diferentes perspectivas sobre a mesma figura acaba por proporcionar a ampliação, acréscimo e reformulação de sua própria concepção. Dito isto, torna-se notória a funcionalidade da brincadeira, principalmente a brincadeira em grupo, no processo de aprendizagem da criança, e o aspecto lúdico constitui um dos principais atrativos para o exercício da mesma.

É importante atentar para o fato de que ao lidar com as suas e as demais concepções e tensões através das mais diversas brincadeiras, a criança pode ser acometida por inúmeras sensações e sentimentos, de forma a gradualmente aprender a lidar com tais tensões. No que diz respeito ao desenvolvimento físico as brincadeiras, de modo geral, contribuem na sua construção de concepção de corpo, tanto o próprio quanto das demais pessoas. Na percepção de espaço, de forma a possibilitar diferentes formas de seu uso, além de se apresentar com caráter provocativo, as crianças assim instigando sua curiosidade e seu senso de exploração, possibilitando sua locomoção e mobilidade, o que acarreta na prática de exercícios físicos e no conhecimento de seu próprio alcance e limite.

“O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo.” (RONCA,1989, p.27)

2.3. Brincadeira e Aprendizagem na Educação Infantil

Ao tomar ciência do papel da ludicidade no desenvolvimento das percepções e construção de conhecimento da criança, propomo-nos a dissertar sobre sua presença e importância nas instituições de educação infantil. Em termos legais, a ludicidade tem o reconhecimento de sua relevância quanto ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação Infantil, em seu artigo 6º, afirmam que:

“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.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, art.6º.)

Dessa forma as DCNs, não só afirmam o respeito à ludicidade nos espaços de educação infantil, mas também a importância e necessidade de sua elaboração nas propostas pedagógicas. Mais adiante no documento das DCNs nos deparamos com a fixação dos objetivos das propostas pedagógicas para a educação infantil, que dentre outros aspectos, aponta em seu artigo 8º, para a garantia à brincadeira nos espaços educacionais.

“A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, art.8º.)

Para além da garantia à ludicidade, as DCNs apontam em seu artigo 9º as brincadeiras e interações como eixos norteadores para as práticas pedagógicas. Dito isso, torna-se evidente sua presença fundamental no processo de aprendizagem da criança, uma vez que através das mais diversas brincadeiras é possível criar junto às crianças uma gama de experiências cujos aspectos como criatividade, mobilidade, perceptividade, expressividade, organização, comunicação, respeito às singularidades, dentre muitos outros, são trabalhados com fluidez e de maneira prazerosa para os pequenos, além de serem alguns dos principais objetivos de práticas na educação infantil.

Com a constatação da relevância e dos benefícios da brincadeira nos espaços de educação infantil é possível ter uma melhor compreensão acerca das formas de assimilação e aprendizagem da criança, de maneira a entender a importância e necessidade de respeito à sua singularidade e autonomia, característico não apenas em sua faixa etária, mas também em sua individualidade. Freire, afirma que “saber que deve respeito à autonomia do educando exige de mim uma prática coerente” (1996, p. 59). Desta forma, a postura do professor está relacionada à suas práticas educacionais, de maneira que a sua perspectiva acerca de criança influenciará diretamente na maneira de lidar com a complexidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, o que pode ser determinante na construção de percepção e relacionamento da criança para com o espaço escolar.

A concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, autônomo e singular, implica em percebê-la como centro do processo de ensino aprendizagem, diretamente relacionado à figura do professor, que nesse contexto, cumpre papel mediador e possibilitador. Quando se compreende os espaços de educação infantil como ambiente de direito da criança, comprometido com seu desenvolvimento pleno, sua aprendizagem e seus

cuidados fundamentais, considera-se a criança como indivíduo fundamental na construção e realização de um trabalho pensado para ela e a partir dela.

O planejamento é uma prática benéfica à organização de um trabalho a ser realizado. Em um contexto geral, no que diz respeito à educação, as atividades e os desdobramentos se constroem no decorrer da aula, o que resulta em diferentes desfechos, esperados ou não. Pensar em uma educação para a criança e a partir da criança, implica em uma prática de construção conjunta. Nesse sentido, o planejamento assume um papel norteador ao professor, pois a medida em que as crianças têm a possibilidade de intervir nas atividades propostas, já que as atividades podem ser totalmente modificadas ou até mesmo não realizadas, cabendo ao professor ser flexível mas também comprometido com o objetivo de seu planejamento, disponibilizando-se a construir junto com as crianças as estratégias e os meios para o mesmo fim.

Apesar da característica prazerosa relacionada às atividades lúdicas, que por si só não é suficiente para suprir as demandas de aprendizado infantil, uma vez que até mesmo uma brincadeira proposta pode assumir um caráter maçante para a criança.

As DCNs apontam a brincadeira como um dos principais eixos norteadores para as práticas pedagógicas na educação infantil. Logo, todo o planejamento deve ser pensado de forma a buscar atingir os objetivos pré-determinados, através de práticas lúdicas. Isso caracteriza a educação pensada para a criança. Significa elaborar e organizar estratégias e metodologias que melhor atendam suas necessidades, compreendendo a criança como indivíduo produtor de cultura e conhecimento, torna-se evidente sua intervenção em seu meio escolar. Sendo assim, percebe-se a necessidade de uma educação pensada a partir da criança.

É essencial pensar propostas e organizar previamente atividades para a criança no ambiente escolar para que se mantenha os objetivos que se deseja alcançar com a aula. Todavia, apenas durante o processo de aprendizagem é possível de fato perceber as demandas da criança, observar suas tensões e inquietações acerca do conhecimento. Nesse sentido, pensar a educação a partir da criança significa estar sensível à percepção que dela temos, de modo a sermos flexíveis para que seja possível construir junto a ela um diferente percurso, respeitando seus desejos e conhecimentos prévio.

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo 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; (...) 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;” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, art 9º)

CAPÍTULO 3

Observações a partir das experiências no estágio em educação infantil

3.1 Metodologias e estratégias utilizadas pela professora regente

Compreendemos que pensar a brincadeira em um espaço escolar, perceber e estreitar a relação entre a realidade vivenciada pelas crianças na educação infantil e os eixos norteadores para promoção da educação nessa etapa, implica diretamente em entender o processo histórico de desenvolvimento social da criança, assim como conhecer os direitos desta e os objetivos, fundamentos e diretrizes da educação infantil.

Sabendo que somos todos parte de um processo histórico em construção e é inevitável trabalhar as questões da ludicidade nos dias atuais sem antes compreendermos o processo de desenvolvimento legal e social que nos possibilitou chegar ao contexto em que nos encontramos. Acreditamos que somos indivíduos marcados pela história que nos antecedeu. Por isso a necessidade de conhecer a complexidade da historicidade da criança, dos termos legais a ela relacionados e da institucionalização da educação infantil no Brasil, muito pode nos ajudar a compreender os desafios enfrentados no âmbito escolar, o que nos permitiria a construção de estratégias e medidas que possam vir a remediar o quadro.

Nos capítulos anteriores fizemos um levantamento teórico acerca do desenvolvimento da criança e de seus direitos, assim como da educação infantil, para em seguida trabalharmos a compreensão do termo ludicidade e seus benefícios no desenvolvimento e aprendizado das crianças, para enfim termos um melhor embasamento referencial e encerrarmos o trabalho relatando e problematizando o cenário da brincadeira na educação infantil a partir das experiências vividas e observadas no estágio supervisionado.

A experiência que usarei como referencial para a elaboração deste capítulo não foi o meu primeiro contato com estágio em turmas de educação infantil, todavia, o objetivo do estágio, o ambiente diferenciado, as diversas pessoas da escola e universidade com quem pude me relacionar durante esse período, me proporcionaram uma diferente perspectiva acerca do trabalho educacional realizado com crianças pequenas.

Meu objetivo principal foi o de brincar com as crianças. As experiências que vivi no estágio me possibilitaram uma diferente percepção acerca de diferentes perspectivas. Em outras palavras, ao me projetar minhas percepções na perspectiva das crianças, preocupava-

me também em compreender o ponto de vista da professora, a fim de desenvolver um melhor entendimento acerca da relação que se construía entre eles e identificar os desdobramentos, das metodologias utilizadas pela professora regente.

Meu primeiro contato com a escola já causou uma discrepância entre meu entendimento sobre espaço de educação infantil anterior ao estágio e a percepção que tive sobre ele ao conhecer a sala da turma que iria acompanhar. Nesse ambiente havia vários brinquedos dispostos. A maior parte deles ao alcance das crianças e as poucas mesas que estavam na sala eram coletivas, comportando até quatro carteiras ao seu redor que estavam em volta da mesa, ao invés de alinhadas frente a um quadro negro. Apesar de aparentemente ser simples, a disposição do espaço por si só diz muito sobre a maneira pelo qual o trabalho educacional tende a ser construído, tal como, também, exprime uma ideia inicial sob a postura da organização escolar frente à criança e suas necessidades.

No decorrer dos dias e das atividades foi se tornando cada vez mais evidente que todo planejamento e desenrolar do tempo se dava em torno de atividades lúdicas, ora propostas pela professora, ora era livre a escolha das crianças, que tinham autonomia para decidir pela própria participação nas atividades.

“As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1999. Art 3º)

No que diz respeito à avaliação das crianças na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) são bem específicas quanto à forma como esta deve ser desenvolvida.

“As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1999. Art 3º)

Tendo como propósito compreender a coerência entre as práticas pedagógicas da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais, questionei a professora sobre o método de avaliação utilizado, que prontamente me respondeu. As crianças eram avaliadas diariamente através da observação e acompanhamento de suas atividades, além das anotações diárias, trimestralmente eram feitos relatórios sobre o desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido

pude ter uma melhor noção sobre como o proposto nas DCN's poderia ser de fato desenvolvido na prática.

Além do comprometimento com o desenvolvimento das atividades através de brincadeiras e práticas lúdicas, em inúmeras ocasiões pude perceber que a professora da turma em questão, sempre estimulava as crianças a contarem o que vivenciaram fora da escola, incentivando-as a construir diálogos a partir de suas experiências e fazendo o possível para incorporá-las nas atividades que propunha.

Como foi ressaltado nos capítulos anteriores, o acesso à educação é um direito da criança assegurado constitucionalmente no artigo 205, sendo responsabilidade do Estado, da família e da comunidade. Torna-se evidente a compreensão de que a responsabilidade da educação e dos cuidados para com a criança não se restringe à escola, mas em um esforço conjunto de todas as partes envolvidas no processo.

Se não houver o comprometimento da família com o processo de aprendizagem da criança, poderá haver aspectos do desenvolvimento da criança, tais como a socialização, seu processo de aprendizagem e comunicação, entre outros, que não se limitariam ao ambiente escolar. Dito isso, torna-se clara a compreensão de que o processo de construção de conhecimento se dá a todo tempo. A educação como um direito da criança e a noção de que esta é o centro do trabalho desenvolvido, envolve a promoção a esta ambientes e possibilidades que estimulem seu aprendizado e desenvolvimento. Nem sempre é evidente para os responsáveis da criança a importância do seu comprometimento na educação de seus filhos. É necessário que o corpo escolar pense em estratégias de conscientização e integração dos pais no processo de aprendizagem das crianças, viabilizando assim a construção de um trabalho conjunto.

Em diferentes momentos durante os dias de estágio decorridos, notei a postura de receptividade da professora regente da turma que acompanhei, fazendo o possível para envolver os responsáveis das crianças no trabalho realizado, então percebi que de diferentes maneiras o professor pode gradualmente integrar os responsáveis ao processo educacional das crianças. Para melhor ilustrar, tomarei como exemplo uma das estratégias de integração utilizada pela professora.

Na primeira semana de estágio fui apresentada pela professora e crianças à “fazendeira”, uma boneca de pano que estava tirando férias da fazenda na turma em que eu

estava acompanhando. A cada semana a fazendeira ficava sob a responsabilidade de uma criança da turma, que era escolhida através de sorteio, até que por fim todas as crianças tivessem a oportunidade de passar sua semana com a fazendeira. No período em que a fazendeira ficava com a criança sorteada os responsáveis tinham de documentar o dia a dia da criança com a fazendeira. Isso era feito através da confecção de um livrinho produzido pela criança e seu responsável, que continha fotos das atividades da criança e da fazendeira e suas descrições. Ao final da semana decorrida na companhia da fazendeira, a criança que cuidava dela contava a todos, em uma roda de conversas, sobre as experiências que viveram juntos, além de apresentar e entregar à professora o livrinho que fez junto a seu responsável, e então ocorria um novo sorteio de crianças da turma para cuidar da fazendeira.

De diferentes maneiras percebi a atividade da fazendeira como uma forma de integrar a família com as atividades das crianças em um ambiente não escolar, pois a confecção do livro era necessária a participação de ambos. A atividade de documentar o dia a dia da fazendeira, por si só já viabilizava um trabalho integrado. Além disto, para que pudesse se constituir um relato sobre a rotina da criança com a fazendeira, era necessária atenção e percepção do adulto para com as atividades da criança, o que em algumas situações descritas possibilitou a participação dos pais nas atividades de seus filhos.

De maneira geral, apesar de desconhecer o objetivo principal da professora ao propor a atividade da fazendeira percebo, dentre outros aspectos, uma estratégia de integração entre família, escola e criança, proporcionando ludicamente um aprendizado múltiplo a todos os envolvidos no processo estreitando as relações de convívio entre ambos.

“Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Fundamentos e princípios da educação infantil IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009. Art.7º)

3.2 Como os educandos entendem o “aprender brincando”?

Construir um planejamento flexível e embasado na ludicidade é um trabalho desafiador, uma vez que este deve ser pensado às demandas e aos desejos das crianças, que nem sempre são os mesmos, exigindo assim do profissional de educação responsável, muita sensibilidade e atenção à curiosidade das mesmas. A possibilidade de estar em uma turma de educação infantil com o intuito principal de brincar com as crianças que a compunha me forçou a refletir, desconstruir e reformular minha postura profissional e práticas pedagógicas, pois nesse contexto eu não estava planejando ou propondo atividades, mas estava me permitindo brincar com as crianças, de maneira que no tempo delas fui sendo cada vez mais integrada às atividades, o que possibilitou uma maior compreensão acerca do aprendizado através das brincadeiras na perspectiva das crianças.

As aulas eram constituídas por momentos de brincadeiras livres e atividades propostas. Com muita receptividade a professora da turma me deixou a vontade para participar das brincadeiras com as crianças, que no primeiro momento da aula eram de livre escolha, porém em sala. Sempre que podiam escolher suas brincadeiras as crianças brincavam sentadas no chão da sala. Por isso, eu estava sempre abaixada ou sentada no chão para podermos brincar juntos, além de poder estabelecer um melhor diálogo com nossos olhos à mesma altura, perceber o espaço sob a mesma perspectiva visual das crianças me permitiu reavaliar o ambiente e ter uma melhor noção de como poderia ser ou não favorável ao desenvolver das brincadeiras.

No decorrer dos dias gradualmente fui me dando conta da complexidade dos aspectos de aprendizagem decorrentes das brincadeiras e de como as atividades lúdicas livres viabilizavam e estimulavam a auto-organização, problematização, tomada de decisões, construção de estratégias e justificativas, por parte das crianças. A percepção sensível a tais aspectos só foi possível devido ao fato de eu estar fazendo parte das brincadeiras, vivendo todo esse processo de aprendizagem junto às crianças, ao invés de apenas supervisioná-las. Em todos os momentos que brincamos juntos constantemente estabelecíamos diálogos acerca das atividades que proporcionaram não apenas a troca de informações, mas também permitiram um melhor entendimento acerca das particularidades de cada criança, suas tensões, maturidade emotiva, concepção de mundo e de si próprios.

Em uma retrospectiva dos dias que passei com a turma percebo que todos eles, mesmo que em alguns momentos de forma muito sutil, me possibilitaram um melhor esclarecimento acerca do aprendizado por meio de brincadeiras, na perspectiva das crianças, que de acordo com tudo que pude observar apresentavam um sentimento de satisfação consigo mesmos devido à resolução de uma questão e encaravam o processo de aprendizagem como constantes descobertas, o que tinha como consequência a construção de um conhecimento significativo aos mesmos, desenvolvido de maneira prazerosa e relevante.

Ao desenvolver o presente trabalho percebo que todas as experiências de brincadeiras que foram vividas no estágio poderiam exemplificar tudo o que até então foi escrito, todavia para uma melhor fluidez na leitura, descreverei, com o intuito de possibilitar ao leitor uma melhor reflexão e compreensão acerca do papel da brincadeira no aprendizado e desenvolvimento da criança. A seguir duas situações ocorridas, oriundas de momentos de brincadeiras livres: a primeira em sala de aula e a segunda em um dos pátio da escola,.

Certo dia entrei na sala e me deparei com a seguinte situação: apenas duas crianças haviam chegado e ambas estavam brincando de montar uma lancha com pecinhas de lego. De acordo com eles a lancha que estavam construindo era para a “Popó”, uma peça de lego em forma de galinha que as crianças gostavam muito de incluir em suas brincadeiras. Cada um colaborou para a construção da lancha da popó, inclusive eu. À medida que a construção foi ficando maior, mais elementos eram adicionados, como a cadeirinha da popó, sua mala de viagem, sua cabine, seu escorrego, entre outros elementos.

No fim da construção faltava apenas um elemento essencial: a Popó, que não estava na caixa de lego. De início, as crianças queriam espalhar todo o lego para procurar a “Popó”, mas foram repreendidos pela professora, pois a caixa de lego era muito grande e eles poderiam acabar se machucando, então as crianças perguntaram se eu sabia onde estava a Popó. Eu disse que não, mas que podíamos procurá-la juntos.

Enquanto procurávamos a Popó mais crianças chegaram à sala e de imediato foram ajudar na busca. Neste período pude perceber várias falas que tentavam justificar o desaparecimento da Popó: “A Popó gosta de banheiro, ela deve estar lá”, “A Popó é muito brincalhona, deve estar escondida.”, “A Popó tá rindo da gente.”, “A Popó deve estar viajando.”. Por fim, uma criança de outra turma chegou e percebendo a movimentação da turma disse que a Popó estava brincando na sala da turma dele no dia anterior. Então, ele foi

buscá-la e a trouxe para turma. Todos caíram na risada com a chegada da Popó e continuaram a contar histórias sobre ela.

A segunda situação ocorreu em um momento de brincadeira livre no pátio de terra da escola. A ida ao pátio por si só já causou uma grande euforia nas crianças, pois não era sempre que eram autorizadas a brincar no pátio onde o chão é de terra. Já no pátio revezávamos entre brincadeiras de fazer comidas com os elementos naturais que ali encontrávamos e fazer pinturas com os papéis e gizes que a auxiliar de turma levou ao pátio.

Em diversos momentos de brincadeira as crianças me apresentaram ao canteiro do pátio composto por mudas de plantas que haviam plantado, até que em um desses momentos uma das crianças encontrou uma pedrinha branca no chão e veio me mostrar, alegando que se parecia muito com um dente. Foi então que outra criança ouviu a conversa e logo veio corrigi-la dizendo que na verdade aquilo era um osso de dinossauro.

A partir daí se desenvolveu um diálogo intenso entre as duas crianças, pois cada uma defendia sua ideia, até que a primeira questionou a outra sobre o tamanho da pedrinha encontrada, pois segundo ela dinossauros são grandes e aquilo era pequeno demais para ser o osso de um dinossauro, foi então que a segunda criança concordou, e sugeriu que então, aquilo era o dente de um dinossauro filhote. A essa altura a discussão sobre a origem da pedrinha já havia chamado a atenção da maior parte das outras crianças, que se interessaram e se juntaram na busca de mais “ossos de dinossauro”. À medida em procurávamos, uma das crianças me contava que os dinossauros viveram e morreram há muito tempo atrás. Por fim, as crianças chegaram à conclusão de que a escola era uma antiga casa de dinossauros, pois elas haviam encontrado muitos “ossos” por ali.

Apesar de terem ocorrido em dias, contextos e espaços diferentes, é possível perceber em ambas as situações o esforço por parte das crianças em desenvolver um raciocínio coerente e lógico a fim de compreender e contextualizar, de forma significativa, o cenário problematizado em que se encontravam, estabelecendo diálogo e lidando com as tensões oriundas do embate de opiniões diferentes, trabalhando em conjunto, organizando, pensando e executando estratégias que pudessem levá-los ao desfecho das questões levantadas.

Tendo em vista que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a educação infantil, no artigo 6º, as propostas pedagógicas devem ser elaboradas de maneira a respeitar e se comprometer com os princípios éticos, políticos e estéticos da criança, logo,

viabilizando o desenvolvimento dos sentimentos de autonomia, respeito, solidariedade, criticidade, responsabilidade, entre outros.

Dessa forma é possível observar nitidamente como os desdobramentos oriundos de brincadeiras casuais auxiliam diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizado da criança, apresentando-se de maneira prazerosa, e desafiadora a mesma, possibilitando situações em que o proposto para a educação infantil nas DCN's ocorra de maneira fluida de maneira natural entre as práticas diárias das crianças.

3.3 Tensões e desafios observados na prática diária

Nos relatos anteriores deste último capítulo preocupamo-nos em trabalhar a ludicidade a partir da perspectiva da professora, através da observação de suas metodologias, e das crianças, por meio da participação em suas brincadeiras. Nesse terceiro momento do capítulo, julgamos necessário estabelecer uma relação entre a convergência de ambas as percepções, visando evidenciar as tensões e os desafios observados.

Apesar do meu deslumbramento frente à realidade de ensino observado na escola em que pude estagiar, realidade que difere positivamente das minhas experiências anteriores com turmas de educação infantil, existiram questões que se apresentaram como formas de incoerência que acreditamos ser estritamente necessário discutir.

Como apresentado no decorrer deste trabalho, a importância da brincadeira no desenvolvimento íntegro da criança, envolve questões muito complexas, como entender e respeitá-la como sujeito histórico e de direitos. A escola, de maneira geral, se apresentava comprometida com a educação íntegra e a autonomia da criança, em algumas situações que serão descritas a seguir. Foi possível perceber contradições em relação às práticas observadas e ao proposto nas DCN's.

Logo após o início do meu estágio na escola, as turmas começaram a se preparar e ensaiar apresentações de dança para a festa junina anual da instituição. Como meu período de estágio era durante o turno da manhã, eu podia acompanhar todos os ensaios. Eles ocorriam na sala de uma turma que antecedia a que eu estava acompanhando. As crianças com quem brincava não tinham acesso a essa sala com frequência, salvo nos momentos de ensaio. Todas as turmas ensaiavam na mesma sala, enquanto uma ensaiava sua dança, as demais turmas

assistiam. Todavia aquele espaço físico da sala era muito maior que o habitual turma e os brinquedos ali dispostos eram diferentes, o que despertava muita curiosidade e desejo de brincar. Porém elas não estavam autorizadas a brincar pela sala ou com os brinquedos que ali estavam, o que resultava em uma constante tensão entre professoras, auxiliares e crianças durante os ensaios.

Quando finalmente chegou o momento do ensaio da turma que acompanhei, nem todas as crianças queriam participar da dança, mas com insistência por parte da docente a maioria das crianças aceitavam, com exceção de uma, que sempre chorava quando insistiam para que ela ensaiasse, e ficava sentada comigo assistindo as apresentações. Percebendo que esse cenário se repetia a cada dia questionei a criança do porque ela não aceitava fazer parte da dança, e ela me respondeu que gostava era de ver a dança.

Nesse contexto as práticas pedagógicas rompem com a promoção de desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que sua vontade não está sendo levada em consideração que, nesse caso foi imposta, além de não haver um reconhecimento e respeito à fala da criança que desejava participar da atividade de uma maneira diferente. Acreditamos que se de fato a participação na festa tem uma relevância tão grande no desenvolvimento da criança, então cabe ao profissional de educação pensar em alternativas que viabilizem a participação de todos, despertando nesses o desejo de contribuir e fazer parte de alguma manifestação.

Outro ponto a ser ressaltado nessa situação é a limitação imposta às crianças, tanto no que diz respeito a seus movimentos e locomoções dentro do espaço em que estavam, quanto ao acesso a materiais dispostos na sala. As DCN's são bem específicas, no artigo 4º, quanto aos fatores a serem considerados na elaboração das propostas pedagógicas que em suma devem perceber a criança como sujeito de direitos e centro do planejamento curricular.

A resolução de manifestações artísticas e culturais por parte das crianças também são garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Todavia, a imposição destas atividades às crianças, além de não ser elaborada, não é pensada primordialmente nos benefícios da criança. Tal atitude rompe diretamente com o respeito a seus desejos e promoção de sua autonomia. No artigo 9º da DCN's inciso I e VIII as propostas são específicas quanto ao respeito dos desejos, questionamentos e senso exploratório da criança quando afirma que as práticas pedagógicas devem garantir 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; ... 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;” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009. Art.9º, inciso I e VIII)

Além deste caso temos as questões oriundas das idas ao pátio. A escola possui quatro pátios, o primeiro com o chão de terra, o segundo com canteiros e chão em concreto, o terceiro com o chão de areia e o quarto e maior com o chão todo em concreto, mas a escolha pelo pátio em que as crianças iriam brincar não ficava a cargo delas. As idas ao pátio eram diárias, porém durante todo meu período de estágio só tive a oportunidade de brincar com as crianças no pátio de terra apenas uma vez, apesar ouvir constantes pedidos para irem ao pátio de terra. A maior parte das brincadeiras fora de sala ocorreram no pátio de concreto, a escolha dos brinquedos e materiais levados ao pátio também ficava a cargo da auxiliar de turma, que em geral, levava panelinhas e talheres de plástico.

Independente do pátio onde estávamos brincando, as crianças sempre tentavam incorporar a suas brincadeiras elementos naturais, que em geral era fazer comidinha. Os pequenos faziam o possível para aproveitar as folhas de árvore que eventualmente caíam no chão, pedrinhas dos canteiros de plantas e água. Todavia eram sempre repreendidas quando faziam uso de tais elementos. Penso que é papel da instituição escolar e de todos os envolvidos no processo educacional da criança, possibilitar o máximo de experimentações possíveis, e isso implica diretamente em viabilizar a construção de uma relação saudável, divertida, respeitosa e responsável com a natureza.

O conceito de educação integral refere-se a todos os aspectos de desenvolvimento, fica a cargo da educação, como um todo, possibilitar à criança o seu reconhecimento como espécie em um bioma, de maneira que a construir o entendimento de que somos parte da natureza, que não é uma fonte inesgotável de riquezas, pois existe com o propósito de nos servir. Valorizar o reconhecimento da criança, por si própria, como indivíduo de direito e espécie, implica em possibilitar a ela uma compreensão de responsabilidade e do significado das suas ações no meio ambiente, de maneira que esta possa estabelecer relação entre causa e consequência da ação humana na natureza.

Partindo dessa premissa, a educação seria o veículo de rompimento da sociedade com a produção e consumismo excessivo e desenfreado, de maneira a ser capaz de estabelecer uma autorreflexão sobre como seus hábitos e modo de vida têm impacto direto na biosfera, resultando em um retorno negativo, também, ao seu próprio bioma. Percebo que, talvez, o

maior empecilho para que se possa trabalhar, de maneira responsável, educação ambiental na educação infantil seja a própria dificuldade da sociedade em romper com o seu modo de vida ambientalmente irresponsável e inconsequente, o que acaba resultando no desenvolvimento infantil desvinculado a natureza.

No inciso X do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil as propostas são específicas quanto à viabilização da construção de uma relação saudável entre a criança e a natureza.

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: ...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;” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009. Art.9º, inciso x)

3.4 Últimas considerações acerca das atividades lúdicas observadas no estágio

As experiências vividas no estágio nos permitiram melhor compreender seus desdobramentos, as tensões, desafios e complexidade. Pretendemos finalizar este capítulo estabelecendo uma relação entre as brincadeiras livres e atividades propostas que foram observadas.

Foi possível compreender que o principal objetivo no estágio foi me dispor a brincar com as crianças, e todas as observações, as reflexões e questionamentos constituíram-se através das brincadeiras e de seus desdobramentos, consideramos de suma importância dissertar sobre como as produções livres eram incorporadas nas atividades propostas.

É importante ressaltar que as percepções que me instigaram e possibilitaram a construção do presente trabalho só ocorreram devido às experiências de brincar vividas com as crianças. Dessa forma, entendemos o quão propulsor a questionamentos e carregados de especificidades a serem discutidas foram os momentos de brincadeiras que compartilhamos juntas. Dito isto, torna-se evidente a relevância da percepção, sob a educação, práticas pedagógicas e relações constituídas, a partir da tentativa de aproximação da perspectiva da criança, dialogando com os termos e normas legais de direitos voltados a esta.

Como foi descrito neste capítulo, nos tópicos anteriores, as atividades livres foram observadas como ricas em aprendizado tanto para as crianças, quanto para mim, e tendo em vista que relacionando-as às propostas, objetivos e considerações descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil, através delas as crianças atenderam a inúmeros pontos ressaltados com importância no documento, assim como sua relevância nos espaços de educação infantil.

Na construção deste trabalho pudemos evidenciar que os questionamentos que possibilitaram seu desenvolvimento partiram das experiências vividas nas brincadeiras livres. Foi na tentativa de aproximação da perspectiva que a criança apresenta sobre o processo de aprendizagem que pode ser percebido de um diferente ângulo e de maneira mais crítica. Um dos fatores que mais chamou atenção quanto às brincadeiras livres em que participei foi a ausência de participação de professoras e auxiliares durante as brincadeiras livres. A postura da professora regente e da auxiliar era de supervisão. Elas intervinham nas brincadeiras quando ocorria alguma espécie de conflito entre crianças ou quando excediam os limites de normas da escola.

As atividades propostas sempre tinham um objetivo claro de importância, levavam em consideração a ludicidade, apresentando-se sempre de maneira prazerosa às crianças, e não eram impostas, sendo livre a escolha de participação. O período de estágio ocorreu próximo à data da festa junina da escola, logo, o planejamento de todas as atividades propostas pela professora relacionava-se ao evento, mas sempre mantendo o comprometimento com as DCN's, que no inciso IX do artigo 9º afirma que as práticas pedagógicas:

“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;” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009. Art.9º, inciso IX)

As rotinas e os horários das crianças na escola eram rígidos e estabelecidos de maneira a dificultar a fluidez entre as atividades, pois ao chegar na escola as crianças tinham uma hora de brincadeira livre. Ao término dessa hora, as crianças deveriam parar suas brincadeiras, independente do que estava sendo construído entre e por elas, ou de seu desejo de continuar brincando. Ao término do lanche e da chamada que sucediam o período de brincadeira livre em sala, as crianças participavam de uma atividade proposta pela professora, que apesar do comprometimento com a ludicidade, não se relacionava ou levava em consideração o desenvolvimento autônomo das crianças ocorrido na primeira hora na escola.

Nos dias decorridos, o mesmo cenário de dissociação entre brincadeiras livres e propostas continuou a se repetir, construindo uma espécie de barreira entre os dois processos de aprendizagem dentro do mesmo contexto escolar e vivido pelas mesmas crianças. Existe a garantia do momento de brincadeiras livres na rotina da escola, sua importância e reconhecimento não se estende ao aproveitamento e percepção nas demais atividades, visto que os responsáveis pelo planejamento das atividades propostas não participam dos momentos de brincadeira livre com as crianças, pois não podemos dizer ao certo se compreendem como a organização independente de brincadeiras por parte das crianças está contribuindo de fato em seu desenvolvimento integro.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, histórico e produtora de cultura, implica diretamente em assumir uma postura frente a ela que possibilite o diálogo, considere e valide suas produções, e principalmente, atente-se à sua fala e expressão de seus desejos. Os momentos de brincadeiras livres não transparecem ao certo se há compreensão da importância delas nos espaços de educação infantil. Elaborar um planejamento que reafirme os direitos de autonomia, desejos e questionamentos da criança é um trabalho desafiador. É também uma das maneiras de respeito, uma vez que deve ser tida como centro do trabalho pedagógico.

“As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009. Art.4º)

4. Considerações Finais

Ao longo do presente trabalho buscamos abordar os princípios normativos para a educação infantil e as legislações voltadas para a criança, pois acreditamos que as relações que se constroem com ela, assim como as práticas pedagógicas exercidas em aula, dizem respeito diretamente à forma de percepção do adulto. Nesse sentido, trabalhar a ideia da importância da brincadeira na infância e para a criança, implica em apresentar os termos legais que a legitimam como um direito, como eixo norteador à educação e elemento fundamental no processo de aprendizagem, para que assim, possamos ter uma melhor compreensão de como e até onde a postura da escola frente à ludicidade romperia com os direitos da criança e com os objetivos da educação infantil.

Os esforços para a compreensão da importância da brincadeira nos espaços de educação infantil na perspectiva das crianças e da professora regente possibilitaram uma percepção mais ampla dos processos de ensino/aprendizagem infantil, assim como evidenciou os esforços da docente em se manter comprometida com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil. Procuramos estabelecer uma relação entre as produções independentes por parte das crianças e as propostas de atividades planejadas pela professora e identificamos uma série de incoerências, tensões e desafios na prática diária.

Por fim, concluímos que o presente trabalho se apresentou de forma a convidar o leitor a uma reflexão sobre a importância da brincadeira nos processos de desenvolvimento íntegro da criança atentando para relação estabelecida entre as garantias e propostas legais e realidade das práticas diárias. Remetemo-nos a questionamentos de temas vinculados e decorrentes, como o respeito aos direitos da criança, o reconhecimento da criança como sujeito histórico, de direitos, produtor de cultura, conhecimentos, relações e centro do processo pedagógico voltado para a educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso: setembro, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.796: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso: setembro, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso: setembro, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar**. São Paulo; Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo : Edisplan, 1989.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2º ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1981.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro; Lexikon, 2003.

VYGOTSKY, H. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa : Moraes, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente** . São Paulo : Martins Fontes, 1989.