MARCILENE REGINA BLANCO

**Jogos Cooperativos e Educação Infantil:
limites e possibilidades**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Marieta L. M. Nicolau

São Paulo
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 Blanco, Marcilene Regina
B 641 j Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades /
Marcilene Regina Blanco ; orientação Marieta Lúcia Machado
Nicolau. – São Paulo. SP : s. n. , 2007.
--- p : il. , fotos , tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação . Área de Concentração : Psicologia e Educação) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino Infantil 2. Jogos – educação 3. Cooperação – Educação
4. Infância I. Nicolau, Marieta Lúcia Machado , orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcilene Regina Blanco

Jogos Cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

*A meus pais,
Antonio e Rosa*

*A meu esposo,
Sérgio*

*Que sempre me incentivaram com muita paciência e carinho, apoio e
perseverança.*

Agradecimentos

“Não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar”.

Raúl Leis

À Profa. Dra. Marieta Lúcia Machado Nicolau que, com suas palavras, sua confiança e seu abraço carinhoso, auxiliou-me neste percurso a superar as inúmeras dificuldades que enfrentei para concluir este desafio pessoal e profissional.

Aos Professores das disciplinas cursadas no transcorrer da Pós-Graduação, Prof. Nílson José Machado e Profa. Teresa Cristina Rego.

A Diretora de Educação do Município de Lençóis Paulista, Profa. Izabel Cristina Campanari Lorenzetti, que autorizou a realização desta pesquisa em uma creche municipal.

A Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil Municipal, Profa. Ms. Raquel Ramos da Silva, que contribuiu com informações e documentos para a pesquisa e levantamento de dados.

A Diretora da Creche em que o trabalho foi realizado, Profa. Maria Eva Llobet Ramos, bem como às professoras das turmas pesquisadas, monitores, estagiários e funcionários que me receberam com muito carinho e atenção, possibilitando que eu fizesse parte daquele cotidiano.

As crianças que foram os atores desta pesquisa e a seus pais que permitiram que elas participassem da mesma.

***“O destino do homem deve ser o de criar
E transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação”***

Paulo Freire

RESUMO

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos Cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades.** 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

A presente pesquisa buscou investigar a cooperação na Educação Infantil, de modo a refletir sobre o processo educativo envolvido na interação entre as crianças e estas com o professor, no sentido de analisar o papel do professor na promoção de atitudes cooperativas bem como a existência de jogos cooperativos neste nível de ensino. Com base na pesquisa qualitativa em educação, a metodologia adotada para este estudo é a do tipo etnográfico, em que a investigação proposta foi realizada através da observação participante, filmagens, entrevistas e pesquisa documental. Os subsídios teóricos estão baseados nos pressupostos de autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo do lúdico e da Educação Infantil, como Kishimoto (2005), Friedmann (1992; 1996), Wajskop (1995), Nicolau (2003), Carneiro (2006), Kramer (2006), Vygotsky (1994), Brotto (2001), Teixeira (2001), Soler (2005; 2006), Brown (2006). A análise dos dados obtidos pela pesquisa aponta para uma prática em que o lúdico resume-se a passatempo e recreação apesar de aparecer no discurso como um instrumento de ensino; o brincar não é planejado, estruturado ou mediado pelas educadoras, restringindo-se a brincadeiras livres; as educadoras não conhecem os jogos cooperativos e não os utilizam na sua prática educativa; em suas falas não demonstraram clareza sobre o conceito de cooperação, apresentando dificuldades em desenvolver atividades que a objetivem. Entretanto, observou-se a possibilidade de promover atitudes cooperativas nas crianças de 4 a 6 anos de idade pela mediação de um adulto mais experiente quando estão brincando. Para melhoria desta realidade, é necessário a capacitação dos diretores, professores, monitores e funcionários das creches municipais através de cursos, treinamentos, formação continuada, voltados à Educação Infantil, contextualizando-a historicamente, definindo o seu papel como um nível de ensino e como lugar da socialização, trabalhando a teoria na prática, para que esta seja criativa e comprometida com a educação das crianças, uma educação que privilegie a cooperação.

Palavras-chave: Educação Infantil, cooperação, lúdico, jogos cooperativos, mediação.

ABSTRACT

BLANCO, Marcilene Regina. **Cooperative Games and Childhood Education: limits and possibilities**. 2007. 181 f. Dissertation (Master's Degree Dissertation) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

This paper is aimed at investigating cooperation in Childhood Education, in order to reflect about the educational process involved in the interaction between children and their teacher. It intended to analyze the teacher's role when promoting cooperative attitudes as well as the existence of cooperative games in this level of education. Based on the qualitative study in education, the methodology used was the ethnographic research, using filming, observation, interviews and documentary research to gather data. The theory is based on authors and researchers who have dedicated their lives to the study of the ludic and the childhood education, such as Kishimoto (2005), Friedmann (1992;1996), Wajskop (1995), Nicolau (2003), Carneiro (2006), Kramer (2006), Vygotsky (1994), Brotto (2001), Teixeira (2001), Soler (2005;2006), Brown (2006). The analysis of the data gathered from the research points to a performance where the ludic is summarized to a pastime and recreation although it appears in the discourse as an education instrument; playing is not planned, structured or mediated by the educators, being restricted to free games; the educators do not know the cooperative games and they do not use them in their educational performance; in their speech they do not seem to be aware of the cooperation concept, presenting difficulties in developing activities that objectify it. However, it was observed the possibility to promote cooperative attitudes in 4 and 6 year-old children through the mediation of a more experienced adult when they are playing. To improve this reality, the qualification of principals, teachers, monitors and employees of municipal day-care centers through courses, training, continued formation is necessary, aimed at Childhood Education, contextualizing it historically, defining its role as an education level and as place of the socialization, bringing theory into practice so that it is creative and committed to children's education, an education that privileges cooperation.

Key-words: Childhood Education, cooperation, ludic, cooperative games, mediation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISÃO DA LITERATURA	21
2.1 Revisitando a pré-escola: sua contextualização nos dias atuais	21
2.2 De que infância estamos falando?	35
2.3 O lúdico e a educação infantil	45
2.3.1 Um pouco de história	45
2.3.2 Os significados de jogo, brinquedo e brincadeira	50
2.3.3 A importância da atividade lúdica	52
2.3.4 O jogo e a Educação Infantil	55
2.4 Jogos cooperativos - história, conceitos e finalidades	61
2.5 O jogo e o desenvolvimento infantil numa visão sócio-interacionista	69
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	77
3.1 Primeiros Passos: definição da metodologia de pesquisa	77
3.1.1 A pesquisa do tipo etnográfico	77
3.2 Os percursos da investigação	83
3.2.1 Buscando focalizar o estudo	83
3.2.2 A creche: história, tempos e espaços	84
3.3 Alguns dados significativos das análises	87
3.3.1 A dimensão Institucional/Organizacional.....	87
3.3.1.1 A análise documental.....	88
3.3.1.2 A linguagem visual: a fotografia e a filmagem	98
3.3.2 A dimensão Instrucional/Pedagógica	104
3.3.2.1 Análise do material didático.....	105
3.3.2.2 Análise das produções infantis	105
3.3.2.3 As entrevistas	107
3.3.2.4 A observação participante	113
3.3.3 A dimensão Filosófica/Epistemológica.....	133
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

As brincadeiras infantis, o criar e o recriar situações através do lúdico, vivenciar papéis, a forma como as crianças comunicam suas vidas através do brincar sempre fascinaram a autora.

Em tempos em que se ouve falar tanto em violência, seqüestros, ataques terroristas, filhos assassinando pais, pais espancando filhos – transformar estas relações sociais em relações de respeito e solidariedade é um desafio à todas as nações. E a escola tem um papel fundamental junto ao processo de socialização das crianças, e precisa elaborar meios para que o processo ensinar-aprender consiga ser estabelecido em seu amplo aspecto, para além de conhecimentos científicos, devendo buscar a construção de pessoas integrais, que possam viver a democracia, a cultura, a autonomia, a ética – essenciais para um convívio social mais digno e humano. Mas, para isso, a escola precisa rever seus métodos e técnicas de ensino, pois ela é também reflexo de uma sociedade, trazendo para dentro de sua estrutura relações sociais discriminatórias, preconceituosas, seletivas, individualistas, competitivas, de não escuta e acríticas. Tais relações também estão refletidas nos jogos e brincadeiras utilizadas na Educação Infantil.

Segundo Santos e Cruz (1997):

a grande maioria das instituições educacionais é pautada numa prática que considera a idéia do conhecimento-repetição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e/ou espontaneísta e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento construção (p. 11).

Faz-se necessário repensar, neste sentido, a prática educativa na busca de mudanças nesta estrutura escolar para que se atinja a transformação social.

E por que na Educação Infantil? Pois é neste nível de ensino que a criança está vivenciando o processo de formação de sua personalidade no convívio com outros que não fazem parte do seu núcleo familiar, ampliando a sua rede de relações.

Assim, pesquisar a cooperação, o papel do professor na sua promoção através do lúdico e a presença de jogos cooperativos na Educação Infantil é o que move este projeto. Construir um conhecimento sobre os jogos cooperativos neste nível de ensino possibilitará a ampliação de recursos às professoras e à própria Educação Infantil.

Antunes (2003) afirma que:

a tarefa, pois, de uma boa educação infantil seria a de propiciar, através de brincadeiras, o afeto e a sociabilidade, dando voz aos sonhos infantis. A criança que é levada a se inclinar de maneira saudável para as construções que realiza com seus brinquedos está se distanciando de torturas psíquicas possíveis e de neuroses que sempre guardará (p. 18).

Portanto, na Educação Infantil a criança está formando sua personalidade, sua identidade, sua forma de agir no mundo. Se a escola buscar padrões da sociedade individualista, competitiva, seletiva, com brincadeiras e jogos que contenham atitudes acríticas, apolíticas e autoritárias, continuará perpetuando o *status quo*.

Antunes (2003) destaca ainda que:

jogos bem organizados ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial. Nesse sentido, toda essência do jogo se sintetiza em regras e percebendo com clareza sua essência que vivemos bem e nos relacionamos com o mundo. Jogar é plenamente viver (p. 11).

Friedmann (1998) destaca que trazer o jogo para dentro da escola possibilita pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente; pois o jogo possibilita entrar para o mundo social e para a cultura infantil, assim como cria a possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. A autora continua sua exposição, e argumenta que no jogo a criança pode experimentar as convenções estipuladas pela sociedade, aceitando-as ou discordando delas, podendo aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade, estratégias, cooperação tanto quanto competição social.

O jogo é uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento cognitivo e o social, e pode ser também um instrumento da alegria. Salienta a importância do mediador (professor) trabalhar as regras do jogo após sua realização porque possibilita à criança aprender esquemas de relações interpessoais e de convívios afetivos (ANTUNES, 2003).

Santos e Cruz (1997) entendem a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, tomando a ludicidade como uma alternativa para a formação do ser humano.

De acordo com Kishimoto (1996):

a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típico do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não o jogo (p. 37-38)

e desse modo diz que os jogos educativos, por estimularem a construção do conhecimento já conquistou seu espaço na Educação Infantil.

Segundo Sanchez Blanco (1997, p. 17):

A Educação Infantil deve atuar nestas primeiras idades como base que vai lançando os meninos e meninas à inter-relação com os outros, facilitando e oferecendo contextos onde seja possível o desenvolvimento de atitudes em relação à cooperação.

Os subsídios teóricos desta pesquisa estão baseados nos pressupostos de autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo do lúdico e da Educação Infantil. Desse modo este trabalho foi organizado em um primeiro capítulo que trata da revisão de estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil, a infância, o lúdico, os jogos cooperativos, bem como o jogo e o desenvolvimento infantil segundo a visão sócio-interacionista. Já o segundo capítulo traz a trajetória metodológica da pesquisa com a análise dos dados obtidos para finalizar com as considerações da autora sobre a pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Revisitando a pré-escola: sua contextualização nos dias atuais

Para uma melhor compreensão acerca da pré-escola na atualidade, buscou-se uma breve revisão do seu percurso histórico.

O início da Educação Infantil, embora bem distante de seus atuais objetivos, pode ser encontrado no final do século XVIII, demonstrando que a preocupação com a assistência à Educação Infantil é um fato relativamente recente (DROUET, 1990).

As funções atribuídas à pré-escola foram se transformando ao longo da história que, desde a Antiguidade trazem a preocupação com a educação da criança nos seus primeiros anos de vida, sendo que nesta época eram consideradas maneiras de cuidado informais. Para os gregos e romanos era de responsabilidade das mulheres a educação da criança até os 7 anos – na Grécia significava “criação” e, em Roma, formação do futuro cidadão.

As creches aparecem como reflexo das grandes transformações sócio-político-econômicas na Europa, século XVIII (França e Inglaterra), com o intuito de afastar as crianças pobres do trabalho servil e para guardar os órfãos e os filhos dos trabalhadores enquanto estes trabalhavam nas fábricas, assumindo a função de guarda assistencialista (KRAMER & ABROMOVAY, 1991).

Comenius (1592-1670) salientou a importância da educação infantil formal, recomendando a criação das escolas maternais para que, desde seus primeiros anos de vida, as crianças tivessem a oportunidade de adquirir noções elementares de todas as ciências que anos mais tarde fariam parte de seus estudos. Enquanto que, para Rousseau (1712-1778), a educação das crianças era pensada de modo formativo e como expressão livre da criança no seu contato com a natureza.

Foi por volta de 1767, na França, que as instituições de ação educativa para crianças de 3 a 6 anos surgem com o pastor luterano Oberlim, que fundou várias escolas de caráter filantrópico, visando a educação moral e religiosa, tendo como objetivo tirar das ruas as crianças cujas mães estivessem ocupadas com os afazeres domésticos.

Nesta mesma época são criadas as primeiras escolas infantis inglesas, nas proximidades de Londres, por Robert Owen, dono de um tear de algodão da Escócia, buscando combater os efeitos ruins que o sistema fabril poderia gerar sobre as crianças. Eram chamadas de salas de asilo ou escolas preparatórias para crianças de 1 a 6 anos, em geral

órfãos pobres, que recebiam instrução e lhes permitiam brincar. Estas salas logo foram se expandindo e, em 1848, passaram a se chamar escolas maternais.

Drouet (1990) enfatiza que, ainda neste período, o Comissionariado dos Pobres cediam órfãos de 4 a 7 anos para serem empregados como aprendizes nas fábricas para os trabalhos que os adultos não conseguiam realizar. Chegavam trabalhar até 14 horas diárias e, ao atingirem 7 anos, eram devolvidos às ruas completamente ignorantes.

Na França, surgiu em 1847 a “*Maisan d’Estriots*”, destinada a formar professores para as escolas maternais.

As escolas infantis tornaram-se parte do sistema educacional da Inglaterra após 1870.

Durante o século XIX, passa a ser atribuída à pré-escola o caráter educativo, mas com objetivos voltados para a compensação de deficiências ou carências infantis que supunham ter as crianças das classes desfavorecidas.

Segundo Kramer (1982) e Kramer & Abromovay (1991), os jardins de infância criados por Froebel nas favelas alemãs (Berlim), os criados por Montessori nas favelas italianas voltadas às crianças pobres e também os criados por Reabody nas favelas americanas, são exemplos dessa concepção de educação compensatória.

Nos Estados Unidos, as escolas maternais surgem próximas a 1920, que visavam os mesmos objetivos das escolas européias de cuidado dos filhos de operários, bem como estimular o desenvolvimento sócio-emocional das crianças da classe média, com a pretensão de serem um prolongamento do lar. Durante a crise de 1929, o governo americano intervém distribuindo alimentos sob a forma de merenda.

Foi após a II Guerra Mundial que o caráter de educação compensatória ganhou força na Europa e nos Estados Unidos, sendo justificada e fundamentada nas teorias do desenvolvimento infantil e da psicanálise, nos estudos lingüísticos e antropológicos, como nas pesquisas que correlacionavam linguagem e pensamento com rendimento escolar, dando origem à abordagem da privação cultural. O atendimento às crianças passa a ter como preocupação a saúde emocional delas, entendidas como prejudicada pela morte na guerra ou ausência dos pais pelo trabalho nas fábricas.

Durante a depressão dos anos 30 a pré-escola começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, objetivando garantir emprego aos professores, enfermeiros e outros profissionais, bem como fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de 2 a 5 anos (KRAMER, 1982).

A partir de 1950 a atenção se volta para as crianças de baixa renda buscando evitar os repetidos fracassos destas crianças no seu ingresso na escola elementar (repetências e evasão escolar). Cria-se o termo pré-escola, sendo compreendido como o ensino que antecede ou prepara para a escola elementar. Surge a educação compensatória com os programas de ensino para as crianças carentes, com o intuito de suprir suas possíveis carências educacionais, sendo o *Head Start* o programa de educação compensatória mais conhecido (KRAMER, 1982; DROUET, 1990). Assim, a pré-escola passa a ser pensada como aquela que seria capaz de suprir as carências e as deficiências das crianças das classes desfavorecidas, e seu objetivo seria o de ser preparatória, resolvendo o problema do fracasso escolar.

No Brasil, antes da década de 30, praticamente não existiam instituições de ensino para crianças menores de 6 anos que, segundo Kramer (1982), a história do atendimento à criança brasileira pode ser dividida em duas fases: antes e depois de 1930. A autora divide a fase pré-1930 em 3 momentos: de 1500 a 1874, de 1874 a 1889 e de 1889 a 1930.

Entre 1500 a 1874, a única instituição para menores era a “Casa dos Expostos” ou “Roda” que foi criada no ano de 1739 por Romão Duarte para abrigar crianças abandonadas, enjeitadas ou desamparadas.

No período de 1874 a 1889, médicos e higienistas tentam, isoladamente, oferecer às crianças atendimento com sentido de cuidado, assumindo diversas formas de ações, mas sem caráter educativo. Em 1875 é criado o primeiro Jardim de Infância Brasileiro (Menezes Vieira), que foi logo em seguida fechado pela falta de apoio do Poder Público. Neste segundo período, as ações eram isoladas e dirigidas para as classes desfavorecidas, tendo como exemplo o Asilo de Meninos Desvalidos (fundado em 1875 no Rio de Janeiro), os três Institutos de Menores Artífices (criados no estado de Minas Gerais em 1876) e os colégios e associações de amparo à infância. No período imperial, com o projeto da Reforma Leôncio de Carvalho (1878) é que aparece a primeira referência oficial sobre a pré-escola no país.

O terceiro período, de 1889 a 1930, caracterizou-se pela tentativa de diminuir a apatia do governo com relação aos problemas da infância no país, sendo criadas instituições visando o atendimento da criança no campo da higiene infantil.

Em 1889, no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, com os objetivos de: atender os menores de 8 anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos trabalhadores e criminosos, atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1982).

Assim, em 1908, a primeira creche popular para filhos de operários de até 2 anos é fundada; em 1909, no Rio de Janeiro, é inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles; em 1910 o Departamento da Criança no Brasil é criado por Moncorvo Filho sem o auxílio do Estado ou Município, sendo reconhecido somente em 1920 como utilidade pública; em 1922 ocorre o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância pelo Departamento da Criança.

A partir de 1930, ocorrem no Brasil marcantes modificações econômicas, políticas e sociais em consonância com o quadro mundial: opção pelo modelo de substituição de importações no lugar da monocultura latifundiária por causa da crise cafeeira de 1929, produção diversificada levando ao fortalecimento da nova burguesia urbano-industrial, crescimento industrial, com ampliação da classe média e ocorre o fenômeno da urbanização.

Até este período, o ensino pré-primário ocorria praticamente em jardins-de-infância particulares que atendiam às crianças de famílias ricas. Nesta época ocorreram reformas educacionais em diversos estados do país, baseadas nos modelos de educação progressista da escola nova, com seus ideais de liberdade e democracia (DROUET, 1990).

O Ministério da Educação e Saúde Pública é criado em 1930.

Nos anos de 1935, em São Paulo, é criado pela prefeitura o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, sendo introduzidos parques infantis que se voltavam ao lazer, à saúde física e ao bem-estar social que, em 1947, contabilizavam 7 parques distribuídos nos bairros operários da periferia da cidade.

No intuito de proteger a infância, juntam-se ao poder público, associações religiosas, organizações particulares, médicos, educadores e leigos. O Estado era o responsável pela direção ou subvenção do serviço, e convocava pessoas ricas e associações particulares para colaborarem financeiramente e para participar do atendimento à criança. São criados diversos órgãos voltados para a assistência da criança, alguns vinculados e outros não junto ao Ministério da Saúde, a Previdência e Assistência Social, ao Ministério da Educação ou à iniciativa privada.

O Departamento Nacional da Criança é criado em 1940 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, destinado à coordenação das ações nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. Sua atuação era marcada pela tendência assistencialista médico-higiênica, com recursos financeiros escassos e ações concentradas nos problemas de saúde.

Em 1941, funda-se o Serviço de Assistência a Menores (SAM) voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes, sendo extinto em 1964, substituído pela Funabem (Fundação do Bem-Estar do Menor).

A LBA (Legião Brasileira de Assistência) surge em 1942, com os objetivos de promover serviços de assistência social junto ao poder público e instituições privadas para a proteção à maternidade e à infância. Após 1946, surgem creches, postos de puericultura, hospitais infantis e maternidades dirigidas com apoio técnico ou financeiro da LBA. Em 1974, se propõe a executar o Projeto Casulo, com dimensões nacionais, visando atender o maior número de crianças de 0 a 6 anos no sentido de prevenir sua marginalidade através de atividades recreativas e procurando atender às carências nutricionais dessas crianças.

Em 1946, foi criado o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) pela ONU, com o objetivo de socorrer os países após a destruição causada pela II Guerra Mundial. De acordo com Kramer (1982) e Abrantes (1991), o UNICEF passa por quatro momentos distintos até 1961, sendo que começa a assumir, a partir deste ano, as prioridades dos países auxiliados, estudando a situação das crianças junto ao governo do país para estabelecer a prioridade de atendimento, tendo como papel encorajar os governos a promoverem programas de atendimento à infância.

O Decreto nº. 17.698, de 1947, trata da consolidação das Leis de Ensino, orienta o ensino pré-escolar até 1961, sendo as finalidades dessa educação, segundo o decreto, a da receber os filhos das operárias, com o objetivo de oferecer às crianças o seu desenvolvimento harmônico, e esse tipo de atendimento era entendido como um prolongamento do lar.

A Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) é uma organização educativa internacional e não-governamental, criada em 1948, com a finalidade de atender crianças de 0 a 7 anos de idade. No Brasil, foi fundado um Comitê da OMEP em 1953, por voluntários que dirigiam cursos pré-escolares particulares de formação de professores para a pré-escola. Essa organização mantém convênio com órgãos oficiais, recebe doações bem como possui a contribuição dos seus sócios.

Em 1961, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024) que, em seu artigo 23, refere-se à educação pré-escolar como aquela ministrada em jardins-de-infância e escolas maternas para crianças menores de 7 anos, e em seu artigo 24 coloca que “as empresas que tenham ao seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de Educação Pré-Primária”.

Em 1971, ocorre a substituição da Lei 4.024/61 pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71, entretanto, os artigos que se referem à educação infantil são apresentados de modo vago trazendo pouca contribuição para estimular a sua expansão no país, sendo restrita em poucas escolas dos grandes centros.

No ano de 1975, foi criado a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), órgão não normativo do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de desenvolver um plano de educação pré-escolar, realizar estudos, dinamizar e mobilizar os setores relacionados à criança em idade escolar a fim de desenvolver um plano de educação.

Kramer (1982), ao analisar a história do atendimento à infância no Brasil, salienta que é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos, acarretando em superposição do atendimento e resultando na existência de órgãos com as mesmas funções, fragmentando e estratificando a visão da criança, onde uma área responsabiliza a outra e retira a sua ação dizendo não ser sua a responsabilidade. A autora fala da precariedade da saúde, assistência e educação como consequência das condições de vida das classes sociais em que as crianças estão inseridas.

Sousa (1996) destaca que no início do século XX, as instituições pré-escolares, juntamente com outras iniciativas governamentais, faziam parte de um conjunto de ações do governo voltada à conformação e o controle das classes trabalhadoras no sentido de manter a ordem social.

Borges (1994) argumenta que a pré-escola brasileira é descaracterizada, pois a ela foram sendo atreladas várias funções: assistencialista, compensatória, terapêutica, sanitária e nutricional.

Kullmann Jr. (1999) esclarece que é a origem social e não institucional que inspirou os objetivos educacionais tão diversos, no sentido de ser o público e a faixa etária atendida o diferencial do atendimento das instituições infantis e não a sua origem ou ausência de propósitos educativos. Analisando o histórico das instituições pré-escolares, fala que o atendimento às crianças pobres configurou-se em uma proposta pedagógica assistencialista dirigida à submissão.

A política educacional brasileira volta-se à educação pré-escolar a partir de 1975, proclamando a sua importância, sendo considerada de interesse pelos setores oficiais em decorrência do acelerado processo de industrialização que levou a presença da mulher no mercado de trabalho e a alteração dos costumes da família, aliado à influência das recomendações dos órgãos internacionais e as pesquisas realizadas sobre o tema (SOUSA, 1996).

Até a década de 70, para as pré-escolas oficiais as funções assistencial e sanitária prevaleciam sendo a elas associadas à função educacional de caráter compensatório na década seguinte (DROUET, 1990; KRAMER & ABROMOVAY, 1991). De acordo com Kramer (1982), esta educação compensatória visa compensar as carências das crianças pertencentes às

classes de baixa renda, consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores”, justificando que nelas faltariam determinados atributos, atitudes ou conteúdos que lhe deveriam ser inculcados.

Segundo Drouet (1990), ao caráter compensatório foi acrescentada a função profilática ou preventiva de futuros fracassos escolares, com o objetivo de economizar futuros gastos com a evasão e repetência escolar, sendo que a pré-escola passa a ter a função de compensar as carências das crianças e de prepará-las para a escola elementar.

Na década de 70, a função de educação compensatória e preparatória sofreu diversas críticas no Brasil, salientando a defasagem de 20 anos do surgimento dessa abordagem nos Estados Unidos e Europa a sua aplicação no país. Para os críticos, era tida como ultrapassada e sem resultados positivos, sendo apontado o fracasso da abordagem em seu país de origem. No entanto, ela refletia-se no discurso oficial do governo brasileiro da época. Percebe-se que o caráter compensatório ou preparatório teve como consequência a discriminação e a marginalização das crianças das classes populares (KRAMER & ABROMOVAY, 1991).

Kramer (1982) lembra que

a abordagem da privação cultural justifica a posição da instituição escolar num sistema em que o fracasso escolar é ensinado, o desempenho deficiente é esperado e onde os parâmetros de tal avaliação são os valores das classes dominantes. Estes valores são considerados como os corretos, em detrimento dos valores culturais das classes dominadas que são menosprezados, subestimados e, até mesmo, eliminados (p. 42).

Quando se revisa o histórico da educação pré-escolar no país, percebe-se pouco interesse do Governo Brasileiro com esta etapa de ensino e, essa falta de compromisso para com as crianças menores de 7 anos fica ainda mais nítida ao buscar-se as leis relativas à Educação Infantil.

A partir de 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, a Educação Infantil foi proclamada como um direito das crianças. E, no ano de 1996, prevista como parte da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

A Constituição de 1988 traz alterações significativas para a educação nacional, sendo que as creches e pré-escolas brasileiras conquistam o seu espaço no cenário educacional do país, devendo ser consideradas como a primeira etapa da Educação Básica, passando a ter caráter eminentemente educacional, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação e não mais da Assistência Social.

Conforme aponta Nascimento (2003), houve uma ampla discussão internacional sobre a importância da infância e da Educação Infantil no início da década de 90, envolvendo educadores, políticos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Desde os anos 70 os debates voltaram-se à formulação de um documento que levasse os países a reformularem seus instrumentos de proteção à infância e garantissem direitos mais compatíveis com as suas necessidades bem como com as concepções de infância emergentes. Isso culminou na criação da Convenção dos Direitos da Criança no final de 1989, promulgada no Brasil em forma de Decreto nº. 99.710 de Novembro de 1990.

Os direitos da infância podem ser compreendidos em forma de três eixos inter-relacionados, descritos como relativos à **proteção** (relacionados à negligência, maus-tratos e violência, a discriminação, entre outros), à **provisão** (de bens, serviços e recursos – tendo como exemplo a alimentação, habitação, saúde e assistência, educação) e à **participação** (em decisões sobre sua própria vida, acesso à informação, liberdade de expressão e opinião, em condições de igualdade e não discriminação), a criança passa a ser reconhecida como ator social.

Outro documento importante para confirmar como direito das crianças de 0 a 6 anos o acesso à educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.089 de 13 de julho de 1990, que declara ser dever do Estado assegurar a elas o atendimento em creches e pré-escolas, bem como trata em seu artigo 16, parágrafo IV, a questão do brincar enquanto direito à liberdade.

A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) publicou, entre 1994 e 1996, a “Política Nacional de Educação Infantil” – um conjunto de documentos que continha explicitação de objetivos, diretrizes e linhas de ação, no sentido de garantir o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade, buscando superar a dicotomia educação/assistência (NASCIMENTO, 2003).

Em 1998, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº. 22/98), que norteiam a elaboração das Propostas Pedagógicas dos educadores, sendo mandatárias para todas as instituições de cuidado e educação às crianças de 0 a 6 anos em todo o território nacional. As Propostas devem estar de acordo com os seguintes princípios: Éticos (da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum), Políticos (dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática) e Estéticos (da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais). Em suas práticas de educação e cuidado, as Propostas Pedagógicas devem promover a integração entre

os aspectos físicos, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.

Neste mesmo ano, 1998, foram lançados três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com o intuito de servir como um guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil e se propõe procurar respeitar os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Constitui-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas que buscam a promoção e ampliação das condições necessárias para o exercício da cidadania dessas crianças através de práticas educativas de qualidade.

No ano 2000, é aprovado o parecer CEB nº. 04/2000, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, relativas aos aspectos normativos que deverão ser considerados pelos sistemas educacionais infantis: vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino, Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, Formação de Professores e outros profissionais para o trabalho nestas instituições de educação, Espaços Físicos e Recursos Materiais para este grau de ensino. Fala também do apoio e da participação de todos os segmentos da sociedade junto aos segmentos políticos para a formulação da política nacional às crianças de 0 a 6 anos.

A Lei 10.172, publicada no ano de 2001, refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE), que traz como objetivos e metas da Educação Infantil: a expansão do atendimento visando sua universalização, o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação de Profissionais da área, a definição de políticas municipais de Educação Infantil e de projetos pedagógicos, implantação de sistema de acompanhamento, controle e supervisão na forma de apoio-técnico (NASCIMENTO, 2003).

Em 2006, foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito às crianças de 0 a 6 anos à Educação (BRASIL, 2006a) que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Neste mesmo ano, foram também lançados pelo MEC os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c). Esses documentos procuram definir uma nova legalidade à educação da criança de 0 a 6 anos no país, que há muito tem buscado a sua legitimação enquanto espaço educativo de grande relevância.

Outro avanço para este nível de ensino foi a Lei 11494/2007, que regulamenta o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que veio a substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com o

FUNDEB há a determinação de verba específica para a Educação Infantil, o que não era previsto no FUNDEF, pois este fundo somente contemplava o Ensino Fundamental. O FUNDEB busca universalizar o atendimento na Educação Básica bem como a igualdade na distribuição de recursos e acesso ao ensino, através da previsão de uma maior transferência de impostos arrecadados e seu investimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Percebe-se, que ao longo de sua história, a educação dos pequenos conseguiu sua legitimação como direito há pouco tempo, entretanto ainda existem barreiras para sua efetiva consolidação enquanto direito de todas as crianças de 0 a 6 anos.

O desafio é compreender a Instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado e educação, que, segundo Kulmann Jr. (1999), educar é algo integrado ao cuidar, e cuidar (no sentido de proteção) é intrínseco ao funcionamento das instituições escolares.

De acordo com Machado (2000), ao se pensar a criança num contexto de interações sociais, busca-se romper os modos tradicionais com a livre expressão da criança, permitindo e incentivando-lhe a comunicação, interferindo na busca de novos elementos, dando apoio e validação as argumentações e iniciativas das crianças. É necessário garantir o respeito às necessidades e interesses da criança, os padrões e valores culturais da sociedade da qual ela faz parte, ampliando constantemente as fronteiras de seu universo (SOUSA, 1996).

A educação pré-escolar possui um fim em si mesma, e a função pedagógica é parte de um trabalho que tem como ponto de partida a realidade e os conhecimentos da própria criança, suas necessidades e interesses, sendo importante considerar a história de vida da criança, suas experiências e sua individualidade (CORSINI, 2001). Assim pensada, a pré-escola visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual junto de atividades que favoreçam a curiosidade e a espontaneidade, ultrapassando o mero assistencialismo, provocando a participação da própria criança em sua educação (NICOLAU, 1985).

Kuhlmann Jr. (1999) entende que é preciso aproximar-se do ponto de vista da criança quando se fala dela, em que a proposta educacional permita à criança conhecer o mundo em que vive no sentido de que ela aí se desenvolve, em interação com a realidade social, cultural e natural. Salienta que o mundo não deve ser sistematizado para ela ainda neste momento, e sim permiti-la vivê-lo, proporcionando-lhe experiências ricas e diversificadas. É preciso ver a criança como ponto de partida, isto é, compreender que para a criança conhecer o mundo envolve afeto, prazer e desprazer, fantasia, brincar, movimento, poesia, ciências, artes plásticas e dramáticas, linguagem, música e matemática.

Sousa (1996) discute a descentralização e municipalização da Educação Infantil e apresenta dois pressupostos que devem nortear as ações de uma proposta pedagógica: o político e o técnico-pedagógico.

O pressuposto político diz respeito aos princípios que orientam a proposta a ser desenvolvida (universalidade, igualdade, qualidade e integração).

O princípio da *universalidade* refere-se ao conhecimento dos problemas da atual situação da Educação Infantil no país e sua contextualização no município, isto é, a cobertura do atendimento, a possibilidade de articulação das secretarias municipais com outras instâncias da sociedade civil, o conhecimento da realidade do alunado e de suas famílias, dados sobre o corpo docente desse segmento educacional, sua profissionalização e definição de planos de carreira e de salários.

O princípio da *igualdade* prevê que toda criança entre 0 a 6 anos tem o direito de usufruir do mesmo tipo de atendimento dando a possibilidade de oportunidades iguais para todas as crianças sendo garantido o direito à educação.

O princípio da *qualidade* refere-se à importância de ser elaborada uma proposta inovadora no sentido de que ela seja capaz de modificar a situação de seu sistema educacional, entendida como mudança significativa, que seja deliberada, planejada, racional e transformadora, associada a uma análise profunda das condições de evolução histórica do país.

O último princípio, o da *integração*, pressupõe a eliminação da histórica sobreposição de responsabilidades entre os diversos órgãos de atendimento à criança, a definição da ação organizacional de cada secretaria envolvida e a integração da ação destes serviços.

O segundo pressuposto, o técnico pedagógico, é aquele que revela a capacidade de aliar a teoria à prática, em um processo de construção coletiva dos profissionais da educação envolvidos. Isto envolve a análise de alguns componentes como a importância dos profissionais em conhecerem as características das crianças com a qual irá trabalhar, aliando os conhecimentos do seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo à sua contextualização, história de vida e experiência. A infância deve ser tomada como tendo uma natureza que a equipara e, ao mesmo tempo, com condições objetivas de vida que a diferencia em decorrência da posição que seus responsáveis ocupam nas relações de produção de uma sociedade capitalista, não podendo mais ser compreendida como uma infância homogênea e independente de classe social.

Outro componente trata do compromisso humano, técnico e político do educador infantil, trazendo para a discussão a formação técnica deste profissional, a qualificação

profissional, sua competência, o que se entende por educador. Para que o educador tenha condições de criar situações adequadas de trabalho ele necessita conhecer o universo infantil, todas as etapas do desenvolvimento da criança, noções de como se processa a aquisição do conhecimento, e ser um pesquisador em constante processo de atualização, atrelado à vontade política.

A relação da escola com a comunidade é um componente também importante, devendo ser pensado como integrar a família e a comunidade em atividades com a escola, como promover a participação ativa destes elementos em tomadas de decisão frente às propostas e problemas da instituição.

A definição do espaço físico adequado à proposta pedagógica é o quarto componente que precisa ser discutido, devendo ser considerados o espaço para as atividades técnico-administrativas, espaço para o serviço de apoio, espaço externo, os banheiros e as salas de aula para as crianças.

Kramer (1994) compreende que uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve voltar-se à educação para a cidadania, levando em consideração as diferenças de classe social de origem das crianças, assim como a diversidade étnica, sexual e cultural; que tenha como metas básicas a cooperação e a autonomia, em que o trabalho escolar seria aquele que garante o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade ao mesmo tempo em que forma indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir em seu meio de modo a transformá-lo.

Através deste breve percurso pela história da Educação Infantil brasileira, pode-se perceber que foi somente a partir da Constituição de 1988 que a educação das crianças menores de 7 anos são referenciadas como um direito. Conforme avalia Kramer (1982), os discursos oficiais, até então, relacionavam a assistência médico-pedagógica ao atendimento da criança em idade pré-escolar com o desenvolvimento da nação. Declaravam a sua importância, mas não apresentavam recursos financeiros para executar as ações que se diziam ser necessárias, imprimindo um caráter assistencial visto como favor e não como direito das crianças.

Campos (1993) analisa que a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área e competência da Educação confere a estas instituições um indiscutível caráter educacional.

Mesmo sendo contemplada pela Constituição, pelo ECA, pela LDB, com Diretrizes Curriculares, Diretrizes Operacionais e os Referenciais Curriculares voltados para a Educação Infantil, que fazem parte da legislação complementar que a regulam e com o início de uma

legislação totalmente voltada para este tipo de educação com diretrizes, objetivos, metas, estratégias e financiamento – que pode ser entendido como avanço e uma conquista para a área, no entanto, é necessário ainda analisar os aspectos qualitativos destas mudanças, efetivar o direito de todas as crianças menores de 6 anos à educação, não pensando-a mais como direito apenas daquelas que os pais trabalham ou que são provindas de famílias de baixa renda, propiciar formação adequada aos educadores, assim como, compreender a educação da criança como etapa única e que necessita de identidade própria, distinta dos outros níveis de ensino, mas a eles relacionados.

Os governos federal, estaduais e municipais precisam sair do discurso, que não se restringe em considerar sua importância, pleno em recomendações e cheio de interpretações, mas vazio em ações concretas e conjuntas que a legitimem.

Também é necessário repensar e refletir sobre os objetivos desta etapa educacional, tão vinculada a funções assistenciais, preparatórias e compensatórias.

2.2 De que infância estamos falando? Da invenção da infância até os dias atuais

Neste capítulo, busca refletir o significado da infância, reflexão esta necessária quando falamos em Educação Infantil, quando pensamos nos atores sociais que estão envolvidos nesta primeira etapa da educação formal em nosso país.

Segundo Friedmann (2005) “etimologicamente *infantia* é a dificuldade ou incapacidade de falar; criança (indivíduo na infância, criação) é o que é novo, novidade. A infância é símbolo de simplicidade natural, de espontaneidade” (p.17).

A infância que conhecemos hoje é uma invenção da modernidade no sentido de que ela não é um produto da “natureza” e, sim, uma construção histórica modelada por condições sociais concretas (BUJES, 2000; NARODOWSKI, 2000).

Como lembra Arroyo (1994), a infância não foi considerada como sujeito de direitos durante muito tempo, mas sim, considerada como um vir a ser marginalizado pela família que só era considerado sujeito quando chegava à idade da razão.

A concepção atual de infância como sujeito de direitos passou por várias transformações ao longo dos séculos, decorrentes de fatores sócio-políticos e culturais, devendo ser pensada como uma construção do mundo moderno, pois até os séculos XVI e XVII, o termo infância ainda não havia sido inventado nos moldes como o é atualmente, não existiam divisões etárias sendo que, nas atividades cotidianas, a criança e o adulto se misturavam (ritos, costumes, festas, lutas e jogos), a criança era vista apenas como um ser biológico, como um adulto em miniatura.

Assim, antes do século XVII, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. Crianças e adultos trabalhavam, viviam e testemunhavam nascimentos, doenças e mortes conjuntamente da mesma maneira que participavam da vida pública (política), das festas, guerras, audiências, execuções, etc. (DORNELLES, 2005, p.24).

Foi a partir dos séculos XVI e XVII que a infância emerge graças à imposição do controle da infância pela família, a institucionalização do aprender, a normalização imposta pelas Ciências Humanas.

O livro “*História Social da Criança e da Família*”, de Phillipe Ariès, que trata da origem da infância na França durante o Antigo Regime, considerada ponto de partida para os estudos sobre a infância por diversos autores, traz como marco histórico para o início e surgimento do *sentimento de infância*, o final da Idade Média e início da Idade Moderna.

Para Ariès (1981) o sentimento de infância é a consciência da particularidade infantil: a especificidade que distingue a criança do adulto. O autor inicia a sua análise sobre a infância a partir da sociedade medieval e conclui que nessa sociedade o sentimento de infância era inexistente. Deste modo, a partir do momento que a criança adquiria as condições de viver sem necessitar constantemente da mãe ou da ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e destes não era mais distinguido. O único sentimento com relação à criança era a “paparicação”, sentimento que Ariès considera superficial, pois reservado às crianças nos seus primeiros anos de vida, se expressava em considerá-la um animalzinho impudico e engraçadinho. A paparicação explicita a visão de que a criança não é nada além de um ser engraçadinho, cômico e gentil.

Progressivas modificações ocorreriam nesse âmbito: a criança, à partida, é destacada apenas por seu caráter incompleto; por um não-ser adulto. Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada. Essa longa trajetória, contudo, teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças. A tese de Ariès consolidava, assim, a suposição de que, desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância (BOTO, 2002, p. 12).

Apesar de ser considerada importante em muitos estudos sobre a infância, Dornelles (2005) traz algumas críticas sobre a obra de Ariès, citando autores como Flandrin, Postman e Davis. Para este último, Ariès ignorou os ritos de passagem nas comunidades rurais e urbanas, buscando uma origem absoluta da infância, não se detendo aos acontecimentos dispersos e suas lutas de afirmação nos diferentes lugares e momentos históricos. Também fala sobre os estudos de Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, que criticam o trabalho de Ariès apontando a existência de documentos que demarcam a existência do *sentimento de infância* bem anterior ao século XVII.

Frabboni (1998) constrói um percurso histórico e distingue como três as etapas sobre a história da infância: as duas primeiras consideradas como “identidade negativa” – a identidade da criança-adulto e a identidade da criança-filho-aluno, e a etapa inaugurada no século XX, a de sujeito social / sujeito de direitos.

O autor, baseado em Ariès, afirma que na primeira etapa (a identidade da criança-adulto - final da Idade Média), a infância não possuía significado em si mesmo, pois a criança era vista como companheiro natural do adulto, reconhecida como capaz de entender e querer aos 7 anos de idade, podendo ser incriminada penalmente, bem como, apta ao trabalho, não

existindo diferenciação com o adulto. Nesta época não havia preocupação com a educação pedagógica formal.

As crianças representavam, sobretudo, um fardo para as famílias, sentimento que extrapolava as condições de classe. Abandono, indiferença em relação à sobrevivência e desprezo parecem ter sido as atitudes mais comuns em relação aos filhos (NASCIMENTO, 2003, p. 29).

A segunda etapa, a da identidade criança-filho-aluno, aparece após o avanço da Idade Moderna, com o surgimento da família moderna, resultado da Revolução Industrial. Os papéis dentro da família foram sendo modificados, surgem o sentido de intimidade e identidade, e a família passou a assumir uma função moral e espiritual – a de preparar os filhos para a vida, onde a escola recebe a importância de complementá-la. A infância torna-se prisioneira do lar e da escola – seu mundo de coisas e valores são privatizados e institucionalizados.

Segundo Dornelles (2005), ao buscar a compreensão das condições históricas da emergência do *sentimento de infância* percebe-se que, na verdade, ele foi necessário a partir do século XVI, como estratégia de governo para preservar as crianças da alta taxa de mortalidade infantil, constituindo-se “como uma tomada de poder sobre as crianças, a fim de fazê-las viver” (p. 28), bem como “objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e governo” (p. 16).

No século XVI houve uma alteração dos sentimentos dos adultos para com as crianças – tratadas até então com indiferença ou paparicação, passam a ser objetos dos discursos voltados à necessidade de se reconhecer a criança como diferente do adulto e, nesse sentido, receber um tratamento pautado em uma disciplina racional, buscando formá-la um adulto responsável.

A partir do século XVII ocorre uma mudança considerável desta situação da infância: a criança é separada do adulto e mantida à distância, na escola ou colégio, não mais vivendo misturada entre os adultos e seu aprendizado não ocorreria mais diretamente junto ao contato com eles, mas aconteceria no seu enclausuramento dentro dos colégios. A educação, neste período, visava à correção das crianças, porque elas eram consideradas nascidas sob o estigma do pecado, sendo necessário guiá-las ao caminho do bem. Este movimento de moralização dos homens era promovido principalmente pelos reformadores católicos e protestantes.

O Estado passa a incentivar a sobrevivência das crianças principalmente no final do século XVIII, enxergando-as como mão-de-obra em potencial e, conseqüentemente mais lucro – a infância passa a ter valor mercantil (NASCIMENTO, 2003, p. 30).

Portanto, a invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. Impõe-se sobre a infância uma ordem normativa que lhe dá uma determinada visibilidade (DORNELLES, 2005, p. 19).

Dornelles (2005) acrescenta que, no século XVIII, a invenção da infância possibilitou o aumento controlado da população através de medidas como a contracepção e a diminuição da mortalidade infantil. Os discursos médicos e higiênicos da época produziram novas práticas familiares, como o cuidado da mãe para com a criança recém-nascida – cuidado esse que ficava a cargo das amas de leite e que, segundo tais discursos científicos, exerceriam influência negativa junto às crianças, sendo considerados como as responsáveis por todos os maus hábitos, taras e mortalidade das crianças, além do seu abandono por suas mães.

Começa-se, então, a contabilizar a alta taxa de mortalidade infantil e, principalmente, a exercer um controle sobre o cuidado prestado pelas amas às crianças. Isto, no entanto, se revela pouco produtivo em função da distância em que muitas delas se encontravam dos centros urbanos. A partir daí, os discursos médicos e higiênicos impõem às mães o amor e o cuidado de seus filhos. E, assim, produz de outra forma a vida das mães e das crianças, ou seja, produzem outras mães e outras crianças. Busca-se administrar, sobretudo, a vida destas mães e destas crianças (DORNELLES, 2005, p. 29).

A família moderna emerge e se torna hegemônica no Século das Luzes, baseada na transmissão da herança e na manutenção da propriedade através do princípio do casamento, tendo como chefe de família o homem que deve defender seus bens e os familiares, responsável política, jurídica e economicamente por seus membros. Portanto, à família abarca a moral, os cuidados, a higiene e a limpeza do lar. Surgem os conceitos de privacidade e intimidade, pois a família se protege em sua casa, se distanciando das praças e da vida em comunidade. A família passa a ser local obrigatório dos afetos, sentimentos e da sexualidade. A moradia é projetada no sentido de facilitar as brincadeiras das crianças e, principalmente, controlar e vigiar seus movimentos e suas manifestações sexuais.

Juntamente a estas mudanças aparece a figura do médico de família que impõe às mães a responsabilidade da execução do que lhe era prescrito, através de um discurso de

cuidado e tratamento dos filhos por suas mães (sobretudo o discurso sobre o aleitamento materno), possibilitando-as de assumirem um novo poder na vida doméstica e um status social: surge o discurso da mãe-higiênica, que disciplina o tempo da mulher, afastando-a da emancipação e independência feminina, bem como busca freá-la do consumo de artigos industrializados, moda e da leitura, inculcando-lhes o ideal de mulher-mãe (DORNELLES, 2005).

Vinculada à invenção da infância encontram-se práticas que tornaram as crianças cada vez mais dependentes do adulto, surgindo o “sentimento de paparicação”, que seriam mimos, modos de falar no diminutivo com as crianças, modos de carregá-las, fazê-las dormir, acarinhá-las, rir-se delas. Isso gerou a reprovação de tais atitudes por parte dos reformadores religiosos, moralistas e educadores. Para estes, ocupar-se demais com as crianças, dando-lhe atenção e cuidado, produziria crianças frágeis e irracionais. Assim, os moralistas e reformadores interditam as atividades das crianças e capturam-nas em instituições, que, conforme afirma Nascimento (2003), por considerarem necessária a superação da afeição à criança, abriram espaço para a *normalização da infância*, onde a escola é instituída como espaço de disciplina e instrução para tornar a criança um adulto racional.

O nascimento da família nuclear moderna acentuou a responsabilidade parental sobre as crianças e reconheceu a diferença entre o mundo adulto e o infantil, este carente de proteção e cuidados. A responsabilidade incluía o cuidado com a educação dos filhos, preocupação que teve como consequência a expansão da escola, no século XVII, quando convencionou-se que a preparação para a vida seria assumida pela escola (NASCIMENTO, 2003, p. 32).

Nesse sentido, para Frabboni (1998, p. 66), a família e a escola da era industrial “seqüestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla patente identidade: a da *criança-filho* e a da *criança-aluno(a)*”. Isto, segundo o autor, tem um lado positivo – o da infância dourada, objeto de atenção, cuidado, proteção e medidas de estabilidade e segurança afetiva, passa a viver sua infância em termos biológicos, psicológicos e lúdicos; e o outro, negativo – o da privatização e institucionalização do seu mundo de coisas e valores, em uma estrutura de relações de propriedade e poder, pois tudo o que faz é dentro da instituição escola ou família.

A educação infantil, tal como a conhecemos hoje, é efeito de uma aliança estratégica entre aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional devidamente assessorados pelo saber científico que tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (BUJES, 2000, p. 5).

No século XVIII, a criança passa a ser vista como um ser primitivo, irracional, que não pensa, sendo considerada como uma página em branco – era preciso desenvolver-lhe o caráter e a razão, pois estes estavam fora delas, estavam nos adultos – as crianças deveriam ser preparadas para a vida adulta.

A idéia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial. Antes, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto, como o adulto, assim que ultrapassasse o período da alta mortalidade. Com o advento da sociedade burguesa, a criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro (KRAMER, 1982). Portanto, o conceito de infância é historicamente determinado pelas modificações das formas de organização da sociedade. As classes dominantes burguesas difundiram a idéia de infância universal, baseada no seu modelo padrão de criança, mas dentro de uma organização de classes sociais diferenciadas, no interior das quais o papel da criança também é diferente.

As instituições de educação infantil surgem na segunda metade do século XVIII como tributário da afirmação de um novo “sentimento” de infância (BUJES, 2000). Que, segundo Nadorowski (2000), esse “sentimento” expressa uma dependência da criança em relação ao adulto e a sua necessidade de proteção por ele; com características delineadas a partir da heteronomia, da dependência e obediência ao adulto em troca de proteção. E, “nesse contexto, a instituição escolar é o dispositivo que se constrói para encerrar a infância e a adolescência. Encerrá-la do ponto de vista topológico ou corpóreo quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia elaborou para construí-la” (p. 173).

Kramer (1982), tomando a pedagogia da época como objeto de análise, observa duas tendências: a da pedagogia “tradicional”, na qual encontramos uma natureza infantil corrompida sendo tarefa da educação a de discipliná-la e inculcar-lhe regras com intervenção direta do adulto e constante transmissão de modelos; e a da pedagogia “nova” ou “moderna”, em que a natureza da criança é concebida como inocência original a qual a educação deve proteger, preservando-a da corrupção e salvaguardando sua pureza, a educação é baseada na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

A autora conclui que essas duas tendências tratam a criança como ser abstrato, o que esconde ideologicamente a significação social da infância sob argumentos filosóficos ou psicológicos.

Dornelles (2005) define estas duas vertentes pedagógicas do século XVIII como a da pedagogia individualizada, centrada no desenvolvimento infantil com Rousseau, em *Emílio*; e

outra, a da pedagogia baseada no controle físico, na ordem moral e numa rígida disciplina da mente com os moralistas e reformadores:

As narrativas da infância entre os séculos XVI e XVIII mostram visões diferentes das crianças, ditas como vis e perversas por uns e como frágeis e dependentes de outros. (...) Toda forma de atendimento às crianças, e não só à criança nobre, todo o controle e vigilância sobre elas, ou seja, todas as formas de governo dos infantes que se produziram a partir daí, se constituem em condições de possibilidade para a institucionalização e escolarização massiva da infância no século XIX. Produzir-se-á neste momento o sujeito-escolar-aprendiz. Daí que as concepções antagônicas de Rousseau e Montaigne produzem duplo efeito que é sentido até a atualidade, num misto de narrativas que vêem a criança como demônio, rebelde, caprichosa, disparatada ou como *bibelô* frágil, bonito, inocente, irracional, cristal a ser cuidado. Efeitos esses que corroboram para as representações sociais das crianças sejam historicamente prescritas através de suas pedagogias comportamentalistas, autoritárias e controladoras (p. 40).

Desse modo, a infância é a chave da existência da pedagogia enquanto discurso, bem como é impossível entendermos o processo de construção de uma infância moderna sem considerarmos como operadores e fornecedores de sentido à infância o discurso pedagógico, da psicologia infantil e da pediatria da época.

Esta realidade da infância se altera na atualidade decorrente das transformações científicas, tecnológicas e ético-sociais, possibilitando a conquista do status de figura social, legitimando a infância como sujeito de direitos, como “pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, agente e produto da vida social” (NASCIMENTO, 2003), que deve e precisa ser ouvida e atendida em suas necessidades, sonhos, vontades, linguagens.

Nadorowski (2000) discute a crise de decadência da idéia de infância referindo-se à existência de dois pólos que se contrapõem: o da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual – crianças que não dependem do adulto que são capazes de guiar um adulto em um mundo de caos; e o da infância des-realizada, da realidade real, que é independente, autônoma por viver na rua, porque trabalha muito cedo. Assim, afirma que há dois pólos: o da infância “harmônica e equilibrada” versus o da infância “violenta e marginal”. E se coloca uma nova questão: como a escola lida com esta dicotomia da significação da infância frente aos seus alunos? Para o autor, a idéia de aluno existente entra em crise, sendo necessário repensar a infância de modo a construir um saber no interior da escola, pois o saber que existe volve a uma imagem de um aluno distinto do aluno desses dois pólos.

No entanto, a visão fragmentada e a-histórica da infância persiste, e Paulillo (2001) observa que a infância deveria ser caracterizada como um tempo em si, de modo a considerá-la como “um ser com direitos e deveres que precisa ser respeitado e valorizado a cada

momento” (p.72). Assim, para a autora, a infância é uma fase na qual a criança procura adaptar-se ao meio social através da busca de sua autonomia e do desenvolvimento de sua criatividade, tendo como fundamental para sua inserção social o processo de aprendizagem.

De acordo com Kramer (1994) as crianças devem ser vistas como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige considerar as suas diferentes características em termos de história de vida, região geográfica, classe social, etnia e sexo. Reconhecer que elas são diferentes e têm especificidades por pertencerem a classes diversas e por estarem em momentos de desenvolvimento diversos é reconhecer sua diversidade cultural e social. Pois a situação sociocultural e as condições econômicas em que vivem, assim como o sexo e a etnia, influem sobre as crianças e sobre os conhecimentos que elas constroem.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas (...). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2006, p. 15).

E é através desse brincar que as crianças constroem, desmontam, desmancham, viram as coisas pelo avesso, estabelecendo novas relações e combinações, criando novas possibilidades, mudando o rumo estabelecido e produzindo cultura com um olhar próprio - o da infância.

A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). (...) Nesse “refazer” reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. (...) As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos (KRAMER, 2006, p. 16).

Nesta mesma linha, Machado (2000), afirma que conceber a criança como ser interativo implica em advogar que desde o seu nascimento ela é competente para interagir com o meio no qual vive. A interação social é considerada como um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos historicamente determinados de pensar, sentir e agir. É enfatizada, portanto, a pedagogia calcada no contexto das interações entre a criança,

adultos e outras crianças, situando essa criança também num contexto social, ambiental e cultural amplo.

Desse modo, é necessário reconhecer a infância enquanto etapa do desenvolvimento humano, que possui características próprias, uma maneira própria de se expressar através do simbólico e do lúdico, sendo capaz de significar e ressignificar o mundo influenciada por sua história de vida e assim, produzir cultura.

Para Sousa (1996) a criança é uma pessoa inteira, um ser completo em cada fase do seu desenvolvimento, com sua afetividade, percepções, sentidos, criatividade, com características, necessidades e interesses próprios. Nesse sentido, faz-se necessário auxiliá-la a construir sua própria visão do universo, oferecendo-lhe oportunidades para ampliar seus referenciais do mundo de forma dinâmica e seus sentidos físico, emocional, social, cognitivo ou motor. O que importa é a sua individualidade e é preciso a garantia de que ela viva feliz a sua infância.

Assim, percebe-se a preocupação dos autores em ver a criança como um ser concreto, social e histórico, com características próprias de desenvolvimento físico, psíquico, emocional e intelectual, ser produtor de cultura. Compreendê-la a partir desses aspectos, de que ela é única, é fazer a síntese de uma complexa realidade política, histórica e sociocultural.

2.3 O lúdico e a educação infantil

Este capítulo procura resgatar a estreita relação entre a atividade lúdica e a educação infantil.

O brincar possui um papel importante no desenvolvimento da criança - é uma das suas linguagens e, portanto, é preciso garantir o seu espaço nas instituições de educação infantil (educação das crianças de 0 a 6 anos).

Segundo Volpato (2002) a tentativa de compreender o papel do jogo e do brinquedo na formação do sujeito tem sido palco de diversas discussões nas mais variadas áreas do conhecimento, interessando educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores, dada a sua diversidade ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo e que retratam, de certa forma, o projeto de modernidade instalado a partir do Iluminismo do século XVIII.

2.3.1 Um pouco de história...

Os jogos sempre estiveram presentes na História da Humanidade e a evolução da importância do brincar, de um simples ato de lazer para uma contribuição ao desenvolvimento da criança, também passou a ser visto como um instrumento importante no processo de aprendizagem.

Na sociedade antiga, de acordo com Huizinga (1996), o valor do trabalho não era o mesmo que lhe atribuímos há pouco mais de um século, bem como não ocupava a maior parte do dia das pessoas. A sociedade dispunha como um dos principais meios para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida os jogos e os divertimentos, sendo evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais.

Huizinga (1996) ainda faz uma comparação entre jogos e cultos ou rituais e aponta características comuns como ordem, tensão, mudança, movimento, solenidade e entusiasmo e de que ambos, jogos e rituais, têm o poder de transferir, por um espaço de tempo, os participantes para um mundo diferente da vida cotidiana. Fala que os adultos, os jovens e as crianças se misturavam em toda a atividade social (nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais) resultado da pouca diferenciação entre os grupos sociais naquela época. O grupo social celebrava a mudança das estações, o crescimento e o amadurecimento das colheitas, o surgimento e o declínio dos astros, a vida e a morte dos homens e dos animais através de competições e rituais sagrados realizados nas grandes festas.

Segundo Carneiro (2003), o jogo é uma atividade universal que, em diferentes épocas, divertiu e ensinou adultos e crianças de diferentes povos. Ao longo de sua história, os jogos foram se transformando continuamente pelas ações dos indivíduos e por suas culturas e tecnologias.

Os primeiros estudos sobre o jogo educativo situam-se na Roma e Grécia antigas, com os pensadores Platão, Aristóteles, Horácio e Quintiliano. O jogo era visto como tendo importância para o preparo para a vida adulta (KISHIMOTO 1994; 1995; WAJSKOP, 1995b).

Com o advento do cristianismo na Idade Média, a educação passou a ser disciplinadora e o uso dos jogos na educação não foi mais permitido, pois era considerado algo delituoso, ocorrendo o decréscimo no interesse pelos jogos, compreendendo um período de latência que durou até o século XVI.

Segundo Kishimoto (1994) a história dos jogos educativos pode ser encontrada em dois trabalhos: *Histoire des Jeux Éducatifs* (1969) de Rabecq Maillard que mostra o gradual aparecimento dos jogos educativos na história ocidental a partir do século XVI, e *La notion de Jeu Éducatif dans l'école maternelle française au debut du Xxème siècle* (1987) de Brougère - que fala da entrada do jogo educativo na escola maternal francesa.

O período renascentista traz consigo novos ideais que atingem a educação, surgindo novas propostas pedagógicas e com elas, a valorização do jogo entendendo-o como tendência natural do ser humano, não sendo mais objeto de reprovação como o fora na Idade Média.

Os humanistas do Renascimento iniciam o uso das brincadeiras e jogos, pois perceberam as suas possibilidades educativas, sendo vistos como uma forma de preservar a moralidade dos "miniadultos" mas, para isso, os jogos considerados "maus" foram proibidos e, os considerados "bons", aconselhados, demonstrando uma preocupação com a moral, a saúde e o bem comum e algumas propostas passaram a ser elaboradas com base no jogo especializado, procurando estar de acordo com a idade e o desenvolvimento da criança (WASJKOP,1995a).

De acordo com Kishimoto (1994, p. 17) "o jogo educativo surge no século XVI como suporte da atividade didática, visando a aquisição de conhecimentos e conquista um espaço definitivo na educação infantil".

No século XVI, o marco para o jogo educativo foi a criação da Companhia de Jesus que, com Ignácio de Loyola ocorreu a utilização de jogos de exercício com caráter lúdico como auxiliar de ensino através das tábuas murais.

Os exercícios físicos (barra, corridas, jogos de bola e golfe) se generalizam no renascimento, assim como o jogo de cartas, de leitura e das diversas áreas como História, Filosofia, Geografia, Moral, Religião, Matemática, entre outras.

Os jogos foram se diversificando, inovando e popularizando com a eclosão científica no século XVIII, deixando de ser restritos apenas aos príncipes e nobres. Segundo Kishimoto (1995):

A eclosão do movimento científico diversifica os jogos que passam a incluir as inovações científicas no século XVIII. A publicação da Enciclopédia favorece o aparecimento de novos jogos. Preceptores da época utilizam as imagens publicadas na Enciclopédia para criar jogos destinados à educação dos príncipes e nobres. Madame de GENLIS, em 1781, constrói um laboratório de química com a finalidade de educar os filhos de Philippe EGALITÉ, baseada em uma metodologia lúdica. O clima de efervescência científica e as descobertas divulgadas pela Enciclopédia favorecem a publicação de inúmeras obras, que valorizam o aprendizado das ciências, por intermédio de novas metodologias (p.41).

Neste período a visão sobre a criança passa a ser a de um ser dotado de uma natureza distinta da do adulto o que possibilitou a criação e expansão de locais para a educação da infância:

É ainda no século XVIII que nasce a concepção de infância construída ao longo de cinco longos séculos e postulada por ROUSSEAU em *Emílio*, como a necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil. A infância, entendida como período especial na evolução do ser humano, dotada de uma especificidade, batizada por ARIÈS (1986) posteriormente como "sentimento de infância" traz em decorrência a adoção de práticas educativas que prevalecem até hoje: a criança passa a ser vestida de acordo com sua idade, brinca com cavalinhos de pau, piões e passarinhos e tem permissão para se comportar de modo distinto do adulto (KISHIMOTO, 1995, p.41).

No século XIX, com o fim da Revolução Francesa e o surgimento de inovações pedagógicas, ocorre a ruptura do pensamento romântico e a brincadeira deixa de ser vista apenas como um ato lúdico, e passa a ser valorizada no espaço educativo. Houve a tentativa de se colocar em prática os princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel que, segundo Wajskop (1995b), contribuíram para a valorização da infância.

Tais teóricos tinham uma concepção idealista e protetora da criança o que os levou a pensar a educação da criança pequena como possuindo características particulares e não mais como educação dos "adultos em miniatura". Elaboraram métodos próprios para a educação infantil, buscando a educação dos sentidos.

Kishimoto (1995) destaca que:

ROUSSEAU, por exemplo, já aponta duas facetas no brinquedo: o objeto e a ação de brincar. A primeira não merece sua atenção, uma vez que considera os sentidos uma fonte nem sempre fidedigna de conhecimento. É a ação do sujeito, a relação estabelecida pela inteligência, que julga relevante ao desenvolvimento infantil. PESTALOZZI segue o mestre e procura estudar a ação mental da criança, pesquisando as intuições necessárias ao estabelecimento de relações. Mas é com FROEBEL que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação pré-escolar. Partindo do pressuposto de que, manipulando e brincando com materiais como bola, cubo e cilindro, montando e desmontando cubos, a criança estabelece relações matemáticas e adquire noções primárias de Física e Metafísica. Aliando a utilização de materiais educativos, que denomina dons, ao canto e às ocupações manuais (recorte, colagem, tecelagem, dobradura etc.), o pai das atuais caixas de construção elabora uma proposta curricular para a pré-escola que contém, em seu bojo, a relevância do brinquedo (p. 42).

Froebel, criador dos jardins-de-infância, influenciou o uso de jogos na Educação Infantil, tanto pela ênfase na importância do jogo livre para o desenvolvimento infantil como a sua idéia de material educativo como recurso auxiliar a aquisição de conhecimento. Ele atribuiu ao brinquedo um valor especial dentro do processo educativo: o de ser capaz de enxertar hábitos, sentimentos e pensamentos, “favorecendo à criança a representação do mundo e sua introdução nas relações sociais” (CARNEIRO, 2003, p. 54).

Kishimoto (2003, p. 102) observa que

Todos os jogos froebelianos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantados. O conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral.

Os jardins de infância froebelianos, apesar da preferência por jogos livres, utiliza-se também de jogos orientados em que há a cobrança de conteúdos.

Kishimoto (1995) lembra que, à semelhança de Froebel, Óberlin propõe na França, em 1769, um currículo pré-escolar em que prevalece a orientação pedagógica, apoiada no uso de materiais de ensino. Fala ainda que, o primeiro protótipo de escola maternal francesa ensinava tricô, Geografia, História Natural, Botânica, Educação Moral e Religiosa, exercícios para o corpo, desenho, recorte e recursos como o passeio, para educar crianças de quatro a sete anos de idade sendo que essa prática foi continuada e aperfeiçoada por Pape-CARPANTIER, KERGOMARD e outros.

Com Froebel o jogo passou a fazer parte central do currículo de educação infantil e por 50 anos suas idéias dominaram na educação de crianças, e somente foram modificadas com o advento do progressivismo por Dewey – que era representante do movimento da Escola Nova.

Assim, com Dewey, os novos eixos da educação infantil passaram a ser a experiência direta com os elementos do ambiente e os interesses da criança, sendo o jogo entendido como atividade livre e uma forma de apreensão dos problemas do cotidiano. A brincadeira era vista por Dewey como uma ação livre e espontânea, expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança (WAJSKOP, 1995a) e a infância concebida enquanto época de crescimento e desenvolvimento, e o jogo livre era entendido como forma de atender às necessidades e interesses da criança (KISHIMOTO, 2003).

Na Europa, na mesma época, a importância de materiais pedagógicos explorados livremente é divulgada pelos escolanovistas como Maria Montessori, e a noção de jogo educativo expandida por Decroly.

Fundamentada em seus estudos e vivências, Montessori criou uma proposta pedagógica, a pedagogia científica, com técnicas e materiais específicos para a educação da criança que, de acordo com Angotti (2005, p. 57):

A pedagogia científica sustentava a necessidade de atuar para além do diagnóstico dos problemas educacionais para promover uma nova escola baseada no livre desenvolvimento da atividade da criança, em sua livre iniciativa, em suas escolhas singulares dentro de ambiente adequado e propício para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Hilsdorf (2005) destaca que o conjunto de procedimentos e materiais elaborados por Montessori trabalham os aspectos mental, espiritual e físico da personalidade, sendo que, na Casa das Crianças, todo o mobiliário foi pensado e construído para as crianças: pequenos, leves e soltos para que elas possam movimentá-los e movimentarem-se livremente, com materiais dispostos em estantes baixas permitindo o seu livre acesso bem como a livre exploração pela criança, sem limite de tempo, em atividades individuais e coletivas, e com mínimas intervenções do professor.

Nicolau (2005) lembra que muitos são os aspectos que Montessori ressalta na educação da criança: o movimento livre, a auto-atividade, o autodomínio, o ambiente adequado e o preparo do educador no sentido de orientar a criança por meio de uma atividade contínua. Assim, o conjunto de materiais organizados pela educadora busca contribuir para a normatização do comportamento através da educação dos sentidos, dos movimentos, a formação da mente matemática, a alfabetização e a leitura.

Já Decroly partiu das idéias de Dewey, da importância da Psicologia da Criança e das necessidades sociais para criar sua metodologia - o centro de interesses (Bélgica, 1907) que consistia numa organização de programas com base em idéias centrais, que seriam as

geradoras do conhecimento. Divulgou seus jogos na obra *L'Initiation à L'Activité Intellectuelle et Motrice par Les Jeux Educatifs* (1925), que visavam o desenvolvimento intelectual e motor de crianças deficientes mentais, onde os materiais eram utilizados num contexto teórico no qual a criança primeiramente explorava o ambiente, depois o expressava e, no final, se divertia com jogos de fixação de conteúdos. Para Decroly o jogo não é o fim visado e sim o eixo condutor a um determinado conteúdo didático (Kishimoto, 1995; 2003).

Segundo Kishimoto (1995) os jogos existentes no século XIX perduraram até a I Guerra Mundial. Durante a guerra cresce o número de jogos militares que, ao final do conflito dão lugar às práticas esportivas e, no mercado passam a predominar trens elétricos, autoramas, bicicletas, patins etc.

Foi a partir das décadas de 60 e 70, com os estudos nas áreas da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise que a infância passa a ser vista como o período principal do desenvolvimento humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação infantil. Os autores psicanalíticos como Freud, Erickson, Winnicott contribuíram com a visão do jogo como elemento de importância para o desenvolvimento emocional da criança. Os estudos de Piaget, Gessell e Erickson deram continuidade à atenção dada ao desenvolvimento infantil, assim como os estudos de Susan Isaacs na Inglaterra e, nos Estados Unidos, Harriet Johnson, Caroline Pratt e Lucy Sprague Mitchell, Lawrence Frank, Prescott, Arthur Jersild e James Hymes (KISHIMOTO, 1994).

O jogo tem sido pesquisado por estudiosos das representações mentais, baseados na psicologia genética de autores como Wallon, Piaget, Vygotsky e Bruner; pesquisadores que se dedicam à análise das representações sociais acerca da concepção de jogo dentro de uma perspectiva interdisciplinar - estudos de natureza etnográfica, histórica e psicopedagógica (KISHIMOTO, 1994).

2.3.2 Os significados de jogo, brinquedo e brincadeira

O jogo inclui uma multiplicidade de fenômenos que, por ser objeto de estudo sob diferentes pontos de vista, seu significado é impreciso quando se tenta definir os termos jogo, brinquedo e brincadeira. Ao tratar do assunto, Carneiro (2003) explica que o problema está na conceituação da palavra jogo por ela ser polissêmica.

Apesar da dificuldade na sua conceituação, estudiosos da Psicologia tais como Wallon (1975), Winnicott (1978/1982), Piaget (1978), Vygotsky (1982/1988), Betelheim (1988), da Filosofia como Gadamar (1977), Benjamin (1988), da

Sociologia como Brougère (1995/1998), Salles de Oliveira (1990/2001) e da Educação como Kishimoto (1993/1994), Carneiro (1992/1995a/1995b/2001), entre outros, vêm apresentando excelentes contribuições mostrando o valor do jogo no processo de desenvolvimento, aprendizagem, socialização e educação da criança (CARNEIRO, 2006, p. 84).

No Brasil, esses termos têm sido utilizados como sinônimos, sem indiferenciação no seu emprego ocorrendo contradições conceituais e metodológicas. Para a compreensão da natureza do jogo é necessário, segundo Kishimoto (1994):

Identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo nessa grande família, em seguida, precisar diferenciações que permitem o aparecimento de suas espécies (faz-de-conta, construção, etc.) (p. 3).

A autora define os três termos como:

- **brinquedo:** objeto, suporte de brincadeira;
- **brincadeira:** descrição de uma conduta estruturada com regras;
- **jogo infantil:** designa tanto o objeto e as regras do jogo e da criança (brinquedo e brincadeira) - ação lúdica envolvendo situações estruturadas (regras) pelo próprio tipo de material utilizado como no xadrez, trilha e dominó.

De acordo com Friedmann (1996) tais termos podem ser definidos do seguinte modo:

- **brincadeira:** refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada;
- **jogo:** compreende uma brincadeira que envolve regras;
- **brinquedo:** designa o sentido de objeto de brincar;
- **atividade lúdica:** abrange, de maneira mais ampla, os conceitos anteriores.

Segundo Antunes (2003), do ponto de vista da educação, a palavra jogo se aproxima de sua origem etimológica latina, significando *gracejo*, *divertimento*, *brincadeira*, *passatempo* e visa estimular o crescimento e as aprendizagens. Para o autor o jogo é a representação da relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos (mesmo que este seja imaginário) realizada dentro de determinadas regras.

Macedo (2005) faz uma análise dos significados de brincar e coloca:

Passemos agora a uma análise dos significados de *brincar* expressas em um dicionário (*Houaiss*), agrupando-os em uma versão “positiva” ou “negativa”, segundo os interesses da escola. No primeiro caso, brincar é “distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios”, “entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer (pular, correr, agitar-se)”, “tirar gozo, distração ou proveito,

desfrutar”. No segundo caso, brincar é “gracejar, fazer zombaria, debochar”, “não demonstrar interesse, não dar importância, não levar (algo) a sério, agir com levandade ou imprudência”. Na perspectiva das crianças, todas essas versões são válidas e expressam a significação que atribuem às brincadeiras.

Para Andrade e Marques (2003):

A palavra funciona como um ímã sempre atrai outros significados. A palavra “jogo”, por exemplo, tem um campo magnético-semântico muito carregado: “jogo-político”, “jogo amoroso”, “jogo de azar etc”. As palavras “brincadeira” e “brinquedo” possuem um campo semântico mais direcionado ao universo da criança e, por isso mesmo, fazem aflorar memórias, imagens, imaginações. (...) Para o adulto, a brincadeira “até pode” ser compreendida como uma questão de passatempo, fim de semana, falta-do-que-fazer. Para a criança, entretanto, a brincadeira é uma questão de sobrevivência. É a única ferramenta que ela possui para compreender o mundo e interferir na vida (p. 39).

Percebe-se que mesmo entre estes autores brasileiros, contemporâneos, que falam do jogo na educação e na educação infantil, também possuem divergências distintas quando tentam definir jogo, brinquedo e brincadeira. Buscar definir tais termos tem uma grande importância no sentido de possibilitar avanços nos estudos da área. Mas como não é o intuito deste trabalho tal tarefa, nos concentremos na **atividade lúdica**, pois ela envolve o jogo, o brinquedo e a brincadeira - e ela precisa ser garantida em todas as suas dimensões na educação infantil.

2.3.3 A importância da atividade lúdica

O brincar é importante porque é essencial à saúde física, emocional e intelectual das crianças; desenvolve a atenção, a concentração como muitas outras habilidades. Ao brincar a criança libera a sua capacidade de criar, se reequilibra, reinventa o mundo, recicla as suas emoções e a sua necessidade de conhecer, como também, “a brincadeira espontânea proporciona oportunidades de transferências significativas que resgatam situações conflituosas” (CUNHA Apud FRIEDMANN, 1992, p.36).

Winnicott (1975) procura relacionar a atividade criativa, o brincar e o desenvolvimento da personalidade em seu livro “*O Brincar & a Realidade*”. Coloca que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação” (p. 79), o que pode torná-lo criativo e utilizar sua personalidade de modo integral, “e é só sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p.80).

Em seu livro “*Por que as crianças brincam*” (1979), Winnicott acrescenta: as crianças brincam por prazer, para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que

conduzem à angústia se não forem dominados; as crianças adquirem experiências internas e externas brincando:

as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos (...) A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (...) A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais (p. 163).

A brincadeira auxilia na unificação e integração geral da personalidade (ela é o elo integrador entre a relação da criança com a realidade interior e a sua relação com a realidade externa ou compartilhada), “é na brincadeira que a criança liga as idéias com a função corporal” (p.164), e é através dela que a criança se comunica entendida como meio dela se comunicar com o mundo, assim como o é a fala dos adultos.

Andrade e Marques (2003) salientam que:

Brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas e fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência (p. 41).

De acordo com Macedo (2005) é pela brincadeira que a criança encontra sentido para sua vida, as coisas se tornam reais, são construídas de muitas maneiras e repetidas de acordo com a vontade da criança.

Para Wajskop (1995b):

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (p. 34).

Friedmann (1998) destaca que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares acerca da criança - suas emoções, o modo como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, o estágio de desenvolvimento em que se encontra, seu nível lingüístico e sua formação moral. Diz ainda que no jogo a criança se comunica e se expressa com o mundo e não somente um simples ato de brincar, sendo uma fonte de dados que auxilia na compreensão do desenvolvimento infantil.

A atividade lúdica, portanto, contrariamente do que se supunha vai muito além de um simples gasto de energia, mas envolve o homem na sua totalidade como um ser

de relações que é, inserido em um determinado contexto social do qual deve se apropriar, descobrir, entender e significar e por essa razão deve aprender (CARNEIRO, 2006, p. 81).

Através do brincar a criança se torna apta para a vida socializada; o brincar constitui-se em um sistema que integra à vida social; traduz valores, formas de pensamento e ensinamentos. É caracterizado pelo seu modo de ser transmitido de uma geração à outra, como aprendido na relação de uma criança com outras (na rua, na escola, etc.), incorporado de forma espontânea, sendo seu objetivo os conteúdos básicos da brincadeira.

Segundo Bomtempo, “o brincar exige concentração durante grande quantidade de tempo, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. É o mais completo dos processos educativos pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança” (BOMTEMPO Apud FRIEDMANN, 1992, p.77).

O brincar apresenta uma estrutura que consta de 5 aspectos principais: o tempo (o quanto ela brinca) e o espaço (onde ela brinca); os jogadores (com quem ela brinca); objetos e/ou brinquedos (com o que ela brinca); as ações do sujeito (físicas e mentais); sua relação meio/fins (FRIEDMANN, 1998).

As crianças brincam de diferentes modos, dependendo a sua idade e conforme o seu desenvolvimento físico e mental. O bebê inicialmente explora a si mesmo, assim como passa a explorar os objetos próximos a ele, encontrando e descobrindo, curioso por conhecer. Conforme vão crescendo, passam a mexer em tudo, xeretam, manipulam objetos – adquirindo informações importantes para o seu desenvolvimento. E, assim como explorar, descobrir, xeretar, mexer, no decorrer do desenvolvimento das crianças, outras diferentes maneiras de brincar aparecem: brincam sozinhas, de faz-de-conta, brincam com outras pessoas, brincam em grupo, brincam correndo, saltando, experimentando e desenvolvendo habilidades, inventando, aprendendo, jogando e competindo. Tantas diferentes maneiras de brincar fazem com que as crianças, em cada uma, vivenciem experiências que as levam ao amadurecimento físico e emocional, como também “brincando, a criança pode aprender a trabalhar, porque, brincando, aprende a estar em atividade e descobre o prazer de estar ocupada, de estar operando, engajando-se por livre e espontânea vontade” (CUNHA, 1994, p.27).

Kishimoto (1994) refere-se ao fato de que entre os jogos mais utilizados pela educação infantil estão os de regras, os de construção, os tradicionais infantis e os de faz-de-conta.

O lúdico é parte integrante da infância, é uma das múltiplas linguagens da criança. Conhecê-lo em seus aspectos conceituais e reconhecer a sua importância para o

desenvolvimento infantil possibilitam ações educativas produtoras de aprendizagens significativas para a criança. O educador precisa conhecer e vivenciar o lúdico em seu cotidiano educativo para possibilitar à criança viver, crescer e aprender.

2.3.4 O jogo e a Educação Infantil

Ao longo de sua história, a pré-escola tem assumido diferentes funções no Brasil, devendo ser entendida como produto das condições objetivas de vida resultantes do processo de urbanização e industrialização em nossa sociedade e do ingresso da mulher no mercado de trabalho (KRAMER & JOBIN E SOUZA, 1987).

Reflexo de uma sociedade de classes, há disparidades no atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições de ensino público e privado, bem como diferentes concepções educativas orientando o trabalho nestas instituições de ensino, podendo ser apontadas: a de caráter compensatório (que pretende compensar as "carências" existentes na criança), a de caráter antecipatório (que pretende preparar a criança para o seu ingresso na primeira série do ensino fundamental), e a de caráter recreativo (que pretende que as crianças aprendam "espontaneamente", "naturalmente" através de seu convívio social e lúdico com outras crianças).

Kishimoto (2005) entende que as propostas de educação infantil estão divididas nas que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números e nas que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a re-criação de experiências. Fala ainda que grande parte dos sistemas pré-escolares brasileiros tende ao ensino de letras e números e excluem elementos folclóricos da cultura do país em seus projetos pedagógicos, ou quando o fazem, incorporam ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural.

Muitos autores como Arroyo (1994), Nicolau (2003 a, 2003 b), Campos (2003-2004), entre outros, têm discutido a respeito da necessidade de repensar a prática educativa para este nível de ensino através de um currículo que pense a criança como um ser de direitos, produtora de cultura, e não somente pensá-la em seus aspectos biológicos ou psicológicos, pois são concepções reducionistas, patologizantes e a-históricas.

Segundo Kishimoto (1995) a importância do jogo na educação tem oscilado ao longo da história, sendo lembrados principalmente em momentos de crítica e reformulação da educação como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica. Esses momentos possuem como base às reestruturações políticas e econômicas de cada país e,

são nestas situações de contestação, de inquietações políticas e crises econômicas, que ocorre um aumento nas pesquisas e estudos em torno dos jogos.

Para Friedmann (1995, p. 54):

O jogo infantil tem sido objeto, sobretudo nos últimos anos, de estudos, pesquisas e das mais diversas abordagens. A importância do jogo no desenvolvimento da criança é uma questão fundamental dentro do currículo da pré-escola. Os professores pré-escolares devem ter consciência da importância da necessidade de um espaço, tanto físico quanto temporal, para o jogo acontecer.

Macedo (2005), falando sobre as brincadeiras de faz-de-conta na escola e a importância do brincar oferece alguns significados etimológicos de escola: divertimento, recreio, lugar de lazer, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, lugar de estudo, aula. E afirma que a escola foi pensada como um espaço para as crianças se divertirem, onde teriam um tempo livre para pensar e estudar, devendo a escola ser um lugar de brincadeiras e jogos, de atividades que fazem sentido para as crianças:

Por que não recuperar o sentido original de escola? Pergunto isso porque, mesmo na escola de educação infantil, nem sempre se reconhece a importância do brincar como função sociocultural e educacional e se insiste, muitas vezes, em antecipar práticas próprias aos trabalhos servis, infelizmente comuns na escola fundamental. Aproveito para lembrar também que o significado etimológico de *pátio*, (...) refere-se ao lugar onde se tinha “aulas em que se ensinavam humanidades” (*Houaiss*). Jogos e brincadeiras humanizam as crianças e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar, com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural.

Segundo Wajskop (1995b), a brincadeira deve ser entendida como atividade social específica e fundamental para a garantia de interações e na construção de conhecimentos da realidade pelas crianças. E, por isso, a brincadeira assume um papel educativo importante, pois permite às crianças que se desenvolvam e conheçam o mundo na e pela escola - através dos intercâmbios sociais que nela surgem entre pais, crianças, professores.

Kramer (2006) defende o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, isto é, pensar o pedagógico em sua dimensão cultural – como conhecimento científico, arte e vida cotidiana e não só como instrução.

Nicolau (2003a) enfatiza que os brinquedos, as brincadeiras e os jogos devem ser compreendidos como momentos lúdicos que permitem à criança inserir-se culturalmente bem

como possibilitam a expressão do seu imaginário, a exploração das artes, da ciência, da literatura, da matemática, construindo a sua noção de mundo.

Kishimoto (1994), ao falar sobre o jogo na educação, ressalta que as dúvidas existentes entre os educadores quando há a tentativa de associar o jogo à educação estão relacionadas à: existência ou não de diferença entre jogo e o material pedagógico; se o jogo educativo empregado em sala de aula é realmente jogo; se o jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos.

Estas dúvidas estão relacionadas à presença simultânea de duas funções: a lúdica e a educativa que, segundo Campagne citado por Kishimoto (1994) significariam:

1. **função lúdica:** o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente;
2. **função educativa:** o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Assim, o objetivo do jogo educativo é alcançar o equilíbrio entre as duas funções, caso contrário, se ocorrer desequilíbrio e houver apenas jogo e não ensino a função lúdica prevalece e se perde o sentido educativo. Ou se o hedonismo for eliminado, quem prevalece é a função educativa - restando apenas ensino.

Kishimoto (1994) salienta que há a necessidade de se preservar a liberdade de brincar da criança, devendo a ação pedagógica intencional do professor refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças buscando não entrar em conflito com a ação voluntária delas. Isso eliminaria o paradoxo do jogo educativo. Para a autora, o jogo empregado pela escola é um recurso para a realização das finalidades educativas e um elemento indispensável ao desenvolvimento da criança. O jogo educativo compreende dois sentidos: o amplo (entendido como material ou situação que permite livre exploração em recintos organizados pelo educador visando o desenvolvimento infantil geral) e o restrito (entendido como material de situação que exige ações orientadas com vistas a aquisição de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais, recebendo o nome de jogo didático).

Bassedas, Huguet & Solé (1999) diferenciam três tipos de jogos realizados com certa frequência nas creches e pré-escolas:

- **atividades apresentadas em forma de jogo:** referem-se a certos jogos de linguagem, motricidade ou jogos cognitivos realizados em sala de aula sob a

orientação da professora, em que as crianças seguem e executam determinadas tarefas apresentadas em forma de jogos.

- **o jogo pelo jogo:** tem a finalidade de ampliar um momento de espera, distraindo os alunos, sem que haja estruturação pela professora e esta não prevê o que pode acontecer nestes momentos, apenas vigia para que as crianças não se machuquem ou não briguem. Estes momentos devem existir quando as crianças estão cansadas, em momentos de espera, momentos em que se é preciso relaxar e descontraír as crianças.
- **situações planejadas de jogo:** tem a intenção de trabalhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através de situações planejadas, com objetivos mais ou menos explicitados, ocorrendo em um espaço determinado e com a utilização de materiais determinados, sendo planejada a intervenção e o papel que a professora adotará enquanto as crianças jogam. Tais situações são as mais diversas e estão de acordo com as capacidades que se quer estimular e favorecer. Exemplo destas situações são os cantinhos.

Carneiro (2006) apresenta o jogo em quatro modalidades freqüentemente usadas na escola: **o jogo como recurso didático**, que consiste num meio adequado para ensinar determinados conteúdos, com função didático-metodológico, vinculado à idéia de disciplina e organização, pouca autonomia do aluno e dirigido pelo professor, deixando de ser passatempo ou divertimento; **jogos dirigidos sem finalidade didática**, que objetivam oferecer uma ocupação à criança, distraí-la; **jogos de livre escolha**, cuja finalidade está no prazer de sua realização, que geralmente são usados no término de tarefas escolares; e a do **jogo planejado**, que objetiva a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

O jogo planejado contém objetivos explícitos, sendo possível a criação de contextos ou cantos, com um tempo determinado e variedade de situações, experiências e materiais em que o jogo é a atividade principal, podendo existir jogos didáticos, de construção, de experimentação, de exercício, simbólico e de regras, distribuídos em cantos.

Segundo Bassedas, Huguet & Solé (1999), os cantinhos de jogos podem ter uma grande importância no processo educativo e evolutivo das crianças, através do estímulo do jogo em pequenos grupos para favorecer a comunicação e a interação entre as crianças, bem como a autonomia delas. As atividades apresentadas em forma de jogo e o jogo pelo jogo devem estar presentes no cotidiano das creches e pré-escolas, entretanto, esses momentos precisam ser complementados pelas situações de jogos planejados sendo que estas situações

merecem destaque na programação das atividades, pois “permitem captar com mais facilidade os conhecimentos e os pensamentos das crianças e, assim, observar suas habilidades e competências” (p. 147).

2.4 – Jogos cooperativos: história, conceitos e finalidades

Os jogos cooperativos tiveram início há milhares de anos nas comunidades tribais, como os Inuits no Alasca, os Aborígenes na Austrália, os Tasaday na África, os Arapesh na Nova Guiné, os índios norte-americanos, os índios Kanela no Brasil, e muitos outros, quando seus membros se uniam para celebrar a vida, cooperativamente, através da dança, do jogo e do ritual (BROTTO, 2001).

Nas comunidades primitivas não existia a exploração de uns pelos outros, pois o trabalho e a produção de bens eram coletivos. A cooperação deu lugar à competição quando a riqueza passou a ser controlada somente por alguns, o que levou ao poder de uns sobre os outros (SOLER, 2005).

Os trabalhos sobre os jogos cooperativos são recentes. Em 1949, Morton Deutsch, psicólogo social, iniciou diversos estudos na área da psicologia através de experiências. Segundo Soler (2006) e Teixeira (2001), foi na década de 50, nos Estados Unidos, que os jogos cooperativos começaram a ser sistematizados por Ted Lentz a partir de vivências e experiências, sendo expandidos para outros países, principalmente o Canadá, Venezuela, Escócia e Austrália. Lentz foi pioneiro na utilização dos jogos cooperativos, e juntamente com Ruth Cornelius, elaborou o manual *All together* - considerado como um dos primeiros materiais a respeito do tema (SOLER, 2005).

Brotto (2001) e Teixeira (2001) afirmam que os jogos cooperativos surgiram da preocupação e da reflexão com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada na sociedade moderna, mais especificamente na cultura ocidental.

Soler (2005) cita os estudos da antropóloga Margaret Mead de 1961; Jim e Ruth Deacove; Andrew Fluegelman como sendo pesquisadores que colaboraram para a expansão dos jogos cooperativos.

Terry Orlick, doutor em psicologia e docente da Universidade de Ottawa, Canadá, é considerado um dos maiores estudiosos sobre os jogos cooperativos, sendo que sua obra *“Winning Throught Cooperation”* (traduzido no Brasil como *“Vencendo a Competição”*), de 1978, é reconhecida mundialmente como uma das principais fontes acerca do tema.

Segundo Barreto (2006), Orlick investigou o papel do jogo em sociedades tidas como cooperativas ou semi-cooperativas e constatou que os jogos e brincadeiras por elas utilizados possuem o intuito de reforçar valores vigentes. Descreveu a China dos anos 70 como uma sociedade baseada na coletividade, na qual os jogos podiam ser considerados como semi-cooperativos e tinham como lema “amizade em primeiro lugar, competição em segundo”;

também pesquisou sociedades indígenas relatando vários jogos cooperativos existentes nessas tribos¹.

Para Teixeira (2001) os primeiros passos para integrar os jogos cooperativos no Brasil se iniciaram a partir de 1980, tendo como principal representante Fábio Otuzi Brotto. Destaca que:

Inicialmente, esses jogos tiveram maior repercussão dentro de programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação Física, atualmente, experimenta-se essa proposta em diversas áreas: como no esporte em geral, em Pedagogia, Administração de Empresas, Psicologia, Filosofia, movimentos Comunitários, ONGS, Saúde, Desenvolvimento do Potencial Humano e tantas outras, sendo desenvolvidas com pessoas e grupos muito diversificados e de todas as idades. Em 2000, iniciou-se no Brasil, na cidade de Santos – SP, o curso de Pós-Graduação em Jogos Cooperativos (...).

Os jogos cooperativos devem ser compreendidos como uma abordagem filosófico-pedagógica que foi criada para promover a ética da Cooperação e a melhoria da qualidade de vida para todos (Brotto, 2001). Envolvem dinâmicas de grupo que objetivam: despertar a consciência de cooperação – no sentido de mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais, bem como promover a cooperação entre as pessoas (BARRETO Apud SOLER, 2006).

Brotto (2001) e Soler (2006) definem os jogos cooperativos como jogos nos quais os participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, buscando superar desafios, compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, e gerar pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos, reforçando a confiança mútua e a autenticidade, sendo que “ganhar ou perder são apenas referências para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo” (SOLER, 2006, p. 23).

A gente joga com os outros e não contra os outros.
Joga para superar desafios ou obstáculos e não para vencer os outros.
Busca a participação de todos.
Dá importância a metas coletivas e não metas individuais.
Busca a criação e a contribuição de todos.
Busca eliminar a agressão física contra os outros.
Busca desenvolver atitudes de empatia, cooperação, estima e comunicação (BROWN, 2004, p. 25).

¹ Kishimoto (2003) salienta que a educação indígena estimula a solidariedade e a cooperação, sendo a falta de competitividade uma característica de populações primitivas que vivem de modo comunitário, pois precisam da cooperação para sobreviver. Afirmo que Bruner também observou tal comportamento entre os esquimós, assim como Garcia observou em algumas populações de zona rural. Soler (2005) cita os estudos da antropóloga Margaret Mead, que concluiu existirem ancestrais que não pautam suas vidas pela competição, como os índios zuni e os iroquois que desconheciam a competição.

Segundo Barreto (Apud SOLER, 2006), os jogos cooperativos têm como base 5 princípios fundamentais:

- 1. a inclusão:** trabalhar com as pessoas procurando ampliar a participação e a integração entre elas nos processos em curso;
- 2. a coletividade:** as conquistas e ganhos somente se realizam coletivamente, reconhecendo a individualidade de cada um;
- 3. igualdade de direitos e deveres:** a participação e a responsabilidade são asseguradas pela decisão, gestão e a repartição justa dos benefícios promovidos pela atividade cooperativa;
- 4. desenvolvimento humano:** o objetivo último da experiência cooperativa é o ser humano e o seu aprimoramento;
- 5. processualidade:** no jogo é privilegiado o processo – os meios e não os fins.

Os jogos cooperativos se propõem a ampliar a visão acerca da vida que se reflete no jogo, possibilitando perceber os diferentes estilos de jogo-vida, o que permite a escolha consciente do estilo mais adequado para cada momento, no sentido de transformar o condicionamento competitivo em alternativas cooperativas para realizar desafios, solucionar problemas, harmonizar conflitos, aperfeiçoar e potencializar as habilidades de relacionamento² (BROTTO, 2001).

A interação cooperativa com os outros é necessária para o desenvolvimento da auto-estima, da confiança e da identidade pessoal, que são elementos importantes para o bem estar psicológico. Se o jogo tem presentes os valores de solidariedade e cooperação, começamos a descobrir a capacidade que cada um de nós tem para sugerir idéias (...) A cooperação é um caminho que pode ajudar a solucionar criativamente problemas e conflitos (BROWN, 2004, p. 38).

Para compreender seus princípios é necessário distinguir a competição da cooperação entendendo que cooperar ou competir são atitudes que estão permeadas por valores socioculturais.

A cooperação é um processo de interação social, que está embasado na interação humana associativa pela qual as pessoas buscam encontrar respostas e soluções para problemas comuns, realizar objetivos comuns produzindo resultados através de ações compartilhadas, sendo que os benefícios produzidos são distribuídos para todos (BROTTO,

² O autor cita como exemplos de habilidades de relacionamento: compartilhar objetivos comuns, respeito e confiança mútua, diálogo, empatia, bom humor, paciência, espontaneidade, criatividade, cooperação, autenticidade, co-responsabilidade e liberdade.

2001; FRANTZ, 2001). A competição também é um processo de interação social, entretanto, seus objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou opositoras, em que somente alguns são beneficiados (BROTTO, 2001).

O mais estranho é que a raiz do termo *competição* (*competere*) significa, justamente, esforçar-se para obter algo junto, empenhar-se juntos, estando muito próxima do significado da palavra *cooperação* que, traduzindo, quer dizer operar junto ou negociar para chegar a um acordo que pareça adequado a todos os envolvidos (SOLER, 2005, p. 46).

À palavra competição estão atrelados significados de luta, disputa, rivalidade, enquanto que a cooperação traz consigo significados de comum, colaboração, ajuda, auxílio, compartilhar algo.

Considerada como um valor natural e normal da sociedade humana, a competição tem sido adotada como uma regra em praticamente todos os setores da vida social. Temos competido em lugares, com pessoas e em momentos que não precisaríamos, e muito menos deveríamos. Temos agido assim como se essa fosse a única opção (BROTTO, 2001, p. 45).

Ao se valorizar a competição, o homem enxerga o outro como seu inimigo, prevalecendo a lei da selva – sobrevive o mais forte, e “quando há um ganhador, o mais forte, surgem irremediavelmente a marginalidade e a opressão” (REY Apud BROWN, 2004, p. 15).

A competição aumenta a ansiedade, impede que as informações sejam compartilhadas e faz com que a alegria e o prazer em jogar desapareçam. Leva à aprendizagem de simular, enganar, não aceitar a derrota e trapacear no jogo – sendo estes conceitos introjetados durante o jogo competitivo ao caráter da criança que está em formação (SOLER, 2005).

Ante uma sociedade cuja vida cotidiana se explica pelas relações de competição (compete-se no trabalho, na rua, nos espaços de recreação, na cama, na educação...); ante uma sociedade que desenvolveu uma visão fragmentada de mundo, segundo a qual não podemos assumir nossas vidas como sendo comuns, nossos problemas como sendo sociais, nossas tristezas como sendo coletivas; ante uma sociedade que já definiu até a diversão e o riso, que organizou o prazer, que fez do jogo um objeto de mercado, onde está claramente determinada a participação e definido o lugar da alegria... os JOGOS COOPERATIVOS apresentam-se como uma possibilidade diferente, uma possibilidade subversiva que nos permite a experiência de sentir que a felicidade, a alegria e o prazer podem existir sem que se precise ser derrotado o outro; uma possibilidade que elimina o terrível binômio ganhadores-perdedores, com o qual rotulam nossa vida (BROWN, 2004, p. 8).

Discutindo sobre o tema jogo, Brotto (2001) ressalta que os jogos, em sua grande maioria, estimulam o confronto e não o encontro, enfatizando o resultado numérico e a vitória

o que produz mais perdedores do que vencedores, eliminando as pessoas e a diversão, criando espaços de tensão e ilusão, não deixando opções ou outras oportunidades de escolha.

Assim como a fábrica chegou a ser modelo de organização da vida ocidental, assim industrializaram-se também os jogos infantis e adultos. A ênfase está na produção, dependência de máquinas e superespecialização. Os jogos são rígidos, superorganizados e excessivamente orientados para o resultado final. As crianças aprendem a gozar do fracasso do outro. Crescem tão condicionadas à importância de ganhar, que já não sabem jogar para divertir-se (ORLICK Apud BROWN, 2004, p. 13-14).

Os jogos cooperativos estão baseados no respeito e na confiança mútua e no reconhecimento da importância de todos, tendo como foco o bem-estar comum, para possibilitar a sociedade à alta competência – diferentemente de extrema competição (BROTTO, 2001).

Barreto (2006) evidencia que não é somente através de jogos e brincadeiras que as pessoas passarão a ser cooperativas, pois existem fatores sócio-políticos-econômicos que estruturam competitivamente a sociedade capitalista. Entretanto, aponta para a possibilidade da mudança ao serem ampliadas as redes de relações cooperativas utilizando-se dos jogos cooperativos, o que contribuiria para a aceleração de mudanças na própria estrutura social. Para isso, seria necessário iniciar a aprendizagem cooperativa com as crianças pequenas pois, quando são estimuladas através de jogos cooperativos, ocorre um aumento de interação social e promoção de atitudes cooperativas entre elas³. Os jogos e brincadeiras são elementos de grande importância na difusão e consolidação dos valores vigentes de uma dada cultura, desse modo, é necessário estimular nas crianças e nos adultos valores coletivos e solidários para que se caminhe na direção de uma sociedade mais cooperativa, emancipadora, democrática, solidária, justa e feliz.

O autor acredita que se possa resgatar o papel socializador das práticas lúdicas com as crianças da Educação Infantil, e isso potencializaria a promoção de novas relações sociais:

Se, mais uma vez, pensarmos nas crianças que agora começam a aprender os primeiros passos do que é pertencer a um grupo social, essa talvez seja a maneira mais eficiente de se edificar uma sociedade mais solidária. No nosso entender, bem mais eficiente do que os recursos políticos tradicionais, excessivamente verbais e racionalistas. Já é hora de reconhecermos as limitações de nossa herança cartesiana. Aprendemos muito mais e melhor por meio de experiências lúdico-vivenciais nas quais participamos de “corpo e alma”.

³ Barreto (2006) argumenta essa contribuição dos jogos cooperativos entre as crianças pequenas através dos estudos de Orlick (1989) e Bomtempo (1986).

De acordo com Teixeira (2001), atualmente nas escolas aprende-se muito mais sobre o universo físico e muito pouco sobre o mundo interior/subjetivo, lidando-se mais com a informação do que a formação do indivíduo, reforçando valores como ser o melhor, enfocando o resultado (e não o processo) e a derrota do oponente (ao invés de buscar um desempenho melhor), o individualismo – que são atitudes competitivas que serão reproduzidas e transmitidas na vida adulta. Assim, introduzir jogos cooperativos nas escolas é tê-los como ferramentas importantes para a formação de cidadãos capazes de conviver, cooperar e refletir (TEIXEIRA, 2001; TEIXEIRA & LANNES, 2002).

Neste sentido é que Martini (2006, p. 156) alerta:

Considerando que o Jogo Cooperativo envolve o ser humano em suas dimensões física, mental, emocional e espiritual, o processo de ensinagem torna-se uma “ferramenta” importante para tocar as pessoas. Chamar a atenção para a necessidade de uma pausa e reflexão consciente: Os jogos dos quais participamos e oferecemos para as crianças, realmente despertam os valores que essencialmente queremos despertar nas pessoas? Os valores intrínsecos aos jogos competitivos apontam realmente para uma sociedade mais humana e fraterna?

A educação, enquanto processo de construção coletiva, implica uma ação colaborativa e participativa, sendo de extrema importância para o desenvolvimento humano, pensando o homem como ser incompleto, inconcluso e inacabado e por isso necessita do outro para se desenvolver. A aula é um momento de socialização, pois nela podem ser trabalhadas atitudes e valores de maneira que se desenvolvam exemplos que são incorporados e utilizados não só na escola, mas sim na vida dos alunos (CORTELAZZO & ROMANOWSKI, 2007).

Frantz (2001, p. 264) afirma que a cooperação e a educação estão entrelaçadas e se potencializam como processos sociais, desse modo:

Há, portanto, uma estreita relação entre esses dois fenômenos: na prática cooperativa, para além de seus propósitos e interesses específicos, produz-se conhecimento, aprendizagem, educação; na prática educativa, como um processo complexo de relações humanas, produz-se cooperação. Assim, as práticas cooperativas na escola podem constituir-se em privilegiados “espaços pedagógicos”, através dos quais os seus sujeitos tomam consciência das diferentes dimensões da vida social.

A dimensão pedagógica da educação pela cooperação nas escolas é a de formar atores sociais que sejam construtores de uma sociedade democrática – livre, participativa e justa (FRANTZ, 2001).

Não precisamos mais ver crianças serem arrancadas dos jogos e se conformar com sua falta de habilidades, pois, se não estiverem no jogo do início ao fim, jamais se capacitarão. É chegada a hora de focalizarmos a nossa meta principal: “a criança”, porque quem joga deve sempre ser mais importante do que o jogo. O jogo é só uma estratégia para se atingir um objetivo esperado (SOLER, 2005, p. 304).

Segundo a Revista Jogos Cooperativos (2006) o aprendizado da criança é mais duradouro e efetivo através da vivência e do jogo, pois ela participa de maneira muito mais ativa do processo de construção do conhecimento. Entretanto, quando a competição está presente no processo de aprendizagem, ocorre o aumento da tensão e da frustração no ambiente, diminuindo a auto-estima e o medo de falhar aumenta, o que reduz a expressão de capacidades e do desenvolvimento da criança, promovendo a comparação entre as pessoas, favorecendo a exclusão baseada em poucos critérios, podendo desencadear comportamentos agressivos. Opostamente, quando se utilizam de jogos e as vivências cooperativas potencializa-se o processo de aprendizagem porque em seu processo não existe temor da exclusão e tensão geradas pela competição, possibilitando que o corpo e a mente dediquem-se integralmente ao processo criativo e a participação ativa no aprendizado. Aponta para resultados de pesquisas que demonstram que crianças de várias classes sócio-econômicas têm maior sucesso em áreas como matemática, desenvolvimento vocacional e leitura quando estão trabalhando juntos com seus colegas sob uma estrutura de objetivos cooperativos em vez de individualistas ou competitivos.

Pensando-se especificamente na Educação Infantil, Os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) orientam à realização de atividades em grupo em que cada criança desempenhe um papel/tarefa para a realização de um objetivo comum, buscando desenvolver a cooperação e o sentimento de pertencer a um grupo.

Desse modo, é possível afirmar que a educação pela cooperação, através da ação reflexiva promovida pelos jogos cooperativos, promove a cidadania, e abre espaços para a convivência em comum-unidades.

2.5 O jogo e o desenvolvimento infantil numa visão sócio-interacionista

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, juntamente com o neuropsicólogo Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e o psicólogo Aleksei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) formaram um grupo de investigação no Instituto de Psicologia de Moscou, desenvolvendo a chamada psicologia histórico-cultural. Partiram dos pressupostos de Spinoza, Hegel, Engels, Marx e Lenin e, utilizando-se do materialismo dialético como método de análise, investigaram o pensamento e a linguagem, a memória, a atenção voluntária, a percepção, entre outras funções mentais, buscando a construção de uma teoria geral para a psicologia.

Para Vygotsky as características tipicamente humanas são resultantes das interações dialéticas do sujeito com o seu contexto sócio-cultural, no qual o homem, ao transformar seu meio através de sua ação, transforma-se a si mesmo: é produto e produtor da cultura. Para ele, as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, através da mediação de instrumentos e símbolos culturais.

Segundo Oliveira (2005, p. 9):

Para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é cultural, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são construídos nas relações entre os homens.

Duarte (2005, p. 34), discutindo sobre as contribuições de Leontiev para a psicologia histórico-cultural, afirma que:

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

De acordo com Oliveira (1992, p. 24) “falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano”, pois este autor tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano só se constitui como tal através da sua relação com o outro social.

Desse modo, a **interação** é um dos aspectos fundamentais de sua teoria. Pimentel (2003/2004), apoiado nas idéias de Vygotsky, define **interagir** como *agir com* e isto implica

no reconhecimento do homem como um ser social que depende de sua relação com o meio sociocultural do qual faz parte.

Essa relação é impressa pelo desenvolvimento simultâneo e recíproco em quatro planos: o desenvolvimento ontogenético (de cada indivíduo), o filogenético (da espécie), o histórico e o microgenético (de processos psicológicos específicos, como o do letramento). Esses planos formam a pessoa em sua inserção, apropriação e participação em todas as dimensões da vida em sociedade, constituindo-se por meio delas e atuando na geração e na conformação de novos instrumentos de ação social (p. 184).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) de Vygotsky (2000; 1994) auxilia a explicar o que uma criança é capaz de fazer sozinha e com a ajuda de pessoas mais experientes. Através deste conceito é possível analisar o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação já produzidos (nível de desenvolvimento real) bem como os processos que estão amadurecendo e se desenvolvendo (desenvolvimento potencial).

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Segundo Rego (1995), para Vygotsky o aprendizado é um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento, estando este dependente do aprendizado que o indivíduo realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Vygotsky considera a imitação como um dos caminhos e instrumentos para a ocorrência do aprendizado, que oferece a oportunidade de reconstrução interna daquilo que é observado externamente, capacitando o indivíduo a realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Nesse sentido, como afirma Davis (2005), o desenvolvimento cognitivo, segundo Vygotsky, mantém relações recíprocas e contínuas com a aprendizagem: esta produz desenvolvimento e este abre possibilidades para novas aprendizagens em uma interlocução dada na atividade, ocorrendo uma transformação qualitativa das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores. A aprendizagem é entendida como aquilo que é apropriado nas relações sociais estabelecidas.

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimular e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 1994, p. 115).

Vygotsky (1994) argumenta que todas as **funções psicológicas superiores** têm sua origem na interação social, na participação do indivíduo em situações coletivas e com a mediação da linguagem. Elas são entendidas como ações controladas pela consciência: a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento abstrato e o comportamento intencional. Tais funções não são formas de comportamento biologicamente determinadas e por isso precisam ser internalizadas através da sua relação com a cultura (PIMENTEL, 2003/2004). A internalização percorre uma trajetória que vai do exterior para o interior do sujeito, e segue dois planos: primeiramente nas atividades coletivas e sociais, entre pessoas – *interpessoal*, e depois nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da pessoa – *intrapsíquica*.

Em síntese, na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.) (REGO, 1995, p. 62).

Sua teoria traz grandes contribuições sobre a utilização do jogo na escola: este possibilita interações sociais, trocas subjetivas, constrói conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, através da mediação de instrumentos e símbolos na ZDP.

Para ele o brincar é considerado uma fonte importante para a promoção de desenvolvimento. Refere-se ao termo “brinquedo” como atividade, ato de brincar. É pelo brincar que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva dependente de motivações internas. Na idade pré-escolar, o pensamento passa da determinação pelos objetos do exterior para a determinação das idéias: materiais podem ser usados para representar uma realidade ausente. A criança cria uma situação imaginária buscando satisfazer seus desejos não realizáveis. Afirma que no brincar estão contidas todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento, pois fornece uma estrutura básica ampla para mudanças das necessidades e da consciência.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (Vygotsky, 2000, p. 135).

Vygotsky (2000) postula que os teóricos do jogo devem levar em consideração as necessidades, incentivos e motivos da criança. O processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento cognitivo, pois novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações. Afirma ainda que toda atividade lúdica contém regras, pois a situação imaginária contém regras de comportamento mesmo quando estas não estão explícitas. O brincar atua na ZDP, levando ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança, passando a elaborar e internalizar os conhecimentos e habilidades que estão socialmente disponíveis, se comportando na brincadeira de modo mais elaborado do que no comportamento da vida real. No “brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, além do seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 2000, p. 134). O desenvolvimento do brincar, para ele, evolui de jogos com situações imaginárias explícitas e com regras ocultas para jogos de regras explícitas nas quais as situações imaginárias estão implícitas.

Em resumo, o brincar simulado e os jogos com regras são dois pólos de um único contínuo, e Vygotsky vê o desenvolvimento do brincar a longo prazo como um movimento gradativo entre eles – de uma situação imaginária explícita com regras implícitas (brincar simulado) para uma situação imaginária implícita com regras explícitas (jogos com regras).

Assim, as crianças aprendem por meio do brincar que realizar seus próprios desejos exige obediência voluntária a regras auto-escolhidas e que sua satisfação individual pode ser aumentada pela cooperação em atividades governadas por regras (BOMTEMPO, 2003-2004, p. 214).

Leontiev (1994) destaca que a criança, através de seus jogos, reproduz ações humanas assimilando o mundo objetivo: “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana” (p. 130). A atividade lúdica é a solução para o impasse entre a necessidade de agir da criança e a sua impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações adultas (como dirigir um carro, por exemplo).

Leontiev buscou testar e analisar o processo de desenvolvimento da brincadeira do período pré-escolar, sendo que as brincadeiras das crianças na fase pré-escolar inicialmente são os jogos de enredo ou subjetivos. Estes jogos consistem na atribuição de um papel pela criança, assumindo certa função social generalizada do adulto – em sua maioria representam

uma função profissional - como médico, por exemplo, desempenhando na brincadeira as suas ações. No decorrer do desenvolvimento da criança pré-escolar, ocorre a transformação dos jogos de enredo com uma situação imaginária para jogos com regras, em que a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente.

O autor lembra que para a criança de três ou quatro anos de idade é difícil obrigar-se a obedecer às regras de um jogo, pois os jogos com regras são mais tardios, entretanto, enfatiza a possibilidade de trabalhar jogos com regras em um estágio bem anterior do desenvolvimento:

É muito difícil para uma criança de três ou quatro anos de idade, como já dissemos, obrigar-se a obedecer às regras de um jogo. Jogos com regras são, por isso, mais tardios. A partir do pressuposto de que as regras surgem a partir do papel pelo que elas são justificadas, jogos comuns “com regras” foram alterados de forma que as regras desses jogos fossem baseadas no papel e na imaginária situação da brincadeira. Para tornar o jogo do “gato e rato” mais fácil para a criança, os participantes receberam certos “símbolos” que faziam com que uns fossem gatos e outros ratos. É claro que esses símbolos não precisam ser máscaras dos respectivos animais; qualquer detalhe que possa servir como signo dos animais poderá ser empregado: um rabo que seja pregado, um chapéu de papel com orelhas, e assim por diante. A criança ingressa no jogo por meio do símbolo, e em seu papel naturalmente se agarra às regras do jogo.

Dessa forma foi possível transferir a possibilidade de jogos com regras para um estágio bem anterior do desenvolvimento (LEONTIEV, 1994, p. 134-135).

Percebe-se, assim, que é possível trabalhar com jogos que possuam regras explícitas com crianças de menor idade através da introdução de símbolos que lhe facilitem a compreensão do que se espera delas, funcionando como mediadores, trabalhando na ZDP das mesmas.

Nesse sentido, é importante salientar o papel do professor como mediador no processo de aquisição das regras a partir da ação do jogar. Pois, como afirma Pimentel (2003/2004, p. 188):

O educador é um mediador mais experiente, por isso ele pode e deve oferecer suporte por meio de pistas-guia, questionar procedimentos, fornecer significados mais sofisticados sobre os conhecimentos em pauta, exemplificar e apresentar modelos que a princípio possam ser imitados.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) a ação do professor enquanto mediador possibilita a criação de condições para que as crianças desenvolvam capacidades relativas à tomada de decisões, à construção de regras, a cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e aos outros, bem como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros.

As interações criança-criança também devem ser privilegiadas já que quando agem conjuntamente na realização de alguma atividade comum permitem: a auto-regulação do comportamento, a detecção de incongruências e lacunas, o direcionamento consciente da fala para a comunicação mais precisa e explícita, a intencionalidade para encontrar formulações alternativas para uma mesma idéia e agregar exemplos de forma coerente.

De acordo com Davis, Silva & Espósito (1989), quando a interação propicia a realização em conjunto daquilo em que sozinho não seria realizado, a interação adquire um caráter estruturante na construção do conhecimento, fornecendo afeto, desafio e apoio para a atividade cognitiva e atuando na ZDP, pois faz com que processos maturacionais em andamento venham a se completar de modo que novas bases são formadas para novas aprendizagens. As autoras ainda lembram que “as interações sociais comportam um certo nível de disputa, de segregação, de hierarquia de poder e de dependência” (p. 54) que precisam ser revertidas pelo professor de modo a criar condições para a colaboração, a compreensão mútua e a comunicação produtiva através da negociação de regras devendo estas serem claras e explícitas.

Debates, questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e inferências são presença obrigatória nas interações sociais que se quer nas escolas, contribuindo para que se alcance uma concepção de Homem, mundo e sociedade mais flexível, menos ideológica e menos alienante. Se o professor e seus alunos conseguirem estabelecer em sua sala uma atmosfera de respeito mútuo, onde divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases e desacordos compreendidas, soluções comuns buscadas e, sobretudo, onde “errar” não significa falta de conhecimento e sim sinal de que uma estrutura está em construção, pode-se dizer que, de fato, a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal (p. 54).

Pimentel (2003/2004) ressalta que, quando se abre espaço para discussões acerca da brincadeira, o educador deve intervir buscando a negociação, levando as crianças à tomada de consciência sobre como atuar, o que lhes permite corrigir ou aperfeiçoar os comportamentos intrínsecos à brincadeira, propiciando também a melhoria da atuação futura. A parceria leva a enfrentar dificuldades como explicar o próprio ponto de vista, reconhecer o alheio e de encontrar a satisfação mútua, sendo que tais atitudes possibilitam a descentração do ponto de vista cognitivo, isto é, a criança pode comparar, reorganizar, completar, modificar, justificar ou abandonar idéias, “permite questionar as próprias convicções, respeitar a opinião dos outros e auto-avaliar seu comportamento, habilidades e atitudes” (p.190).

Portanto, trabalhar com jogos e brincadeiras na Educação Infantil possibilita o desenvolvimento de novas atitudes e habilidades nas crianças, sendo necessário para isso abrir

espaços lúdicos para que elas possam brincar e jogar, situações nas quais o professor deve ser o observador e o mediador das interações aí estabelecidas.

3 Trajetória Metodológica

3.1 Primeiros Passos: definição da metodologia de pesquisa

Com base em autores como Sarmiento (2003), André (1987; 1989; 1992; 1995a; 1995 b; 1997), Campos (1984) que trazem contribuições ao estudo do cotidiano escolar, a metodologia adotada para este estudo é a do tipo etnográfico, pois, de acordo com André (1987; 1989; 1992; 1997) este tipo de pesquisa auxilia na aproximação com a escola, conhecendo-a mais de perto, sendo fundamental para a compreensão de como a escola desempenha seu papel socializador, tanto no processo de transmissão dos conteúdos acadêmicos, como na veiculação das crenças de valores que aparecem nas relações sociais, interações e nas rotinas que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

3.1.1 A pesquisa do tipo etnográfico

Segundo Triviños (1987) a etnografia, ou pesquisa etnográfica, é uma forma específica de investigação qualitativa.

A pesquisa qualitativa surgiu nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos ao perceberem que muitas das informações sobre a vida dos povos pesquisados precisavam ser interpretadas de maneira mais ampla possível ao invés de simplesmente quantificadas em dados objetivos. Em seguida, a pesquisa etnográfica foi incorporada pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade, sendo posteriormente, apropriada à investigação educacional. A etnografia, para o autor objetiva “estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados (p. 124)”.

Alves (1991), buscando caracterizar a pesquisa qualitativa, traz os seguintes pressupostos deste tipo de pesquisa:

A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. (...) conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação (p. 55).

Ressalta ainda que, a partir destes pressupostos, faz-se necessário, no percurso da investigação: dar valor à imersão do pesquisador no contexto e, ao interagir com os participantes, procure apreender o significado que eles atribuem aos fenômenos estudados; o

foco do estudo pode progressivamente ser ajustado; e os resultados devem ser descritivos e expressos através de palavras.

De acordo com Sarmiento (2003) a etnografia “visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção (p. 153)” e aponta para os seguintes elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica:

- a permanência prolongada do investigador no contexto estudado para que possa pessoalmente recolher as suas informações, por meio da observação participante e da entrevista às pessoas que lá atuam;
- o interesse por traços e pormenores bem como pelos acontecimentos significativos da vida no sentido de recriar vividamente os fenômenos estudados;
- o conhecimento obtido deve ser estruturado progressivamente através das operações analíticas da comparação e contrastação de dados, sendo agregados e ordenados em seqüências compreensivas;
- a apresentação final deve ser capaz de unir de forma criativa a narração/descrição dos contextos com a teoria.

André (1995a) afirma que os estudos etnográficos realizados nas escolas na verdade são uma adaptação da etnografia à educação, onde o foco de interesse é com o processo educativo.

O estudo do cotidiano escolar permite uma compreensão e uma análise crítica da prática pedagógica nas escolas hoje. Se, por um lado revela rotina, repetição, ritualismo nas relações e práticas pedagógicas/sociais, por outro lado revela buscas, questionamentos, atitudes e soluções que surgem em resposta aos desafios do dia-a-dia escolar (ANDRÉ, 1992, p. 17).

A investigação etnográfica das escolas tem a possibilidade de constituir-se em um dispositivo de mudança das práticas, pois incide sobre as representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, o que permitiria formas de intervenção mais reflexivas e críticas (SARMENTO, 2003).

Para André (1995a; 1997) o trabalho do tipo etnográfico em educação possui as seguintes características:

- uso das técnicas etnográficas: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos;

- princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, na qual o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados;
- ênfase no processo - naquilo que está ocorrendo;
- preocupação com o significado, na tentativa de apreender e retratar a visão pessoal dos participantes;
- envolve um trabalho de campo, onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado e observando-os em sua manifestação natural;
- descrição dos dados e reconstrução deles em forma de palavras ou transcrições literais;
- busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, através de um plano de trabalho aberto e flexível, possibilitando a revisão de todos os momentos da pesquisa.

Segundo André (1995a, p. 41):

por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

No cotidiano escolar se encontram refletidas as contradições da realidade social: de um lado estão os mecanismos de opressão e dominação que buscam consolidar a ideologia dominante e os interesses do capital, da luta pelo poder; e do outro, todo um movimento de resistência e de contraposição ao sistema que se movimenta na direção da crítica à ordem vigente e da participação efetiva das camadas populares na luta pela cidadania (ANDRÉ, 1989).

Campos (1984) é de opinião que a escola enquanto instituição possui personagens que estão desempenhando diferentes papéis, com diferentes graus de poder, ligados a um sistema de ensino sendo este entendido como um aparato burocrático amplo com níveis hierárquicos que formam redes de relações complexas entre si. Assim, ao penetrar na escola é necessário levar em conta esta teia de relações, muitas vezes invisíveis, mas existentes entre seus atores.

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos - que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras -, que se pode visualizar melhor como a escola

participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo esse processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo (ANDRÉ, 1997, p. 39).

A autora lembra que o método básico dos estudos etnográficos na educação escolar deve ser a observação participante, podendo incluir como procedimento a entrevista e a análise documental, o que possibilita ao pesquisador conjugar dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou materiais obtidos através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado - o que resulta numa descrição densa da realidade estudada (ANDRÉ, 1995a).

Sanchez Blanco (1997, p. 28) argumenta que a reflexão na ação permite que o conhecimento da mesma deixe de ser um conhecimento tácito formulado espontaneamente e sem critérios, o que implica o pensar sobre o fazer ao mesmo tempo em que se atua. Esta autora fala que a utilização das técnicas etnográficas tem ajudado na busca de dados através da análise, interpretação e explicação das atividades e tarefas escolares propostas aos alunos tanto dentro como fora da sala de aula, constituindo-se um importante aspecto para encontrar categorias que definem a prática do professor no desenvolvimento de atitudes cooperativas nas crianças.

Para Erickson (apud ANDRÉ, 1995b) a observação participante busca descrever os significados das ações e interações segundo o ponto de vista dos seus atores, devendo a etnografia centrar-se na descrição dos sistemas e significados culturais dos sujeitos estudados, superando a mera descrição de situações, ambientes, pessoas e da reprodução das suas falas e depoimentos.

A pesquisa etnográfica é realizada em 3 fases. A primeira compreende o estudo amplo da literatura relacionada ao tema e sobre o contexto a ser estudado, sendo esta a fase em que se formula o problema e se concentra o olhar teórico que orientará todo o trabalho de campo. A segunda fase é a da pesquisa de campo, que envolve a observação direta e intensiva bem como as estratégias para captar as opiniões e representações dos atores sociais, sendo o momento da mediação entre teoria e prática procurando estabelecer o diálogo com os referenciais de apoio, revendo princípios e procedimentos para fazer os ajustes que forem necessários. A última fase é a da sistematização dos dados e sua apresentação em forma de relatório, num diálogo entre a teoria e os dados coletados na busca de uma nova estruturação do real (ANDRÉ, 1995b).

No estudo do cotidiano escolar estão envolvidas três principais dimensões vistas como unidade de múltiplas inter-relações: a institucional/organizacional, a instrucional/pedagógica e a filosófica/metodológica. Estas três dimensões permitem compreender, num enfoque dialético homem-sociedade, as relações sociais expressas no cotidiano escolar, assim como permitem captar a direção do que acontece dentro da escola e não a desvincula da práxis mais ampla (ANDRÉ, 1987; 1989; 1992; 1997).

3.2 Os percursos da investigação

Apoiada nas idéias acima expostas, a investigação proposta foi realizada através da observação participante de situações cotidianas da Educação Infantil no sentido de pesquisar estas três dimensões apresentadas (Institucional/Organizacional, Instrucional Pedagógico, Filosófica/Metodológica) que se constituem nos eixos norteadores para a compreensão de concepções e práticas pedagógicas cotidianas de educadoras da educação infantil em relação à cooperação.

O quadro abaixo auxilia numa visão ampliada das 3 dimensões focalizadas neste estudo com base nas orientações metodológicas apresentadas anteriormente.

Etapas da Pesquisa	Dimensões	Procedimentos
1ª Etapa	Institucional/ Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • análise de documentos; • observação e registro do contexto escolar por meio da descrição e fotografia.
2ª Etapa	Instrucional/ Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • observação participante; • entrevistas com a coordenadora, diretora e professoras; • análise do material didático; • análise das produções infantis; • conversas informais com as crianças; • conversas informais e entrevistas com as famílias.
3ª Etapa	Filosófica/ Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • leitura e análise do material teórico.

3.2.1 Buscando focalizar o estudo

Este estudo foi realizado durante o ano letivo de 2006, em uma creche da rede municipal de ensino da cidade de Lençóis Paulista/SP: Creche “Roza Capoani Paccola”.

A opção por esta creche foi feita tendo em vista ser o local mais próximo da residência da pesquisadora (o que facilitaria a locomoção com ganho de tempo), bem como por ser uma creche nova, criada pela Secretaria da Educação do município, possuindo diferenças em sua estrutura das demais creches – que vieram como “heranças” da Secretaria de Assistência Social. Tais diferenças pareciam estar relacionadas à estrutura física e espacial da creche bem

como pela equipe de trabalho, com diretora, vice-diretora, professoras, monitoras com a exigência de segundo grau completo e a presença de estagiários do ensino superior. Ao longo da pesquisa poderá ser percebido que essas “diferenças” não se concretizaram ainda na creche pesquisada.

3.2.2 A creche: história, tempos e espaços

Logo após ter sido definida a creche, em conversa com a Coordenadora da Educação Infantil, surgiu o interesse pela história da mesma. No entanto, esta disse que não havia registro de sua história. Conforme a conversa fluía, alguns indícios de sua história foram sendo construídos, sendo levantados alguns documentos como a planta da creche e a lei que lhe dá a denominação. Depois, alguns dados foram confirmados e levantados junto à Diretora da Creche.

Estava sendo vivenciado o que Figueiredo (1999) relata em sua pesquisa: “realmente, o que existia na escola era uma história fragmentada, eram recortes, conforme o título do arquivo: fatos isolados, perdidos, sem uma dimensão da totalidade do contexto” (p. 38). Assim, foi necessário resgatar a história desta creche, apesar de ser relativamente uma construção nova, resultando na síntese apresentada a seguir.

A creche foi inaugurada em Setembro de 2004, sendo a segunda creche construída pela Secretaria Municipal de Educação, o que lhe aufere uma característica diferenciada das outras creches municipais, pois foi pensada e criada enquanto instituição educativa e não assistencial (segundo informações colhidas com a diretora e a coordenadora).

Está localizada no centro de um bairro planejado e com infra-estrutura (asfalto, esgoto, iluminação pública), com casas financiadas pela Caixa Econômica Federal, afastado do centro da cidade, mas há o transporte por circulares (ônibus de transporte urbano), também possui uma escola de ensino fundamental, uma base do Programa da Saúde da Família, com médico e enfermeiras, bem como, lojas, bares, farmácia e mercados. A população pode ser classificada como classe baixa, com pais trabalhadores nas indústrias e comércio da cidade, algumas mães trabalham de doméstica, e uma minoria são trabalhadores rurais.

Atualmente, a creche atende cerca de 119 crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade⁴. Funciona das 7 às 17 horas, com os seguintes funcionários: 8 monitores, 1 cozinheira,

⁴ O município está se adequando à Lei 11.274 de 06/02/2006, que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos, iniciando o ensino obrigatório aos 6 anos de idade.

1 auxiliar de cozinha, 2 faxineiras, 1 diretora, 3 professoras e 5 estagiários (contratados por 6 meses).

As crianças são divididas de acordo com a faixa etária:

- Berçário I: 0 a 1 ano, período integral: monitor;
- Berçário II: 1 a 2 anos, período integral: monitor;
- Maternal I: 2 a 3 anos, período integral: monitor;
- Etapa I: 3 a 4 anos, manhã: sala de aula: professora, tarde: monitores, 23 alunos;
- Etapa II: 4 a 5 anos, manhã: sala de aula, professora, tarde: monitores; 20 alunos;
- Etapa III: 5 e 6 anos, manhã: monitores, tarde: sala de aula, professora, 26 alunos.

Esta pesquisa procurou se concentrar nas crianças das Etapas I, II e III, buscando enfocar o estudo na faixa etária dos 3 aos 6 anos, pois estas recebem acompanhamento com professoras em sala de aula e com monitores, ao contrário das demais que são acompanhadas somente por monitores.

O primeiro momento foi dedicado a contatos com a coordenação, direção da escola, professores, pais e alunos, expondo a proposta da pesquisa e estabelecendo os seguintes caminhos: observação dos espaços da escola, observação da rotina das crianças a serem pesquisadas, observação das salas de aula, entrevistas com as professoras, diretora e coordenadora.

3.3 Alguns dados significativos das análises

No primeiro dia na creche, a diretora apresentou a pesquisadora a todos os funcionários e foi mostrando todos os espaços. As crianças pareciam curiosas, perguntando o nome da pesquisadora, o que estava fazendo ali, se era professora... A pesquisadora procurou dar-lhes atenção enquanto acompanhava a diretora pelos espaços, respondendo-lhes as questões e fazendo-lhes perguntas como nome, idade e se gostavam da creche.

O quadro a seguir apresenta ações desenvolvidas até o final da pesquisa, desde o primeiro contato até as últimas observações realizadas.

Data	Dia da Semana	Ações Realizadas
15/02/06	4ª feira	Contato inicial com a Secretária da Educação
17/02/06	6ª feira	Contato inicial com a Coordenadora da Educação Infantil – definição da creche para a pesquisa
06/03/06	2ª feira	Contato por telefone com a Diretora da Creche (agendado horário para conhecer a Creche)
13/03/06	2ª feira	Contato com a Diretora – visita e reconhecimento do espaço da pesquisa
24/03/06	6ª feira	Listagem das crianças sorteadas para a pesquisa à Diretora
03/04/06	2ª feira	Reunião com os pais das crianças que irão participar da pesquisa
07/04/06	6ª feira	Observações das Turmas I e III
17/04/06	2ª feira	Observações das Turmas I e II
24/04/06	2ª feira	Participação na capacitação das funcionárias da Creche
26/05/06	6ª feira	Observação da Turma I
02/06/06	6ª feira	Observação da Turma II
09/06/06	6ª feira	Observação da Turma III
23/06/06	6ª feira	Observação da Turma III
30/06/06	6ª feira	Observação da Turma I
07/07/06	6ª feira	Observação da Turma II
10/07/06	2ª feira	Entrevista com a Profª. da Turma II / Participação no HTPC
21/07/06	6ª feira	Entrevista com a Diretora da Creche
14/08/06	2ª feira	Observação da Turma I
25/08/06	6ª feira	Observação da Turma II
01/09/06	6ª feira	Observação da Turma III
05/09/06	3ª feira	Observação das Turmas I e II
22/09/06	6ª feira	Observação da Turma III
29/09/06	6ª feira	Observação das Turmas I e II
06/10/06	6ª feira	Entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil
06/10/06	6ª feira	Observação da Turma III
30/10/06	2ª feira	Entrevista com a Profª. da Turma I

3.3.1 A dimensão Institucional/Organizacional

O clima institucional é entendido como mediador entre a práxis social e o que acontece no interior da escola, sofrendo múltiplas determinações do social mais amplo bem como assume configurações específicas nas contradições sociais que se materializam no cotidiano escolar. Envolve todos os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, sendo

tomados como exemplos as políticas educacionais, as diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, as exigências dos pais e da associação de moradores, as formas de organização do trabalho pedagógico, estrutura de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais “enfim, toda a rede de relações que se forma e se transforma no acontecer diário da vida escolar” (ANDRÉ, 1992, p. 18).

Para o estudo desta dimensão é necessário: contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico administrativo e com os docentes, através de entrevistas individuais ou mesmo conversas informais, acompanhamento das reuniões e atividades escolares, análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola assim como a consideração do contexto sócio-político.

3.3.1.1 A análise documental

A análise documental é considerada valiosa na abordagem de dados significativos, pois pode complementar as informações obtidas por outras técnicas ou mesmo desvelar aspectos novos de um tema ou problema na busca de identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, fornecendo informações sobre o contexto pesquisado (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Sua contribuição para a pesquisa consiste na compreensão crítica do contexto histórico-político de uma determinada época pois é uma fonte de dados da qual se pode retirar evidências que fundamentam argumentações, afirmações e declarações do pesquisador (CORTELAZZO & ROMANOWSKI, 2006). Os documentos incluem leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, estatísticas, arquivos escolares, relatórios, projetos, manuais, fotografias.

Foram levantados os seguintes documentos da creche: Plano Municipal de Educação⁵, Regimento Unificado das Creches do Município; Projeto Político Pedagógico da creche; Plano Curricular desenvolvido pela creche.

O Plano Municipal de Educação traz inicialmente um diagnóstico, através de dados estatísticos, acerca do atendimento às crianças da faixa etária de 0 aos 6 anos de idade no município que **aponta para um déficit no atendimento desta população**. Em seguida, apresenta as Diretrizes Político-Pedagógicas e afirma, com base na Constituição Federal, que a Educação Infantil é um direito da criança e uma obrigação do Estado.

⁵ Foi conseguido cópia do “Capítulo 3. Análise: Níveis e Modalidades de Ensino – Educação Infantil”.

A Educação Infantil é vista como um complemento “*à ação das famílias para garantir às crianças estímulos necessários a seu desenvolvimento físico, socioafetivo e cognitivo*”, devendo basear-se no cuidar e no educar. Trata da universalização do atendimento, sendo que ela deve estar associada à qualidade de ensino, pressupondo a solidificação de um projeto político-pedagógico que tenha claro as concepções de homem que se pretende formar e da sociedade que se pretende construir, articulando as diretrizes nacionais para a Educação Infantil com a realidade que a instituição estiver inserida.

Dispõe que a melhoria deste nível de ensino tem como uma das maiores limitações o insuficiente financiamento de recursos públicos, criando o critério de atrelar o atendimento nas creches com a condição das famílias: mães que trabalhem fora ou situações que ofereçam risco para as crianças.

A partir da elaboração de comparações entre o Plano Nacional, o Estadual e a proposta para o Plano Municipal, foram estabelecidas metas para a Educação Infantil quanto à: oferta de vagas, infra-estrutura, formação e valorização do magistério, cooperação, gestão e participação, financiamento e recursos.

As metas para a oferta de vagas são: atender 40% das crianças de 0 a 3 anos até 2005 e 60% até 2010; universalizar o atendimento de crianças e 6 anos até 2006 (sendo considerados os alunos que permaneceram na educação infantil municipal); universalizar o atendimento de crianças de 5 anos até 2007; universalizar o atendimento de crianças de 4 anos até 2008; assegurar a manutenção da modalidade de atendimento em tempo integral para as crianças de 3 a 6 anos, na proporção atual de 30% das crianças, dando prioridade as crianças cujas mães são trabalhadoras ou que estejam em situação de risco; incluir as creches ou entidades filantrópicas equivalente em 2005 no sistema nacional de estatísticas; incorporar gradativamente as crianças de 6 anos ao ensino fundamental; reorganizar as faixas etárias nas turmas de pré-escola através do ano de nascimento da criança na composição das turmas no prazo de 2 anos.

As metas para a infra-estrutura são: reforma e adequação dos espaços às finalidades definidas pelo projeto político-pedagógico da educação infantil municipal com a escolha da instituição através dos critérios de comprometimento da estrutura física dos prédios, unidades com maior número de alunos, demanda da população; equipar todas as unidades escolares com computadores, pelo menos para o setor administrativo no prazo de 5 anos; assegurar a reposição, fornecimento e manutenção do mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos (incluindo livros e revistas de apoio pedagógico ao educador); manter o pleno atendimento à merenda escolar com os padrões de qualidade já alcançados.

As metas para a formação de profissionais da educação infantil municipal são: prever a progressão da carreira, por meio da titulação a todos os educadores e professores da rede municipal de ensino; valorizar nos concursos públicos para professores e educadores infantis a habilitação e a titulação; manter a oferta de cursos de formação em nível superior para os professores e educadores infantis, visando atingir o índice de 70% de professores habilitados e 30% dos educadores, em 5 anos; conceder afastamento remunerado para atividades de formação; implementar projetos de formação continuada para professores, educadores e profissionais de apoio da Educação Infantil, buscando a cooperação com instituições especializadas ou instituições de ensino superior.

As metas relativas às ações coordenadas são: aprimorar a articulação entre as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social no atendimento integral à criança de 0 a 6 anos; instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições infantis municipais; promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas; estimular a criação de unidades de atendimento em educação infantil pelas empresas, ONGS e outras entidades com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação na elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, visando o atendimento de toda a demanda de 0 a 3 anos, no prazo de 5 anos.

Quanto à gestão e a participação, as metas são: garantir as condições de funcionamento do Conselho Municipal de Educação; estabelecer regimentos dos conselhos escolares e providenciar sua inscrição no CNPJ para os Conselhos de Escola de Educação Infantil; promover ações educativas permanentes junto aos conselheiros das escolas, visando melhor qualificá-los para o desempenho das suas funções.

Para o financiamento e recursos, as metas são: realizar, no prazo de um ano, estudos sobre o custo da educação infantil no município, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a qualidade do atendimento; ampliar a vinculação dos recursos da educação destinando os recursos advindos dessa ampliação exclusivamente à Educação Infantil.

As metas apresentadas no Plano Municipal de Educação para a Educação Infantil apresentam clareza no que se pretende alcançar, buscando aumentar a oferta de vagas determinando prazos. Entretanto, não esclarece se a ampliação do atendimento está atrelada à construção de novas instituições de educação infantil, pois nas metas de infra-estrutura só aparecem reformas dos prédios. Isso leva a pensar em maior número de alunos por turmas, o que interfere significativamente na qualidade da educação.

Em relação à formação dos educadores da Educação Infantil, percebe-se que buscam o aumento na habilitação no magistério, entretanto, os índices que desejam alcançar de 70% de professores habilitados para a pré-escola e 30% dos educadores (monitores) para a creche não contempla o previsto na LDB e determinado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b): os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de educação infantil devem possuir formação mínima na modalidade Normal em Nível Médio. Para o concurso público de ingresso para o cargo de professor de pré-escola há a exigência de formação mínima na modalidade Normal de Nível Médio, já para o cargo de monitor de creche a exigência é, atualmente, de Ensino Médio, mas não na modalidade Normal, existindo ainda profissionais que ingressaram por concursos públicos anteriores com formação incompleta no Ensino Fundamental. Essa distinção entre os profissionais gera um problema relacionado ao FUNDEB: os monitores não são classificados como profissionais do magistério por conta da exigência de formação para o concurso, não sendo, portanto, contemplados pelo fundo. É intrigante notar que, enquanto monitores, são orientadas para atuarem como educadores, planejando atividades de cuidado e educação (sendo no cotidiano percebidas apenas as atividades de cuidado), mas que não são valorizados e contemplados pelos benefícios concedidos aos professores.

No Regimento Unificado das Creches de Lençóis Paulista, em seu artigo 2º dispõe que a finalidade da creche é atender as crianças de zero aos cinco anos e onze meses de idade *“cujos pais ou responsáveis trabalhem fora do lar”*. Percebe-se que o município ainda não conseguiu legitimar o direito e o acesso de todas as crianças desta faixa etária à educação, pois somente as crianças que possuem pais trabalhando têm o direito à vaga. E mesmo aos pais que trabalham fora há uma lista de espera pela vaga.

Os objetivos da creche foram divididos em geral e específico. O objetivo geral aparece em seu artigo 4º: proporcionar o desenvolvimento integral da criança assim como assegurar sua integridade física e psicológica em um ambiente seguro e confortável que lhe oportunize explorar o espaço físico e a conquista de novas habilidades. O objetivo específico aparece no artigo 5º: desenvolver a capacidade de aprender da criança e garantir seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual, afetivo, moral e social, tendo como base a Política Nacional de Educação Infantil. Pode-se afirmar que a instituição creche é entendida no regimento como local de cuidado e educação, estando de acordo com as discussões sobre os objetivos da Educação Infantil apresentadas no Capítulo I⁶.

⁶ O capítulo intitulado como “1.1 Revisitando a pré-escola: sua contextualização nos dias atuais”, páginas 27-39.

Em seu artigo 6º explica que a instituição deve funcionar: em espaço físico organizado para atender as necessidades da faixa etária a que se destina, equipado com material didático-pedagógico adequado para garantir o desenvolvimento integral da criança; em períodos e horários que atenda a necessidade da comunidade; e dirigida por um Diretor de Escola. A estrutura da creche é apresentada no artigo 9º: berçário e maternal para as crianças de zero a três anos de idade; pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. Pode-se afirmar que há uma falha no regimento ao não explicar qual seria este espaço físico organizado, como tamanho do terreno, espaço interno e externo, salas, mobiliários, entre outros. Apesar disso, a creche pesquisada apresenta uma estrutura física adequada, entretanto, observou-se que a quantidade de materiais pedagógicos, embora presentes, são insuficientes para atender todas as crianças.

Em seu artigo 24º, parágrafo I traz os deveres dos funcionários que atuam nas creches em relação às crianças, entre os quais podem ser citados: respeito e zelo pelo seu direito ao sono, e a sua alimentação adequada; afetividade no trato com as crianças e zelo pela sua higiene pessoal; garantia da sua segurança no direito de brincar, movimentar-se, explorar o espaço, agir e interagir; não submetê-la a qualquer tratamento vexatório, constrangimento ou humilhação física ou verbal. A função do funcionário evidencia o papel do cuidado, sem referências à função educativa, contradizendo o exposto em seus objetivos. O brincar da criança aparece somente neste parágrafo do regimento, restringido ao brincar livre, sem momentos de direcionamento pelos funcionários, mesmo com relação aos materiais pedagógicos.

É interessante notar que em seu artigo 27º são apresentados os deveres específicos dos educadores do berçário, mas que poderiam ser estendidos a todos os educadores da instituição, pois estariam de acordo com os objetivos do cuidar e educar:

Art. 27 – São deveres específicos dos educadores do berçário:

- I – Desenvolver atividades educativas e recreativas que estimulem o desenvolvimento global das crianças;
 - II – Dedicar cuidados em relação a higiene do local e pessoal das crianças, de acordo com as rotinas estabelecidas pela administração da Creche;
 - III – Alimentar as crianças sob sua responsabilidade, de acordo com o cardápio elaborado pela nutricionista, observada a sua faixa etária, aceitação e preferências;
 - IV – Estimular o uso da linguagem correta e de outros comportamentos recomendados para a fase de desenvolvimento em que se encontre a criança;
 - V – Estimular a independência e a interação da criança;
 - VI – Oferecer oportunidades de fortalecimento, de auto-estima e de construção da própria identidade.
-

O Projeto Político Pedagógico está em processo de construção, em que a pesquisadora teve acesso às partes já escritas do Marco Situacional, Doutrinal e Operacional o e Diagnóstico de Necessidades.

No Marco Situacional a educação aparece como alternativa à realidade controversa do país: *“uma educação capaz de transformar o sujeito em indivíduo estruturado, crítico, com idéias de ser e não ter, famílias estruturadas com condições de vida tendo direito ao trabalho, educação, casa própria, saúde, alimentação e lazer”*. Percebe-se uma visão de futuro para a criança, entendida como um vir a ser e não como sujeito de direitos inserido em um contexto sócio-histórico e cultural, considerando a criança como indivíduo não estruturado.

Percebe-se no Marco Doutrinal a questão da formação para a cidadania: *“formando cidadãos que saibam agir de maneira assertiva, que tenham condições de interagir com as pessoas e o meio ambiente, respeitando a natureza, conquistando novos objetivos através de trabalhos, batalhas, conscientes e com caráter”*. Também apresenta a função dos educadores: *“para sermos agentes transformadores é necessário agir com carinho, servir de modelo, cumprir as regras, ter discernimento para transmitir às crianças uma boa educação e um bom aprendizado dando condições de construção de conhecimento para que estas caminhem com autonomia”*. A educação da criança aqui é vista apenas como transmissão de conhecimentos, considerado como o único responsável pela autonomia, e não que a educação e a autonomia são desenvolvidas a partir das interações sociais estabelecidas entre as crianças e adultos num determinado contexto sócio-cultural, sendo o adulto um mediador do processo de construção dos conhecimentos.

No Marco Operacional aparece a instituição como formadora de cidadãos *“num ambiente agradável que proporcione o desenvolvimento integral do indivíduo”*; sendo seu objetivo o de diariamente trabalhar com as crianças para o desenvolvimento da criatividade, valores (cooperação, solidariedade, respeito mútuo, religiosidade, cidadania, ética, educação, harmonia, espírito de equipe, liderança), crenças, disciplina, *“tornando um indivíduo apto a atuar na sociedade”*. Aqui, mais uma vez, a criança é desconsiderada como cidadã, vista como inapta neste momento para agir na sociedade.

As necessidades apontadas no diagnóstico do projeto foram: situações que permitam maior conhecimento da realidade local e interação com a comunidade; momentos de conversa e interação entre as crianças, pais e educadores; maior número de reuniões e participação ativa dos pais, intervenção de profissionais com as crianças e com os pais (psicólogo, sociólogo, assistente social), o que pode ser considerado como positivo pois demonstra uma preocupação

na busca de maior participação dos pais e comunidade com a escola. A análise de tais necessidades apontadas leva ao questionamento dos motivos de não terem sido citadas necessidades relativas à educação/pedagogia.

No diagnóstico, quando se afirma que as atividades desenvolvidas buscam mostrar às crianças a realidade na qual estão inseridas, procurando oportunizar o discernimento entre o certo e o errado, e que *“apesar disso sentimos a necessidade de maior envolvimento entre a comunidade a fim de estarmos dando oportunidade e contato com a realidade local”*, observa-se uma falha no sentido de que as crianças vivem na comunidade, fazem parte dela, isto é, o simples contato com a realidade local não é suficiente e sim a reflexão sobre ele para oportunizar consciência e transformação.

A análise do Referencial (Marco Situacional, Doutrinal e Operativo) e do diagnóstico das necessidades elaboradas para a construção do Projeto Político Pedagógico da creche apresenta uma visão equivocada da criança, entendida como um vir a ser e não um ser que é, cidadão de direitos e produtor de cultura. O brincar aparece como instrumento para trabalhar o companheirismo, a solidariedade, o cooperativismo e a utilização de regras, sendo que a cooperação é somente citada como um valor a ser desenvolvido.

Por estar em construção, faltam ainda para a conclusão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche: a programação (organização do processo), a elaboração do Plano de Ações, instrumentos de avaliação e cronograma. O Projeto é um documento de extremo valor para guiar as ações educativas em busca da qualidade na educação. Sua construção requer a participação de todos os envolvidos (funcionários, pais, crianças, comunidade) – e isto está sendo buscado pela creche através de reuniões abertas aos pais para a elaboração do PPP. Entretanto, a sua elaboração requer o estudo sobre este nível de ensino e precisa ter embasamento teórico, articulando documentos nacionais, estaduais e municipais, o que parece não estar ocorrendo, como foi possível observar nos Marcos Situacional, Doutrinal e Operativo. Isso acarreta dificuldades na compreensão da função da creche, seus objetivos e as ações necessárias para efetivá-los.

As Grades Curriculares possibilitam visualizar como são distribuídas as atividades durante a semana e verificar a importância dada ao lúdico.

As grades curriculares da creche são apresentadas nos quadros a seguir:

BERÇÁRIO I					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:30h às 08:00h	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
08:00h às 08:30h	Brinq./TV	Brinq./TV	Brinq./TV	Brinq./TV	Brinq./TV
08:30h às 09:00h	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
09:00h às 10:00h	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda
10:00h às 10:30h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:30h às 11:00h	Sobremesa	Sobremesa	Sobremesa	Sobremesa	Sobremesa
11:00h às 12:30h	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono
12:30h às 13:00h	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
13:00h às 13:30h	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
13:30h às 14:30h	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
14:30h às 15:00h	Músicas	Músicas	Músicas	Músicas	Músicas
15:00h às 15:30h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15:30h às 16:00h	Fruta	Bolacha	Fruta	Bolacha	Fruta
16:00h às 16:30h	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda
16:30h às 17:00h	Sala de TV	Sala de TV	Sala de TV	Sala de TV	Sala de TV

BERÇÁRIO II					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:30h às 08:00h	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
08:00h às 08:30h	Brinq. encaixe	Corrida pneus	Ativ ⁸ . manual	Brinq. madeira	Hora do conto
08:30h às 09:00h	Dança/música	Brinq. madeira	Brinquedoteca	Passeio	Sala de TV
09:00h às 10:00h	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda
10:00h às 11:00h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:00h às 11:45h	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária
11:45h às 12:30h	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
12:30h às 14:30h	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono
14:30h às 15:00h	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
15:00h às 15:40h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15:40h às 16:00h	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda	Troca de fralda
16:00h às 17:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque

MATERNAL					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:30h às 08:00h	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
08:00h às 09:30h	Brinquedoteca	Sala de TV	Contos	Passeio	Pátio (piolho)
09:30h às 10:30h	Pátio (pneu)	Pátio (revistas)	Cantigas	Pátio (livre)	Movimento
10:00h às 11:00h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:00h às 11:15h	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária
11:45h às 12:30h	Sala TV	Sala TV	Sala TV	Sala TV	Sala TV
12:30h às 13:00h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:00h às 15:30h	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono
15:30h às 16:00h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:00h às 17:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque

⁷ Brinq. Abreviação de Brinquedoteca e Brinquedo

⁸ Ativ. Abreviação de Atividade

ETAPA I					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:30h às 07:50h	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite
07:50h às 08:40h	Nat. e Soc. ⁹	Lg. Oral e Esc.	Nat. e Soc.	Lg. Oral e Esc.	Artes Visuais
08:40h às 09:30h	Lg. Oral e Esc. ¹⁰	Matemática	Movimento	Matemática	Música
09:30h às 10:20h	Movimento	Artes Visuais	Música	Movimento	Movimento
10:20h às 11:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
11:00h às 11:20h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:20h às 11:30h	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária
12:00h às 12:45h	Sala de TV	Brinquedoteca	Brinq. Educat.	Pátio	Pátio (piolho)
12:45h às 13:00h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:00h às 15:00h	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono
15:00h às 15:30h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15:30h às 17:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque

ETAPA II					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:30h às 07:50h	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite
07:50h às 08:40h	Lg. Oral e Esc.	Movimento	Lg. Oral e Esc.	Artes Visuais	Artes Visuais
08:40h às 09:30h	Matemática	Lg. Oral e Esc.	Música	Matemática	Música
09:30h às 10:20h	Nat. e Soc.	Nat. e Soc.	Movimento	Lg. Oral e Esc.	Movimento
10:20h às 11:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
11:00h às 11:20h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:20h às 11:30h	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária
12:00h às 12:45h	Sala de TV	Sala de brinq.	Brinq. Educat.	Pátio	Pátio (piolho)
12:45h às 13:00h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:00h às 15:00h	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono
15:00h às 15:30h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15:30h às 17:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque

ETAPA III					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:30h às 08:15h	Roda conversa	Limpeza	Roda conversa	Alongamento	Sala de TV
08:15h às 08:30h	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite
08:30h às 09:00h	Cantigas roda	Bola no cesto	Culto à bandeira	Hora do conto	Culinária
09:00h às 10:30h	Brinq. Educ.	Passeio	Dança / brincad. ¹¹	Sala de TV	Brinquedoteca
10:30h às 11:00h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:00h às 11:30h	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária
11:30h às 12:30h	Pintura	Livros e revistas	Desenho	Bola no cesto	Sala de TV
12:45h às 13:00h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:00h às 13:50h	Lg. Oral e Esc.	Lg. Oral e Esc.	Matemática	Lg. Oral e Esc.	Lg. Oral e Esc.
13:50h às 14:40h	Nat. e Soc.	Música	Lg. Oral e Esc.	Artes Visuais	Nat. e Soc.
14:40h às 15:30h	Artes Visuais	Matemática	Movimento	Música	Movimento
15:30h às 15:45h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15:45h às 16:00h	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária	Higiene dentária
16:00h às 17:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque

⁹ Nat. e Soc. Abreviatura de Natureza e Sociedade

¹⁰ Lg. Oral e Esc. Abreviatura de Linguagem Oral e Escrita

¹¹ Brincad. Abreviatura de Brincadeiras

Pode-se perceber que para o berçário I e II, bem como para o maternal, as atividades, em sua maioria, privilegiam o cuidar em detrimento do educar, com pouco espaço para o lúdico, e confirmados pela presença do monitor apenas, pois estas turmas não são acompanhadas pelo professor. As atividades são planejadas e executadas pelos próprios monitores, sendo que estes não possuem um horário para planejamento de atividades semanal como as professoras.

A grade curricular das turmas I, II e II possui um espaço de tempo maior para o brincar, entretanto, este só se efetiva no brincar livre no pátio, na sala de aula, na brinquedoteca e no parque – sem que haja planejamento e intervenção educativa da professora ou monitoras.

Nota-se que há uma clara divisão entre o cuidar e o educar. O cuidar restringe-se às monitoras que ficam com as crianças nos horários opostos às aulas, com pouco tempo para desenvolverem e dedicarem-se às atividades lúdicas dirigidas, pois seus horários dividem-se em Leite (café-da-manhã), sala TV, Almoço, Higiene Dentária, Lanche, Piolho (verificam a presença de piolhos e lêndias nas crianças), Jantar e, quando necessário, Banho, onde a criança não é ouvida e nem ao menos participa da sua organização através da negociação, não sendo percebidos a ação educativa ou a realização destas atividades através do lúdico pelas monitoras. Poucas foram as vezes em que foram observadas cantigas antes do almoço, explicações sobre o cardápio ou atividades sobre higiene dentária.

O educar fica para as professoras que seguem a grade curricular estabelecida para as pré-escolas municipais, com momentos reservados para atividades de Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Música, Matemática e Artes Visuais. O planejamento das professoras é baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento enquanto que o das monitoras está baseado em atividades de listagem de rotina. A grade curricular se apresenta como uma rotina maçante e cerceadora, não questionada¹². O brincar resume-se em atividades livres nos horários do Movimento, Música e Parque. As atividades são elaboradas separadamente pelas professoras e pelas monitoras – cada qual preocupa-se com a sua grade, não sendo oferecidas oportunidades para a troca de informações e construção conjunta, existindo uma ruptura entre o cuidado e a educação, conforme já apontado.

¹² Segundo Serrão (2003) a rotina da Educação Infantil deve oferecer referência, segurança e organização, ser coerente com os princípios que fundamentam a proposta de trabalho, possibilitar a realização dos projetos e assegurar sua problematização e reestruturação através do seu questionamento.

3.3.1.3 A linguagem visual: a fotografia e a filmagem

A análise das fotografias permite, segundo Sarmiento (2003), em diferentes momentos da elaboração do texto etnográfico, “corrigir pormenores, acrescentar elementos e até sugerir novas hipóteses interpretativas para verificação posterior” sendo através delas “que se pode dar a ver o que de outro modo não se pode transmitir” (p. 165).

As fotos dos espaços da creche¹³ auxiliaram ilustrar a descrição da mesma, sendo possível visualizar tais espaços, confirmando as observações feitas, tornando a apresentação mais rica.

A filmagem possibilita o registro dos diálogos, expressões faciais, orais e corporais, captados em movimento, num determinado espaço e tempo, podendo ser visualizados quando e quantas vezes se fizerem necessário.

3.3.1.3.1 Observação dos espaços da escola

As observações foram realizadas pela pesquisadora na creche, acompanhando as rotinas desde a chegada até a saída, através de anotações e fotografias.

A instituição funciona em uma área de 1.747,22 m² de terreno e 785,20 m² de área construída. Possui as seguintes dependências: a sala da direção, a sala de guardar as bolsas, banheiros masculino e feminino das funcionárias, quarto de dormir, berçário (com 2 salas de dormir, banheiro, cozinha), área de serviço, dispensa, cozinha, refeitório, banheiros feminino e masculino das crianças, 2 salas de aula, brinquedoteca, sala de TV, pátio coberto e playground, conforme a planta apresentada a seguir.

¹³ Itens: “2.2.3.1 Observação dos espaços da escola” (p. 84-86) e “2.2.3.2 Observação da sala de aula” (p. 86-87) deste trabalho.

Pode-se perceber que a creche possui espaços bem definidos, no qual o lúdico está presente no pátio coberto, brinquedoteca e playground. A seguir são apresentadas algumas fotos que ilustram esses espaços.

Playground

Balanço e tanque de areia

Roda

Gira-gira

Quiosque

O playground possui diversos brinquedos com design tradicional feitos em ferro como o gira-gira, balanço, roda, escorregador, bem como possui tanque de areia e quiosque e um

espaço amplo para as crianças brincarem. O único espaço que fica restrito é o tanque de areia com a justificativa das crianças não se sujarem. Não há espaços definidos para jogos tradicionais como amarelinha, pega-pega, corda, campo de bola, peteca, e espaços como labirintos, trepa-trepa, tobogãs ou tubos de cimento que enriquecem o espaço do parque e permitem outros movimentos para as crianças. Outro aspecto observado no parque é a falta de sombra em decorrência das árvores ali presentes serem muito pequenas ainda.

Pátio coberto

O pátio coberto é amplo e tem acesso a todas as dependências da creche. É permitido às crianças aí brincarem em momentos anteriores ou posteriores aos horários da alimentação, em dias chuvosos ou muito frios. É o local no qual ocorrem as interações com as crianças das outras turmas, de diferentes idades, bem como as festas e ensaios de apresentações.

O que se observa em relação à utilização deste espaço é que ele é pouco usado para as produções artísticas das próprias crianças, restringindo-se a alguns desenhos colados ou pendurados no corredor da entrada. As paredes do pátio são geralmente enfeitadas por recortes de figuras em EVA ou enfeites colocados para datas comemorativas feitos pelos adultos e não pelas crianças (conforme observado para a festa junina e copa do mundo).

Sala de TV

A sala de TV possui uma televisão de 29 polegadas, aparelho de DVD, DVD de desenhos infantis, sofá, tapete e colchonetes. As turmas I e II dormem nesta sala à tarde.

Brinquedoteca

A brinquedoteca não é muito grande, possui vários tipos de brinquedos guardados aleatoriamente nos armários, prateleiras e baús. Esse fato, segundo Carneiro (2003) desclassificaria esta sala como brinquedoteca, pois em uma brinquedoteca os brinquedos devem estar devidamente classificados e organizados de acordo com as atividades para as quais se destinam e assim contribuir para o desenvolvimento da criança. A sala em questão se apresenta nas condições observadas como um depósito de brinquedos.

Apesar de existirem espaços definidos para o brincar na creche pesquisada, tais espaços não estão integrados, podendo isso ser verificado no desenho de sua planta: o playground está separado do conjunto da creche, de seus espaços internos, ficando restrito à um canto do terreno, não envolvendo todo o contexto da construção em um espaço lúdico, de fantasia, de infância.

3.3.1.3.2 Observação da sala de aula

A sala de aula é entendida como o lugar privilegiado da educação formal, onde os alunos passam a maior parte de seus dias e durante muitos anos de suas vidas. Assim, observar a sala de aula implica verificar o processo de execução das atividades, as interações entre as crianças e entre estas com a professora.

As duas salas de aula podem ser melhor visualizadas em seu aspecto físico através das seguintes imagens:

Sala de aula da Turma I

Esta sala de aula possui mesas e cadeiras apropriadas para as crianças, lousa, armário para guardar o material da professora e das crianças e aparelho de som. Não há mesa da professora, prateleira de livros de histórias infantis ou organização de cantos.

Sala de aula das Turmas II e III

Esta sala de aula também possui mesas e cadeiras apropriadas para as crianças, mesa da professora, lousa, um armário para guardar os materiais das professoras, um armário para os materiais das crianças, prateleira com livros de histórias infantis. O alfabeto em EVA fica na parede do fundo da sala e os números acima da lousa. Há também calendário, painel de aniversariantes, painel com o nome das crianças para a presença diária.

Não foram observados os cantos ou áreas de atividades específicas que oferecessem opções de escolha pelas crianças. Segundo Forneiro (1998) os espaços da instituição educativa devem estar voltados para favorecer a escolha, a autonomia, a segurança, o atendimento das necessidades da criança e sua formação ética e estética, que haja diversidade de áreas, de agrupamentos, de posição corporal e de conteúdo. A creche pesquisada

apresentou muito pouco de tais aspectos, pois as atividades planejadas ficam restringidas às mesinhas com as crianças sentadas na maior parte do tempo, ou em alguns momentos nas rodas de conversa ou hora da história (observado apenas na turma III) que se sentam no chão da sala de aula ou no pátio. Nestes momentos os movimentos das crianças são controlados externamente para que fiquem sentadas. Um ambiente organizado de modo que as crianças realizem atividades em pé, sentadas, agachadas, que facilite a consciência corporal através de atividades que envolvam as múltiplas linguagens promove a coordenação voluntária dos movimentos de maneira consciente pela criança (interna) e não somente pela imposição externa pelo professor de permanecerem sentadas e quietas. Os cantos (da música, da leitura, das artes plásticas, teatro, entre outros) não necessariamente precisam ser fixos, com um espaço fixo para que ele ocorra. As grades curriculares das turmas observadas afirmam a presença desses momentos, mas não os garante na prática, pois são muito pouco adotados pelas professoras, sendo as atividades realizadas em sua maioria nas mesinhas com folha de papel mimeografada. É possível afirmar que a própria organização do espaço favorece e reforça, ou é reforçado, para práticas educativas com ênfase na alfabetização e números, com caráter de preparação para o ensino formal.

3.3.2 A dimensão Instrucional/Pedagógica

A segunda dimensão, a instrucional/pedagógica, é considerada como o estudo da dinâmica da sala de aula e está ligada diretamente a todas as situações de ensino. Segundo André (1992), deve levar em conta:

A história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condição de vida e de trabalho, expectativas, valores e concepções) e suas inter-relações com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra escolares). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função social (p. 19).

Para investigar esta dimensão a autora propõe a observação direta das situações de ensino-aprendizagem e a análise do material didático utilizado pelo professor e a produção dos alunos.

3.3.2.1 Análise do material didático

Foi possível observar que na sala de aula utilizam-se na maior parte do tempo: folha de papel mimeografado, lápis de cor, pincel e tinta guache, lápis preto nº 2, borracha e apontador, tesoura e cola, massa de modelar, toquinhos de madeira (utilizados no chão da sala de aula, sem ordem de distribuição ou utilização). A sala de aula das Turmas II e III possui vários livros de histórias infantis que estão em mau estado de conservação.

No pátio existem pneus e bolas, às quais as crianças utilizam sem critérios, e com baixa intervenção do professor. A brinquedoteca possui brinquedos e jogos diversos, como bonecas, carrinhos, móveis para casa de bonecas, quebra-cabeças, memória, jogos educativos como blocos de encaixe – entretanto, são poucas unidades de cada material, também não há uma orientação na sua utilização e organização em prateleiras bem como na hora de pegar e guardar.

A sala de TV possui uma televisão de 29 polegadas, um aparelho de DVD e diversos filmes e desenhos infantis. Também fica disponível aparelho de CD.

Percebe-se que há pouca quantidade e diversidade de recursos didáticos nesta instituição de ensino e uma dificuldade de planejamento e mediação das professoras nas situações de ensino buscando variar materiais e recursos didáticos, pois se utilizam mais do papel em detrimento de atividades como confecção com materiais recicláveis, músicas e filmes (utilizando-se da história para trabalhar conteúdos), atividades dirigidas com os pneus e bolas dispostos em circuitos para desenvolver a coordenação motora ampla, brincadeiras cantadas, jogos de regras, jogos de tabuleiro, leitura de histórias, teatro, dança, entre outras.

3.3.2.2 Análise das produções infantis

Conforme apontado no item anterior, a maior parte das atividades desenvolvidas é realizada no papel. Cada criança possui uma pasta com suas produções. Pode ser observado que algumas crianças apresentam dificuldades na coordenação motora fina, espaço-temporal, cores e formas, que deveriam estar sendo trabalhadas de outros modos e de maneira a desenvolver a sua criatividade e não somente com atividades no papel. Apresentam-se abaixo algumas fotos buscando visualizar algumas produções das crianças.

Turma I

Turma II

Turma III

3.3.2.3 As entrevistas

A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada com qualquer tipo de informante e sobre variados tópicos; possibilita atingir informantes que não o seriam por meio de outros tipos de investigação; permite correções, esclarecimentos e adaptações tornando-a eficaz para obter as informações desejadas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986); possibilita ainda investigar concepções, conceitos e relatos de práticas expressas e contidas nas falas dos participantes com a intenção de conseguir fatos relatados sobre determinados temas de modo livre e espontâneo (CORTELAZZO & ROMANOWSKI, 2006).

Nesta pesquisa, o tipo de entrevista empregada foi a semi-estruturada, pois, segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada deve ser privilegiada por valorizar a presença do investigador ao mesmo tempo em que oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, o que enriquece a investigação. Ela deve ser entendida como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que permitem novas interrogativas ao longo da entrevista conforme as respostas do informante vão levantando novas hipóteses. A entrevista semi-estruturada favorece a descrição, a explicação e a

compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade. Para o autor, a gravação possibilita o acesso a todo material fornecido pelo informante, sendo possível completar, aperfeiçoar e destacar as idéias expostas.

O pesquisador elege a questão de estudo, e escolhe na maior parte das vezes quem entrevistar, enquanto que o entrevistado, ao aceitar o convite, aceita os interesses do pesquisador e descobre ser portador de um conhecimento importante para o outro – a entrevista é uma situação de interação humana na qual estão presentes as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas (SZYMANSKI, 2002).

Sarmiento (2003) coloca que, na realização das entrevistas, deve-se permitir a máxima espontaneidade “seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio” (p. 163).

Duarte (2002) aponta para as seguintes competências para a realização de entrevistas semi-estruturadas: adquirir uma postura adequada, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contida em cada questão, ter algum controle das expressões corporais devendo ser evitados gestos de aprovação, rejeição, desconfiança ou dúvida.

Para esta pesquisa, foram entrevistadas a Coordenadora da Educação Infantil, a Diretora da Creche e as professoras das Turmas I, II e III¹⁴.

O primeiro quadro apresenta os dados de identificação dos profissionais entrevistados.

¹⁴ As entrevistas encontram-se transcritas na íntegra em Anexos.

Dados	Coordenadora	Diretora	Professora Turma I	Professora Turma II	Professora Turma III
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Função	Coordenadora da Educação Infantil	Diretora de Creche	Professora de Educação Infantil	Professora de Educação Infantil	Professora de Educação Infantil
Tempo que trabalha na função	4 anos	2 anos	2 anos	20 anos	19 anos
Experiência docente	20 anos como professora do Ensino Fundamental.	21 anos como professora de matemática, ciências e no Ensino Fundamental.	2 anos como professora de Educação Infantil e 1 ano como professora de Ensino Fundamental.	5 anos como professora do Ensino Fundamental, 20 anos como professora da Educação Infantil.	18 anos como professora do Ensino Fundamental, 1 ano como Coordenadora do Ensino Fundamental.
Titulação Acadêmica	Mestrado em Educação, Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Infantil e Psicopedagogia, Pedagogia.	Graduação em Matemática e Ciências e em Pedagogia, Ensino Médio e Magistério.	Especialização em Alfabetização, Graduação em Letras e Magistério (Ensino Médio).	Magistério (Ensino Médio) com formação em pré-escola.	Graduação em Letras, Pedagogia, Magistério (Ensino Médio).

O quadro a seguir buscou condensar os principais pontos coletados com as entrevistas acerca da visão sobre Educação Infantil e Cooperação.

Questões	Coordenadora	Diretora	Professora Turma I	Professora Turma II	Professora Turma III
Objetivos da Educação Infantil	Formar o cidadão, desenvolver suas habilidades e competências.	Complementação da Educação de casa; ensinar a criança ser independente.	Preparação para o Ensino Fundamental; desenvolver a coordenação motora, percepção visual, etc.	Base para a primeira série, visão preparatória, prática motora.	Socialização, integração das crianças ao meio.
Infância	Ser integral, criança como cidadã.	A criança age por instinto, fase egocêntrica.	Fase mais importante da vida; o que for trabalhado agora, a criança levará para o resto da vida.	Imaturidade, cada um tem uma personalidade, os moleques são mais agitados.	Idealizada: fase que não existe preocupação, boa, não tem que pensar no futuro, tudo é brincar.
Lúdico	Linguagem da criança (brincadeira livre), instrumento de ensino (brincadeira dirigida).	Objetiva a socialização, o respeito pelo próximo, instrumento de ensino.	Instrumento de ensino: partir do que eles gostam para ensinar.	Igual a brinquedos, confeccionar materiais, trabalhar com o que as crianças mais gostam.	Instrumento de ensino.
Cooperação	Condições para a vivência em grupo, vivenciar as mesmas regras, enxergar o outro que não faz parte do seu grupo, resolver problemas juntos.	Ajuda e respeito entre os seres humanos para viver em grupo, colaboração.	Ajuda, auxílio.	Ajuda, saber dividir.	Ajuda do que sabe mais aquele que tem dificuldade, estar junto.
Jogos Cooperativos	Sabe muito pouco; procura inverter regras de jogos conhecidos.	Não tem muito conhecimento. Cita os jogos de construção.	Nunca trabalhou, mas já ouviu falar.	Não sabe.	Não conhece.
Planejamento de atividades que envolvam a cooperação e espaço adequado	Trabalhar interdisciplinarmente, em todos os espaços.	Trabalhar como tema transversal, em todos os momentos, em todos os espaços.	Trabalhar em todos os momentos e ter também um tempo específico para desenvolver tais atividades.	Noção fechada de planejamento – trabalhar a cooperação em horário específico.	Trabalhar independente do dia, na classe, mas falta espaço.
Papel do Professor	Mediador	Ensinar regras, formar a criança para depois aos 7 anos alfabetizar.	Ensinar o certo e o errado.	Conversar e ensinar que eles têm que aprender a dividir.	Preparar atividades, conversar.
Obstáculos	Falta de funcionários, grupos muito grandes de crianças, falta de espaço, necessidade de formação.	Falta de conhecimento sobre a cooperação; envolver a creche, funcionários, crianças e os pais.	Falta de materiais.	Falta de materiais.	Faltam materiais, local específico, orientação, uma auxiliar na sala de aula e orientação.

Através dos dados obtidos por meio das entrevistas, foi possível perceber que a coordenadora é a que apresenta em sua fala aspectos que estão de acordo com as teorias estudadas, demonstrando esclarecimento teórico acerca da Educação Infantil, sobre o papel do lúdico e da cooperação.

As falas da diretora e das professoras, por sua vez, demonstram um conhecimento da prática não atrelada a uma base teórica consistente, o que aponta para uma formação com poucos conhecimentos sobre a infância, com uma visão equivocada sobre a função e os objetivos da Educação Infantil, apesar de terem formação no Nível Superior (apenas a professora da Turma II tem a formação no Nível Médio: Magistério) observados em sua prática e falas.

Nas falas das professoras das Turmas I e II fica clara a visão de educação preparatória para a escola elementar (KRAMER, 1982; DROUET, 1990; KRAMER & ABROMOVAY, 1991) quando dizem que os objetivos da Educação Infantil seriam:

“(...) desenvolver a coordenação motora, a percepção visual, todo este tipo de coisa, preparando as crianças para o Ensino Fundamental...” (Professora da Turma I).

“(...) eu acho que a Educação Infantil é uma base para o Fundamental (...) o objetivo maior da pré-escola é a socialização, a integração deles no meio com outras pessoas” (Professora da Turma II).

“Eu acho que é mais essa parte da socialização mesmo” (Professora da Turma III).

As falas das professoras das Turmas II e III apresentam uma visão fragmentada quando dizem que a função da Educação Infantil é a socialização no sentido de simples contato social, mas a socialização deve ser entendida como uma das funções da Educação Infantil, intrínseca ao cuidado e educação, e como uma interação em que se constroem conhecimentos.

Em relação à conceituação de infância nas falas das professoras das Turmas I e II aparece a visão da criança como uma página em branco, idéia contida na educação do século XVIII em que era necessário desenvolver na criança o caráter e a razão e prepara-las para a vida adulta:

“(...) é a fase mais importante da vida deles. Porque se eles aprenderem alguma coisa e eles gostarem daquilo agora, eles vão levar para o resto da vida” (Professora da Turma I).

“Cada um tem sua personalidade (...) a criança está aí pra aprender. Se você ensinar ela aprende facinho” (Professora da Turma II).

A professora da Turma III apresenta em sua fala a visão da criança com uma natureza inocente, pregada pela pedagogia moderna, em que a educação baseia-se na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade: *“Uma fase boa... Não tem preocupações... não tem que pensar no futuro, no amanhã, tudo é brincar”*.

Em nenhuma das falas a criança é vista como um ser concreto, histórico e social, cidadão de direitos, com características, necessidades e interesses próprios, produto e produtora de cultura.

As três professoras falam do lúdico como um instrumento de ensino e parecem perceber a sua importância:

“Porque eles (as crianças) acreditam muito no lúdico, então, a partir do que eles acreditam que você vai mostrar o que realmente é, e o que não é. (...) É o que eu procuro trabalhar, do lúdico para a atividade que eu quero” (Professora da Turma I).

“E o lúdico é muito bom de ser trabalhado com eles é o que eles mais gostam. Porque tem até aquela frase que ‘brincando é que a gente aprende’. E eles gostam, gostam bastante” (Professora da Turma II).

“É muito importante a gente sempre partir das brincadeiras para dar as atividades, eles gostam dessa parte das brincadeiras, é o que chama mais a atenção do que partir direto para outra coisa, para a atividade cognitiva daí no caso. Então sempre vai usar daí no caso, por exemplo, o brincar, as brincadeiras para levar ao outro objetivo que a gente tem” (Professora da Turma III).

No entanto, mesmo percebendo o lúdico como um instrumento de ensino, as observações revelaram que as professoras possuem dificuldades em atuar no sentido do lúdico auxiliar as ações educativas na prática, pois as brincadeiras ocorrem somente em momentos de brincadeiras livres e não em atividades planejadas e mediadas pelas professoras.

A cooperação aparece como ajuda:

“Um ajudando o outro (...) Ajudar o outro, mostrar o que é certo e o que não é, esse tipo de coisa, ajudando mesmo” (professora da Turma I).

“(...) às vezes eu peço ajuda na classe para distribuir algum material para os outros” (Professora da Turma II).

“Um que tem mais facilidade ajude o outro que tem mais dificuldade, um que sempre entra em atrito com os outros vem um amiguinho que tente mostrar para ele que não é

brigando que se conseguem as coisas, que tem que conversar, tem que dividir que tem que repartir” (Professora da Turma III).

A cooperação não pode ser entendida como apenas ajuda ou auxílio ao outro, mas sim como uma interação social em que se busca operar conjuntamente compartilhando os problemas e as soluções para esses problemas. A dificuldade das professoras trabalharem o desenvolvimento de atitudes cooperativas junto às crianças reside no fato de não terem claro o conceito de cooperação. Quando o conceito não está claro não é possível planejar ações e objetivos, nem mesmo avaliar o que foi feito, pois não se sabe o que é que se almeja alcançar.

Também não conhecem os jogos cooperativos, que são um instrumento valioso para desenvolver a cooperação. Acreditam que são necessários materiais específicos para trabalhar com eles. Somente a professora da Turma II conseguiu perceber que é possível trabalhar com os blocos lógicos para desenvolver a cooperação. Entretanto, acha que deveria existir um momento na grade curricular, materiais e um local para se trabalhar especificamente com a cooperação.

Tais fatos apontam para a dificuldade das professoras em concretizar uma prática transformadora, crítica, que desenvolva nas crianças a cooperação. Observa-se a necessidade do município em capacitar diretores, professores e monitores através de cursos, treinamentos, formação continuada, voltados à Educação Infantil, contextualizando-a historicamente, definindo o seu papel como nível de ensino, trabalhando a teoria na prática.

Considera-se importante que a coordenadora tenha um conhecimento teórico esclarecido acerca da Educação Infantil, no entanto, isso não é suficiente para que o ensino de qualidade se efetive. É necessário que o professor, entendido como o ator da prática educativa cotidiana, como aquele que está inserido diretamente no processo de ensino-aprendizagem, adquira amplo conhecimento teórico para articulá-lo à sua prática, para que essa seja criativa e comprometida com a educação das crianças e que estas sejam vistas como seres concretos, cidadãos de direitos, com necessidades próprias para esta fase e não um vir a ser.

3.3.2.4 A observação participante

A observação participante deve ser entendida como um dos principais métodos da pesquisa etnográfica, sendo que, através dela, o pesquisador poderá compreender a cultura escolar em questão, “usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações” (ANDRÉ, 1995a, p. 37), buscando

descrever a situação para revelar as suas múltiplas significações. Ela busca dirigir intencionalmente a atenção para coletar dados sobre o que e como está sendo realizada uma prática, uma experiência, um comportamento (CORTELAZZO & ROMANOWSKI, 2006).

A observação possibilita ao pesquisador um contato pessoal estreito com o fenômeno pesquisado e com as seguintes vantagens: melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno; permite a introspecção e a reflexão pessoal do pesquisador e a apreensão deste acerca do significado que os sujeitos pesquisados atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações; auxilia na descoberta de novos aspectos de um problema principalmente quando não há uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados; permite a coleta de dados em situações onde existe a impossibilidade de outras formas de comunicação (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

O registro das observações deve conter descrições detalhadas dos sujeitos-participantes, dos locais, das atividades corriqueiras, dos acontecimentos e situações especiais observadas, bem como a reconstrução dos diálogos, dos depoimentos e as reações do pesquisador (ANDRÉ, 1989).

Segundo Lüdke & André (1986) para o planejamento da observação é necessário determinar antecipadamente “o quê” e “o como” observar. Assim, a primeira tarefa é a delimitação do objeto de estudo, definindo o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, para depois decidir sobre o grau de participação do observador, a duração da observação e o seu conteúdo.

Desse modo, o foco de estudo desta pesquisa é a cooperação entre as crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade e a verificação da presença de jogos cooperativos na Educação Infantil. Decidiu-se começar o trabalho como pesquisadora/espectadora e, gradualmente, tornar-se participante, no sentido de apreender inicialmente as relações ali existentes e aos poucos integrar ao contexto escolar, buscando um contato positivo e que não causasse estranheza, mas sim colaboração, conforme aponta Sarmiento (2003, p.160-161):

As relações de comunicação vão-se estreitando à medida que a permanência no terreno aumenta, sendo o investigador progressivamente tomado em conta enquanto elemento que se posiciona no terreno, podendo ser objeto de estratégias cooptativas em circunstâncias ou situações de conflito, ou ser solicitada a sua intervenção como “especialista” – que, precisamente por o ser, é quem tem “o direito de investigar” – ou, ainda, a ser referido como um factor a considerar na planificação educativa ou, ao invés, a ser considerado indesejável por interferir em relações que se quiseram porventura preservar na sua domesticidade e interditas a “estranhos”.

Para não provocar muitas alterações no comportamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, optou-se por revelar parte dos objetivos do estudo, enfatizando que as observações estariam centradas no comportamento das crianças, embora exista a intenção de focalizar também as interações da professora com as crianças, e com os demais funcionários da escola, pois:

A presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior. A interpretação, por parte das professoras e outros actores educativos, das tarefas inerentes à observação como uma espécie de avaliação das práticas é, à partida, uma possibilidade dificilmente contornável. E, no entanto, nada é mais indesejável: não apenas as condições colaborativas da investigação são continuamente afectadas, como quer as acções organizacionais e pedagógicas, quer as respostas às entrevistas, podem assumir como referente não a sua própria lógica e dinâmica mas a perspectiva do que se espera que o investigador ache correcto ou desejável. Além de tudo o mais, uma situação assim estabelece uma diferenciação de poder, que não apenas poderá tornar a investigação num espaço opressivo para os actores educativos, como constituirá a negação de uma perspectiva teórica de investigação que coloca o investigador sempre na posição do *aprendiz* – e não do detentor do poder-saber – e de uma ética que assume a equidade como valor não transaccionável na pesquisa do terreno (SARMENTO, 2003, p. 161).

O autor afirma que para superar tal situação é preciso *tempo* (entendido como condição de habituação mútua a uma presença que não interfira e avalie) e *efetiva implicação na ação* (no sentido de uma “familiarização”).

Para tanto, a pesquisa foi organizada em observações inicialmente de toda a rotina escolar das três turmas, em uma presença intensa, sendo em seguida focalizada uma turma a cada visita da pesquisadora na creche. Isso permitiu a aceitação da pesquisadora no contexto da pesquisa bem como possibilitou que se verificassem os movimentos pedagógicos e comportamentais ali existentes em intervalos de tempo entre as observações de cada turma, ao longo dos meses.

Foram realizadas observações em sala de aula das Turmas I, II e III, no período de abril a outubro de 2006, sintetizadas nos quadros a seguir, apresentando a turma, o dia e as atividades desenvolvidas, sendo que todas foram registradas por caderno de campo e/ou filmagem. No seu decorrer, houve interferências ou participação nas atividades somente quando a pesquisadora foi solicitada pela professora e crianças.

ETAPA I				
Data	Dia da semana	Horário	Tempo de observação	Atividades observadas
07/04/06	6ª feira	das 08:00h às 13:00h	05:00h	- Música “Coelhinho da Páscoa” (sala de aula) - Cor Azul (sala de aula) - Jogos de encaixe (sala de aula)
17/04/06	2ª feira	das 07:00h às 09:30h	02:30h	- Jogos de encaixe (sala de aula) - Brincadeira livre (pátio)
26/05/06	6ª feira	das 08:00h às 11:30h	03:30h	- Número 1 (sala de aula) - Brincadeira livre (parque)
30/06/06	6ª feira	das 08:00h às 11:00h	03:00h	- Música (sala de aula) - Brincadeira livre (brinquedoteca)
14/08/06	2ª feira	das 08:00h às 11:00h	03:00h	- Dia dos pais (sala de aula) - Desenho “Scoobydoo” (sala de TV)
05/09/06	3ª feira	das 08:00h às 09:30h	01:30h	- Discriminação visual (sala de aula) - Massa de modelar (sala de aula)
29/09/06	6ª feira	das 08:00h às 09:30h	01:30h	- Animais marinhos (sala de aula) - Brincadeira livre (parque)
TOTAL			20:00h	

ETAPA II				
Data	Dia da semana	Horário	Tempo de observação	Atividades observadas
17/04/06	2ª feira	das 09:30h às 11:30h	02:30h	- Páscoa (sala de aula)
02/06/06	6ª feira	das 07:00h às 11:30h	04:30h	- Brincadeira livre (sala de aula)
07/07/06	6ª feira	das 08:00h às 11:30h	03:30h	- Número 1 (sala de aula) - Brincadeira livre (sala de aula) - Desenho (sala de aula)
25/08/06	6ª feira	das 08:00h às 11:30h	03:30h	- Desenho (sala de aula) - Sucata (sala de aula)
05/09/06	3ª feira	das 09:30h às 11:30h	02:00h	- Brincadeira livre (brinquedoteca)
29/09/06	6ª feira	das 09:30h às 11:30h	02:00h	- Brincadeira livre (parque)
TOTAL			18:00h	

ETAPA III				
Data	Dia da semana	Horário	Tempo de observação	Atividades observadas
07/04/06	6ª feira	das 13:00h às 17:00h	04:00h	- Roda de conversa (sala de aula) - Calendário (sala de aula) - Páscoa (sala de aula) - Número 3 (sala de aula)
09/06/06	6ª feira	das 13:00h às 17:00h	04:00h	- Roda de conversa (sala de aula) - Calendário (sala de aula) - Copa do mundo (sala de aula) - Brincadeira livre (sala de aula)
23/06/06	6ª feira	das 13:00h às 16:00h	03:00h	- Roda de conversa (sala de aula) - Calendário (sala de aula) - Copa do mundo (sala de aula)
01/09/06	6ª feira	das 13:00h às 16:00h	03:00h	- Brincadeira cantada (pátio)
22/09/06	6ª feira	das 13:00h às 16:00h	03:00h	- Leitura (sala de aula) - Brincadeira livre (sala de aula)
06/10/06	6ª feira	das 13:00h às 16:00h	03:00h	- Desenho “As aventuras de Gulliver no país dos gigantes” (sala de TV) - Brincadeira livre (pátio)
TOTAL			20:00h	

As observações foram descritas procurando explicitar a atividade realizada, as ações das crianças diante das atividades, bem como a presença/ausência da mediação do professor e os momentos em que a pesquisadora procurou ou foi chamada a intervir. Também é importante salientar que a pesquisadora procurou ficar o mais próximo possível das crianças durante as observações para que estas se acostumassem com a sua presença e para que as observações se tornassem participativas sem gerar estranheza tanto pela professora como para as crianças.

TURMA I

07/04/2006

- Apresentação (sala de aula): As crianças e a professora estavam na sala de aula. Entrei e a professora pediu aos alunos que me dessem as boas vindas com um uníssono “Bom-dia!”. Retribui o “Bom-dia!”, e a professora pediu silêncio para que eu me apresentasse e relatasse o que estava fazendo ali. Disse-lhes meu nome e que estaria observando-as na creche para um trabalho da minha escola; em seguida a professora solicitou para cada uma dizer como se chamavam. A professora, então, passou para as atividades do dia.
- Páscoa: Iniciaram cantando músicas sobre a Páscoa.
- Cor Azul: em seguida trabalharam com a cor azul: a professora perguntou quem estava vestido de azul, e três crianças mostraram que estavam vestidas com alguma peça ou parte da roupa daquela cor. Depois a professora entregou a atividade em folha mimeografada com um desenho de joaninha para colarem pedacinhos cortados de papel azul (entregou as folhas de mesa em mesa, para cada criança). L. veio mostrar-me sua folha que havia amassado. Olhei o papel que ele estava me mostrando e pedi para que voltasse à sua mesa e mostrasse para a professora. Ele voltou ao seu lugar e mostrou a folha para a professora que não deu atenção ao fato, ela estava entregando em cada mesa um potinho contendo o papel azul já recortado; depois passou de mesa em mesa pingando cola nos papéis. Após a entrega dos potinhos, as crianças tiveram dificuldades em dividi-lo segurando próximo a si. Várias crianças falavam “deixa aqui” ou “é pra deixar no meio”, disputando o potinho. L. foi um dos que tiveram grandes dificuldades em dividir com os colegas da mesa, pegando muitos papéis ao mesmo tempo. A professora interveio poucas vezes pedindo para deixarem no centro da mesa para que todos usassem, entretanto,

as disputas pelos potinhos ocorreram em todas as mesas. Sua intervenção foi apenas de forma verbal.

- Brinquedos de montar: a professora despejou a caixa com as peças no centro da sala e as crianças brincaram livremente. Cada uma montava seu brinquedo individualmente, ou brincava com as peças sem o objetivo de montá-las, ou brincavam de outras coisas (brincadeiras de imaginação como “casinha”) sem usar as peças. L. se aproximou de G., esta segurava uma vara montada com a junção de algumas peças, então ele puxou-a das mãos dela - brigaram por causa de algumas peças, não conseguindo dividir, disputando-as entre si mesmo havendo outras espalhadas no chão da sala. Em um determinado momento L. veio mostrar para a pesquisadora o que havia conseguido montar, falei para ele acrescentar mais peças e L., ouvindo isso entregou para ele algumas peças dizendo-lhe que assim ficaria “mais grande”. No final, algumas crianças se empenharam em guardar as peças na caixa conforme a professora solicitou, no entanto, nem todas participaram ativamente como se fosse uma atividade em conjunto.
- Brincadeira Livre: saíram então para o pátio interno para brincarem livremente, junto com a os alunos da Etapa II. Havia um monitor jogando bola com algumas crianças (mas não com todas ao mesmo tempo: a criança chutava a sua bola e ele a devolvia, fazendo com cada uma individualmente); outras crianças empurravam pneus de um lado para o outro do pátio; outras dançavam próximas ao aparelho de CD. Num certo momento, a professora da Etapa II e o monitor arrumaram os pneus em seqüência e algumas crianças começaram a pular dentro dos pneus fazendo o percurso, depois andaram por cima dos pneus. Após alguns minutos o monitor e a professora fizeram um trenzinho com as crianças circulando o percurso dos pneus, sendo que a atividade durou cerca de 10 minutos e nem todas as crianças participaram. Voltaram a brincar livremente até serem chamadas para o almoço às 11 horas.
- No refeitório, as crianças fizeram fila, a professora as deixou com a monitora da turma (que a partir de então os acompanharia até o final da tarde) e esta serviu o prato de cada uma. As crianças sentaram e almoçaram, em que cada uma, após terminar a refeição, levam o seu prato e colher para uma bacia onde os depositam, podendo daí pegar a sua sobremesa. Foram, então, para a sala de TV, sendo entregue aos poucos as escovas de dente para a escovação (se dirigiam ao banheiro sozinhas).

Começaram a assistir um filme que as crianças escolheram. Às 12 horas e 30 minutos voltaram para o refeitório para tomarem o café para depois irem dormir.

17/04/06

- Brinquedos de encaixe: quando entrei na sala de aula, as crianças estavam brincando novamente com o jogo de encaixe: as peças estavam espalhadas pelo chão da sala, e as crianças brincavam livremente enquanto a professora estava utilizando o mimeógrafo. Neste mesmo momento, enquanto entrava, uma das crianças veio até a professora dizer que haviam feito “xixi” no chão. Então a professora foi até o fundo da sala de aula e foi perguntando quem havia feito aquilo. Nenhuma criança se manifestou. Quando a professora perguntava para cada uma, elas diziam “não fui eu”. Até que a professora percebeu a calça molhada de uma delas e a levou para trocar de roupa. As crianças ficaram brincando na sala. Sentei-me em um canto para observá-las e algumas crianças aproximaram-se, entre elas L.. Veio contar sobre os ovos que ganhou na Páscoa. Outras traziam os brinquedos que haviam montado. Logo em seguida a professora pediu para guardarem os brinquedos na caixa. Muitas das crianças ajudaram na tarefa, outras continuaram brincando.
- Brincadeira Livre: em seguida, foram liberados para brincarem no pátio. Já estava lá a turma do maternal com dois monitores. Brincaram com os pneus correndo de um lado para o outro do pátio, outras brincavam com bola. Algumas crianças sentaram com as crianças menores num canto com tapete onde havia peças de jogos com encaixe. Ficaram sentadas, montando as peças ou observando a monitora montar. L. estava no meio delas, ficando ali cerca de 10 minutos e depois foi com as colegas da sua classe. Em um determinado momento, B. tentava retirar sua blusa, sem sucesso. L. passava por ele. Ele solicitou a sua ajuda. Ela até que tentou, segurando-lhe a camiseta de baixo, mas ele não conseguiu puxá-la, desistindo. Foram chamados para almoçarem. Após o almoço, os monitores levaram as crianças para o pátio para brincar. Algumas crianças chutavam bola com o estagiário, outras montavam em um canto do pátio uma “casinha” com os pneus. Em seguida, jogaram um pneu sobre o outro e pularam sobre eles, a monitora veio e desmanchou a brincadeira pois poderiam se machucar. E. e L. estavam no canto oposto, onde se encontravam um monitor que olhava 3 bebês sentados em carrinhos. Ficaram ali por 15 minutos interagindo com os menores e com o monitor. Em seguida, L. começou a brincar com M. de “mamãe e filhinha” – L. era a mãe e M. a filha. Andavam pelo pátio de

mãos dadas, iam até o bebedouro e, L. enchia o copo dando-o na boca de M.. Elas andavam novamente pelo pátio, deitavam-se no chão (como que dormindo), depois andavam novamente pelo pátio e voltavam para o bebedouro. A monitora os chamou para a sala de TV, onde deitaram sobre colchonetes para assistirem a um filme e dormirem. Algumas crianças pegaram chupetas.

26/05/06

- Número 1 (sala de aula): A professora desenhou o número 1 na lousa e explicou que era para pintar o número e colar uma bolinha na folha. Entregou para cada criança uma folha mimeografada, a bolinha de papel e passou em cada mesa colocando cola nas folhas. As crianças disputaram as bolinhas de papel, guardando-as próximo de si na mesa, o que gerou falta de bolinhas para alguns, mas a professora não percebeu pois estava passando nas outras mesas para colocar cola nas folhas. Ao término da atividade a professora os levou ao parque.
- Brincadeira livre (parque): As crianças brincaram em grupos subdividindo-se nos brinquedos do parque. Algumas brigaram disputando um lugar no brinquedo ou para fazer parte de algum grupo para brincarem juntos. Algumas crianças solicitaram a intervenção da pesquisadora nessas situações, e quando esta intervinha, as crianças modificavam o comportamento dividindo espaço no brinquedo ou permitindo a participação na brincadeira, como na situação em que 4 crianças brincavam no gira-gira e não permitiram que L. se sentasse com elas. L. procurou a pesquisadora contando que não estavam deixando-a brincar no gira-gira. A pesquisadora foi com L. até o brinquedo, e apenas solicitou às crianças que deixassem L. brincar com elas – o que foi atendido com a parada do gira, permitindo que L. se juntasse a elas na brincadeira.

30/06/06

- Música (sala de aula): Em fila, a professora entregou um pandeirinho para cada criança e explicou as regras. Solicitou para que fizessem fila para sair da classe, as crianças pareciam não muito atentas à questão da fila, passando para a frente do outro, aglomerando-se em grupinhos e a professora intervinha procurando organizar a fila. Saíram da sala e foram para o pátio distribuindo-se em roda passando a acompanhar a música (aparelho de CD) com gestos e movimentos ritmados. Algumas se distraíam durante a execução, outras brincavam com o pandeirinho. A

professora lhes chamava a atenção para a atividade, mas algumas não atendiam ao pedido verbal. Após ensaiar quatro vezes a música, a professora pediu para que guardassem o pandeirinho na sala de aula e os levou à brinquedoteca.

- Brincadeira livre (brinquedoteca): As crianças se dividiram em grupos, algumas brincaram sozinhas, brincaram de casinha, carrinho, com peças de jogos misturados sem o uso da regra do jogo em específico. Houve disputa de brinquedos. Algumas crianças conseguiram brincar juntas, principalmente quando brincavam de casinha em grupos de no máximo três crianças. No final, algumas auxiliaram guardar os brinquedos, outras continuaram brincando e outras apenas guardaram com o que estavam brincando naquele momento. Houve pouca intervenção da professora. A pesquisadora foi acionada por algumas crianças quando algum brinquedo desmontava e elas não conseguiam montar, ou como M. que pediu para a pesquisadora intervir na brincadeira de casinha de G. e L., pois não a deixaram brincar, sendo que após o pedido da pesquisadora para as duas, M. passou a brincar com elas.

14/08/06

- Dia dos pais (sala de aula): A professora entregou uma folha de papel mimeografada para cada criança dizendo que deveriam pintar somente os presentes do papai de

azul. Entregou as caixas com o material de cada criança chamando uma a uma no fundo da sala onde as caixas se encontravam dispostas sobre o armário (mas não ao alcance das crianças). Passaram a realizar a atividade e a professora ficou sentada junto às crianças de uma única mesinha. Muitas crianças não compreenderam a atividade e pintaram todos os desenhos da folha, bem como se utilizaram de outras cores além da cor azul. Conforme foram terminando, as crianças entregaram as folhas e a caixa para a professora, que guardou as atividades nas pastas de cada criança. Ela solicitou aos que já haviam terminado para que aguardassem sentados até que todos os coleguinhas terminassem a atividade também, mas eles não ficaram sentados e quietos e sim passearam de mesa em mesa, conversavam com os que estavam realizando a atividade – em que alguns ou entregaram sem terminar ou pararam de fazer para conversar. A professora continuou no fundo da sala solicitando verbalmente para que terminassem a atividade e lhe entregassem para que pudesse guardá-las e que voltassem aos seus lugares. Assim ocorreu até que todas as atividades foram recolhidas. Foram levados para a sala de TV.

- Desenho “Scoobydoo” (sala de TV): As crianças ficaram sentadas no tapete na sala de TV para assistirem ao desenho, algumas prestaram atenção à história, outras conversaram, outras dormiram. Não houve atividade referente ao desenho posteriormente.

05/09/06

- Discriminação visual (sala de aula): Primeiro a professora organizou 3 cadeiras em fila, sendo que uma foi disposta de forma diferente das outras duas. A professora passou a perguntar para cada criança que vinha até à professora para mostrar qual estava diferente. Algumas crianças tiveram dificuldades em compreender a atividade, sendo necessário explicar de outra forma. Depois passou para a atividade no papel em que deveriam pintar somente os desenhos que estavam na mesma direção. Algumas crianças pintaram todos os desenhos da folha.
- Massa de modelar (sala de aula): Conforme foram terminando a atividade anterior, a professora colocou um plástico nas mesas e distribuiu massinha de modelar para as crianças. Algumas conseguiram modelar cobras, unhas de bruxa, avião, carrinho. L. disse que não queria mais brincar para a pesquisadora, que lhe sugeriu que desse a sua massinha para outra criança. Ela, então, entregou pedaços de massinha para crianças em diferentes mesas. Algumas crianças andavam de mesa em mesa, outras

procuravam mostrar o que haviam feito para a pesquisadora que elogiava ou sugeria algo na modelagem, ou interagia na brincadeira que surgia com a massinha modelada. A professora estava mimeografando atividades enquanto as crianças brincavam.

29/09/06

- Animais marinhos (sala de aula): A professora entregou folhas de papel mimeografado com desenhos de animais marinhos para cada criança nomeando cada um deles. Explicou que era para pintar os animais e também a água do mar (para pintarem o mar, direcionou para a cor azul, pegando vários lápis azuis, os colocando nas mesas e nomeando-os para as crianças). Algumas crianças apresentaram dificuldade na coordenação motora fina, sem saber como segurar o lápis corretamente, outras pintaram fora do traçado do desenho ou de uma só cor. Houve intervenção da professora com algumas delas. A pesquisadora percebeu que a maioria dos lápis de cor estava sem ponta e apenas uma criança da sala tinha apontador em sua caixa de materiais. A pesquisadora apontou os lápis de cor azul para que as crianças fizessem corretamente a atividade, pois já estavam utilizando outra cor alegando que o lápis azul não tinha ponta e que não tinham apontador.
- Brincadeira livre (parque): Brincaram livremente no parque, apresentando momentos de briga e disputa de brinquedos que, com a intervenção da pesquisadora, alteravam seu comportamento permitindo ao outro brincar em algum brinquedo e ou brincarem juntos, como na situação em que M. veio solicitar ajuda à pesquisadora, pois G., E. e B. não permitiram que ela brincasse junto a eles no escorregador. Perguntei-lhes o motivo de não deixarem M. participar da brincadeira que, continuando a brincar, G. respondeu que tinha muita gente brincando e que não dava para M. brincar – tentava explicar que ela não poderia brincar, pois havia uma ordem seqüencial para escorregarem. A pesquisadora disse que não haveria problemas porque M. seria a última da fila. G. exclamou “Ah! Então tá, ela é a última, atrás de B.” – e M. passou a escorregar com eles.

TURMA II

17/04/2006

- Páscoa (sala de aula): a professora passou uma atividade mimeografada sobre a Páscoa, explicando às crianças que a professora substituta, que já havia dado aquela atividade para eles, não o fez. Explicou a forma como deveria ter sido feita corretamente. Disse que era para traçarem os ovos e pintarem nas cores azul, amarelo ou vermelho. Entregou as folhas para cada criança. Depois lhes entregou lápis grafite para traçarem o desenho dos ovos. Em seguida, colocou um pote de lápis de cor em cada mesa. G. segurou o pote de lápis de cor para si. P. puxava o pote dele dizendo “é pra deixar aqui no meio da mesa!”. Mas em seguida ele voltava a segurar o pote junto a ele. Ela voltava a puxar o pote e o colocava no centro da mesa. A sequência foi finalizada quando P. terminou sua atividade e G. pode deixar o pote mais próximo de si. Essa situação foi observada em outras mesas também, e algumas crianças “solucionaram” o problema separando e segurando junto de si alguns lápis de cor enquanto realizavam a atividade. A professora estava em sua mesa organizando cadernos. Algumas crianças iam até lá para mostrarem a atividade, ela apenas olhava, falava algo e pedia para que voltassem aos seus lugares para terminar a atividade.

02/06/06

- Brincadeira livre (sala de aula): Brincavam livremente na sala de aula, algumas crianças com massa de modelar nas mesinhas, outras com brinquedos que trouxeram de casa. A professora estava confeccionando correntes de papel colorido para enfeitar o pátio para os jogos da copa. As crianças não participaram da confecção. Foram observadas entre as crianças disputas pelo brinquedo que o outro havia trazido de casa, às vezes, procuravam a ajuda da pesquisadora pedindo para intervir, fosse o dono do brinquedo ou o que o desejava. Quando isso ocorria, a pesquisadora procurava intermediar a negociação que resultava em trocas de brinquedos, brincar juntos ou solicitar que o dono permitisse que o outro brincasse um pouco com o seu brinquedo – gerando acordos entre eles.

07/07/06

- Número 1 (sala de aula): A professora entregou uma folha de papel mimeografada para cada criança explicando que deveriam pintar o número 1, contornar os pontilhados e escrever o número nas linhas. Algumas crianças apresentaram dificuldades na coordenação motora fina, não segurando corretamente o lápis, não conseguindo contornar os pontilhados e escrever o número. A professora inicialmente criticou os alunos que não estavam conseguindo, dizendo que não haviam prestado atenção ou que estava mal feito – dizendo apenas para que corrigissem, mas não demonstrando como fazer. A pesquisadora, ao ser solicitada por algumas destas crianças procurou auxiliá-las demonstrando como deveriam apagar e refazer a atividade, o que resultou em mudança no comportamento da professora que levantou-se da mesa e passou a corrigir as atividades auxiliando as crianças de mesa em mesa, entretanto, continuou a criticá-las negativamente. Após o término da atividade, as crianças foram liberadas para brincar.
- Brincadeira livre (sala de aula): A professora deixou que os alunos pegassem brinquedos na brinquedoteca. Brincaram com carrinhos e bonecas. Uma situação chamou a atenção da pesquisadora: um dos alunos à qual a pesquisadora havia ensinado amarrar o tênis em um outro dia, o fez para um outro coleguinha na sala de aula mostrando para a pesquisadora que havia aprendido. Brincaram por cerca de uma hora, quando a professora juntou as mesas e pediu para que sentassem pois iriam fazer outra atividade.
- Desenho (sala de aula): A professora entregou para cada criança lápis e folha de papel em branco. A seguir, colocou potes com variadas tampinhas de garrafa. Explicou que era para usarem as tampinhas a fim de criarem figuras como sol, flor, carro, etc. Algumas crianças tiveram dificuldades em criar, outras copiaram dos colegas. Algumas crianças fizeram lindos desenhos e foram criativas. Durante a execução de toda esta atividade a professora auxiliou as crianças dando-lhes idéias para desenhar, elogiou a criatividade de algumas, ajudou as que estavam com dificuldades em fazer o contorno com as tampinhas.

25/08/06

- Desenho (sala de aula): A professora entregou uma folha de papel mimeografado com o desenho da Cuca para que as crianças pintassem. Explicou que a personagem

faz parte do nosso folclore. Indicou as cores de cada parte do desenho que cada criança deveria pintar. As crianças buscaram suas caixas de material de maneira independente e desenvolveram a atividade ocorrendo conversas, “andanças” pela sala, solicitação de empréstimo de lápis de cor ou apontador. A professora ficou durante toda a atividade sentada em sua mesa organizando os cadernos de desenho dos alunos. As crianças buscaram mostrar à pesquisadora suas pinturas, que as elogiava ou apontava onde deveriam melhorar, auxiliando também àquelas que solicitavam ajuda.

- Sucata (sala de aula): A professora trouxe para a sala vários brinquedos feitos de sucata como a peteca, carrinhos, vai-e-vem, entre outros. Ensinou para algumas crianças como eram utilizados enquanto que as demais já brincavam livremente pela sala com brinquedos que haviam trazido de casa. Algumas crianças disputaram brinquedos e, em algumas destas situações observadas, algumas das crianças solicitaram ajuda da pesquisadora, que procurou mediar as disputas no sentido de possibilitar alternativas para a solução do problema como dividir o brinquedo quando possível, brincar juntos, realizar troca ou mesmo permitindo que o outro brincasse um pouco, observando-se respostas positivas no sentido de alcançar acordos entre as crianças, o que diminuiu as brigas. Foi observado também que muitos brinquedos ficaram espalhados pelo chão, por toda a sala de aula, sem organização dos mesmos, sendo pisados ou chutados pelas crianças.

05/09/06

- Brincadeira livre (brinquedoteca): Enquanto a professora confeccionava material para o dia das crianças sentada à porta da brinquedoteca, os alunos brincavam livremente. Havia brinquedos espalhados pelo chão, jogos com peças misturadas e espalhadas pela sala. Algumas crianças brincavam juntas de casinha, outras com carrinhos. Disputaram brinquedos, algumas solicitaram auxílio da pesquisadora que procurou ficar na brinquedoteca acompanhando as brincadeiras. Em um momento, observou-se a tentativa de algumas crianças em montar um quebra-cabeça de madeira, J., E. e S. que não deixaram C. brincar. Esta solicitou a ajuda da pesquisadora que interveio, sendo que E. falou “não”, que ao ser questionado do motivo, disse que C. era chata. A pesquisadora explicou que ela poderia ajudá-los a montar o quebra-cabeças pois uma peça estava sobrando, foi o momento que as

crianças permitiram a entrada de C. na brincadeira entregando-lhe a peça. Essa intervenção abriu espaço para o diálogo entre eles enquanto montavam as peças onde um pedia ao outro que encaixasse a sua peça ou tentava ajudar dando sugestões de onde ou de que forma a peça encaixaria corretamente. Também solicitaram o auxílio da pesquisadora quando não conseguiam encaixar alguma peça. Conseguiram trabalhar de forma cooperativa pois elas procuraram resolver o problema conjuntamente, um auxiliando o outro, rindo juntos ao final da montagem, demonstrando alegria com o jogo.

29/09/06

- Brincadeira livre (parque): Brincaram junto com a Turma I que também estava no parque. Os estagiários acompanhavam as duas turmas, pois as professoras haviam faltado. O estagiário de Educação Física colocou uma corda entre o quiosque e o balanço para que as crianças andassem sobre ela. Foi necessário organizar a fila das crianças que queriam fazer a travessia na corda, pois muitos queriam passar na frente das outras para ir novamente. As demais crianças brincavam no parque com situações de briga e disputa de brinquedos. Quando a pesquisadora intervinha na situação, as crianças aceitavam o proposto e continuavam a brincar sem brigas. Os

estagiários ficaram a maior parte do tempo junto à corda, interagindo com as crianças que brincavam na travessia da corda.

TURMA III

07/04/07

- As crianças e a professora estavam sentadas em roda no chão ao fundo da sala, falaram sobre o dia do mês, da semana, sobre o tempo e cantaram músicas sobre a Páscoa (“Coelhinho da Páscoa” e “Coelhinho Branquinho”). Apresentei-me às crianças e cada uma falou seu nome para mim. A professora pediu para que elas voltassem aos seus lugares.
- Calendário: a professora explicou a atividade que fariam: entregaria para cada um seu calendário (uma folha mimeografada com o calendário do mês de abril) para que assinalassem pintando o dia 07/04 e desenhassem como estava o tempo. A professora precisou explicar novamente dando exemplo na lousa, pois algumas crianças estavam fazendo a atividade de forma errada apesar de ser uma atividade diária.
- Páscoa: passaram depois para a segunda atividade: pintura da máscara do coelhinho da páscoa – a professora explicou o que fariam e que era para escolherem entre as cores vermelho, amarelo e azul a cor que queriam pintar a sua máscara. Entregou uma a uma as máscaras, depois distribuiu os pincéis novamente um a um, em seguida colocou um pouco de guache em potinhos de acordo com a preferência da cor que cada mesa queria pintar. L1 foi orientada pela professora de como usar o pincel, em seguida falou para as colegas “Gente é assim, ó!” – mostrando como era para fazer. As colegas disseram “eu sei”. Começaram a cantar juntas a música do “Coelhinho da Páscoa”. Em certo momento, L2 pegou o pote da tinta de L1 e esta ficou com a mão estendida pedindo “me dá”. L2 deixou-a pegar a tinta, mas quando L1 terminou de fazê-lo, L2 tomou o pote dela. A mesma cena ocorreu em seguida entre C. e L2. K. veio até a mesa da L2. (esta ainda estava pintando sua máscara – as demais já haviam terminado) e, pegando um pincel, começou a pintar o coelho da L2 dizendo “você tem que pintar assim, ó!”, L2 disse “eu não deixo” puxando sua máscara. K., então, perguntou se ela poderia ajudá-la. L2 permitiu, e as duas passaram a pintar juntas. K. saiu da mesa, e C. começou ajudar L2 terminar a pintura. Quando todos estavam terminando a professora pediu a um dos alunos para

ir buscar um balde com água e uma bucha para que limpassem as mesas. A professora deixou alguns alunos auxiliarem na limpeza, mas houve disputa da bucha e do pano, pois vários queriam limpar – a professora interveio pedindo para trocar de criança, mas mesmo assim a cada mesa a ser limpa havia a disputa. A situação só foi controlada pela professora quando ela mesma tomou o pano e a bucha das crianças e terminou de limpar a mesa que estava faltando, e deu o balde com a bucha e o pano a um aluno para que este os entregasse na lavanderia.

- Atividade “Estação dos números”: a professora trabalhou com o número 3: apresentou o número 3 no desenho do terceiro vagão do trem que se encontrava anexado acima da lousa. Em seguida, foi chamando uma criança por vez à lousa para que desenhasse o número, para depois receber a folha mimeografada para pintar e traçar o número 3. Cada criança fez o seu, sendo que algumas apresentaram dificuldades na coordenação motora fina. Algumas receberam a atenção e correção da professora em suas mesas.

09/06/06

- Roda de conversa (sala de aula): Sentados em círculo no chão, a professora perguntou qual era o dia do mês e da semana em que estavam. Perguntou sobre o tempo. Falaram sobre notícias que viram na televisão. As crianças participaram respondendo aos questionamentos, fazendo observações.
- Calendário (sala de aula): A professora entregou a folha mimeografada do calendário para que cada criança marcasse o dia do mês e desenhasse como estava o tempo. Cada criança foi buscar a sua caixa de materiais no armário para começar a atividade.
- Copa do mundo (sala de aula): A professora entregou uma folha de papel mimeografada com o desenho de um goleiro para que as crianças pintassem. Conforme foram terminando, entregavam a folha para a professora que estava em sua mesa, que as permitia brincar ao fundo da sala de aula.
- Brincadeira livre (sala de aula): Brincavam livremente na sala de aula, algumas crianças com toquinhos de madeira, outras com brinquedos que trouxeram de casa. Algumas brigaram querendo brincar com o brinquedo que o outro havia trazido. Também disputaram os toquinhos. Houve brigas e disputas entre crianças que reagiam da seguinte maneira: ou a criança apenas reclamava ou atacava fisicamente,

ou ela se levantava e ia desmanchar a brincadeira do que havia desmanchado a sua ou mesmo a de uma terceira criança que não tinha relação com a situação. As meninas organizaram as cadeiras e mesas como se fosse o posto de saúde, cada uma aguardando com um bebê no colo.

23/06/06

- Roda de conversa (sala de aula): Sentados em círculo no chão, a professora perguntou qual era o dia do mês e da semana em que estavam. Perguntou sobre o tempo. As crianças responderam que era dia 23 de junho de 2006 e era sexta-feira, e o tempo estava nublado. Retornaram aos seus lugares com as caixas de materiais para preencherem o calendário.
- Calendário (sala de aula): A professora entregou a folha mimeografada do calendário para que cada criança marcasse o dia do mês e desenhasse como estava o tempo.
- Copa do mundo (sala de aula): A professora entregou uma folha mimeografada com o desenho das bandeiras dos países que iriam enfrentar o Brasil em jogos da copa. Mostrou em um cartaz as cores das bandeiras e como deveriam pintá-las. Explicou como colocar o resultado dos jogos abaixo das bandeiras. As crianças passaram a realizar a atividade, algumas concentradas, outras conversavam, outras saíam de seus lugares para mostrar seus desenhos para outras ou para ver o desenho do outro. A professora permaneceu sentada à sua mesa organizando a agenda da turma.

01/09/06

- Brincadeira cantada (pátio): Sentados em roda no pátio, brincaram de “Lencinho branco”. Todas participaram, mas no final já não estavam respeitando as regras pois a professora não estava mais mediando a brincadeira – estava conversando com uma monitora. As crianças passaram a brincar livremente pelo pátio, com bolas, pneus ou com os brinquedos que haviam trazido de casa.

22/09/06

- Leitura (sala de aula): Sentados no chão, a professora leu a história “A Cigarra e a Formiga”. Algumas crianças prestaram atenção em toda a história, outras conversavam baixinho, algumas se mexiam para lá e para cá demonstrando

dificuldade em atentar-se à história. No final a professora fez uma compreensão do texto oralmente, perguntando sobre os personagens, o que havia acontecido com cada um deles na história, e as crianças procuravam responder, sendo necessário a professora pedir para que levantassem a mão pois todos queriam responder juntos. A professora escolhia de dois a três alunos para responder a cada pergunta.

- Brincadeira livre (sala de aula): Brincavam livremente na sala de aula, algumas crianças com toquinhos de madeira, outras com brinquedos que trouxeram de casa. Algumas brigaram querendo o brinquedo que o outro havia trazido de casa, ou os toquinhos, sendo que em algumas destas situações as crianças solicitavam ajuda da pesquisadora ou da professora (quando esta ficava próxima dos alunos e não em sua mesa). Foi observada a brincadeira de alguns meninos que estavam construindo juntos com os toquinhos, consistindo no seguinte jogo: um aguardava o outro colocar sua peça sobre a torre até que esta caísse com a quantidade de peças, alguns riam quando a torre caía outros ficavam chateados, pois queriam deixá-la bem alta. As meninas organizaram as mesas e cadeiras dispondo sobre as mesas livros de histórias, passando a maior parte do tempo distribuindo-os sobre a mesa e reorganizando-os várias vezes.

06/10/06

- Desenho “As aventuras de Gulliver no país dos gigantes” (sala de TV): Sentados no tapete da sala de TV, assistiram ao desenho junto com a Turma I – que estava em colchonetes para dormirem. Muitas das crianças prestaram atenção ao desenho, comentando passagens, emitindo sons de surpresa, risos, sustos. Outras dormiram. Algumas não prestaram atenção ao filme todo, conversando em duplas ou trios, uns

começaram a brincar de luta no colchonete – as monitoras e a professora intervinham pedindo silêncio ou mudando-os de lugar.

- Brincadeira livre (pátio): Brincaram por pouco tempo no pátio, livremente, com bola, pneus e com os brinquedos que trouxeram de casa.

3.3.3 A dimensão Filosófica/Metodológica

A dimensão filosófica/metodológica compreende os pressupostos subjacentes à prática educativa na sua totalidade e em suas múltiplas determinações: determinantes sócio-políticos, sua razão histórica e suas visões de Homem, Mundo e Conhecimento. Seu estudo deve ser feito a partir das situações do cotidiano escolar “num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la” (ANDRÉ, 1992, p. 19).

Para esta pesquisa optou-se pela análise qualitativa e interpretativa dos dados, não sendo utilizadas categorias pré-determinadas na leitura dos resultados obtidos, mas sim, as categorias que surgiram a partir da organização do material pesquisado.

Pois conforme aponta Alves (1991):

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: à medida que dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testam suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (p. 60).

Após organizar e classificar o material coletado é necessário se aprofundar em textos densos e complexos, buscando produzir interpretações e explicações que de certo modo dêem conta do problema e das questões que motivaram a investigação através da decodificação em categorias teóricas de fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios, que são elementos “em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções” (DUARTE, 2002, p. 152).

Fonseca (1999) afirma que ao serem cruzados os dados, os diferentes tipos de discursos devem ser comparados e os fatos de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade forem confrontados, se constrói a tessitura da vida social na qual estão inscritas todo valor, emoção ou atitude.

No início do trabalho buscou-se tecer uma base teórica sobre a Educação Infantil, a infância, o brincar e os jogos cooperativos. Em seguida, a investigação na prática coletou uma

grande quantidade de dados que ainda estão sendo analisados para elaborar a realidade pesquisada, no intuito de uma reflexão teórico-prática.

A creche pesquisada é uma construção nova em um bairro popular também novo. Como uma das características da comunidade é a de que a maioria das mulheres trabalha fora, a necessidade social da instituição foi relevante para a sua construção. Soma-se a isso a regulamentação municipal que controla a construção de novos bairros - estes requerem estrutura básica para serem implementados (água, luz, asfalto, guias e sarjetas, terrenos reservados para escolas, postos de saúde, área de lazer).

A direção da creche busca a participação dos pais nas decisões da creche, principalmente na construção do Projeto Político Pedagógico. A creche tem essa abertura democrática, no entanto, ela não é uma instituição com as portas abertas no sentido de que os pais só entram até o portão para deixar e buscar os filhos – sua entrada somente ocorre quando há reuniões, festas ou quando os chamam para buscar o filho doente.

Foi possível, através das observações (com registros escritos e em vídeo), verificar no cotidiano das Turmas I, II e III desta creche, que as atividades escritas são valorizadas em detrimento de atividades que compreendam o mesmo objetivo, mas sem o uso do papel, como jogos e brincadeiras dirigidas. Nicolau (2003-2004) lembra que tal prática fundamenta-se, muitas vezes, na valorização excessiva do papel dos exercícios gráficos no desenvolvimento infantil. As atividades mimeografadas usadas freqüentemente pelas professoras dificultam a criatividade da criança, reforçando modelos, pois as crianças não têm a autonomia de desenhar conforme desejam ou mesmo escolher as cores com as quais querem pintar. O problema reside no fato destas atividades serem utilizadas para desenvolverem todos os conteúdos, e não como um recurso didático aliado a outros. Aliás, como argumentado por Nicolau (2003-2004) as folhas mimeografadas têm sentido somente se utilizadas, excepcionalmente, “para documentar uma experiência auferida pelo grupo ou como desencadeadoras de atividade” (p. 115) e desde que a atividade seja desafiadora e significativa, se existe integração espacial entre figuras e palavras e uma organização espaço-temporal dos exercícios propostos. A atividade mimeografada consiste em uma prática reprodutora da escola elementar com ênfase na alfabetização e números (KISHIMOTO, 2005a). No entanto, sistematizar o mundo para a criança não é função da Educação Infantil, mas sim permitir que as crianças desta faixa etária vivenciem o mundo através de experiências ricas e diversificadas que envolvam afeto, prazer, fantasia, brincar, movimento, poesia, ciências, artes plásticas e dramáticas, linguagem, música e matemática (KUHLMANN Jr., 1999). Cabe a educadora planejar suas atividades de forma que a atividade mimeografada

não seja a principal atividade e que, ao ser utilizada, seja significativa para a criança e não apenas mero automatismo como observado por esta pesquisa.

Observou-se também que o brincar fica restringido às atividades livres no parque, na brinquedoteca, no pátio e em momentos na sala de aula, sendo esse brincar percebido na prática como um passatempo sem a observação do professor e sua mediação, não sendo observadas atividades lúdicas dirigidas, como jogos cooperativos, que proporcionassem atitudes cooperativas entre as crianças. Nesse caso, ocorre a prevalência da função lúdica perdendo-se o sentido educativo do jogo conforme apontado por Kishimoto (1994). O lúdico na escola deve ser entendido como um recurso com fins educativos, que segundo a autora precisa preservar a liberdade de brincar da criança, cabendo ao professor organizar o espaço, selecionar os brinquedos, e interagir com as crianças. De acordo com Nicolau (2003a), quando utilizado como recurso educativo, o lúdico permite a inserção da criança na cultura, possibilita a expressão do imaginário, a exploração das artes, da ciência, da literatura, da matemática, favorecendo a construção da noção de mundo pela criança. O brincar influencia o intelecto, o emocional e o corporal da criança sendo o mais completo dos processos educativos (BOMTEMPO Apud FRIEDMANN, 1992).

Também não foram observadas situações em que as atividades fossem mediadas pelas professoras no sentido de desenvolverem atitudes cooperativas entre as crianças. Durante as atividades escritas, as professoras apenas transmitiam a informação de como fazer a atividade, intervinham em alguns momentos durante a execução da atividade quando alguma criança solicitava ou percebiam que a criança estava fazendo errado, mas na maior parte do tempo ocupavam-se em mimeografar outras atividades ou preencher a caderneta.

Em algumas situações de brincadeira livre, nas três turmas observadas, quando brincavam com os toquinhos, apareceram momentos de interação cooperativa entre as crianças. No entanto, eram situações em que uma criança permitia que a outra brincasse junto com ela, pois quando a criança não estava no grupo da brincadeira ocorria a disputa pelas peças, brigavam e até destruíam a construção do outro. Em todas as situações em que brincavam ocorria momentos de brigas e disputas.

Foi interessante notar que, nestes momentos de briga, as crianças procuravam a intervenção do adulto na situação, como que se ela não fosse capaz de resolver a situação sozinha, de ainda não possuir os conhecimentos necessários para superar a dificuldade de interação com o outro. Este é um momento de extrema importância para que o educador intervenha no sentido de desenvolver relações positivas entre as crianças, mediando a situação para que as crianças consigam resolver os conflitos (que culminam nas disputas e brigas) de

forma menos agressiva e mais cooperativa. Quando a pesquisadora mediava as situações de conflito, foi possível perceber que, com um simples pedido para que dividissem as peças ou intervindo de modo que elas brincassem juntas, as crianças das três turmas conseguiam cooperar na brincadeira¹⁵. É o que Pimentel (2003/2004) ressalta sobre o educador como sendo um mediador mais experiente: aquele que pode e deve oferecer suporte através de pistas guia, questionar os procedimentos, fornecer significados mais sofisticados sobre os conhecimentos em pauta, exemplificar e apresentar modelos que possam ser imitados, intervir buscando a negociação de modo que leve a criança a conscientizar-se sobre como atuar, permitindo-lhe corrigir ou aperfeiçoar os comportamentos intrínsecos à brincadeira, o que propiciará uma melhor atuação futura. Assim, o educador vai atuar na ZDP como aquele que auxilia a criança a atuar inicialmente junto com o adulto e posteriormente sozinha.

Neste sentido, o educador necessita compreender a importância de tais momentos nas brincadeiras das crianças, tanto nas planejadas por ele como nos momentos de brincadeiras livres, compreender o lúdico como um instrumento educativo que atua na ZDP, e que proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sendo que esta passa a elaborar e a internalizar os conhecimentos e as habilidades disponibilizadas na sociedade, comportando-se na brincadeira de maneira mais elaborada do que na vida real (VYGOTSKY, 2000).

¹⁵ As atitudes cooperativas devem ser entendidas como interação social associativa que busca encontrar respostas e soluções para problemas comuns, realizar objetivos comuns produzindo resultados através de ações compartilhadas em que há a distribuição dos benefícios produzidos por todos os envolvidos (BROTTO, 2001; FRANTZ, 2001).

4.3 Considerações Finais

Este trabalho procurou investigar a cooperação através da pesquisa qualitativa em educação, sendo adotada a metodologia de pesquisa de tipo etnográfico, de modo a refletir sobre o processo educativo envolvido na interação entre crianças e estas com o professor, analisando o papel do educador na promoção da cooperação e o papel do lúdico neste processo, verificando-se a presença de jogos cooperativos.

Inicialmente buscou-se um aprofundamento teórico sobre a Educação Infantil, o lúdico e os jogos cooperativos para que fosse possível construir uma tessitura do contexto estudado. Recapitulando...

A Educação Infantil surgiu com as transformações sócio-político-econômicas oriundas da Revolução Industrial, tendo como função a guarda assistencial dos filhos de operários. Durante sua trajetória histórica, muitas foram as funções atreladas à Educação Infantil no Brasil: assistencialista, compensatória, terapêutica, sanitária, nutricional. O caráter educacional teve como enfoque até a década de 70, no país, o de compensar possíveis carências das crianças das classes populares e prepará-las para a escola elementar. E, infelizmente, ainda é possível perceber resquícios desse pensamento de etapa preparatória para a escolarização da criança entre os profissionais da educação, sendo este fato constatado também nesta pesquisa na fala das professoras entrevistadas e pelas observações feitas.

A educação dos pequenos alcançou somente há pouco sua legitimação como direito com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988), confirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e prevista como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), garantindo a todas as crianças de 0 a 6 anos o direito à Educação Infantil e a esta o caráter educacional e não mais assistencial. Conta atualmente com Diretrizes Curriculares e Operacionais, Referenciais Curriculares, Política Nacional, Parâmetros de Qualidade e Infra-estrutura, dando legalidade a esta etapa educacional e avançando na questão do seu financiamento com a regulamentação do FUNDEB. No entanto, ainda existem barreiras para sua efetiva consolidação como direito à educação de todas as crianças: o que estas regulamentações qualitativamente modificam o contexto da Educação Infantil tanto no cenário nacional como no municipal; a necessidade da ampliação da oferta de vagas neste nível de ensino garantindo-se a igualdade de oportunidade de acesso e permanência das crianças; a necessidade de propostas educativas de qualidade, formação do educador, infra-estrutura, participação da comunidade e das famílias bem como

da própria criança nas decisões sobre como educá-las. E aí surge o desafio: compreender a Educação Infantil como lugar de cuidado e educação, que possui um fim em si mesma ao mesmo tempo em que está relacionada aos outros níveis de ensino, garantindo o respeito às necessidades e interesses da criança, partindo dos seus conhecimentos, considerando suas experiências, sua individualidade e sua livre expressão.

Os dados obtidos nesta investigação, todavia, apontam para uma prática do cuidar mais relevante e separada do educar. Nos documentos analisados o atendimento das crianças aparece atrelado ao critério de condições das famílias: as vagas são para filhos de mães trabalhadoras ou crianças em situações de risco (atendimento com ordem judicial) – e, quando as mães não tem mais o emprego, a criança perde o direito à vaga, evidenciando o papel do cuidar. Outro indício aparece na descrição da função do monitor da pré-escola no regimento da creche: zelar pelo sono, alimentação, afetividade e segurança; sendo também visível nas grades curriculares: turmas do berçário I e II e maternal são atendidas apenas por monitoras com pouco tempo para desenvolver atividades lúdicas, mas previsto como um de seus deveres; as grades curriculares das etapas I, II e III da pré-escola possuem espaço de tempo maiores para o brincar e para as atividades pedagógicas com o acompanhamento de professoras, enquanto que os horários de alimentação e higiene ficam sob a responsabilidade das monitoras, horários estes que são opostos aos das aulas e estão baseados em listagem de rotinas, enquanto que os horários previstos para atividades pedagógicas são de responsabilidade das professoras que organizam os conteúdos por áreas de conhecimento, evidenciando a ruptura entre o cuidar e o educar. Esta divisão também pode ser percebida na própria elaboração das atividades que não é realizada em conjunto pelas professoras e monitoras, não sendo oportunizados momentos de trocas entre elas para que isso seja possível. Caso as salas de pré-escola não funcionassem dentro da creche – o que ocorre com a maioria das creches do município, a parte do currículo referente às atividades pedagógicas não estariam incluídas na grade das crianças de 4 a 6 anos da creche, pois elas são previstas apenas para as pré-escolas municipais, para serem desenvolvidas pelos professores. Neste caso, o período no qual as crianças frequentariam a creche, elas receberiam o atendimento somente das monitoras, compreendendo os horários de higiene, alimentação e sono, com alguns momentos para brincadeiras livres (pátio, parque e brinquedoteca).

Outro fato que aponta para essa ruptura está na formação exigida para o desempenho dos dois cargos: para as professoras é exigida a formação em Nível Médio, na modalidade Normal (Magistério), enquanto que para as monitoras a exigência atual é a de formação apenas no Ensino Médio. Isso contraria a própria legislação que exige a formação mínima na

modalidade Normal em Nível Médio aos profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Os monitores acabam não sendo contemplados com os benefícios oferecidos aos profissionais do magistério. São considerados funcional e institucionalmente como cuidadores apenas, sem o reconhecimento profissional enquanto educadores (plano de carreira do magistério, salário base para o magistério, carga horária, horário de planejamento pedagógico remunerado, cursos de capacitação, recesso e abono).

Os dados coletados também apontam para um outro equívoco: entender a criança como um vir a ser, sendo percebido na instituição investigada tanto no Projeto Político Pedagógico como nas entrevistas com as professoras e diretora. Vir a ser, página em branco ou um adulto em miniatura são visões abstratas, fragmentadas e a-históricas sobre a infância e devem ser superadas. A criança é um ser social, histórico e cultural. Social, pois a criança vive em sociedade atuando nela enquanto ator social e cidadão de direitos. Histórico, porque a humanidade tem uma história sobre a infância, e cada ser humano necessariamente nasce na infância e possui uma infância com memórias e lembranças que são elementos constitutivos da sua história de vida. Cultural, no sentido da criança ser produto e produtora de cultura: a cultura infantil, com modos próprios de ser e agir no mundo através do brincar e da imaginação. Ser criança é criar e recriar, imaginar, virar de cabeça para baixo e pelo avesso, montar e desmontar, significar e ressignificar as coisas, movida pela curiosidade de descobrir e entender o mundo que a cerca, brincando.

E o brincar¹⁶ precisa ter seu espaço garantido nas escolas de Educação Infantil por ser a atividade dominante na infância, a forma como a criança aprende e apreende a vida e expressa o mundo. Como atividade social, o lúdico é fundamental para promover desenvolvimento, interações saudáveis, conhecimentos científicos e artísticos, inserindo a criança na cultura humana. Entretanto, percebe-se que a brincadeira tem perdido cada vez mais o seu espaço, tanto físico como temporal, na vida das crianças, pois a sociedade institucionalizou a infância nas escolas e nelas o brincar adquiriu significado de passatempo e distração, ocupando o seu espaço com atividades dirigidas com ênfase na alfabetização e nos números, sendo desenvolvidas apenas no papel. Durante o período de investigação deste trabalho, constatou-se que no cotidiano da creche essa prática é comum onde as atividades escritas são valorizadas em detrimento do jogo dirigido. O lúdico não assume o seu papel de construtor do conhecimento, como expressão das emoções e como parte do processo de desenvolvimento infantil integral. Isso está refletido na própria estrutura física da creche,

¹⁶ O brincar é entendido nesta pesquisa como atividade lúdica no sentido de abranger as dimensões de jogo, brinquedo e brincadeira, termos que foram utilizados muitas vezes como sinônimos durante o texto.

onde os espaços para brincar não estão integrados envolvendo todo o contexto de maneira lúdica; a brinquedoteca é utilizada como um depósito de brinquedos sem organização e classificação dos mesmos; os cantinhos não estão presentes nas salas de aula. O brincar se restringe às atividades livres no parque, na brinquedoteca, no pátio e em momentos na sala de aula e, apesar da brincadeira ser valorizada no discurso das professoras, na prática ela é subentendida e utilizada como passatempo, não ocorrendo mediação pelo professor nestes momentos, e muito menos situações planejadas de jogo.

Também não foi observada a prática de jogos cooperativos, sendo que nas entrevistas as professoras confirmaram não conhecer a utilização de tais jogos. Não foram observadas o desenvolvimento de atividades que objetivassem a cooperação entre as crianças, existindo muitas situações de brigas e disputas por brinquedos, sem a intervenção das professoras no sentido de buscar a negociação e alcançar a cooperação. A cooperação é uma forma de interação social em que as pessoas buscam a solução de problemas comuns através de ações compartilhadas sendo todos beneficiados com os resultados alcançados. Promover a cooperação na escola é possibilitar interações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A forma como a brincadeira tem ocorrido na creche pesquisada tem levado ao desenvolvimento da competição negativa, a aprendizagem do individualismo e atitudes de simular, enganar, trapacear, não aceitar perder ou sentir-se fracassado, solucionando as dificuldades através da agressão física e verbal, trazendo para o interior da escola os valores da sociedade que exclui, discrimina e marginaliza seus pares. A dificuldade em planejar e desenvolver atividades que promovam atitudes cooperativas pode ser explicada pela falha na conceituação do que seja a cooperação pelas professoras que foi apontada nas entrevistas, assim como o fato de ocorrer pouca mediação das professoras nas situações de jogo livre – sendo a forma de brincar predominante neste espaço escolar deveria ser aproveitado para trabalhar a interação entre as crianças. O professor precisa atuar como um mediador mais experiente auxiliando a criança na negociação, permitindo-lhe aperfeiçoar seu comportamento futuro, elaborar e internalizar modos de interagir na sociedade, agindo na sua ZDP. Para que a creche alcance seu objetivo de trabalhar a cidadania e democracia com seus alunos conforme descrito em seu Projeto Político Pedagógico, será necessário intervir neste brincar de modo a proporcionar novas relações e interações entre as crianças e destas com a cultura humana.

Portanto, a creche pesquisada caracteriza-se como espaço assistencialista, em que o cuidar se sobressai ao educar e este se apresenta em uma linha de ensino tradicional, conteudista e preparatório para o Ensino Fundamental; entendem a criança como um vir a ser

e página em branco e o brincar como um passatempo. Há pouca mediação do professor durante as atividades e brincadeiras, e as crianças apresentam comportamentos de individualismo, disputa e agressão; o conhecimento é trabalhado pela ótica da reprodução e repetição e não pelo processo de construção do conhecimento. Os aspectos físicos, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais não são promovidos de maneira integral, ocorrendo a supervalorização das atividades cognitivas em detrimento dos demais aspectos.

Nesta altura da análise, foram desvelados os limites que impedem ao lúdico e à cooperação conquistar seus espaços na Educação Infantil. Enveredar-se neste contexto educacional apontou barreiras, mas também mostrou possibilidades...

Durante a investigação, observou-se a ocorrência de algumas situações isoladas de cooperação entre as crianças, bem como situações em que foi possível desenvolver atitudes cooperativas através da mediação da pesquisadora, o que aponta para a possibilidade do trabalho com jogos que desenvolvam comportamentos cooperativos nas crianças da faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade.

Não são necessários materiais ou locais específicos para se trabalhar a cooperação com crianças, mas que exista mediação do adulto buscando a negociação nas situações de brincadeiras livres, jogos dirigidos, atividades pedagógicas, enfim em todos os momentos em que haja interação. Toquinhos, quebra-cabeças, bola, lápis de cor, tintas, podem ser utilizados para desenvolver atitudes cooperativas entre as crianças. Mesmo quando há disputas e brigas durante as brincadeiras livres existe a possibilidade de trabalhar a cooperação. A própria criança procura o adulto nestes momentos. A mediação do adulto nestas situações é muito valiosa, pois acaba atuando como um mediador da aprendizagem cooperativa: estará ensinando como interagir positivamente com o outro, abrindo a possibilidade de agir de modo diferente do agredir, promovendo aprendizagem e desenvolvimento.

Para que isso seja possível, observa-se a necessidade de: proporcionar a igualdade de acesso e permanência às crianças de 0 a 6 anos sendo-lhes garantido o direito à educação infantil de qualidade; superar o mero assistencialismo com uma proposta pedagógica transformadora voltada para a promoção da cidadania e do conhecimento, e que considere a singularidade da infância e a importância do lúdico revendo sua grade curricular e suas práticas educativas; capacitar os profissionais da Educação Infantil através de cursos, palestras, debates, formação em serviço, garantindo leitura, discussões em grupo, de modo a contextualizar este nível de ensino, definir o seu papel e seus objetivos, conceituar e compreender quem são seus atores, o lúdico, a cooperação, o ensinar e o aprender – articulando a teoria com a prática, refletindo sobre sua atuação, para que esta seja

comprometida com a educação integral da criança; rever sua estrutura física de modo a permitir um espaço de interação lúdica às crianças. Neste sentido que esta pesquisa será apresentada à Diretoria de Educação, junto a uma proposta de *whorkshop*, para que seja promovida a reflexão coletiva acerca das práticas vivenciadas na escola ampliando-as e aperfeiçoando-as. Isso porque esta pesquisa não teve como finalidade apontar falhas, mas sim constituir-se como ferramenta no diagnóstico da realidade escolar investigada no sentido de compreender os conflitos e as possibilidades aí existentes e desse modo contribuir para a construção de saberes docentes. Assim, todos os envolvidos com a educação da criança também irão exercitar a cooperação na busca pela qualidade na Educação Infantil.

Referências*

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. In: KRAMER, Sônia; ABROMOVAY, Miriam (Orgs.). **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. Campinas: Papirus, Cadernos Cedes, vol. 9, 1991, p. 8-26.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 35-45.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995a.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995b, p. 99-110.

_____. **Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas**. Em Aberto. Brasília, ano 11, nº 53, jan/mar 1992.

_____. A pesquisa na Didática e na prática de ensino. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 169-179.

_____. **A pesquisa no cotidiano escolar e o repensar da didática**. Ed. E Sociedade. São Paulo, nº. 27, set. 1987, p. 84-92.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, maio/1991, nº 77, p. 53-61.

ANDRADE, Cyrce; MARQUES, Francisco. Brinquedos e Brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta L. M. (Orgs.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. SP: Papirus, 2003, p. 207-229.

ANGOTTI, Maristela. Espaços de liberdade In: Revista Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, nº 3: **Maria Montessori: o indivíduo em liberdade**. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 54-65.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O significado da infância**. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, agosto, 1994.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de janeiro, 2002.

BARRETO, André Valente de Barros. **Jogos cooperativos: promovendo valores solidários**. Disponível em: http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/educ_formacao.htm. Acesso em: 04 de maio de 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOMTEMPO, Edda. **Brincar, fantasiar, criar e aprender**. (Material impresso do PEC/Municípios disponível na biblioteca FEUSP). São Paulo: USP e PUC, 2003-2004, p. 201-217.

BORGES, Teresa Maria M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITA, Marcos Cezar de. KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil vol. 1 e 2**. Brasília, DF: 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil: encarte 1 e 2**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB 04/2000, de 16 de fevereiro de 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

BROWN, Guilherme. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2004.

BUJES, Maria I. Edelweeis. **Que infância é esta?** Anped, GT7, 2000. Disponível em: <http://anped.org.br>. Acesso em: 22 de julho de 2001.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil no primeiro mundo: uma visão debaixo do Equador**. (Material impresso do PEC/Municípios disponível na biblioteca FEUSP). São Paulo: USP e PUC, 2003-2004, p. 53-68.

_____. **Creches e pré-escolas no Brasil**. SP: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

_____. **Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, maio/1984, nº 49, p. 63-66.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto. O Jogo na sala de aula. In: CAVALLARI, Vânia Maria (Org.). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda., 2003.

CORSINI, Cristina Felipe. **Pré-escola... Por quê??? Para quê???** Disponível em: <http://nib.unicamp.br/suol/artecola.html>. Acesso em: 04 de agosto de 2001.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Pesquisa e Prática Profissional: a aula**. Curitiba: IBPEX, 2007.

_____. **Pesquisa e Prática Profissional: instrumentos de investigação**. Curitiba: IBPEX, 2006.

CUNHA, N.H. **Brinquedoteca. Um mergulho no brincar**. SP: Ed. Maltase, 1994.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice S. S. e; ESPÓSITO, Yara. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, novembro/1989, nº 71, p. 49-54.

DAVIS, Cláudia. **Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão**. Revista vivermente&cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, n.2 : Lev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediuouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 38-49.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DROUET, Ruth C. da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

DUARTE, Newton. **O significado e o sentido**. Revista vivermente&cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Lev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 30-37.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, março/2002, nº 115, p. 139-154.

FIGUEIREDO, Márcio. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. Pelotas, RS: Editora da UFPel, 1999.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Revista brasileira de Educação, jan./abr., 1999, nº 10.

FRABBONI, Franco. A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

FRANTZ, Walter. **Educação e cooperação: práticas que se relacionam**. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 242-264.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Brincar, crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **Jogos tradicionais**. Série Idéias, n. 7. São Paulo: FDE, 1995, p. 54-61.

_____. (Org.) **O direito de brincar – a Brinquedoteca**. SP: Scritta Editorial, 1992.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Vida em expansão In: Revista Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, nº 3: **Maria Montessori: o indivíduo em liberdade**. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 16-27.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A brincadeira e a cultura infantil**. Disponível em: <http://fe.usp.br/laboratórios/labrimp/escola.htm>. Acesso em: 12 de novembro de 2005.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-43.

_____. **O brinquedo na Educação: considerações históricas**. Série Idéias, n. 7, São Paulo: FDE, 1995, p. 39-45.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Ltda., 1994.

KRAMER, Sônia; ABROMOVAY, Miriam. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, Sônia; ABROMOVAY, Miriam (Orgs.). **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. Campinas: Papirus, Cadernos Cedes, vol. 9, 1991, p. 8-26.

KRAMER, Sônia; JOBIM e SOUZA, Solange. **Avanços, retrocessos e impasses da Política de Educação Pré-escolar no Brasil**. Educação e Sociedade. São Paulo: CEDES, n. 28, dez. 1987, p. 12-31.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE. Estação Gráfica. 2006, p. 13-23.

_____. **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.

KULLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 51-65.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994, p. 119-141.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Faz-de-conta na escola e a importância do brincar**. Revista Pátio, Ano IX Nº 36 - Educação e Cidadania - Novembro 2005, Disponível em: www.revistapatio.com.br/patioonline/patio.htm. Acesso em: 12/nov./2005.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas, julho 2000, nº 110.

MARTINI, Roberto Gonçalves. Jogos Cooperativos na Recreação e no Lazer. In: CAVALLARI, Vânia Maria (Org.). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Creche e família na constituição do “eu”: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo**. SP: FEUSP, tese de doutorado, 2003.

NADOROWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. SP: Vozes, 2000, p. 172-177.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A formação de Maria Montessori In: Revista Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, nº 3: **Maria Montessori: o indivíduo em liberdade**. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 6-15.

_____. **A riqueza das atividades na Educação Infantil** (Material impresso do PEC/Municípios disponível na biblioteca FEUSP). São Paulo: USP e PUC, 2003-2004, p. 114-116.

_____. Um currículo em processo de construção visando ao desenvolvimento das linguagens da criança nas faixas etárias aproximadas de 4 a 6 anos. In: SILVA, Elisabeth Ramos; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida (Orgs.). **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003a, p. 19-44.

_____. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura escrita pelas crianças. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta L. M. (Orgs.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. SP: Papirus, 2003b, p. 207-229.

_____. **A educação pré-escolar – fundamentos e didática**. São Paulo: Ática, 1985.

OLIVEIRA, Marte Kohl de. **História, consciência e educação**. Revista vivermente&cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Lev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 6-13.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias em discussão**. SP: Summus, 1992.

PAULILLO, Vera Lúcia A. M. **Primeira infância não é brincadeira**. Revista Educação. SP: Segmento, ano 27, nº 239, março 2001, p.72.

PIMENTEL, Alessandra. **Interação social no processo educativo: um olhar vygotskiano**. (Material impresso do PEC/Municípios disponível na biblioteca FEUSP). São Paulo: USP e PUC, 2003-2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REVISTA JOGOS COOPERATIVOS. **A Importância da Revista Jogos Cooperativos para as escolas**. Disponível em: <http://jogoscooperativos.com.br>. Acesso em: 16 de julho de 2006.

SANCHEZ BLANCO, Concepcion. **La cooperación en educación infantil: dilemas de una investigación-acción**. La Coruña: Mongraf, S.L., 1997.

SANTOS, S.M.P. dos; CRUZ, D.R.M. da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S.M.P. dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 11-17.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Marília P. de; Vilela, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:**

perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo na educação infantil: rotinas. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta L. M. (Orgs.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** SP: Papirus, 2003, p. 25-36.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos para a Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

_____. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, Ana Maria M. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal.** São Paulo: Papirus, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002.

TEIXEIRA, Mônica. **Jogos cooperativos e educação.** Revista jogos cooperativos, 6, ano I, 2001. Disponível em: <http://jogoscooperativos.com.br>. Acesso em: 21 de outubro de 2004.

TEIXEIRA, Mônica; LANNES, Luciano. Os Jogos Cooperativos e a Construção de Valores Positivos para nossa Sociedade. Revista jogos cooperativos, 2, ano II, 2002. Disponível em: <http://jogoscooperativos.com.br>. Acesso em: 21 de outubro de 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPATO, Gildo. **Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica.** Educ. Soc., Campinas, dez. 2002, 81, p. 217-226.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** SP: Martins Fontes, 2000.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1994, p. 103-117.

WASJKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, SP, fev. 1995a, n. 92, p. 62-69.

_____. **Brincar na pré-escola.** SP: Cortez, 1995b.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade.** SP: Imago, 1975.

_____. Por que as crianças brincam. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e seu mundo.** SP: Zahar, 1979.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas

COORDENADORA

I – Identificação

R.R.S.

01 – Sexo: feminino

02 – Idade: 41 anos

03 – Função: Coordenadora da Educação Infantil

04 – Tempo que trabalha na função: 4 anos.

05 – Experiência docente: trabalhou por 20 anos como professora de ensino fundamental.

06 – Titulação Acadêmica (graduações, instituições que estudou, ano de conclusão dos cursos): possui Pedagogia (USC- Bauru, 1990), especialização em Metodologia do Ensino na Educação Infantil e Psicopedagogia (FREA – Avaré), Mestrado em Ensino de Ciências (UNESP – Bauru, 2003).

II – Questões Específicas

Pesquisadora: *Em sua opinião, quais são os objetivos da Educação Infantil?*

Coordenadora: A Educação Infantil precisa olhar para a criança de uma forma integral. Então, é essa formação, não pensar como período preparatório, mas a criança como um cidadão, como uma pessoa íntegra, não é, e desenvolver suas habilidades, competências, investir nisso.

Pesquisadora: *E não pensando ele no futuro, preparar ele para um futuro?*

Coordenadora: Isso, agora. Essa visão precisa ser vencida. A gente ainda tem bastante disso, mas já melhorou muito. Desde que eu vim para cá, assim, já deu para sentir diferença. É um processo natural de... alterando mesmo essa concepção. Então, elas já valorizam bem, e eu acho legal que a Educação Infantil já é bem diferente do Ensino Fundamental, os adultos já valorizam muito isso, as diferentes linguagens, isso é muito bom.

Pesquisadora: *O que e como você acredita que deveriam ser vivenciados pelas crianças os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores na Educação Infantil?*

Coordenadora: Então, aí é sempre o lúdico, não tem como fugir disso. É a principal linguagem mesmo deles. E a gente observa que, através disso, eles conseguem inclusive todas as dicas, todo o norte do seu trabalho. É só observar a criança quando ela está brincando livremente, você consegue captar tudo isso, o que é que você precisa fazer, como é que você vai planejar o seu trabalho. E depois ainda tem os jogos e as brincadeiras dirigidas e também você já põe a partir disso que você observou. E, é uma coisa interessante que eu observo assim nas creches que até mesmo as pessoas sem formação, o quanto elas percebem a importância desse momento, o quanto elas investem mesmo sem um referencial teórico. Então, isso é muito rico.

Pesquisadora: *E você acha que as creches, hoje, elas privilegiam algumas dessas quatro áreas? Pois, por exemplo, algumas trabalham com muita atividade no papel privilegiando o lado cognitivo.*

Coordenadora: Eu acredito que as creches não. Houve, assim, em algumas das nossas creches eu percebi que isso até sofreu uma interferência com o que se falou “a creche não é mais da promoção social e é da educação”. Então que, algumas monitoras pensaram por esse lado “então a gente precisa de lápis, a gente precisa de sulfite, disso e daquilo”, como se a

proposta fosse, a partir de então, totalmente diferente, mas dada a essa questão da escolarização. Mas a maioria não, se manteve naquele ritmo tranquilo. Eu acredito que ainda precisa ser modificada a questão do cuidar. Em algumas o lugar ainda se volta muito para essa questão do cuidar e não do educar, mas também já houve um avanço. Tanto que quando a gente pensa em formação, nós estamos evitando, nesse momento pensar em médico, em enfermeiro, que é para não acentuar isso, porque historicamente a gente está perdendo isso agora.

Pesquisadora: *E pensando especificamente nas atividades da pré-escola, que está dentro da creche, com as professoras que estão lá?*

Coordenadora: Ah, aí ainda o olhar é bem para o cognitivo, daí a gente ainda continua com excesso de papelzinho mimeografado... A sensação que elas têm e eu penso que até que é por uma cobrança da própria família que se apropriou disso de uma forma muito intensa é a cobrança. Então, a criança sai e a família pergunta “Ah, o que é que você fez hoje?”, “Nada!”, se não teve o papel. E é uma coisa que a gente já tem orientado que para essa conversa já no início do ano, o que é o papel da Educação Infantil e principalmente agora que as crianças de 6 anos não estão mais com a gente, então, isso fica mais sério. E é essa a orientação para evitar a tal da atividade mimeografada, tarefas que, alguns pais cobram muito tarefa, e o educador acaba sucumbindo a esse pedido. E o que a gente orienta: que o especialista é você e não o pai, então, você quem vai explicar porque é que não precisa dessa tarefa escrita todos os dias. É um peso que tem a linguagem escrita nesse momento, eu quero dizer, eu preciso estruturar o pensamento, organizar a linguagem oral, essas preocupações. Mas, em relação à pré-escola, a visão ainda é essa.

Pesquisadora: *Em sua opinião, qual o papel do lúdico para as crianças da Educação Infantil? E em quais momentos o lúdico deve ser vivenciado pelas crianças dentro da escola?*

Coordenadora: Olha, para a Educação Infantil e nos outros níveis de escolaridade também, a escola deveria ser séria, mas não uma escola sisuda, uma escola carrancuda. Então, o lúdico faz parte em todos os momentos da Educação Infantil, todos os conteúdos, todos os eixos que eles têm que trabalhar dá tranquilamente para a gente fazer dessa forma. A minha preocupação é que na hora em que você coloca a importância do lúdico como é que isso pode ser interpretado, porque também não é um brincar pelo brincar e brincar o tempo todo. A minha preocupação é essa que fique assim muito a vontade, mais ou menos como o que aconteceu com o construtivismo, que foi aquela releitura e a gente sabe muito bem como é que isso caminhou e que aí fique todo mundo brincando pelo brincar e que o professor não exerça mais o seu papel. Então, normalmente a gente também orienta como, é extremamente importante brincar, mas como isso vai ocorrer, são momentos diferentes: o momento em que a criança vai brincar, vai fazer os seus jogos, vai construir tudo isso livremente e o professor observando tudo isso, que é esse momento que ele vai coletar os dados e depois há um momento em que o professor vai propiciar isso, os jogos educativos e mesmo a brincadeira quando o professor brinca junto com a criança. Então a gente precisa ir organizando e esquematizando isso de uma forma adequada, são diferentes momentos, mas isso tem que permear o tempo todo. Até quando você vai atuar, vamos pensar, por exemplo, no eixo de matemática, em que a gente pode descartar os jogos, as crianças vão se apropriar, se estruturar muito o pensamento lógico-matemático através dos jogos. Então, na minha visão, cabe em todo o momento na Educação Infantil, principalmente na interação, na forma como o professor se relaciona com as crianças, tem que ter muito desse encantamento que as brincadeiras e os jogos propiciam. Agora, pensando assim em Lençóis, eu observo que os nossos professores têm muito isso de uma maneira bem estruturada, eles ainda cantam muito, eles ainda propiciam várias brincadeiras, mas tem a tal da preocupação ainda com a

linguagem escrita. E é a preocupação que vem também porque eles sempre imaginam o que é que o professor da primeira série, do primeiro ano vai pensar, então acaba se investindo nisso também.

Pesquisadora: *Então, o papel do professor seria o de trabalhar com jogos dirigidos e jogos livres?*

Coordenadora: Livres... Eu penso que o olhar para esse momento em que a criança brinca livremente, se organiza é para essa coleta de dados e é claro fazer as intervenções em momentos necessários porque os problemas sempre vão surgir de relacionamento entre as crianças. E, depois, estruturar isso que aí é essa coisa mais organizada, mais formal, digamos assim, em que ele vai ensinar as regras. Que, quando eles estão jogando, criando suas regras livremente, eles já organizam as regras, mas depois um outro momento em que o professor sistematiza mesmo isso, quais são as regras, porque aí envolve tudo o que é necessário se desenvolver também na Educação Infantil, que são os limites, são as regras e trabalhando dessa forma a gente percebe o quanto a criança avança mesmo em relação à própria convivência, é saber se virar, todas essas coisas que a sociedade vai cobrar depois.

Pesquisadora: *O que você entende por cooperação no cotidiano da Educação Infantil?*

Coordenadora: Por cooperação?... É uma coisa que eu sinto assim, inicialmente, meio complicada para o professor trabalhar, porque essa cooperação num primeiro momento, na hora que ele olha, essa cooperação vai exclusivamente para a ajuda e aí essa ajuda acaba se concretizando num fazer pelo outro. E isso é muito complicado. Eu vejo a cooperação como, assim, condições para essa vivência em grupo. Então, o cooperar não é o fazer pelo outro, mas conseguir essa divisão, essa organização de forma a construir alguma coisa junto. Mas isso não é muito fácil a gente conseguir com a criança, é um trabalho que exige muito, porque inicialmente eles vão e já fazem pelo outro. Eu associo isso da gente com a informática, se você não sabe e pede para alguém, a pessoa vem e ela até tenta ir te dando algumas dicas, mas chega um momento em que ela já coloca a mão e ela quer fazer por você. E aí isso se distancia muito do cooperar. E eu penso assim também: às vezes, o educador se centra muito na sua sala e esquece dessa cooperação também com o todo da escola que é vivenciar as mesmas regras, é enxergar o outro que não faz parte do seu primeiro grupo... É dessa forma que eu enxergo.

Pesquisadora: *Você percebe atitudes cooperativas nas crianças de 4 a 6 anos? Em quais situações? Dê exemplos do que considera atitudes cooperativas.*

Coordenadora: Percebo... Mas ela não é assim tão acentuada na minha visão. E você sabe que livremente eu acho que nunca observei tanto assim eles quanto eles estão ali, a gente percebe que tem a interferência de outra criança que vem e tenta auxiliar uma situação que está ali, mas normalmente, pelo menos as escolas, eles pedem a interferência de um adulto num primeiro momento. Eu acho que, talvez, não tenha um exercício muito grande de colocar a situação, você servir ali como um mediador, mas esperar que eles tentem encontrar a solução para os problemas, resolver uma questão juntos sem a interferência do adulto. Talvez, por esse motivo, eu não consiga observar tanto e, quando a gente direciona e a gente tenta ir consolidando essa questão de cooperação, inicialmente é o que eu sinto é isso mesmo, é mais dele assumir uma postura de guardião do outro e não existir isso de cooperação mesmo.

Pesquisadora: *Mas você acha que é possível as crianças de 4 a 6 anos cooperarem?*

Coordenadora: Eu vejo isso como um exercício mesmo. Que é possível, mas para isso você precisa de um suporte do adulto e também um prazo para isso tudo, é um processo. A gente

percebe algumas modificações, em uma atitude de atenção, num momento em que partilham alguma coisa, num momento em que contam um problema que o outro vivenciou, a gente percebe que isso vai avançando. Normalmente as professoras, nas rodas das conversas, é a hora que você faz esse exercício de aprender ouvir, que é difícil também nesse momento para eles, porque eles estão falando, falando e ouvindo muito pouco. Então, a hora que você começa a sistematizar isso, e eles param para escutar o outro, a gente percebe que algumas coisas que um fala e que chama a atenção, que o outro começa a perceber então um indivíduo que não é ele mesmo, mas é um processo, um caminhar. Esses dias, em uma creche, uma monitora estava falando “eu percebo que nas brincadeiras, em um dado momento, eu fico invisível para eles” e aí ela falou “que aí eu cato algumas coisas de conversa mesmo” porque ela disse “eles falam ao mesmo tempo, eles não estão conversando, eles estão juntos, estão falando, mas não necessariamente conversando” e ela falou “mas eu observo que algumas coisas que um fala chama a atenção” daí ela colocou uma questão assim de um problema familiar. Então, a gente percebe até esse ir e vir, num momento ele até para e ouve, no outro momento ele se volta para ele mesmo.

Pesquisadora: *O que você sabe sobre jogos cooperativos?*

Coordenadora: Ah, então, muito pouco, muito pouco. Normalmente a gente acaba investindo nos jogos, mais aquele resgate ou esses que vão propiciar uma aprendizagem que casa lá com o objetivo que você colocou inicialmente, mas jogos cooperativos, esse eu desconheço. A gente acaba fazendo, assim, algumas brincadeiras que você acaba invertendo, você fala “olha, porque aí a gente vai propiciar um momento mesmo de cooperação”, mas que eu tenha um embasamento em relação à isso, não.

Pesquisadora: *As crianças de 4 a 6 anos têm possibilidade de participar de jogos cooperativos?*

Coordenadora: Eu acredito que sim. Claro que aí você vai pensar nessa faixa etária quais exatamente os objetivos, os jogos. Mas a gente pensa assim, por exemplo, até na brincadeira da cadeira que antes a gente ia excluindo a criança e a hora que a gente tenta o inverso, é muito mais tranquilo para ele, fica uma coisa mais harmoniosa, a gente percebe que aí nenhuma criança se sente excluída do grupo, então isso é muito tranquilo. Eu penso assim que, eu acho que psicologicamente pode-se dizer a coisa é muito melhor para a criança, a sensação assim de harmonia, de prazer da criança é outro. Então, eu acredito que sim.

Pesquisadora: *Com qual frequência e em quais situações você acha que os educadores deveriam proporcionar atividades que envolvam a cooperação entre as crianças? Dê alguns exemplos e analise situações do cotidiano para exemplificar.*

Coordenadora: Deveriam, mas aí eu penso que a gente precisa também conhecer, a gente precisa desse embasamento, porque fica muito difícil. Às vezes você imagina que você está propiciando um tipo de coisa e, na verdade, você está indo no caminho inverso. Então, a gente precisaria de um investimento na formação aí também, porque a gente sempre coloca “olha o quanto é importante o lúdico”, às vezes a gente propicia oficinas para os professores até das mais simples, contar histórias, a gente vai investindo nas diferentes áreas, então precisaríamos disso também, desse suporte. Porque a gente fala, mas você fala através de fragmentos mesmo.

Pesquisadora: *Você acha que isso caberia dentro do período da Educação Infantil?*

Coordenadora: Ah, sem dúvida, caberia sim. Precisaríamos incluir mesmo isso de uma forma de uma forma consistente, porque senão a gente acaba se pautando nos eixos, nas áreas do conhecimento que são, vamos dizer, historicamente elas fazem parte de uma grade, e a

gente sabe que tem um olhar maior para a matemática, por exemplo, para a linguagem oral e escrita e a gente acaba deixando isso um pouco de lado.

Pesquisadora: *Como você avalia a atuação dos educadores e dos monitores dessa creche em relação às atividades que desenvolvam a cooperação nas crianças?*

Coordenadora: Então, uma coisa que nós não conseguimos ainda na creche é colocar educadores dentro da creche. Nós temos monitores que a maioria não tem essa formação. Quando a gente tem um educador na creche, na verdade, é a pré-escola funcionando ali dentro. Aí o que eu sinto é aquela questão do intuitivo mesmo que os monitores de creche acabam propiciando isso de uma forma mais intensa que o educador que tem a formação mesmo. Eu acredito que seja aí até uma falha, como a gente falou que seria importante incluir isso no currículo? Porque acaba-se não valorizando isso durante a formação inicial. E, agora, o monitor por não ter vivenciado todas essas questões de você olhar para a linguagem oral e escrita, para a matemática, história, geografia e ciências, e na Educação Infantil que a gente coloca a Sociedade e Natureza, então, aí elas acabam seguindo uma outra linha que não exatamente essa do ensino formal. Então, elas acabam propiciando mais momentos para que ocorra a cooperação do que o educador. Que mesmo investindo muito na brincadeira tal, mas ele acaba colocando sempre esse objetivo em relação ao cognitivo. Então eu acredito que surgem mais quando é o monitor mesmo atuando do que o educador.

Pesquisadora: *Como você avalia os educadores da creche?*

Coordenadora: Como eu avalio... Nós temos ali três professoras, três educadoras e educadoras com histórias diferentes. Uma que tem muito tempo em sala de aula, então a gente percebe algumas posturas mais tradicionais mesmo, uma preocupação muito grande com o comportamento da criança. E uma nova, que entrou assim há pouco tempo, então tem um olhar diferente, mas tem toda preocupação de quem tá iniciando... tem algumas idéias mais inovadoras, mas a preocupação que é a falta de experiência mesmo que nos traz, será que é este mesmo o caminho, aquelas dúvidas que a gente tem por ainda não saber é por aqui mesmo?, é isso que dá certo?, o que eu posso fazer de diferente? E uma que está, assim, no meio termo, que tem uma preocupação de ter uma seqüência, que esse trabalho seja organizado, só que também tem uma concepção de criança, não dá para dizer deturpada, mas assim, diferente, ela não consegue olhar para uma criança ainda como uma criança com essas necessidades que são peculiares mesmo dessa fase. Então, eu acho assim, é até complicado dizer, daria para melhorar muito isso, só que também tem um detalhe, duas trabalham o dia todo, tem a tal da dupla jornada, e isso é um agravante porque fica mais difícil você ter a energia que essas crianças precisam que o educar tenha. E isso é um ponto muito importante para você trabalhar na Educação Infantil você precisa desse vigor físico. Então, acaba falhando nesse aspecto também. E a outra até pelo próprio tempo de trabalho, ela tem outras preocupações em relação, eu acredito até que haja uma aproximação aí com o cuidar da criança. E, às vezes, a visão que se tem também é assim de colocar as regras, de colocar os limites, e em alguns momentos me parece que estão olhando e que estão falando “mas estão se comportando como uma criança” que se esquecesse de que é realmente ele é uma criança, ele tem que se comportar como criança mesmo. Aí, isso acaba deixando a desejar nesse sentido de propiciar algumas coisas que sejam adequadas à faixa etária.

Pesquisadora: *Que tarefas os educadores propõem nas aulas que buscam a cooperação? Exemplifique.*

Coordenadora: Eu penso quando eles brincam com as crianças. É um momento em que eles acabam propiciando isso. E quando eles fazem atividades, porque aí as próprias mesinhas, o mobiliário facilita um pouco nesse sentido, não tá individualizado. Então, os próprios grupos,

mas eu não sinto assim tanto, normalmente tem aquele discurso muito bom de você precisa ajudar o seu amigo, você precisa gostar do seu amigo, mas eu sinto que isso é complicado também porque não dá para se pensar esse discurso que você tem que gostar do seu amigo porque a gente não gosta de todo mundo e eles também não vão gostar, eles vão brigar. Então, eu sinto pouco isso. Seria, assim, algumas atividades onde eles propiciam também uma pintura em grupo, que não cada um fazendo a sua própria pintura, construir alguma coisa em conjunto que seja um boneco, que seja um jogo e que precise disso, da ação de mais de um para um resultado comum. Então quando se pensa num canto, em um jogo em que eles precisam combinar as regras e que todo mundo tenha que participar de uma forma efetiva, é nesses momentos que eu sinto isso.

Pesquisadora: *E pensando na rede de ensino de Lençóis, você acha que existem professores que conseguem trabalhar mais com essas atividades?*

Coordenadora: Existem. Aí são as características de cada professor. A gente pensa isso até em relação às áreas do conhecimento, a gente acaba até colocando uma grade na Educação Infantil e eu sinto que o que a Educação Infantil tem de rico é isso: elas conseguem trabalhar todas as áreas do conhecimento ou, digamos, de uma forma interdisciplinar, ela consegue abordar todas as áreas do conhecimento sem aquela coisa truncada – agora é hora de ciências, agora é hora de história, agora é hora de matemática, só que a gente colocou uma grade curricular mesmo assim, porque se é um educador que ele gosta muito da linguagem oral e escrita ele deixa a desejar em relação à matemática. Em movimento, por exemplo, nós colocamos na grade a aula de movimento porque o professor que ele não tem uma atração pelo movimento ele acaba utilizando pouco. Então, nós temos sim, educadores que investem muito nos jogos, nas brincadeiras, que praticamente não utilizam o papel, é o mínimo que os pais levam na famosa pastinha no final do semestre, no final do ano, porque ele tem isso de uma forma muito mais aguçada do que outros. Então, brincam muito, gostam muito dos jogos, estabelecem regras, tem crianças que já conseguem utilizar os tabuleiros mesmo dos jogos simples porque o professor investe nisso. Ou aqueles joguinhos que você precisa de duas equipes mesmo, como é que uma equipe vai trabalhar e como é que a outra equipe trabalha, e é aquele consenso que cada um tem que fazer, o papel de um interfere no papel, no desempenho do grupo todo. Então, alguns investem nisso mesmo.

Pesquisadora: *Considera importante que sejam propostas para as crianças tarefas específicas para o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre elas? Por quê?*

Coordenadora: Ah, sim. Porque esse é o momento em que dá para você trabalhar tudo isso e que a criança vai levar depois para a vida. Mais ou menos como aquele poeminha que “tudo o que eu precisava aprender, aprendi no jardim de infância”. Que se volta diretamente à sociedade que a gente quer depois, o que você conseguir instituir, construir com essas crianças, eles carregam depois. Até quando o professor da Educação Infantil coloca essa preocupação “ah, mas agora as crianças com 6 anos vão para o Ensino Fundamental” e aquela sensação que no Ensino Fundamental deixou de ser criança, se a gente conseguir desenvolver isso com as crianças da Educação Infantil, eles têm formas de defesas muito maiores depois para o Ensino Fundamental. Essa coisa de proteger, conseguir compreender até porque o outro não faz da mesma forma que o educador lá na Educação Infantil. Então, é o momento sim.

Pesquisadora: *Qual é em sua opinião o espaço adequado na creche para a realização de jogos cooperativos? Quais materiais deveriam ser utilizados para tais atividades?*

Coordenadora: Então, eu não consigo enxergar um espaço adequado. Na verdade é mais postura, é mais concepção do educador do que de espaço. Infelizmente a gente cai muito nesse discurso mesmo “ah, mais eu não tenho material”, mas quais materiais necessariamente

para quais jogos, quantos jogos a gente consegue sem material. Então, na minha opinião, é mais concepção. A gente sabe que o espaço da própria sala, mesmo sendo pequeno, é possível a gente desenvolver uma infinidade de coisas. Então, isso acaba truncando às vezes, nesse discurso de que é necessário espaço, de que é necessário material traz uma certa acomodação, eu não faço porque me falta isso. Na verdade, na minha opinião é mais concepção do que...

Pesquisadora: *Pensando nos materiais e jogos, você acha que as creches hoje, e a Educação Infantil no geral, elas têm materiais para os jogos educativos? Não só pensando nos cooperativos...*

Coordenadora: Nós tentamos, mas aí a gente tinha assim pouca verba para isso. E conseguimos comprar algumas coisas, mas, por exemplo, a gente não tem, pensando em um jogo pedagógico, eu não consigo para uma creche o suficiente para uma turma, um jogo, aquele tipo, aquele jogo para todas as crianças. Então, eu sinto que o pouco que a gente conseguiu, em algumas creches ficam guardados, não foram tirados ainda da caixa, porque elas colocam “mas eu não tenho um para cada criança. Se e eu não tenho um para cada criança, eu gero um conflito, porque eles querem aquele”. E a nossa intenção foi “é melhor ter alguns, uma variação, mas para isso a gente precisaria que o professor tentasse trabalhar dessa maneira cooperativa”. Eu acho que já casa com isso, que é justamente a criança perceber que agora ela trabalha com esse e depois ela vai utilizar o outro, e aí eu vou trocar com o meu amigo, e já envolve essa questão de respeito, eu espero e aí depois é a minha vez. Mas aí o adulto às vezes tem uma dificuldade em trabalhar com isso, ele prefere não oferecer um diferente para cada criança, ter que enfrentar os problemas que inicialmente vão surgir que é um querer o brinquedo do outro, então ele prefere deixar o material guardado do que tentar lidar com essa situação de uma outra forma. Então, aí é nesse sentido, deixa a desejar sim. E algumas coisas assim que eu percebo que a gente já avançou também, mas é utilizar o material pedagógico como um brinquedo só. Então, você coloca e não teve a orientação pra criança, como é que eu uso, o que é possível fazer com esse brinquedo. Então, passa-se cinco minutos e eles tão atirando as peças para todos os lados. E aí o jogo já fica inutilizado também. Mas a gente precisaria sim ter condições de investir mais nisso, sem dúvida.

Pesquisadora: *Quais dificuldades e ou limitações você considera que existam na creche para levar à prática de atividades adequadas para o desenvolvimento de jogos cooperativos?*

Coordenadora: Eu sinto que a gente tem falta de funcionário. Então, mesmo quando a gente tenta, assim, uma formação, oficinas que a gente tenta propiciar, o que é possível se fazer, e aí como é que você cobra porque um funcionário faltou, então eu tenho a funcionária que ficou, ao invés dela ficar com vinte, trinta crianças, ela está com quarenta, cinquenta. Então, é obvio que ela vai se preocupar com o cuidar, ela vai ter que manter a integridade física dessas crianças, esse é o principal ponto. Então, isso é uma questão assim que entristece, que deixa a gente agoniada, porque às vezes você percebe que houve um planejamento, uma coisa que a gente está conseguindo fazer mesmo sem elas terem a formação inicial e o empenho, então “ah, eu quero fazer isso” “porque que você quer fazer isso?”, para casar o objetivo, para que elas consigam observar melhor o aluno, a criança, esse é um dado extremamente importante. E, aí, tudo aquilo que tá preparado, de repente uma ficou doente, uma teve que faltar por um outro motivo, uma tá em férias e aí eu tenho sempre um monitor, um funcionário que tem que dar conta do seu grupo e de mais um grupo. Então, a gente chega e elas estão se descabelando e tentando manter todos vivos. E essa é uma falha muito grande. Então, imagina, se essa é uma falha, aí vem todo o resto. A gente tem creche que não sobrou nenhuma sala para que elas possam organizar para que as crianças digam “esse aqui é o nosso espaço”, elas não têm, elas têm só a área externa e quando chove fica limitada ao pátio. A gente não conseguiu essa ampliação do espaço. Essa creche que você está ainda conta com mais espaço, tem uma sala

de televisão, tem creche que não tem espaço para colocar essa televisão, e aí a gente vai trombando. Mas a principal, é isso, a gente precisaria de um número maior de educadores dentro da creche, este é o primeiro ponto. Um grupo menor você faz um trabalho muito melhor.

Pesquisadora: *Com certeza. E a questão da formação aí no caso...*

Coordenadora: É, a maioria. Porque a gente tem essa dificuldade: as creches eram da promoção social, os concursos eram realizados pela prefeitura, mas para ser ou babá ou monitor, ou atendente... E, agora, passando para a educação a gente não pode demitir esses funcionários que têm anos e não têm essa formação. E, por outro lado, eles não fazem parte do magistério, porque para os professores da pré-escola que não tinham uma formação eles receberam ajuda de custo, uma série de coisas. Agora, pra eles, pelo próprio estatuto do magistério do município eu não consigo oferecer isso. Aí a gente tentou via o MEC, Pró-Infantil, que eles têm que seguir uma forma, mas o Governo de São Paulo não fez esse convênio ainda com o Governo Federal, então não tem como a gente oferecer. Aí a gente tenta coisas, assim, esporádicas, tem as nossas reuniões mensais e a gente pensa, assim, em cursos de formação, mas de curta duração. Na verdade, elas precisavam da formação inicial.

Pesquisadora: *E existe um mapeamento dessas monitoras em relação à formação, nível em que estão?*

Coordenadora: Sim. E aí eu tenho isso inclusive, assim, tabulado, quantas têm Ensino Médio, quantas têm nível Superior, se tem, é voltado para a educação? Então, são poucas, o nível Superior e voltada à educação são as mais novas, que foram contratadas agora. E, eu tenho outras que têm nível Superior, mas é Letras, são de outras áreas. E a maioria tem o Ensino Fundamental, tem assim até a oitava série, e tem aquelas que têm até a terceira série, segunda série. Então, é complicado sim. O que eu sinto nas reuniões mensais que nós fazemos é que dependendo até do texto que a gente leva, algumas falam “achei a linguagem difícil”, mas elas têm todo um outro lado, isso não é desmerecendo, a preocupação com a criança, esse olhar pra criança como criança, elas têm. Mas falta isso para planejar, para pensar num objetivo, por que é que eu vou fazer isso, qual a necessidade dele nesse momento. Teve uma reunião numa creche esse mês e o problema delas era que as crianças entupiam muito os vasos sanitários. E, aí eu falei “gente, mas olha, eu estava vendo um texto esses dias e elas querem saber para onde tudo aquilo vai. Para onde vão as coisas que caem ali e você dá descarga e elas desaparecem. Então é uma curiosidade...” e discutimos essas questões. E aí uma disse assim “olha, você sabe que as crianças de 3 anos não entopem e as crianças de 5 anos não entopem. Então, são as crianças de 4”. Então, elas têm isso da observação, mas é difícil daí a sistematização, a organização, formalizar tudo isso.

Pesquisadora: *E de como intervir para que isso não ocorra mais...*

Coordenadora: Isso, isso, porque, por exemplo, observou já, são só as crianças de 4 anos. Então, o que está acontecendo, qual é a necessidade dessa criança nesse momento para ela não fazer mais isso. A dificuldade de intervenção é muito grande.

Pesquisadora: *Quais seriam, então, as condições ideais que uma creche deva possuir para realizar atividades que considera necessárias para o desenvolvimento da cooperação nas crianças?*

Coordenadora: Eu precisaria de um grupo menor de crianças, porque até se a gente coloca assim, se eles vivem ainda essa questão do egocentrismo, como então em uma creche que a gente tem o mínimo 120 crianças e que eles precisam sobreviver no dia-a-dia, eles precisam disputar o espaço, eles precisam disputar a atenção, como é que você vai cooperar diante

dessa necessidade, como é olhar o outro, nesse momento está pesando a sua necessidade, são crianças, algumas se adaptando distantes da mãe, fica muito complicado mesmo. É extremamente importante, sinto assim que é possível, a gente percebe até em grupos grandes, eu vejo assim até em um passeio essa questão do cuidar, todos os preparativos antes do passeio, mas é muito difícil. Se você tiver isso em grupo menor, você desenvolve isso com mais facilidade para depois ir ampliando. Então, isso aí a gente peca mesmo, até em relação ao quanto as crianças gritam na creche, eu coloco sempre “mas a gente grita dentro de uma creche, todo momento a gente está excedendo no tom de voz, imagina para a criança que quer ser escutada e não é escutada”. Tem um funcionário no portão recebendo 120 crianças chegando, como que você já vai dar a devida atenção pra ele já entrar com uma tranquilidade e a gente ir investindo em todas essas necessidades. Então a gente barra de novo no número de funcionários, número de crianças por turma e em alguns locais até o espaço mesmo, aonde eles ficam? A gente percebe que na hora da entrada você tem que por cinquenta crianças dentro de uma sala e a única coisa que tem para chamar a atenção é uma televisão, e é claro que eles vão se estapiar, vão correr, vão trombar, vão se chutar.

DIRETORA

I – Identificação

M.E.L.R.

01 – Sexo: feminino

02 – Idade: 51 anos

03 – Função: Diretora de Creche

04 – Tempo que trabalha na função: como diretora, 2 anos. Na Educação, 23 anos.

05 – Experiência docente: trabalhou como professora de matemática, ciências e no ensino fundamental por 21 anos.

06 – Titulação Acadêmica (graduações, instituições que estudou, ano de conclusão dos cursos): possui o Colegial e o Magistério (Ensino Médio), Graduação em Matemática e Ciências, bem como Pedagogia.

II – Questões Específicas

Pesquisadora: *Em sua opinião, quais são os objetivos da Educação Infantil?*

Diretora: Seria uma complementação da educação de casa que hoje a gente percebe que é bem falha, os pais não têm tempo... Mas seria uma continuidade mesmo da educação de casa: formação, as regras, uma vida melhor para eles conseguirem sobreviver a esta vida do dia-a-dia aí...

Pesquisadora: *Em sua opinião, qual o papel do lúdico para as crianças da Educação Infantil? E em quais momentos o lúdico deve ser vivenciado pelas crianças dentro da escola?*

Diretora: Ah, o lúdico eu acho que tem o objetivo da sociabilização e respeito com o colega... Até a formação mesmo através do lúdico você pode ensinar muitas coisas, a alfabetização, muitas coisas...

Pesquisadora: *O que e como você acredita que deveriam ser vivenciados pelas crianças os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores na Educação Infantil?*

Diretora: Como eles deveriam ser vivenciados?

Pesquisadora: *Isso... Como a gente poderia trabalhar com estes aspectos com as crianças?*

Diretora: Ah, eu acho que seria mesmo através de jogos, através de exemplos, de contato mesmo com eles.

Pesquisadora: *Você acha que a escola, aqui, ela consegue trabalhar com todos os aspectos, ou tem algum aspecto que é mais...*

Diretora: Eu acho que o lúdico tem muita falha ainda. A gente tá engatinhando, mas eu vejo que o afetivo... é um entrosamento muito bom das meninas com as crianças, e o educativo a gente tenta aprimorar a cada dia e tenta, com este projeto da creche que não tinha, a gente tenta conhecer as famílias e ver o objetivo das famílias, aonde... o que eles querem, o que eles esperam...

Pesquisadora: *A participação dos pais...*

Diretora: A participação dos pais é essencial para a gente caminhar junto e ver o que é melhor para a criança.

Pesquisadora: *E os pais têm participado?*

Diretora: Tem. Eu fiquei contente na primeira reunião veio bastante... vieram, acho que foi 70% dos pais. Na segunda já que deu uma fraquejada, mas eles participam eles, sabe, procuram a creche, procuram saber as atividades, assim, comemorativas você vê que a participação é boa.

Pesquisadora: *Mas você acha que eles conseguem ajudar a pensar como seria a creche, o que eles esperam ou é uma participação, assim, eles vêm e...*

Diretora: Ah, eu acho que eles cobram sim, eles sabem. Muitos pais daqui, eles são mais esclarecidos, eles sabem o que é melhor para o filho e o que não é. Então eles dão o parecer, eles querem crianças com caráter que seria o início em casa e a continuação aqui, um futuro melhor... então, ajudar as crianças a se virarem já, começar quando... na fase de creche mesmo, a lei da sobrevivência.

Pesquisadora: *Você percebe atitudes cooperativas nas crianças de 4 a 6 anos? Em quais situações?*

Diretora: Eles são crianças mais egoístas, eles já não... difícil, mas a gente percebe que eles conseguem dividir, colaborar, se sensibilizar também, mas de zero a três você é mais, sente mais assim instintivo, as crianças assim por instinto elas agem, cooperam mais, mas de quatro a seis a gente não tem problema assim sabe de um se salientar em ser mais egoísta, mais... eles colaboram sim porque no meio que a gente vive tem que ajudar.

Pesquisadora: *Precisa ter a participação deles?*

Diretora: Tem que ter a participação...

Pesquisadora: *Você consegue citar algum exemplo?*

Diretora: Da colaboração, assim?... Eu não sei, na classe quando chega uma criança de fora... Outro dia mesmo, chegou uma criança nova na creche, ambiente novo, tudo, chorando, desesperada, a mãe vai com o coração partido, e você tenta, os adultos tentam, mas não é a mesma coisa... Aí eu peguei e chamei duas crianças daí, da faixa etária dele, e o resultado foi bem mais imediato, sabe assim quando eles já conversam, agradam, o outro explica, vai mostrar a creche... Ele já tinha visto a creche conosco, mas o fato de criança na faixa etária dele eu vi que o efeito foi bem mais rápido, aí ele se já acalmou, mas foi mais rápido...

Pesquisadora: *O resultado...*

Diretora: O resultado... Então, e mesmo assim quando a gente... a gente quando vai a um lugar estranho se sente inibida, acanhada, a gente percebe que eles vão encima da pessoa, tenta ajudar, conversar. Então, eu já acho que isso já é uma situação que faria parte da cooperação. Agora, entre os jogos a criança é egoísta. Se a gente tivesse quantidade suficiente, mas a gente tem que colocar as regras, agora você, agora é você... Então, a gente não vê o efeito assim de cooperação. A criança em si ela é egoísta, ela quer tudo para ela, mas quando a gente faz um jogo da memória ou um jogo qualquer que exija a participação você vê que eles cooperam sim.

Pesquisadora: *O que você entende por cooperação no cotidiano da Educação Infantil?*

Diretora: Seria uma ajuda e o respeito entre os seres humanos e até onde eu posso chegar para que eu possa viver bem entre o grupo... Seria isso?

Pesquisadora: *O que você sabe sobre jogos cooperativos?*

Diretora: Não, eu não tenho muito conhecimento, não...

Pesquisadora: *E nenhum jogo que você perceba que seja cooperativo, sem levar esse nome?*

Diretora: Eu acho que seria um de construção, uma coisa assim que precisa usar até a memória, o conhecimento para poder conseguir atingir um objetivo, mas a gente não tem assim instrução, conhecimento, eu acho que precisaria a gente se aprofundar mais...

Pesquisadora: *É uma coisa nova para a educação...*

Diretora: É uma coisa nova para a educação... Seria mais a parte psicológica, a psicologia que eles usam muito isso?

Pesquisadora: *É porque a cooperação seria como o próprio nome diz operar junto, operar junto com o outro, e os jogos facilitam isso. Então, existem alguns jogos que a gente chama de competitivos, que levam à competição, e existem alguns jogos que fazem com que a criança trabalhe junto com a outra para chegar a um objetivo.*

Diretora: A um objetivo...

Pesquisadora: *Com qual frequência e em quais situações você acha que os educadores deveriam proporcionar atividades que envolvam a cooperação entre as crianças? Dê alguns exemplos e analise situações do cotidiano para exemplificar.*

Diretora: Ah, eu acho que eles poderiam ser embutidos nos próprios temas, tipo o movimento eu posso colocar a colaboração, na alfabetização também, em todos os... o currículo assim inteiro você pode colocar isso... É que a gente não tem conhecimento para interagir, mas eu acho que é possível sim, na matemática, na língua portuguesa, no conhecimento da pessoa, na sociabilização, em tudo dá para ir embutindo isso.

Pesquisadora: *Não trabalhando como um tema específico?*

Diretora: Não, eu acho que na transversal, integrando tudo. Porque, e a gente percebe que agora nessa faixa etária de 3 a 6, a gente tem que colocar isso, porque... mas se não aprende, não vai alfabetizar, é através dos jogos que você vai, vai conseguir formar essa criança para depois, na hora que amadurecer essa idéia ela ser alfabetizada, que é nos 7, nem entrando com 6 anos ela não pode ser alfabetizada. Eu acho que através dos jogos seria o ideal.

Pesquisadora: *Você acha que os professores aqui trabalham com essa pré-alfabetização, vamos dizer assim, ou eles exigem da criança essa...*

Diretora: Ah, tem algumas que a gente percebe o ranço da alfabetização, elas não aceitam que através dos jogos as crianças vão aprender. Então, eu acho que vai tempo ainda para elas... As mais novas que começam agora, então, você consegue por, mas as mais que têm um certo tempo de pré-escola, é difícil, elas não aceitam, elas não querem mudar.

Pesquisadora: *E acaba sendo uma exigência maior de atividades no papel?*

Diretora: No papel. No papel e na preparação, porque você tem que ter uma idéia aonde você quer atingir a criança para ver o desenvolvimento e tudo. Então, você vê, no papel você colhe o resultado na hora, é imediato. E nos jogos não, você tem que saber direcionar esses jogos, a criança que vai falar e você vai conduzindo. Mas as crianças quando ficam na creche, você percebe que elas têm mais, que no período adverso à escola elas têm brincadeira, na atividade física a gente percebe muito mais a cooperação. Às vezes, é difícil porque as regras, mas aí você embute as regras, você vê que eles percebem que a cooperação é a sua vez na hora de todos juntos para conseguir um objetivo, nos jogos a gente percebe mais ou é que a gente conhece mais.

Pesquisadora: *Porque no período oposto às aulas eles ficam com os monitores...*

Diretora: Com os monitores.

Pesquisadora: *E aí eles têm uma agenda da semana?*

Diretora: Têm. Cada turminha tem atividade do dia que eles têm que ir fazendo. Cada uma tem o seu momento de jogos, de brinquedoteca, de atividade física, para não tumultuar, porque a gente se coloca todas as crianças juntas fica mais difícil. Então, dividindo, pode ser que em um momento, numa sexta-feira você consiga colocar todos, mas no dia-a-dia, cada um na sua faixa etária tem uma determinada atividade para cada um, é mais fácil o desenvolvimento.

Pesquisadora: *Como você avalia a atuação dos educadores dessa creche em relação às atividades que desenvolvam a cooperação nas crianças?*

Diretora: Eu acho que elas até tentam, a gente percebe boa vontade, agora se elas atingem o objetivo é que a gente não vê os resultados assim, eu não acompanhei, não acompanhei as atividades que elas desenvolveram, nem as delas assim que tenham a cooperação, mas a gente pode analisar, conversar com elas aí, até observar as crianças, até o resultado teu a gente pode ver...

Pesquisadora: *Qual é em sua opinião o espaço adequado na creche para a realização de jogos cooperativos?*

Diretora: Ah, eu acho que para ver o resultado, a qualquer momento eu acho que a gente pode ver...

Pesquisadora: *Você acha que não precisa ter um espaço só para isso?*

Diretora: Uma sala só para isso?

Pesquisadora: *É.*

Diretora: Eu acho que em qualquer ambiente, no pátio você pode colocar, numa sala, na brinquedoteca você também pode colocar, na televisão, não é?

Pesquisadora: *Quais materiais deveriam ser utilizados para tais atividades?*

Diretora: Eu acho que os materiais que a gente têm aí focar como que eu vou trabalhar a cooperação, ou numa sala com as bonecas, ou na hora de dormir, na hora da alimentação, tudo isso a gente pode colocar, não pode?

Pesquisadora: *Que comportamentos você acha que exemplificariam momentos de cooperação aqui na creche?*

Diretora: Eu tenho observado quando iniciou a creche até agora a gente percebe que ela tá mais homogênea, as crianças se respeitam, se conhecem, até no fato de perder uma meia – de quem é essa meia, elas já conhecem, uma blusa, na hora do refeitório, a colaboração, não sei se a gente faz num espírito de cooperação ou coloca as regras e cobra, mas eu acho que é uma coisa em conjunto. Se você coloca as regras e eles não querem cumprir não tem cooperação. Na hora do banho, na TV. Eu lembro que no começo os grandes chegavam e eles queriam ser os primeiros para assistir a TV na frente e os pequenos... Agora você já percebe que eles deixam o espaço para os pequenos sentarem. Na sala de aula, eu acho que eles, entre si, a gente percebe uma certa... não seria o ideal mas uma colaboração sim. Na hora de um passeio, numa atividade fora da creche você percebe que eles se preocupam um com o outro.

Pesquisadora: *Quais dificuldades e ou limitações você considera que existam na creche para levar à prática de atividades adequadas para o desenvolvimento de jogos cooperativos?*

Diretora: Eu acho que seria o conhecimento dessa cooperação. O que mais que eu poderia... Através de uma orientação mesmo através de uma pessoa que... E os pais também eu acho que a gente tem que ver o que eles imaginam que seria a cooperação para eles e trabalhar juntos. E a própria sociedade tem essa necessidade de cooperação, então, traçar metas das necessidades da creche, da comunidade, da cidade, para conseguir atingir o objetivo da sociedade em si.

Pesquisadora: *Você acha que seria a questão da falta do conhecimento nesse momento para trabalhar com esse aspecto?*

Diretora: Da falta do conhecimento eu acho e de orientações através de... o que eu vou atingir na cooperação num time de futebol com as crianças, então, o que eu preciso trabalhar para que eles... Então, eu acho que a cooperação entra em todas as atividades da creche ela tem que entrar.

Pesquisadora: *Quais seriam, então, as condições ideais que uma creche deva possuir para realizar atividades que considera necessárias para o desenvolvimento da cooperação nas crianças?*

Diretora: Eu acho que a gente teria que explicar o que você quer e o porque para eles tentarem cooperar e ajudar, mas isso tem que direção, professores, funcionários e as crianças envolvidas. E a gente tem que explicar o porque daquilo, o que você pretende, o que você tem que fazer e o porque.

Pesquisadora: *Envolvendo toda a creche?*

Diretora: Toda a creche. Primeiro a creche, os funcionários e depois os pais também. Eu acho que tem que trabalhar aqui, tentar atingir aqui para depois passar para os pais.

Professora Turma I

I – Identificação

G.F.S.

01 – Sexo: feminino

02 – Idade: 26 anos

03 – Função: Professora de Educação Infantil

04 – Tempo que trabalha na função: 2 anos.

05 – Experiência docente: 2 anos.

06 – Titulação Acadêmica (graduações, instituições que estudou, ano de conclusão dos cursos): Magistério (Ensino Médio), Letras (Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Aparecida de São Manuel – SP, 2001), especialização em Alfabetização (USC, Bauru – SP, 2003).

II – Questões Específicas

Pesquisadora: *Em sua opinião, quais são os objetivos da Educação Infantil?*

Professora: Desenvolver a coordenação motora, a percepção visual, todo este tipo de coisa, preparando as crianças para o Ensino Fundamental, mas uma coisa mais assim... mais brincadeira, lúdico, bem assim, brincando mesmo

Pesquisadora: *O que e como você acredita que deveriam ser vivenciados pelas crianças os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores na Educação Infantil?*

Professora: Através de brincadeira, de história, só brincadeira, história... Nada no papel, exercício, atividade... Tudo o que eles gostam... Brincando, brincando.

Pesquisadora: *Em sua opinião, qual o papel do lúdico para as crianças da Educação Infantil? E em quais momentos o lúdico deve ser vivenciado pelas crianças dentro da escola?*

Professora: Porque eles acreditam muito no lúdico, então, a partir do que eles acreditam que você vai mostrar o que realmente é, o que não é. Mostrar, por exemplo, através de uma historinha o certo e o errado. É a partir do que eles acreditam por isso o lúdico tem esse papel. E é o que prende a atenção deles, porque uma das maiores dificuldades da gente com eles é isso, é prender a atenção – eles não param, e com o lúdico a gente consegue.

Pesquisadora: *Em quais momentos, então, você considera que o lúdico entraria no cotidiano da Educação Infantil?*

Professora: Eu acho que você deve partir do lúdico. E se você quer se aprofundar em um assunto ou outro, aí vai do seu interesse, do seu objetivo. Eu tenho uma historinha: o que eu quero trabalhar dela? Valores? É a partir dela, então, iniciar com o lúdico para você partir para o seu objetivo realmente.

Pesquisadora: *Então você tem um objetivo e a partir desse objetivo você trabalha com uma atividade lúdica?*

Professora: Isso, isso.

Pesquisadora: *Isso no cotidiano, e em todas as atividades?*

Professora: Na maioria delas sim. Ou de uma música eu tiro uma atividade, por exemplo, o peixinho – pintar de vermelho: “Vamos cantar? Se eu fosse um peixinho e...”. Então, é a partir de... É o que eu procuro trabalhar, do lúdico para a atividade que eu quero.

Pesquisadora: *O que você entende por cooperação no cotidiano da Educação Infantil?*

Professora: Cooperação... Em relação ao quê? Eu com as crianças...

Pesquisadora: *Sim. E as crianças com as crianças.*

Professora: Um ajudando o outro. Quando eu não consigo: “Ah, eu posso ajudar?”, “Não, vamos ajudar, vamos...”. Eles mesmos vêm, porque aqui eles convivem muito. Então, isso já parte deles, aqui pelo menos sim.

Pesquisadora: *Então, seria esse auxílio ao outro? Ajudar o outro?*

Professora: Também. Ajudar o outro, mostrar o que é certo e o que não é, esse tipo de coisa, ajudando mesmo.

Pesquisadora: *Você percebe atitudes cooperativas nas crianças de 4 a 6 anos? Em quais situações? Dê exemplos do que considera atitudes cooperativas.*

Professora: Sim. Mas é uma coisa que tem que ser muito trabalhada. Porque ao mesmo tempo se, por exemplo, ele vê que está fazendo errado, se você não tomar cuidado, ele pega e vai fazer junto ao invés de ir lá... Isso é muito difícil para eles, então, é uma coisa que você tem que trabalhar direto. Mas eles têm isso sim.

Pesquisadora: *E, em que atividades você acha que você consegue trabalhar a cooperação com eles?*

Professora: Cooperação? Numa simples atividade de colagem, que alguns têm uma coordenação mais assim e outros não. Aí, um acha fácil e o outro acha difícil. “Vamos fazer juntinho?” “Ah, posso ajudar?” “Ah, então vai lá”, eles mesmos vêm e falam “Ah, posso ajudar? Está pedindo para ajudar, posso?”. Eles mesmos vêm...

Pesquisadora: *O que você sabe sobre jogos cooperativos?*

Professora: Jogos cooperativos? Sim, eu já ouvi falar.

Pesquisadora: *Você conhece alguma coisa?*

Professora: Sim.

Pesquisadora: *O que você conhece?*

Professora: Eu nunca trabalhei, mas que eles ajudam, que eles desenvolvem (a cooperação), tudo isso eu sei.

Pesquisadora: *Você estudou?*

Professora: Isso.

Pesquisadora: *As crianças de 4 a 6 anos têm possibilidade de participar de jogos cooperativos?*

Professora: Ah, poderia.

Pesquisadora: *Com qual frequência e em quais situações você acha que os educadores deveriam proporcionar atividades que envolvam a cooperação entre as crianças? Dê alguns exemplos e analise situações do cotidiano para exemplificar.*

Professora: Ah, sim, se é um objetivo nosso, deveria propor sim.

Pesquisadora: *Pensando que vocês têm um currículo a cumprir. Então, têm a área da linguagem, da matemática... Você acha que dentro dessa grade curricular teria que haver um espaço para se trabalhar a cooperação, ou assim, deveria ser trabalhado transversalmente?*

Professora: Dessa forma que é, ou abriria um espaço?

Pesquisadora: Isso.

Professora: Eu acho que poderia ter um espaço para trabalhar isso com as crianças.

Pesquisadora: *Então, assim, teria um espaço na grade curricular e não que as atividades desenvolvidas tivessem a cooperação embutidas em seus objetivos?*

Professora: Eu acho que a gente deve trabalhar sempre a cooperação, porque não é só naquele momento que ele vai estar precisando daquilo. Mas você pode ter algum dia alguma coisa mais focada para aquilo. Porque qualquer atividade aqui a gente precisa... eles também precisam. Então, é uma coisa que se trabalha, mas que você pode ter um objetivo assim: não, hoje eu quero isso!

Pesquisadora: *Você consegue visualizar alguma situação no dia-a-dia em que você trabalha a cooperação?*

Professora: O que eu vejo muito com os pequenos é esse negócio de que eles conseguem ou não fazer, esse tipo de coisa. Então, aí a gente pode trabalhar, acontecendo, na hora você já pode. Por isso que eu estou falando, trabalha-se sempre, mas de repente você quer uma coisa mais...

Pesquisadora: *Que tarefas você propõe nas aulas que buscam a cooperação? Exemplifique.*

Professora: Mais como forma de brincadeira, não como atividade, mas como brincadeira esse tipo de coisa...

Pesquisadora: *Considera importante que sejam propostas para as crianças tarefas específicas para o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre elas?*

Professora: Ah, é importante...

Pesquisadora: *Por que é importante?*

Professora: Porque eles precisam disso, todos precisam, nós também...

Pesquisadora: *Qual é em sua opinião o espaço adequado na creche para a realização de jogos cooperativos? Quais materiais deveriam ser utilizados para tais atividades?*

Professora: Seriam muitos jogos esse, esse tipo de coisa, não é? Na sala de jogos, talvez. Tirar um pouco da sala de aula para não ficar preso na sala de aula.

Pesquisadora: *Você acha que a creche tem espaço para poder trabalhar isso?*

Professora: Tem de certa forma. Não tem certas coisas...

Pesquisadora: *Teria que ter muitos jogos, é isso que você está falando?*

Professora: Isso, isso. Não tem tanto, mas ainda tem um espaço pequeno.

Pesquisadora: E quais materiais você acha que deveriam ser utilizados para trabalhar com a cooperação?

Professora: Os jogos.

Pesquisadora: *Faltam?*

Professora: (Confirma com a cabeça).

Pesquisadora: *Então, você acha que espaço teria na creche, mas o que faltam são materiais?*

Professora: Isso, alguma coisa para você trabalhar mesmo. Porque espaço aqui pelo menos tem.

Pesquisadora: *Quais dificuldades e ou limitações você considera que existam na creche para levar à prática de atividades adequadas para o desenvolvimento de jogos cooperativos?*

Professora: Ah, seria mais essa falta de alguns materiais mesmo.

Pesquisadora: *Quais seriam, então, as condições ideais que uma creche deva possuir para realizar atividades que considera necessárias para o desenvolvimento da cooperação nas crianças?*

Professora: Espaço, jogos.

Pesquisadora: *Tendo espaço e tendo jogos você acha que é possível?*

Professora: Ah, pelo menos tentar, seria possível.

Pesquisadora: *Você acha que essas seriam as condições?*

Professora: Eu acho que seria um começo.

Pesquisadora: *O que você entende por infância?*

Professora: Infância? É a fase mais importante da vida deles. Porque se eles aprenderem alguma coisa e eles gostarem daquilo agora, eles vão levar para o resto da vida. Do mesmo jeito se a gente trabalhar alguma coisa e eles pegarem, vamos dizer, pavor, se eles não gostarem, for mal trabalhado, eles vão levar para a vida inteira. Então, a gente tem que saber muito bem como trabalhar porque é a partir daí que vai ser construída a vida deles e eles vão levar as conseqüências para o resto da vida, digamos assim.

Professora da Turma II

I – Identificação

C.M.V.F.

01 – Sexo: Feminino

02 – Idade: 58 anos

03 – Função: Professora de Educação Infantil

04 – Tempo que trabalha na função: mais ou menos 20 anos

05 – Experiência docente: no início da carreira era professora de 1ª à 4ª série do Estado, por 5 anos, depois abandonou para ficar com a Educação Infantil no município – nunca trabalhou em dois períodos e na época compensava trabalhar para o município.

06 – Titulação Acadêmica (graduações, instituições em que estudou, ano de conclusão dos cursos): Magistério (nível médio) com formação em pré-escola, formou-se na cidade de Avaré (não se lembra o nome da instituição). Também sempre fez os cursos que a prefeitura ofereceu.

II – Questões Específicas

Pesquisadora: *Em sua opinião, quais são os objetivos da Educação Infantil?*

Professora: Eu acho que os objetivos da Educação Infantil é quase que uma base, porque a criança bem formada, bem estruturada na Educação Infantil eu acho que quando ela chega na primeira série ela já está bem mais madura, bem mais ... eu acho, sei lá, eu acho que a Educação Infantil é uma base para o Fundamental.

Pesquisadora: *O que e como você acredita que deveriam ser vivenciados pelas crianças os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores na Educação Infantil?*

Professora: Dificil pra você responder assim... Bom, talvez nas atividades eu acho que seria... Por que como? Vivenciados como? Eu não sei se entendi a pergunta...

Pesquisadora: *Porque na Educação Infantil a gente tem que trabalhar com todos estes aspectos – afetivos, cognitivos, sociais e motores. Como, então trabalhar esses aspectos, de que forma?*

Professora: Eu acho que tanto na prática como na motora mesmo, na escrita... Eu acho que tem que ser bem trabalhado... Eu acho que assim no dia a dia nas atividades, no concreto e no abstrato - é você conversar nas rodas de conversas, é trabalhar tudo junto. Eu não sei se expliquei?!

Pesquisadora: *Na sua opinião, qual o papel do lúdico para as crianças da Educação Infantil? E em quais momentos o lúdico deve ser vivenciado pelas crianças dentro da escola?*

Professora: Eu acho bom... Existem momentos aqui, porque a gente já tem no planejamento, já é encaixado no planejamento, nos dias... E o lúdico é muito bom de ser trabalhado com eles e é o que eles mais gostam. Porque já tem até aquela frase que “brincando é que a gente aprende”. E eles gostam, gostam bastante! Se bem que aqui, nesta creche aqui, ainda não têm muitos brinquedos, assim, brinquedos mais pedagógicos pra você brincar assim, é pouca coisa... Mas têm escolas que têm brinquedos muito ricos, nossa! Tem brinquedo que dá pra você trabalhar, um espetáculo, com eles... Mas não são todas as escolas que têm material!

Pesquisadora: *Então, aqui é necessário produzir material?*

Professora: É, aí você tem que confeccionar o material com eles, fazer com eles...

Pesquisadora: *O que você entende por cooperação no cotidiano da Educação Infantil?*

Professora: *A cooperação... Como assim? Entre as crianças?*

Pesquisadora: *A cooperação com relação às crianças...*

Professora: É não é tão fácil, porque as crianças são assim, cada um tem uma personalidade, tem um que é mais agressivo, tem um que é mais... mas dá pra trabalhar, dá pra trabalhar tranquilo com eles, na idade deles dá, não é assim aquela coisa que você espera em fazer com eles, porque a gente tem sempre um que... mas dá pra trabalhar com eles.

Pesquisadora: *E você percebe que há cooperação entre eles? Você lembra de algum exemplo?*

Professora: Ah! Tem sim... Tem bastante... Mesmo pra mim que às vezes eu peço ajuda na classe pra distribuir algum material para os outros é só pedir pra aquele que... e as vezes alguma mesinha não tem algum lápis, aí eles vem e dizem “tia lá não tem lápis, eu poço levar?”. Então eles são bem comunicativos assim um com o outro, cooperam...

Pesquisadora: *O que você sabe sobre jogos cooperativos? Você já ouviu falar alguma coisa? Conhece algum jogo?*

Professora: Jogos cooperativos... não. Jogos cooperativos, qual que seriam... eu não sei.

Pesquisadora: *Existem jogos específicos que vêm de uma linha nova de pesquisas. Mas você não conhece nenhum jogo ou brincadeira que você possa trabalhar ser considerada como jogo cooperativo que dê pra trabalhar com a cooperação com eles?*

Professora: É às vezes tem... Sei lá, como a gente não tem muito material, então fica difícil você mudar pra alguma outra coisa sem ser mesmo seu objetivo. O que a gente tem muito aqui, muito não – pouco entre aspas, são os blocos lógicos. Então, às vezes, com o blocos lógicos dá pra trabalhar alguma coisa, mas não é um campo assim vasto que dá pra você trabalhar melhor... Tampinhas variadas, por exemplo... mas é coisa pouca.

Pesquisadora: *Faltam materiais?!*

Professora: É, falta material.

Pesquisadora: *Você acha que falta espaço adequado na creche e materiais ou só materiais?*

Professora: Não, materiais. Espaço eu acho que a creche tem. Acho que falta um pouquinho mais de material, pra enriquecer um pouco mais, porque não tem...

Pesquisadora: *Jogos específicos?*

Professora: Não, não tem.

Pesquisadora: *E você acha que as crianças de 4 a 6 anos tem a possibilidade de participar de jogos e brincadeiras que desenvolvam a cooperação entre elas?*

Professora: Ah, tem. Porque a criança está aí pra aprender. Se você ensinar ela aprende facinho. Eu acho que tem sim, eles são bem espertinhos...

Pesquisadora: *Você acha que existe uma frequência que deveria ser trabalhado com jogos que desenvolvessem a cooperação? Assim como tem o dia do movimento que vocês trabalham na sexta-feira?*

Professora: Na sexta e na quarta...

Pesquisadora: *Você acha que deveria haver um momento pra trabalhar com a cooperação especificamente ou deveria ser durante as atividades?*

Professora: Não, já dentro do planejamento nosso nós temos os dias certinhos que é o dia do movimento, o dia de matemática, o dia da língua portuguesa, então a gente já isso dentro do planejamento.

Pesquisadora: *Mas eu falo assim para trabalhar especificamente com a cooperação?*

Professora: Não, não...

Pesquisadora: *Mas você acha que deveria haver um momento, assim como há o da matemática?*

Professora: Ah, poderia, poderia ter um momento, uma hora, duas horas para isso. Poderia encaixar no planejamento.

Pesquisadora: *Você acha que tem algum tipo de tarefa, como os blocos lógicos, que você consegue trabalhar com a cooperação com eles, ou tipo pedir para eles estarem cooperando, ajudando você a entregar o material ou alguma coisa assim, você acha que tem alguma atividade específica ou...*

Professora: Na idade deles eu não vejo. Sei lá, pode até ter, mas eles são muito pequenos, muito pequeninhos pra você... Entre eles sim, mas nenhuma cooperação que vá, que há uma cooperação. Eu acho que são muito pequeninhos pra isso.

Pesquisadora: *Você acha que seria importante conseguir trabalhar com eles?*

Professora: Ah, sim. Lógico, lógico. Com certeza, porque daí você teria uma classe assim, imagina, com todo mundo cooperando, todo mundo fazendo... Nossa seria uma maravilha. Mas ainda não deu pra trabalhar assim.

Pesquisadora: *Mas você acha que falta o quê? Jogos, materiais?*

Professora: É, até quem sabe seria a falta de materiais entendeu. Porque se você tem material, você coloca o material pra eles é lógico que eles vão trabalhar e vão fazer. Se não tem, então como você faz, né? Não tem como você... é aquela tal história você só aprende fazendo! Só aprende vendo, tendo! E se você não tem não adianta você falar... só falar eu acho que tem que ter um pouquinho mais de material.

Pesquisadora: *Bom a gente falou na questão dos materiais... Existe algum outro tipo de obstáculo, de limites na creche para desenvolver jogos do tipo cooperativo?*

Professora: Existe, porque nós temos – eu considero assim que seja, porque nós temos o intervalo de 15 minutos que a gente faz, é meia hora o meu - então a gente põe no pátio e aí sim, no pátio, eles tem mais brinquedo, mais coisa... Então tem aquela história não tem pra todo mundo então brinca um pouquinho depois brinca um pouquinho o outro, cooperando todo mundo, todo mundo cooperando... Quer fazer, quer brincar, então vamos, “você quer brincar com esse agora então você brinca com esse, depois vocês vão trocar”... Não sei se seria do tipo assim a cooperação que você fala... Que trabalha o brincar junto com os mesmos brinquedos, mas sabendo dividir porque não tem pra todo mundo, tem que ser dividido. E volta naquela velha história: falta material, falta brinquedo. Mas a gente faz, a gente faz... Mesmo nos brinquedos lá fora: tem a rodinha e tem quatro banquinhos, então, “tem que sentar quatro não pode sentar seis, então vocês rodam pra depois deixam os outros, e daí vocês vão para o tanque de areia”. Então tem essa cooperação entre eles.

Pesquisadora: *Qual seria o papel do professor nesse sentido com os alunos, porque você está falando que existe a falta? O professor mediando de que forma? Falando com eles...*

Professora: É conversando e ensinando que eles têm que aprender a dividir. “Olha vocês vão sentar aqui agora, vão brincar aqui, então tá”, a outra turminha “vamos brincar aqui, então depois nós vamos trocar”. Então, o professor orientando essa parte se não vai tudo de uma vez tudo para um lugar só e daí não dá certo.

Pesquisadora: *Na sua turma você acha que existem crianças mais cooperativas, que cooperam mais com as outras?*

Professora: Ah! Eu não sei não... A minha turminha é brava! É uma idade que eu vou te falar... E eu tenho muito moleque, então, eu sei lá se os moleques são mais um pouquinho mais agitados... Aí, está difícil a minha classe, pois eles são terríveis... moleques...

Professora Turma III

I – Identificação

L.C.S.

01 – Sexo: feminino

02 – Idade: 39 anos

03 – Função: Professora de Educação Infantil

04 – Tempo que trabalha na função: 19 anos.

05 – Experiência docente: trabalhou por 18 anos como professora de ensino fundamental, 1 ano como coordenadora do Ensino Fundamental.

06 – Titulação Acadêmica (graduações, instituições que estudou, ano de conclusão dos cursos): possui Magistério (Ensino Médio), Graduação em Letras (USC – Bauru), Pedagogia (UNIFAC – Botucatu).

II – Questões Específicas

Pesquisadora: *Em sua opinião, quais são os objetivos da Educação Infantil?*

Professora: Eu acho que primeiro é a socialização das crianças, é trabalhar bem esta parte deles juntos... Ah, eu acho que é mais essa parte de socialização mesmo.

Pesquisadora: *O que e como você acredita que deveriam ser vivenciados pelas crianças os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores na Educação Infantil?*

Professora: Eu acho que é através do dia-a-dia mesmo, das atividades, dependendo do que vai acontecendo na sala, a gente vai tentando resolver, tudo isso está envolvido no dia-a-dia mesmo...

Pesquisadora: *Por meio de atividades?*

Professora: É, por meio de atividades, conversa, relacionando algum acontecimento da sala... e vai puxando, uma coisa vai dando continuidade na outra.

Pesquisadora: *Você acha que se deve trabalhar cada aspecto em separado ou como um todo?*

Professora: Eu acho que na maioria das vezes é num total.

Pesquisadora: *Dentro de cada atividade procura-se trabalhar um pouco de cada área?*

Professora: É.

Pesquisadora: *Em sua opinião, qual o papel do lúdico para as crianças da Educação Infantil?*

Professora: É muito importante a gente sempre partir das brincadeiras para dar as atividades, eles gostam dessa parte das brincadeiras, é o que chama mais a atenção do que partir direto para outra coisa, para a atividade cognitiva daí no caso. Então sempre vai usar daí no caso, por exemplo, o brincar, as brincadeiras para levar ao outro objetivo que a gente tem.

Pesquisadora: *Ele seria então um instrumento*

Professora: É um instrumento.

Pesquisadora: *Para conseguir atingir um conteúdo de uma atividade?*

Professora: Isso, é.

Pesquisadora: *E em quais momentos o lúdico deve ser vivenciado pelas crianças dentro da escola?*

Professora: Eu acho que tem assim momentos em que ele aparece mais e em outros que eles são mais sutis assim... Porque mesmo a gente sabendo que o objetivo maior da pré-escola é a socialização, a integração deles no meio com outras pessoas, a gente tem essa preocupação da parte da aprendizagem também, a gente fica preocupada com essa parte do conteúdo. Então, eu acho que a gente tenta fazer a maior parte através do lúdico e, às vezes, na parte cognitiva e, às vezes, através do lúdico mesmo.

Pesquisadora: *O que você entende por cooperação no cotidiano da Educação Infantil?*

Professora: Entre as crianças?

Pesquisadora: *Isso.*

Professora: O ideal seria que houvesse essa cooperação de um que tem mais facilidade ajude o outro que tem mais dificuldade, um que sempre entra em atrito com os outros vem um amiguinho que tente mostrar para ele que não é brigando que se conseguem as coisas, que tem que conversar, tem que dividir, que tem que repartir. Eu acho que é nesse aspecto...

Pesquisadora: *As crianças de 4 a 6 anos têm possibilidade de participar de jogos cooperativos?*

Professora: De 4 para 6... Eu tenho uma diferença de 4 para 6, por exemplo, eu acho... Eu acho que quando eles são mais novinhos eles tentam assim mais cooperação, aí eles chegam numa fase que eles não querem muito isso não. Daí agora a gente vai trabalhando para que isso dê continuidade de um ajudar o outro.

Pesquisadora: *E você consegue citar algum exemplo em que eles cooperam, alguma situação?*

Professora: Ah, por exemplo, aqui na nossa realidade: eles têm essa caixa de material que a gente não pode pedir sempre para os pais, e tem sempre alguma criança aqui na sala em que a caixa está vazia, então, daí o que o coleguinha o que ele faz, “empresta um lápis para ela porque o dela acabou ou ela perdeu, empresta para a colega, divide o seu material... Quem tem bastante massinha, empresta um pouquinho para o seu amigo”... E assim por diante. Em alguma atividade em que vai fazer e não está conseguindo recortar, “ensina, mostra como você fez o seu, ensina o seu amigo a cortar”. Eu acho que é assim.

Pesquisadora: *O que você sabe sobre jogos cooperativos?*

Professora: Eu não sei... Por nome?

Pesquisadora: *Algum tipo de jogo que seja cooperativo?*

Professora: Não sei, assim, talvez eu faça e não sei o que é...

Pesquisadora: *Não que você faz, mas se você conhece?*

Professora: Exatamente jogo cooperativo não.

Pesquisadora: *Tem algum jogo que você considere cooperativo, que envolva a cooperação?*

Professora: Ah, assim quando a gente faz menino contra menina... Isso não é um jogo cooperativo?

Pesquisadora: *Não é bem cooperativo pois está havendo uma situação de disputa aí no caso de menino contra menina. Ele pode ser considerado como jogo de equipes.*

Professora: É, duas equipes, nesse caso, pensando assim, equipe... Porque eles gostam dessa... de menino contra menina, quem ganhou, as meninas ganharam...

Pesquisadora: *Nesse caso, teria que avaliar a brincadeira para ver se dentro de cada equipe eles trabalharam cooperativamente para alcançar um objetivo comum. Pois existem alguns jogos cooperativos que se ocorrem entre equipes.*

Professora: Ah, tá.

Pesquisadora: *Você acha que as crianças com que você trabalha conseguem trabalhar em equipe? Sem haver briga, disputa?*

Professora: Ah, eu acho que sim, que devagar a gente vai tentando mostrar esse lado para eles, mas eu acho que é ainda difícil essa visão de cooperativismo para eles, eu acho. Num jogo assim eles querem “eu ganhar”.

Pesquisadora: *Você acha que deveria ter uma frequência para se trabalhar com a cooperação entre as crianças? Assim como tem o movimento, as artes, que estão dentro do currículo, você acha que deveria ter um momento só para se trabalhar a cooperação?*

Professora: Ah, eu acho que está faltando um pouco. É, talvez uma opção seria a de colocar no planejamento... Apesar de que quando você faz um jogo... É, eu nunca pensei nesse aspecto assim da cooperação como o primeiro objetivo.

Pesquisadora: *Você acha que deveria ter uma frequência, como um dia da semana para se trabalhar ou a cooperação poderia ser trabalhada independente do dia?*

Professora: Ah, a gente poderia assim, independente do dia, porque tudo o que você vai fazer mesmo que seja o movimento, ou aqui atividade na classe com outros materiais, dá para você ir pensando nesse aspecto da cooperação, de estar junto, de um ajudar o outro.

Pesquisadora: *Que tarefas os educadores propõem nas aulas que buscam a cooperação? Exemplifique.*

Professora: Que atividade, assim...

Pesquisadora: *Isso.*

Professora: Não me vem na cabeça agora, assim... Ah, essa parte de emprestar material, por exemplo o balde, não foram todas as crianças que trouxeram baldinho. O que a gente faz: “empresta para ele brincar um pouco”, “deixa seu colega brincar um pouquinho”, “empresta a pазinha para ele e você fica com a peneirinha, depois vocês trocam, faz junto”. Eu acho que nesse sentido assim. Na hora em eles vão comer, “ajude o seu amigo”, “vê se me ajuda”, na hora em que vai guardar os materiais vê se ajuda... Hoje eles estavam com uma atividade e eu falei “quem já colou e já viu que está certo me ajuda a ver quem é que está colando errada a sequência, ajuda o seu amigo, antes dele colar monta com ele para depois ele colar”.

Pesquisadora: *Você percebe que nesses momentos é possível trabalhar com eles...*

Professora: É, dá para trabalhar.

Pesquisadora: *Considera importante que sejam propostas para as crianças tarefas específicas para o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre elas? Por quê?*

Professora: É importante sim, porque ele vai um dia precisar de alguém e alguém vai precisar dele, é importante que ele saiba fazer isso.

Pesquisadora: *Qual é, em sua, opinião o espaço adequado na creche para a realização de jogos cooperativos?*

Professora: Eu acho que assim, o que você falou sobre os jogos, o movimento, falta muito espaço, um lugar. Porque aqui no pátio é muito amplo e sempre tem alguém passando o que atrapalha um pouco a concentração e essa direção que a gente quer dar, às vezes, na atividade. Aqui na classe também é apertado. Lá fora eu não sei se tem outra coisa que eles cooperem...

Pesquisadora: *Você acha, então que falta espaço?*

Professora: Sim.

Pesquisadora: *Quais materiais deveriam ser utilizados para tais atividades?*

Professora: Em relação assim a jogos, você fala?

Pesquisadora: *Isso.*

Professora: Ah, o que a gente tem assim é a areia, algumas bolas, não tem assim materiais para fazer movimento, entendeu, não tem materiais específicos para isso.

Pesquisadora: *E para trabalhar a cooperação, você acha que a creche tem materiais?*

Professora: Ah, falta joguinhos de montar, que aí um vai ajudando o outro nesse tipo de jogo, que também é uma cooperação, não é? Montar um quebra cabeça, a gente trabalha junto na mesinha. Mas não tem esse tipo de jogo aqui não.

Pesquisadora: *Você acha, então, que além do espaço, faltam materiais?*

Professora: Materiais, faltam...

Pesquisadora: *Quais dificuldades e ou limitações você considera que existam na creche para levar à prática de atividades adequadas para o desenvolvimento de jogos cooperativos?*

Professora: Então, a falta de materiais. Um lugar assim mais específico para isso... Apesar de que aqui na creche a maioria das atividades é assim um pouco um ajuda o outro. Agora que eles são divididos em etapas, acho que nem tanto. Mas antes tinha assim um pouco mais de cooperação com os pequenos e os maiorzinhos... Então, eu acho que precisa de um espaço ou uma orientação para os professores de como trabalharia essa parte. Eu acho que seria necessária uma orientação, atividades específicas para isso. Eu acho que seria uma boa coisa.

Pesquisadora: *Quais seriam, então, as condições ideais que uma creche deva possuir para realizar atividades que considera necessárias para o desenvolvimento da cooperação nas crianças?*

Professora: Eu acredito que mais funcionários, mais ajuda para que a gente possa ficar mais próximos às crianças, que mais...

Pesquisadora: *Essa ajuda seria dentro da sala de aula?*

Professora: Isso, dentro da sala de aula, faltaria mais uma pessoa. Por exemplo, os dias que você ficou aqui, o dia que a Nayara (estagiária) também ficou, é diferente. Com mais uma pessoa aqui demora menos para se chegar à criança do que uma pessoa só. Qual era mesmo a pergunta?

Pesquisadora: *O ideal... Qual você acha que seria...*

Professora: Mais pessoas, mais uma auxiliar na sala de aula... O espaço aqui, nesta escola aqui ainda tem um espaço bom... A questão dos materiais específicos para isso, jogos mais direcionados para isso.

Pesquisadora: *O que você entende por infância?*

Professora: Uma fase boa... Não têm preocupações, vive um dia depois do outro, vai vivendo conforme vai acontecendo, não tem que pensar no futuro, pensar no amanhã, tudo é brincar, é uma fase boa da vida da gente, eu acho que é a melhor fase da vida da gente. Eu acho que é muito bom ser criança.