



LUCY DURANT MASQUETTI PELZ

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PRÉ-ESCOLA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO SUBSÍDIO
À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**LONDRINA – PARANÁ
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCY DURANT MASQUETTI PELZ

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PRÉ-ESCOLA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO SUBSÍDIO
À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final à obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan

**LONDRINA – PARANÁ
2007**

LUCY DURANT MASQUETTI PELZ

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PRÉ-ESCOLA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO SUBSÍDIO
À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final à obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Prof. Dr. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Aparecida Trevisan
Zamberlan (Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr^a. Olga Ribeiro de Aquino
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 30 de março de 2007.

O HOMEM DA ORELHA VERDE

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender

Ouçó a voz de pedra e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.

GIANNI RODARI in FRANCESCO TONUCCI (1997)

- ✓ A todos (as) que conseguem ser um pouquinho criança e preservar ainda ...
uma orelhinha verdinha.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que junto ao Criador, me conduziu nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador que jamais consentiu que eu desfalecesse ante aos obstáculos, dando-me saúde e força para lutar contra as dificuldades que me foram colocadas durante o desenvolvimento do trabalho.

Aos meus filhos Beatriz e Guilherme e marido Ricardo, pelos dias que ficaram sem a presença da mãe e esposa, pela compreensão e paciência.

Minha irmã Lucimeire, maior amiga, pelo auxílio e apoio durante toda a caminhada, não só durante o período de realização do mestrado, mas em todos os instantes de minha vida. Também ao seu esposo Roni.

À minha orientadora, Maria Aparecida Trevisan Zamberlan, pela dedicação e paciência na efetivação deste trabalho.

Ao Centro de Educação Infantil SESI de Araçongas, em especial à Gerência da Unidade Solange Ap^a dos Santos Custódio e Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Araçongas, na pessoa do Secretário de Educação Sr. Paulo Valério, pelo apoio para a realização do Mestrado.

A todos da Coordenação de Educação e Cidadania do SESI Paraná, em especial à Lílian Luitz e Alcione Albino, por permitirem autorizando a realização desta pesquisa.

Às professoras, estagiária, merendeira e demais funcionários do Centro de Educação Infantil SESI pela colaboração prestada em todos os momentos vividos juntos.

Às amigas especiais Zuleika, Mara Duarte e Eliane Sperandio pelas palavras carinhosas de incentivo e preocupação.

Às colegas do mestrado, Carla, Débora, Luzia e Ana Tereza pelas contribuições e apoio durante a realização deste trabalho.

Às professoras Doutoras Olga Aquino, Solange Yaegashi pela contribuição e sugestões valiosas no Exame de Qualificação.

PELZ, Lucy Durant Masquetti. **A educação Infantil no Contexto de uma Pré-Escola: relato de experiência como subsídio à prática pedagógica.** 2007, 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

A escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Se partirmos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido a priori, de forma descontextualizada. Cerisara, (2004) discute os aspectos que merecem nossa atenção diante da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil com respeito à concepção de Infância e ao currículo. É preciso que a Pedagogia a ser realizada contemple as diversidades das crianças, de cada grupo, nas suas competências, nas suas possibilidades e as estratégias a serem selecionadas para o desenvolvimento deverão ser, também, individualizadas. Uma dessas estratégias é pensar numa proposta que incorpore a cultura lúdica que conseqüentemente contribuirá para a estruturação do pensamento simbólico/humano, visto que este cria/reconstrói suas experiências pela interação social que é fator preponderante para o aprendizado. Na escola o papel do mediador deve se apoiar na concepção de um sujeito interativo que elabora e re-elabora seus conhecimentos sobre a realidade e os objetos em um processo mediado pelo outro. A pesquisa por nós realizada no Centro de Educação Infantil – SESI da cidade de Arapongas – PR, visou a caracterização desta instituição, que atende crianças filhas de trabalhadores de indústrias e relatar os fundamentos e encaminhamentos adotados de modo a socializar as experiências obtidas no tocante ao conhecimento curricular, à interação professor X aluno, aluno X aluno, os conhecimentos dos professores a respeito da criança que educa e a análise das práticas adotadas. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram análise de documentos, fotografias e observação “in loco”, utilizando-se de videogravação de duas turmas da pré-escola. Com base nas informações obtidas foi possível considerar que as reflexões realizadas sugerem que a instituição desenvolve uma educação com elevado nível de qualidade, num processo dinâmico de ensino e aprendizagem. Os dados indicam, porém, que é necessária a contínua reflexão em torno das questões que envolvem o fazer pedagógico pelos envolvidos no processo educacional. Este trabalho, entretanto, poderá muito contribuir com subsídios teóricos e práticos para o repensar da “práxis” pedagógica em instituições do gênero da aqui enfocada.

Palavras-chave: infância; currículo; lúdico; interação social; mediação.

PELZ, Lucy Durant Masquetti. **The Infantile Education in the context of a pre-school: report of an experience as a subsidy to the pedagogical practice.** 2007, 165 p. dissertation (Master in Education), State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The school has traditionally worked on a concept of a homogeneous childhood whose delimitation has been done by immaturity, by the lack of concern towards the adult. If we understand that there isn't only one childhood, but many of them and if there isn't only one pattern of being a child, the kind of work to be accomplished with them can't be defined a priori, in a non structured way. Cerisara (2004) has discussed the aspects that deserve our attention before the building of a Pedagogy of Child Education concerning the concept of childhood and the curriculum. It's necessary that the Pedagogy to be achieved considers the children's diversity of each group, in its competency, possibilities and strategies to be selected for the development to be individualized too. One of these strategies is to think of a proposal that incorporates the playful culture that consequently will contribute for the structure of the human/symbolic thought, because this one creates/rebuilds its experiences for the social interaction that is a preponderant factor for learning. At school, the mediator's role should be supported on an interactive guy's concept that elaborates and re-elaborates his knowledge about the reality and the objects in a process mediated by another one. The research held by us at Center of Child education – SESI in the city of Araçatuba – Pr, has aimed the characterization of this institution which helps children (industry workmen's daughters and to relate the basis and leading adopted in a way to socialize the experiences obtained concerning the curriculum knowledge, to the interaction teacher X student, the teachers' knowledge concerning the child who is taught and the analysis of the adopted practices. The methodological procedures adopted in the research have been the analysis of papers, photography's and observation "in loco" using the videotaping of two groups of pre-school. With basis on the obtained information, it's been possible to consider that the reflexions taken suggested that the institution has developed an education with a high level of quality, in a dynamic process of teaching and learning. The data indicate that it's necessary a continuous consideration about these questions which involve the pedagogical doing by the involved ones in the educational process. This work will contribute meaningfully, with theoretical and practical subsidies for the rethinking of pedagogical "praxis" in institutions similar as those to that focused here.

Key words: childhood, curriculum, social interaction, and mediation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro demonstrativo das áreas curriculares que devem ser contempladas na Educação Infantil.....	37
Quadro 2 - Interpretações do Brincar no Programa de Educação Infantil proposto por DeVries	58
Quadro 3 - Modelo de um cardápio do Centro de Educação Infantil SESI.....	113
Quadro 4 - Recomendações básicas para montagem da Grade de Horários	121
Quadro 5 - Atividades Gerais Planejadas para a Rotina Semanal das 3 Turmas (Maternal, Jardim I e Jardim II/III) da Pré-escola do SESI – Arapongas – PR.....	122
Quadro 6 - Grade de horários da turma “azul”, elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 01 a 04 de agosto de 2006.	1
Quadro 7 - Grade de horários da turma “azul”, elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 07 a 11 de agosto de 2006.	124
Quadro 8 - Grade de horários da turma “amarela”, elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 28/08 a 01/09 de 2006.	125
Quadro 9 - Grade de horários da turma “amarela”, elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 04/09 a 08/09 de 2006.	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	23
Figura 2 - Organograma que traça aspectos fundamentais da organização curricular para Zabalza (1998).	36
Figura 3 - Vista aérea da instituição	94
Figura 4 - Vista da entrada principal da instituição pela parte externa	95
Figura 5 - Vista da entrada principal da instituição pela parte interna.....	95
Figura 6 - Vista da instituição pelas arquibancadas do campo de futebol.....	96
Figura 7 - Vista da sala de aula, turma do Jardim I.....	96
Figura 8 - Vista da sala de aula, turma do Maternal.....	97
Figura 9 - Vista da sala de aula, turma do Jardim II e III	97
Figura 10 - Vista dos banheiros adaptados ao nível das crianças	98
Figura 11 - Vista parcial do parque infantil.....	98
Figura 12 - Vista parcial do parque infantil e tanque de areia	99
Figura 13 - Vista parcial do parque infantil e brinquedos	99
Figura 14 - Vista interna da quadra de esportes coberta	100
Figura 15 - Vista do campo de futebol.....	100
Figura 16 - Vista externa da secretaria	101
Figura 17 - Vista externa do auditório	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	18
1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	18
1.2 ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR INFANTIL.....	26
1.2.1 Quanto aos elementos contextuais	30
1.2.2 Quanto aos modelos pedagógicos.....	30
1.2.3 Quanto aos elementos pessoais	31
1.2.4 Com relação ao modelo didático.....	33
1.2.5 Quanto ao papel dos(as) professores(as) na organização do espaço.....	33
1.3 ÁREAS EDUCATIVAS.....	37
1.3.1 A área das linguagens verbais	38
1.3.2 A área das linguagens não-verbais.....	38
1.3.3 A área científico-ambiental.....	39
CAPÍTULO 2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
2.1 CULTURA, BRINQUEDO E ESCOLARIZAÇÃO	44
2.2 O BRINCAR NUMA PROPOSTA CURRICULAR CONSTRUTIVISTA INDICADO POR DEVRIES	57
2.2.1 Sala de Aula do tipo A: Brincar é algo periférico à aprendizagem e ao trabalho acadêmico	58
2.2.2 Sala de Aula do tipo B: O brincar representa exercícios acadêmicos disfarçados	60
2.2.3 Sala de Aula do tipo C: O brincar está integrado às metas desenvolvimentistas sociais e emocionais	62
2.2.4 Sala de Aula do tipo D: O brincar e o trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional e intelectual.....	63
CAPÍTULO 3 A INTERAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO	67
3.1 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM.....	67
3.2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	75
3.3 O PROFESSOR COMO INTERMEDIADOR	82
CAPÍTULO 4 HISTÓRIA DO SESI E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSTITUIÇÃO	86
4.1 SESI E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE ARAPONGAS.....	89

4.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	89
4.2.1	Objetivos gerais.....	90
4.2.2	Objetivos específicos	90
4.3	PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA	91
4.4	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	93
CAPÍTULO 5 DADOS OBTIDOS MEDIANTE OBSERVAÇÃO DIRETA, VIDEOGRAVAÇÕES E ANÁLISE DOCUMENTAL		117
5.1	A ROTINA INSTITUCIONAL	118
	VIVÊNCIA 1. A rotina (Turma azul)	127
	VIVÊNCIA 2. A brincadeira da entrevista (Turma amarela)	128
	VIVÊNCIA 3. A construção coletiva da tira numérica (Turma azul).....	129
	VIVÊNCIA 4. O passeio no sítio do vovô (Turma amarela).....	130
	VIVÊNCIA 5. Brincando de “Cama de gato” (Turma azul)	131
	VIVÊNCIA 6. Brincando de Bandinha (Turma amarela).....	132
	VIVÊNCIA 7. Bolinho de chuva (Turma azul).....	132
	VIVÊNCIA 8. Hora do lanche (Turma azul e amarela)	133
	VIVÊNCIA 9. No Parque (Turmas azul e amarela).....	133
5.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE ENFOCADAS.....	134
5.2.1	Conhecimento do Professor Acerca da Criança que Educa	134
5.2.2	Relação Professor X Aluno, Aluno X Aluno	136
5.2.3	Conhecimento Curricular.....	138
5.2.4	Análise das Práticas Adotadas.....	142
CAPÍTULO 6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO		145
CONSIDERAÇÕES FINAIS		160
REFERÊNCIAS		162
ANEXO 1 – CARTA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA		
ANEXO 2 – CARTA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA DOCUMENTAR		
ANEXO 3 – FORMULÁRIO ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS JARDIM III		
ANEXO 4 – FORMULÁRIO REUNIÃO OU GRUPO DE PAIS		
ANEXO 5 – FORMULÁRIO REUNIÃO TÉCNICA DO PROCESSO EDUCACIONAL		
ANEXO 6 – PLANO AULA TURMA AMARELA		
ANEXO 7 – PLANO DE AULA TURMA AZUL		

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase do desenvolvimento humano, processo complexo de integração e organização de experiências, em que componentes físicos, emocionais, intelectuais e sociais acham-se intimamente relacionados. Desde que abre os olhos para a vida, a criança é submetida a um árduo e delicado processo de aprendizagem para o qual deve ser ajudada. Como as crianças, hoje, vão mais cedo para os centros educacionais, estes devem estar preparados para valorizar, acompanhar e estimular seu desenvolvimento.

Podemos constatar que a criança é um ser que reclama educação. E, que bem longe de a infância ser um “mal necessário”, como até foi chamada, ela é, na realidade, a porta aberta para as mais inesperadas realizações. Sendo a criança um ser em formação, entra em jogo na sua educação uma série de fatores relevantes, sendo que muitas das conquistas importantes das crianças de 0 a 6 anos estão ocorrendo internamente. Neste período, ela estará construindo sua identidade, sua auto-imagem, sua autonomia, sua capacidade de assimilação e outros processos de sua vida interior.

O período infantil é substantivo e único, quer dizer, a chave necessária para a compreensão dos períodos subseqüentes, que por ele são preparados e condicionados, sem contar que tudo deixa marcas cotidianas e científicas em seu psiquismo.

Um ambiente rico leva à formação de um cérebro com mais recursos neuro-mentais, porque, na criança pequena, os neurônios interconectam-se muito rapidamente. Por isso, a criança tem mais facilidade em aprender.

Na faixa pré-escolar a criança deve estar atenta, envolvida, cognitiva e emocionalmente com o que está sendo trabalhado. Pelo fato de a aprendizagem ter caráter pessoal e gradual, ela depende do envolvimento de cada um, dentro de seu próprio ritmo.

A educação infantil no Brasil é muito “nova”, sendo instalada, efetivamente, na década de 30, produto das condições objetivas em que vivemos desde o início do processo de urbanização e industrialização em nossa sociedade e, conseqüentemente, pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Procurando regulamentar as difíceis relações entre patrões e empregados, o presidente Getúlio Vargas criou, em 1943, uma legislação específica, a C.L.T. (Consolidação das Leis de Trabalho). Esta lei determinou a organização de berçários pelas empresas para abrigar os filhos das operárias no período de amamentação. (...) Esta pequena conquista não foi, em geral, efetivada na prática. Poucas creches e berçários nas empresas foram organizados nesta época e mesmo posteriormente (OLIVEIRA, 1989, p. 19).

A partir daí, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, tais como: o Departamento Nacional da Criança (1940); Serviço de Assistência ao Menor - SAM e a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor - FUNEBEM (1941) em substituição ao SAM; Legião Brasileira de Assistência e Projeto Casulo (1942); Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (1946); Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP (1953); Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS (1955), entre outros.

Na década de 60, foi criada a Lei nº 4.024/61, onde se contemplam todos os níveis de educação. Refere-se à educação infantil como os “jardins de infância” e, de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (1943), definia-se que as mães que trabalhassem e com filhos menores de sete anos, seriam beneficiárias de instituições de educação pré-primária. No entanto, o golpe de 1964, trouxe uma pausa nas discussões educacionais. Na década de 70, a influência do tecnicismo norte-americano e os acordos MEC-USAID (fusão das siglas: Ministério da Educação – MEC e United States Agency for International Development - USAID) tornam-se marcos das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, que reorganizaram o ensino superior e de 1º e 2º graus, respectivamente. De acordo com essas leis, à educação infantil ficava reservada a parte da formação especial nas matérias que contemplavam o desenvolvimento infantil e didático-pedagógico para esta fase. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter educativo formal; não havia contratação de professores qualificados e nem remuneração

digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. Nesse cenário, a maioria das creches públicas e filantrópicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consistia na oferta da alimentação, higiene e segurança física, sendo, muitas vezes, prestado de forma precária e de baixa qualidade em relação ao cuidar/educar.

Na década de 80, através de congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e da Constituição de 1988, a educação passou a ser vista como necessária e direito de todos. A partir daí, foram incluídas na política educacional tanto a creche como a pré-escola (art. 208, inciso IV da CF/88), seguindo uma concepção pedagógica de complemento à ação familiar. Aumentaram-se as demandas sociais e diminuíram-se os gastos públicos e privados com o social.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90, que passou a delegar aos municípios a responsabilidade pela infância e adolescência. O estatuto inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, enfatizando em sua legislação, os direitos à vida, à educação, à saúde, à proteção, à liberdade, à convivência familiar e ao lazer.

Em 1994, o Ministério de Educação e Desportos (MEC), propôs a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil. Com isso, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), publicou uma série de documentos para a educação infantil no Brasil, visando divulgar as diretrizes dessa política. Dentro desse espírito de mudança, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9394/96), ao longo de seu texto, afirma que a educação para crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da educação básica; destaca a idéia de desenvolvimento integral e o dever do Estado com o atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Também, traz referências à avaliação na educação infantil e prescreve a formação de profissionais em nível superior e ensino médio, para atuação junto à essa faixa etária.

Em 1998, o MEC divulgou o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, que traz um conjunto de sugestões para os professores de creches e pré-escolas, com o objetivo de promover e ampliar as condições necessárias ao exercício da cidadania da criança brasileira. Em dezembro de 1998, o Conselho Nacional publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o intuito de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para a educação da criança de 0 a 6 anos.

Há que se considerar, porém, que a lei e as diretrizes ao assegurarem a concepção de criança cidadã e da educação infantil como direito da criança no Brasil, não produziram uma mudança radical na realidade das crianças brasileiras e nas propostas de trabalho das creches e pré-escolas.

No entanto, o reconhecimento da educação infantil como espaço de aprendizado e conhecimento, traz a importância de repensar as relações de Pedagogia com a educação infantil, orientada para uma prática comprometida com uma intencionalidade educativa que resgate a infância (ESCHER. s/d).

Tomando por consideração essa história da criança no Brasil e por conseguinte os estudos feitos pela pesquisadora, diversos questionamentos têm sido prementes, principalmente a possibilidade de socializar as experiências obtidas no desenvolvimento das práticas pedagógicas pelos educadores do Centro de Educação Infantil SESI de Arapongas, experiências estas que vem sendo pensadas, problematizadas e que nos imbuíu de entusiasmo em tomar como meta a reflexão teórico-prática de todo o contexto sócio-educativo em que a realidade focada se encontra. Dessa maneira, a proposta de trabalho desta pesquisa visa possibilitar a caracterização de um Centro de Educação Infantil, de atendimento a crianças filhas de trabalhadores das indústrias; relatar os fundamentos e encaminhamentos adotados por essa rede institucional, de modo a socializar as experiências obtidas no tocante ao currículo desse nível educacional, voltando-se à interação professor X aluno, aluno X aluno, à exploração do meio sócio-cultural e do brincar.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, conduzida com a finalidade de levantar dados qualitativos sobre a realidade focada, ou seja, um Centro de Educação Infantil da rede privada de ensino, no município de Arapongas.

O cotidiano da instituição onde a coleta se desenvolveu, foi observado pela pesquisadora, num primeiro momento como mãe de aluno (1998-1999-2006), como professora (1991-2001) e, por último, e atualmente, como pedagoga e pesquisadora participante. A fonte direta de dados desta investigação foi o ambiente no qual as crianças agem e para tal, utilizamos como procedimentos metodológicos: análise de documentos da instituição, fotografias, observações “in loco” através de videografações em duas turmas de pré-escola.

As idéias de Vygotsky são a base do pensamento educacional do Centro de Educação Infantil ao postular que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o meio físico, social e que é mediada pelos instrumentos de ensino e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, criando e transformando seus modos de agir no mundo.

No capítulo 1 foi dada ênfase ao currículo para a Educação Infantil e à organização do ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, são alocadas algumas idéias sobre currículo e nesta proposta são feitas considerações significativas sobre os espaços de aprendizagens na organização escolar infantil. Por fim, estão sendo delimitadas as áreas educativas propostas por Zabalza (1998) e as competências que através delas podem ser ativadas.

No capítulo 2 é discutido o brincar na educação através da relação entre a cultura, o brinquedo e o processo de escolarização. São também explanadas as idéias de DeVries (2003) referentes a uma proposta curricular construtivista para o brincar na Educação Infantil.

No terceiro capítulo discorreremos sobre a interação social e o processo de mediação na Educação Infantil focando a interação criança-criança, criança-adulto para o desenvolvimento na Pré-escola e o papel do professor na intervenção/mediação pedagógica.

No capítulo 4 foi delineada a pesquisa através da apresentação de um breve histórico da Educação Infantil no Paraná, a contextualização e localização da instituição pesquisada através da explanação concisa da história do SESI e da Educação Infantil na Instituição tanto no Paraná quanto na cidade de Arapongas, lócus da investigação. São apresentados neste capítulo os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados, continuando com a caracterização da instituição pesquisada e a definição de categorias de análise observadas.

No quinto capítulo apresentamos os dados obtidos mediante observação direta, videogravações e análise documental e categorias de análise enfocadas.

No sexto capítulo apresentamos as análises de dados e discussões e, por fim as considerações finais.

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

1.1 Algumas Considerações sobre o Currículo

Neste capítulo discutiremos o currículo para a Educação Infantil, trazendo em seu bojo considerações importantes sobre concepções de currículo e apresentando alguns trabalhos e documentos que fazem referência à temática do currículo pré-escolar, assim como propondo estratégias sobre a organização do espaço escolar, compreendido como espaço de aprendizagens. Pensar em currículo para a Educação Infantil sugere procurar um conceito para defini-lo, ou, pelo menos, algo que esclareça o que essa terminação recomenda.

É importante fazer algumas considerações sobre o ser humano criança, antes de tratar de algo que o ser humano adulto tenha construído (currículo), pensando neste ser criança. A afirmação de que o ser humano se torna criança implica também dizer e assumir que a infância é marcada pela maneira como recebemos, educamos nossas crianças no mundo e como somos educados por elas em cada sociedade e em cada cultura, pela forma como concretamente inserimos as crianças no meio social ao qual pertencem, e, ainda, pela forma como nós, adultos, organizamos e acionamos seus estatutos nas diferentes sociedades.

Entendemos que nesta etapa da vida constitui-se em uma categoria social que não é estável e/ou homogênea, sendo resultado das transformações materiais, conceituais, religiosas, históricas, culturais, sociais, econômicas, ideológicas, entre outras, que as ações humanas no mundo desencadeiam, criando, assim, novas realidades e formas de existência para as crianças. Desse modo, qualquer currículo criado para a infância necessariamente precisa perpassar a compreensão do que é ser criança.

Cerisara in Caderno Temático (2004) discute os aspectos que merecem nossa atenção diante da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil com respeito à concepção de Infância. Para a autora:

[...] a escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Na Educação Infantil – um tema multidisciplinar, objeto de diferentes campos disciplinares tal como a sociologia, a Antropologia, História, Psicologia – a infância tem que ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea. Nessa direção, se partimos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido a priori, de forma descontextualizada. Se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo, nas suas competências, nas suas possibilidades (CADERNO TEMÁTICO DE FORMAÇÃO II, 2004, p. 10).

Assim, outros teóricos entram em cena pautados em suas idéias sobre currículo, manifestando preocupação e desafio no sentido de repensá-lo na Educação Infantil. Silva (1999) considera que “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Garcia in Arribas (2004) admite que o conceito de currículo é variado e diverso, constituindo o que alguns chamam de “debate curricular”. Para o autor:

[...] a idéia de que o currículo é um programa estruturado de conteúdos disciplinares até a ampla consideração como conjunto de todas as experiências educativas do aluno sob a direção da escola, encontramos um extenso espaço de possíveis interpretações (GARCIA IN ARRIBAS, 2004, p. 19).

Nesse sentido, propõe que, na prática, qualquer alternativa de currículo pela qual se opte, os responsáveis diretos por sua aplicação nas salas de aula, são os professores. Estes, devem se tornar, não só a ponte de transmissão das diretrizes que partem da administração geral da escola, mas, principalmente, como organizadores do currículo na sala de aula.

Deheinzelin (1994) ao considerar a criança na Educação Infantil não como um vir-a-ser, mas sim alguém que já é desde pequena uma pessoa, que mesmo dependendo, durante muito tempo dos adultos para se alimentar e locomover, propõe um marco curricular no qual

‘o projeto curricular contém especificações metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da intencionalidade de ensino-aprendizagem’ e ainda que, desse modo o currículo deve contemplar ‘os pressupostos conceituais que fornecem o lastro imprescindível para compreensão dos fenômenos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem e os elementos que tornam observáveis para o professor e à sua prática pedagógica’ (1994, p. 53 – 7).

Kramer (1996) ao ser citada pelo MEC sobre o que é **proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil**, faz uma análise que ultrapassa o enfoque escolar ou administrativo, não estabelecendo uma diferença conceitual entre os dois (MEC/SEF/COED 1996, p.18-19). Diz compreender currículo de forma ampla, dinâmica e flexível. Para a autora, um currículo ou proposta pedagógica, reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, para a autora a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta: é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a resposta", mas um caminho também a construir.

Kramer (apud MEC, 1996) alerta para os riscos que se corre - ao buscar uma "nova" proposta pedagógica - de negar a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno e pergunta: por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido? Uma proposta pedagógica seria um convite,

um desafio, uma aposta porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas, apenas para serem implementadas, se se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade, onde a justiça social seja, de fato, garantida.

Uma proposta pedagógica expressa os valores que a constituem e está ligada a essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos - crianças e adultos, professores/ educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral - levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória. Toda proposta precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura daquela comunidade (MEC/SEF/COEDI, 1996).

É preciso considerar a infância como uma categoria especial para planejar o conjunto de experiências vivenciadas pelas crianças. Assim, situá-la, “em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais; reconhecê-las como produtoras da história” (KUHLMANN, 1998).

Em Zabalza (1998), as teorias e metodologias do currículo também têm provocado debates pedagógico-didáticos intensos. Concebe o currículo como “[...] o itinerário formativo específico e intencional de uma etapa escolar. A sua função pedagógica é garantir a *autonomia formativa* e a *dignidade científica* de cada um dos componentes do sistema educativo” (1998, p.75). Este autor coloca no cerne do currículo alguns *pontos para garantia de qualidade*, ou seja, os distintivos pedagógicos como um caminho para se pensar as propostas para a Educação Infantil, de maneira adequada:

1º) A estrutura curricular exige da escola da infância que as “experiências e atividades” partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças. À escola da infância ocorrem crianças-ambiente, crianças de “carne e osso”, portanto, diversas e não “idênticas” como gostaria uma retórica e ingênua literatura romântico-idealista. Tudo isto leva-nos a concluir que as experiências-atividades devem partir das necessidades das crianças (meninos e meninas), prestando especial atenção àquelas motivações infantis hoje mais depauperadas e marginalizadas na família e no contexto social: a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção.

2º) A estrutura curricular exige da escola da infância que as “experiências-atividades” deixem de adotar modelos didáticos pré-fabricados, rígidos e canônicos (por exemplo, quando um método é aplicado ao pé da letra: froebeliano, agazziano, montessoriano) e passem a buscar soluções didáticas flexíveis e moduladas, ou seja, condizentes com as necessidades reais das crianças e do contexto social (o território, a comunidade) onde atua a escola da infância (ZABALZA, 1998, p. 76).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta metas e orientações pedagógicas para o trabalho com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Apresenta-se como um conjunto de propostas que responde às necessidades de referências nacionais, porém, é possível verificar em seu texto quando diz que

[...] este Referencial é uma proposta aberta, flexível, não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (BRASIL/MEC/COEDI, 1998, p. 14).

O que é proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação entre o universo cultural das crianças, seu desenvolvimento e as áreas do conhecimento e, para tal, sua estrutura relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.

Para tanto estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a educação infantil norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. O tratamento didático que busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explicita por meio das orientações didáticas (BRASIL/MEC/COEDI, 1998, p. 43).

O esquema expresso na figura 1 ilustra a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no que se refere à proposição de objetivos e finalidades, áreas interdisciplinares, combinando uma filosofia e uma prática social voltada diferentemente ao trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos.

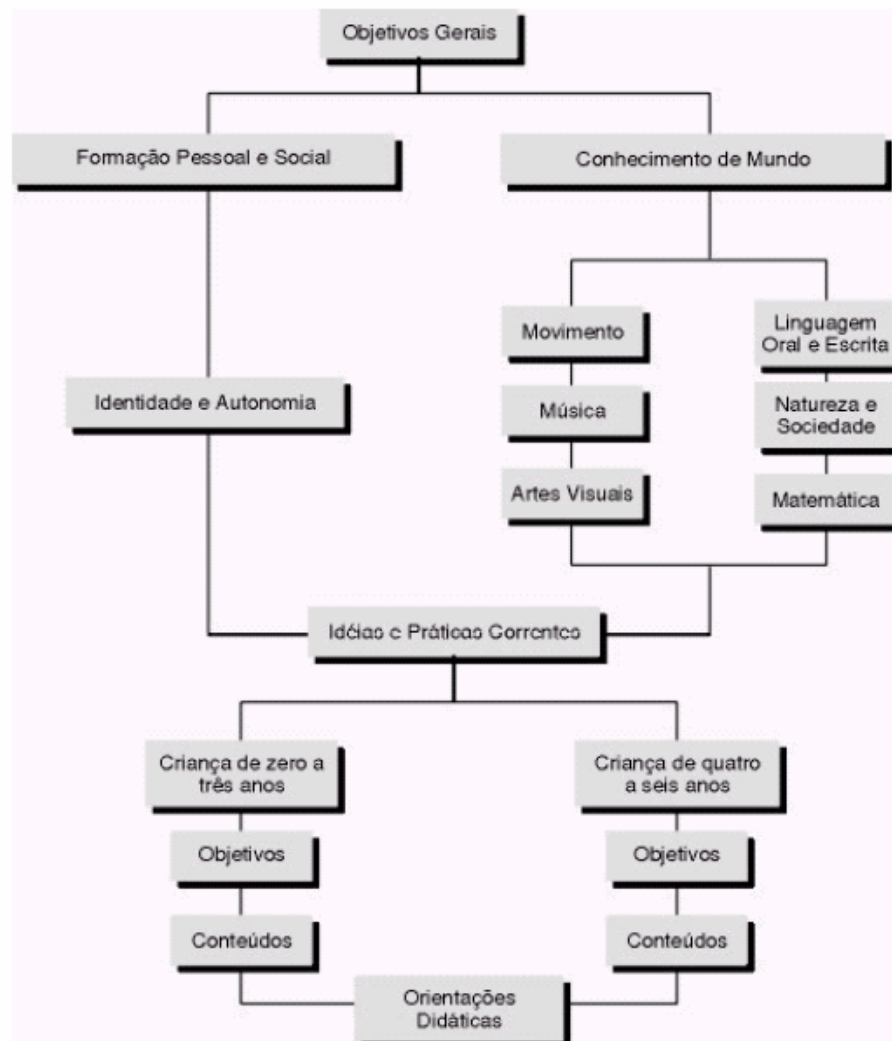


Figura 1 - Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Assis apud Kramer (1991) trata do currículo colocando que sua elaboração deve exigir o conhecimento do meio no qual a criança vive. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) da qual foi autora/relatora, com caráter mandatório para todos os sistemas de ensino municipais e/ou estaduais de educação, diferentemente dos Referenciais

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que não têm esse sentido, deixa claro o entendimento de quais instituições de Educação Infantil deve abranger: creches, pré-escolas, classes e centros de Educação Infantil. Reforça também a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo íntegro e delimitador de matrículas nas instituições de Educação Infantil.

Neste documento, a criança ocupa um lugar central, enquanto um sujeito de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais são claras ao definirem, em seu Art. 3º, os fundamentos norteadores que devem orientar os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil:

- a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b. Princípio Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c. Princípio Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL/MEC, 1999).

Zabalza (1998) propõe melhorias nos processos de reforma e inovações da oferta educativa para a Educação Infantil. Aponta desafios específicos com os quais compartilhamos, tais como:

1. desenvolvimento institucional da escola infantil
2. a fundamentação de um novo conceito de criança pequena como "sujeito" da educação
3. a organização do currículo da Educação Infantil a partir dos pontos anteriores citados pelo autor
4. a revitalização profissional dos professores de Educação Infantil (ZABALZA, 1998, p. 12).

Ao propor a organização do currículo, evidencia alguns aspectos da prática considerados desafiadores: o planejar, a multidimensionalidade formativa e a continuidade, aqui concebida como a intervenção a médio-longo prazo.

O planejamento, para ZABALZA (1998) trata-se de:

um mecanismo de articulação, uma espécie de pano de "fundo" curricular (intenções claras, seqüência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de ação planejadas de antemão como àquelas outras que vão surgindo no dia-a-dia (ZABALZA, 1998, p. 21).

A dimensão/desafio da multidimensionalidade para esse autor é a idéia da multiplicidade e/ou polivalência das áreas formativas, ou seja, o fato da criança da Educação Infantil ser considerada como um *todo global*, o trabalho com ela deve ser sempre globalizado. Nesse sentido, o autor considera que o currículo, além de oferecer-nos um mapa dos espaços formativos aos quais é preciso atender, constitui uma espécie de "chamada de atenção" para não agir mimeticamente¹ em relação à cultura do meio ambiente (ZABALZA, 1998, p. 22).

Entendemos que, assim como o autor citado anteriormente, a escola infantil precisa oportunizar a prática e fortalecimento das diversas capacidades dos sujeitos, sejam elas experiências musicais, gráfico-pictóricas, expressivas, lógico-científicas, etc. Além disso, que se proponha para essa etapa, não um arremedo do ensino fundamental, mas se construa um elo de ligação entre essas duas etapas, e que, ao compor uma identidade para a Educação Infantil deixe claro que "fazer Educação Infantil é algo diferente de fazer Educação Fundamental" (ZABALZA, 1998, p. 25).

Vale lembrar que a identificação com uma determinada teoria de desenvolvimento esclarece, principalmente, sobre a **forma** da criança aprender nos diversos momentos do seu desenvolvimento.

As escolhas sobre **o que** ela deve aprender vêm de outras fontes, como a cultura, o nível de tecnologia e seus sistemas simbólicos etc. De qualquer maneira, esta escolha está intimamente relacionada à imagem que temos da criança no presente e o que esperamos que ela venha a ser no futuro. No fundo, trata-se de decidir o que queremos que as crianças sejam agora e depois; trata-se de um juízo de valores.

¹ Mimetismo: capacidade adaptativa de fazer-se igual a outros com os quais vive.

1.2 Espaço de Aprendizagem na Organização Escolar Infantil

O cotidiano escolar é organizado em espaços – aqui compreendidos tanto como o *lugar físico* (sala de aula, cozinha, sala dos professores), quanto o *conjunto de relações* entre os diferentes atores que transitam e se relacionam no dia-a-dia da escola, e que ocupam postos e funções hierarquicamente diferenciadas.

Espaço, nesse sentido, é o lugar de onde se fala, ou se cala e é, também, palco dos ritos e rituais que compõem a cultura da escola (GONÇALVES, 1996). Nele pode-se observar a vida que corre, os espaços de sociabilidade que são criados no dia-a-dia da vida escolar, entrelaçando-se em posições, funções que compõem a estrutura da escola.

A sala de aula é o espaço destinado à interação entre professor-criança, criança-criança, no exercício específico do ensinar e do aprender. A sala de aula é onde a função da educação escolar é efetivada no sentido estrito do termo, ou seja, no exercício de ensinar e de aprender os conteúdos da cultura que a humanidade produziu em sua história. Ali eles serão transmitidos, socializados, (re) produzidos.

Em função do que acontece ou se projeta acontecer na classe, outros espaços são criados de modo que possibilitem a interação entre demais profissionais e comunidade escolar em seus encontros para fins específicos. Nesses, há estruturação e intencionalidade claramente evidenciadas na organização, na configuração dos atores que podem e devem participar e na condução propriamente dita dos encontros. Nos momentos de encontro de direção, entre pais, no recreio, na sala de professores, na cozinha que se constituem em espaço de convívio comum, as relações e interações têm maior visibilidade. Os grupos se materializam nos seus esquemas comuns de visão de mundo, que convergem e divergem.

As relações – além do evidente jogo construído pelas afinidades, amizades e simpatias pessoais trazidas para o espaço escolar – se dão tendo em vista os atores que ocupam seus lugares numa instituição social – a escola – historicamente estruturada e funcionando num contexto social dado.

Forneiro in Zabalza (1998) coloca que o espaço escolar, assim como qualquer outro espaço social, possibilita identificar as personalidades daqueles que os habitam. Desse modo, faz-se necessário compreender a diferença entre espaço e ambiente:

O termo *espaço* refere-se ao *espaço* físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Já o termo *ambiente* refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e a sociedade em seu conjunto) (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 233-4).

Desse modo, é possível compreender que o ambiente também “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança, mas nunca nos deixa indiferentes.

O espaço aparece como um elemento relevante na constituição de momentos de educação e cuidado voltados para as crianças pequenas, sendo perceptível na análise de Carvalho e Rubiano (1994), que, ao abordarem a “*Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares*”, procuram evidenciar como concepções de desenvolvimento guiam, conscientemente ou não, a organização de ambientes em instituições educacionais.

É interessante registrar que mesmo que a organização de espaço seja pouco condizente com as ações das crianças, isso não as impede de criar, a partir do proposto. Um bom exemplo encontra-se na utilização das estantes, e móveis comuns. Sua função é guardar brinquedos e materiais, no entanto, quando suas prateleiras estão vazias, oferece às crianças um espaço de brincadeira diferenciado, que lhes permite criar um esconderijo, uma casa nas alturas, uma

cama, enfim, uma prateleira vazia significa para as crianças um grande número de possibilidades.

As considerações de Gandini (1999) ao tratar do espaço na abordagem de Reggio Emilia em *"As cem linguagens da criança"* constituem relevante contribuição a esse tema, principalmente quando cita RINALDI (1999): "As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 147).

Em contato com seus coetâneos, as crianças necessitam de ambientes que lhes proporcionem oportunidade de criações e recriações, produções e reproduções, interações e momentos individuais, situações que até ocorrem espontaneamente, no entanto, podem e tornam-se raras, se concebidas apenas quando o imprevisto das crianças as viabiliza.

O espaço deve, então, ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. Espaços para as infâncias são espaços que as traduzem, mas também as modificam, que as acolhem em um momento e em outro as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura.

Ter um ambiente acolhedor, que proporcione o cuidar/educar é, pelo que se percebe nas ações das crianças, algo que lhes agrada. Um ambiente que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre de seu imaginário em todas as situações propostas, tanto pelas profissionais quanto pelas crianças, no interior da instituição escolar. É importante que se proporcione às crianças vivências que respeitem as possibilidades institucionais, mas que também respeitem os direitos e desejos das crianças.

A organização do espaço e seus elementos constituem-se em si mesmos conteúdos de aprendizagem, sua estrutura oportuniza aprendizagens e significados. Citando Forneiro:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 236).

Desse modo, é significativo observar que na Educação Infantil a maneira como se organizam os espaços e como acontecem as relações entre os diversos aspectos desta dinâmica definirão o cenário em que a aprendizagem ocorrerá.

O espaço-escola, o prédio escolar, o pátio, a cozinha, as salas de aula, o depósito, todos os espaços que estão presentes na escola pertencem a esses âmbitos, ou seja, deverão ser dos lugares que ajudam a criança a enfrentar a construção das atitudes, comportamentos, procedimentos, conhecimentos que formam a cultura. Quando falo em ambiente, refiro-me às pessoas, aos objetos, aos espaços e a tudo aquilo que está dentro (os sons, as imagens, as formas, as cores), tudo o que constitui a vida normal. O resultado disso é que devemos ver o ambiente escolar como um lugar onde estamos. Não é um recipiente, um lugar no qual nos defendemos da chuva, do frio ou onde estamos resguardados, mas um lugar que oferece, que dá, que gera toda uma série de comunicações para a criança e para os adultos (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 240).

São demonstradas aqui as relações estabelecidas num ambiente escolar pela observação da organização espacial entre as pessoas e o conjunto arquitetônico existente. Tão mais rica será a aprendizagem quanto mais rico e estimulante for a organização espacial de um espaço educativo. Alguns elementos precisam ser considerados quando da organização dos espaços em sala de aula. Forneiro (1998) apresenta grupos de aspectos significativos que serão apresentados em seguida.

Os elementos contextuais (macrocontexto: ambiente e escola e microcontexto: sala de aula e espaços anexos), modelos pedagógicos, elementos pessoais e modelos didáticos, são aspectos que condicionam a tomada de decisão de professores.

1.2.1 Quanto aos elementos contextuais

As condições climáticas atuam no momento de organizar os espaços, e os recursos do ambiente (espaços e materiais fornecidos pelo ambiente) podem enriquecer as atividades a serem desenvolvidas. Importante destacar que a Educação Infantil necessita de espaços amplos, abertos e da eliminação de barreiras arquitetônicas.

Os espaços externos e sua adaptação são também relevantes, porque a exploração pela criança da Educação Infantil depende de espaços com dimensões amplas e características e equipamentos propícios; e, outros usos de espaços comuns que também podem provocar a realização de determinadas atividades, que noutras circunstâncias não seriam possíveis, como, sala de projeções, sala de artes plásticas.

Os materiais também influenciam a organização dos espaços quanto ao tipo e quantidade. Em relação aos tipos de materiais é importante observar a variedade de materiais, a segurança e sua organização, esse último deve potencializar a autonomia das crianças. Em relação à quantidade FORNEIRO (1998) ressalta que é muito relativo ter muitos ou poucos materiais, depende das necessidades de cada classe escolar.

1.2.2 Quanto aos modelos pedagógicos

As relações espaços-modelos educativos ocorrem em dois níveis conceituais:

- **o modelo educativo implícito:** que tem a ver com o modelo que o(a) professor(a) possui e que está muito relacionado com as suas concepções de ensino, sua formação cultural e profissional e a sua experiência docente. Desse modo ele(a) interpretará as Diretrizes Curriculares e criará ou configurará o seu modelo educativo, influenciando, entre outras coisas, na forma dele(a) organizar os espaços de sua sala de aula.

Desse modo, ao considerar as crianças como verdadeiras protagonistas de sua aprendizagem é preciso ponderar:

[...] que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através de descobertas pessoais; se, além disso, entende que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 249).

- **o modelo educativo oficial:** cujas propostas devem projetar-se na Educação Infantil, principalmente na configuração, no equipamento e no uso dos espaços de sala de aula. Deve-se pensar na organização e estruturação do espaço de modo que responda aos modelos pedagógicos, ou seja, de acordo com as Diretrizes Curriculares traçadas para a Educação Infantil.

1.2.3 Quanto aos elementos pessoais

No que se refere aos elementos pessoais que condicionam a organização dos espaços é preciso mencionar as crianças e os professores.

Com relação às crianças deve-se levar em consideração: a idade, as necessidades que apresentam e as características do ambiente do qual procedem.

- **idade:** de acordo com a idade, os espaços precisam ser organizados de modo a atender as suas necessidades, tais como: a criação de estrados, adaptações de estantes, pensando sempre na fácil utilização e segurança;

- **as necessidades que se apresentam:** os espaços precisam ser organizados de modo que atendam as necessidades afetivas, biológicas e sociais, como: espaço de descanso, espaço para estar juntos, sozinhos, espaços semelhantes ao lar e outros que propiciem a curiosidade/criatividade.

- **as características do ambiente do qual procedem:** esse aspecto está relacionado a duas funções: vincular os interesses e as atividades habituais das crianças, e, ao mesmo tempo, abrir novos horizontes.

Com relação aos **professores**, o que mais influencia é o modelo educativo que adotam, traduzindo **valores e ideologias, experiência profissional anterior, maior ou menor criatividade e aspectos pessoais singulares:**

- **valores e ideologia:** conjunto de características que faz parte da sensibilidade que cada um é capaz de levar para o seu trabalho educativo.

- **experiência profissional:** pode ser considerado um condicionante negativo quando essa experiência conduz à inércia, que, às vezes, é difícil interromper, ou seja, práticas cristalizadas que comprometem a introdução de mudanças.

- **maior ou menor criatividade:** essa característica influencia também quando se pode criar alternativas de projetar os espaços.

1.2.4 Com relação ao modelo didático

O modelo assumido pelo professor(a) é que provocará a utilização dos espaços na sala de aula. Aqui vale destacar alguns aspectos, como objetivos, atividades e metodologias:

- **objetivos e atividades:** a atividade é o elemento que condiciona mais claramente a organização do espaço, ou seja, se for planejado um jogo, atividades com artes plásticas, o espaço deverá ser adequado à funcionalidade das atividades;

- **metodologia:** o método adotado se refere à organização curricular por meio de contos, oficinas, unidade temática, projetos e condicionará a maneira de organizar o espaço, já que ele deve responder às suas exigências. Vale ressaltar que o planejamento dos espaços deve ser coerente com os modelos metodológicos adotados, ou seja, privilegiar as atividades/experiências realizadas, seja por meio de projetos, centros de interesse ou outra metodologia.

1.2.5 Quanto ao papel dos(as) professores(as) na organização do espaço

É sugerido que o professor(a) exerça um papel ativo no processo de organização dos espaços, iniciando pela consolidação de ações educativas e/ou dos métodos de trabalho adotados (cantos, oficinas, projetos, centros de interesse). Tarefas do professor(a) podem ser evidenciadas na intenção de:

antes de começar a planejar a organização do espaço da sala de aula, é preciso que o professor(a) reflita sobre os princípios básicos que devem reger a sua ação educativa e de que maneira podem concretizar-se na prática da sala de aula, projetando assim, um ambiente de aprendizagem que seja coerente com a consecução de tais princípios (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 262).

A sugestão é que alguns pontos sejam observados neste momento, de modo que esses princípios básicos possam se refletir na organização do ambiente de aprendizagem:

- compreender que a criança atua diretamente sobre a realidade, interpretando-a ativamente, assim é importante que os espaços sejam organizados para que favoreça a manipulação, exploração, experimentação e descoberta dos objetos;
- adequar os espaços de modo a favorecer a autonomia física, moral e intelectual, espaços diversos para que escolha aonde ir, com quem e que tipo de atividades e com quais matérias quer realizá-las;
- respeitar as diferenças, portanto, criar espaços diferentes à variedade de necessidade das crianças.

Forneiro (1998) cita Loughlin e Suina quando estes colocam ao professor(a) algumas tarefas no planejamento do ambiente de aprendizagem:

- **organização espacial:** dispor os móveis para criar espaços para o movimento e as atividades de aprendizagem, pois estes exercem forte influência dentro da sala de aula e na conduta das crianças;
- **equipamento do espaço para a aprendizagem:** atividade de selecionar, reunir e elaborar os materiais e equipamentos e colocá-los no ambiente para que as crianças tenham acesso direto aos mesmos. Para tal é necessário que se leve em consideração: a procedência do material, a qualidade física, a qualidade pedagógica e a qualidade estética;

- **disposição dos materiais:** a disposição dos materiais dentro de cada espaço/área exerce intensa influência no nível de comprometimento dos alunos nas propostas de atividades, desse modo é importante que se analise os aspectos, como, critério lógico (forma, cor, tamanho, utilidade, etc.) sua exposição “provocadora”, favorecimento da associação e relação entre outros materiais e fácil acesso;

- **destaque para finalidades especiais:** neste aspecto destaca-se a idéia de considerar na organização do ambiente, exigências específicas quanto aos casos de portadores de necessidades educativas especiais, ou até mesmo no caso de se trabalhar com algum programa específico;

- **observar e avaliar:** este aspecto destaca a capacidade de reflexão e análise como indispensável à renovação da prática pedagógica.

[...] é preciso que o professor(a) seja um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos de maneira eficaz às intenções educativas que nos impulsionavam e, se não for assim, ter a disposição de fazer as transformações que forem necessárias (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 267).

Sugerimos aqui a proposta de ZABALZA (1998) de currículo como o itinerário formativo de uma etapa escolar em que caminham juntos os *objetos da educação* (conteúdos formativos, representantes dos campos da experiência “cognitiva-expressiva”) e o *sujeito da educação* (a criança representada pela programação). São definidas nesta proposta curricular três áreas educativas, condizentes com e pertinentes à escola infantil, e, cada uma delas ativa uma competência *comunicativa*, *expressiva* ou *cognitiva*, tal qual: a) a área das linguagens verbais; b) a área das linguagens não-verbais; c) a área científico-ambiental.

O organograma expresso na figura 2 traça aspectos fundamentais da organização curricular para ZABALZA (1998):

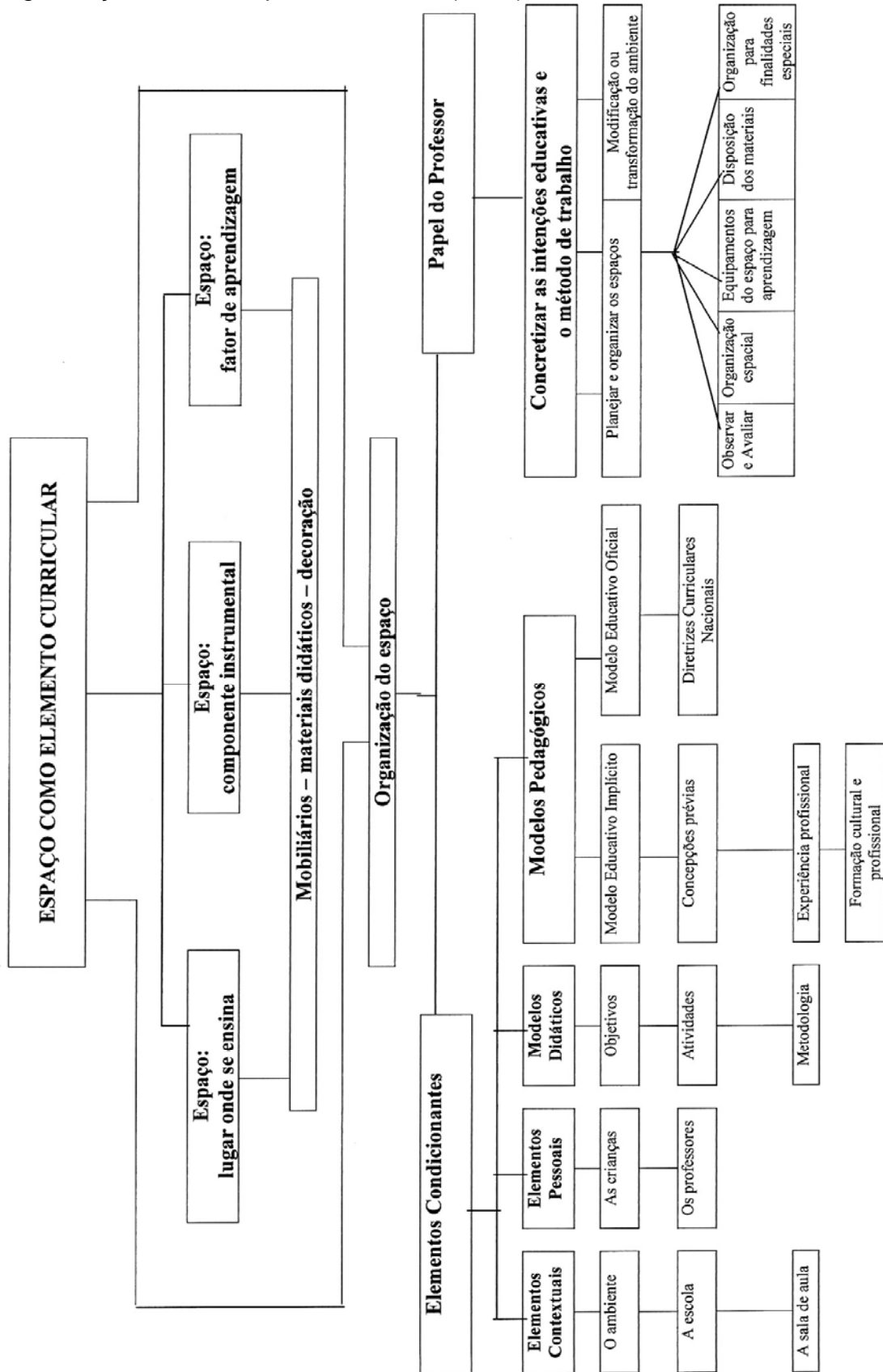


Figura 2 – Organograma que traça aspectos fundamentais da organização curricular para Zabalza (1998).

1.3 Áreas Educativas

Delimitando as áreas educativas propostas por ZABALZA (1998) e as competências que através delas podem ser ativadas, são as que podem ser evidenciadas prioritariamente e resumidamente na tabela a seguir:

Quadro 1. Quadro demonstrativo das áreas curriculares que devem ser contempladas na Educação Infantil

As três áreas educativas num currículo proposto por ZABALZA (1998) e as competências que através delas podem ser ativadas			
COMPETÊNCIAS	ÁREAS EDUCATIVAS		
	LINGUAGENS VERBAIS	LINGUAGENS NÃO-VERBAIS	LINGUAGENS CIENTÍFICO-AMBIENTAL
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Reproduzir mensagens ➢ Permanecer ativo nas conversas 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Saber se comunicar com pessoas e objetos, dominando o vocabulário dos gestos. Precisa conhecer: <ul style="list-style-type: none"> - Emblemas - Mecanismos de adaptação e ajustamento social (tiques) - Ilustradores - Reguladores - Manifestações de afeto 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Compreensão da linguagem natural e social do ambiente
COMPETÊNCIA EXPRESSIVA	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Tradução: converter diferentes linguagens, o mesmo conteúdo – brincar com palavras. Gestos, sons, etc. ➢ Interpretação: expressar verbalmente uma experiência, imagem, situação. 	Duplo objetivo formativo: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Projetivo: habilitar a criança para transferir nas linguagens expressivas do corpo a própria biografia pessoal. ➢ Transfigurativo: saber criar e reinventar as vivências pessoais ou sociais por meio da imaginação, fantasia. 	Orientada por funções: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Imitativas: reproduz uma realidade observada de coisas, situações ou personagens da vida social. ➢ Criativas: transfiguração/reinvenção/dramatização da realidade através das inúmeras linguagens – pictórica, mímica, plástica, musical, etc.
COMPETÊNCIA COGNITIVA	Objetivos com: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Linguagem oral: a criança envolve-se tanto na vertente fonológica-lexical-semântica. ➢ Lógica-formal: atrelar a produção verbal às operações de classificação, divisão, sequenciação e captar as correlações existentes entre significante e significado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Conhecimento da própria corporeidade: percepção global do corpo, coordenação olho-mente e percepção do corpo em movimentos dinâmicos. ➢ Domínio das estruturas espaço-temporais: exploração do espaço utilizado e vivido, percepção do fluir do tempo e definir, reconhecer e exemplificar as categorias de conceitos de espaço-tempo (antes-depois). 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Saber ler o ambiente como sistema: compreender o conjunto das relações sociais, espaciais que se entrecruzam em cada um dos ambientes naturais (lago) e os sócio-culturais (loja). ➢ Saber ler o ambiente como linha de desenvolvimento: estar em condições de percorrer alguns itinerários temporais do tipo natural (nascimento-crescimento) como o artificial (árvore-móvel)

1.3.1 A área das linguagens verbais

a) **A competência comunicativa:** envolve um grupo variado de capacidades. Por exemplo, a capacidade de reproduzir “mensagens” provenientes do outro, do interlocutor; a capacidade de permanecer “ativo” nas conversas;

b) **A competência expressiva:** visa dois objetivos: a capacidade de tradução e interpretação. A capacidade como tradução importa a capacidade de converter em diferentes linguagens o mesmo conteúdo, sem alterar o seu valor, ou seja, uma competência capaz de brincar com as “palavras”, os “gestos”, os “sons” e as “imagens”. Como interpretação, demanda a capacidade de saber expressar verbalmente uma experiência, uma imagem, uma situação, etc.;

c) **A competência cognitiva:** aponta a objetivos relacionados com a linguagem oral e lógico-formal: sobre a linguagem oral faz-se alusão ao fato da criança envolver-se tanto na vertente fonológica-lexical-semântica (brincar com as palavras) como na vertente sintática (brincar com as frases); sobre a competência lógico-formais, a criança precisa saber envolver-se em: atrelar a sua produção verbal às operações de “classificação”, “divisão” e “seqüenciação” e captar as correlações existentes entre significante e significado; levar para a prática as intuições lógicas, projetando sobre os objetos (naturais ou artificiais) os critérios de classificação, subdivisão e seqüenciação; produzir intuições espaciais múltiplas, reconhecendo o campo das categorias topológicas (direita-esquerda, acima-abaixo, frente-atrás etc.).

1.3.2 A área das linguagens não-verbais

a) **A competência comunicativa:** compreende o saber se comunicar com as “pessoas” e com os “objetos”, objetivando chegar a dominar o vocabulário da linguagem dos gestos e, para isso, é essencial conhecer as cinco funções comunicativas do “âmbito não-verbal” que são: os emblemas (gestos mímicos que substituem a linguagem não-verbal), os mecanismos de adaptação e ajustamento pessoal (gestos tidos como comportamentos mecânicos que, às

vezes, tornam-se “tiques”), os ilustradores (gestos usados para enfatizar a comunicação verbal), os reguladores (gestos utilizados para manter o fluxo da conversa verbal) e as manifestações de afeto (gestos, geralmente faciais, que demonstram sentimentos de alegria, dor, medo, tristeza, dentre outros);

b) **A competência expressiva:** direcionada a um duplo objetivo formativo: projetivo e transfigurativo. Na extensão projetiva, tem como finalidade habilitar as crianças para saber transferir (descrever) nas linguagens expressivas do corpo (gráfico-pictórico, manipulativo, mímico-gestual, sonoro) a própria história-biografia pessoal, ou seja, o falar de si mesmo através de canais expressivos das linguagens não-verbais; já a dimensão transfigurativa, se apega na capacidade de saber criar e reinventar as vivências pessoais e/ou sociais por meio da imaginação e fantasia;

c) **A competência cognitiva:** compreende dois objetivos formativos: o conhecimento da própria corporeidade e o domínio das estruturas espacio-temporais. O conhecimento da corporeidade articula-se sobre outras capacidades, como: percepção global do próprio corpo, percepção segmentária do próprio corpo, a coordenação olho-mente e a percepção do corpo em movimentos dinâmicos. O domínio das estruturas espacio-temporais é definido como a exploração do espaço utilizado e do espaço vivido, a percepção do fluir do tempo, a capacidade de definir, reconhecer, exemplificar as categorias e os conceitos de espaço-tempo (utilização lógica do antes–depois).

1.3.3 A área científico-ambiental

a) **A competência comunicativa:** abrange outras duas: a compreensão da linguagem natural e social do ambiente. A compreensão da linguagem natural do ambiente é adquirida pelo exercício e controle léxico perceptivo, das qualidades formais da realidade, porém implica em capacitar a criança não somente para distinguir e classificar uma série de fatos-objetos-fenômenos em relação às suas qualidades de tamanho, densidade, cor, etc., mas principalmente na capacidade de produzir as primeiras idéias empíricas do mundo

científico a partir da relação corpo-ambiente (cheirar, tocar, manipular os objetos, enfiar o dedo, tentar desmontá-los e tornar a construir, observar os fenômenos da natureza, intuir o porquê de causas e efeitos dos fenômenos naturais etc.). Já a compreensão da linguagem social do ambiente implica, a capacidade de brincar com as palavras e as frases produzidas no contexto de vida da criança, ou seja, compreender-manipular-transformar a linguagem social que é produzida numa praça, numa loja, no trabalho;

b) **A competência expressiva:** orientada pela transformação de duas funções naturais da infância: a imitativa e a criativa. A imitativa se dá quando a criança coloca em prática ao reproduzir uma realidade observada, ou seja, o desenho-pintura da realidade, a reprodução sonora, plástica ou gestual de coisas, situações ou personagens da vida social. Já a função criativa é desenvolvida por meio de jogos de transfiguração-reinvenção-dramatização da realidade e da prática de alguma das inúmeras linguagens, como a pictórica, a mímica, a plástica, a musical, dentre outras;

c) **A competência cognitiva:** também é orientada por um duplo objetivo educativo: o saber ler o ambiente como sistema e como linha de desenvolvimento. Saber ler (decodificar, decifrar) o ambiente como sistema envolve a capacidade de compreender o conjunto das relações sociais, espaciais e lógicas que se entrecruzam em cada um dos ambientes naturais (o lago, o campo, o bosque, etc.) e os socioculturais (rua, loja, mercado, profissões etc.). Saber captar o ambiente como linha de desenvolvimento constitui-se em estar em condições de percorrer alguns itinerários temporais, tanto do tipo natural (nascimento, crescimento, desenvolvimento dos animais, plantas etc.) como o artificial (utilização dos recursos naturais para a vida social, desde a árvore até o móvel, da vaca ao queijo.).

Vale lembrar ainda, que há no todo dessa proposta curricular/zabalziana, marcas profundas do brincar infantil (brincar com as palavras, gestos... entre outras ações lúdicas) merecendo – de nossa parte – um aprofundamento teórico mais específico sobre a cultura lúdica, conforme descreveremos no segundo capítulo deste relato.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil vem ganhando destaque de modo crescente, no Brasil e no mundo. Este capítulo pretende demonstrar o destaque ao brincar no processo de escolarização, em especial, na Educação Infantil.

No passado, grandes educadores já reconheciam o valor pedagógico do jogo, brinquedo e brincadeira, visto que brincar é fundamental na vida de uma criança. Quando brinca ou joga a criança reproduz suas vivências e é capaz de transformar o real de acordo com seus desejos e interesses. É através do brinquedo e do jogo que a criança se expressa, assimila e constrói sua realidade e nesse sentido, brincar não quer dizer perda de tempo ou apenas preenchimento de tempo. As crianças precisam brincar, seja em casa, na escola ou em qualquer instituição.

Compreender o lúdico como uma dimensão humana e o direito ao brincar são, hoje, um imperativo fundamental dos direitos do cidadão chamado criança. Segundo Redin (1998, p. 57) “não precisava estar na lei esta dimensão (o lúdico): isto seria incluir o óbvio... mas já não é tão óbvio que somos seres que brincam e que isto é natural – por isto precisa o direito positivo”.

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, que contou com a mobilização e articulação dos mais diferentes grupos e setores da sociedade brasileira e abriu um novo espaço para as crianças de zero a seis anos. Pela primeira vez na história da educação brasileira uma constituição incluiu em seu texto especificações sobre a criança de zero a seis. É possível observar em sua redação, determinando também, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família abrangesse a educação em creches e pré-escolas.

Documentando no “Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Atendimento em creches e pré-escolas

às crianças de zero a seis anos de idade” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1989, p. 118).

O texto da Constituição aponta para um significativo avanço no atendimento à infância, porque reconhece, pela primeira vez, que é dever do Estado oferecer condições para a educação de crianças de zero a seis anos.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta um conteúdo político-pedagógico com conceitos importantes para a área, uma vez que são princípios educacionais que permitem avançar na delimitação da especificidade da Educação Infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. Ao destacar a importância do brincar na Educação Infantil, faz alusão à necessidade de que para as crianças exercerem a habilidade de criar e para que haja riqueza, diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, é preciso que estas estejam voltadas ao brincar ou que as intervenções pedagógicas aconteçam por meio da ludicidade.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados (BRASIL/MEC/COEDI, 1998, p. 27).

Essa característica da brincadeira, ainda segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, ou seja, a brincadeira é uma repetição modificada processualmente e ocorre no plano das emoções, das idéias pautadas em uma realidade antes vivida. Quando brinca, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços se transfiguram e significam outra coisa diferente daquilo que

aparentam ser. As crianças recriam e repensam os episódios que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. O principal identificador da brincadeira é a função provisória que se adquire ao brincar.

O texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que, ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

É possível identificar também outras contribuições fundamentais do brincar, como o favorecimento da auto-estima, a possibilidade que oferece às crianças de acionarem seus pensamentos para a resolução de problemas, e, assim, contribuir para a interiorização de determinados modelos sócio-culturais de adulto, tornando-se um modo vivencial singular e significativo para a construção do universo infantil.

Para brincar é preciso que se oportunize às crianças certa independência para escolher parceiros e os papéis que deverão assumir, criando espaços nos quais as crianças possam experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos imprimidos e/ou contidos no todo de uma realidade social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) propõem que se articulem nas Propostas Pedagógicas dos Centros de Educação Infantil e de modo intencional, um trabalho ludopedagógico com qualidade, visando o êxito do trabalho infantil, para que todas as crianças e suas famílias tenham oportunidades de acesso a diferentes áreas de conhecimentos, valores éticos-políticos e modos de vida verdadeiramente cidadãos.

No entanto, um grande alerta, é colocado: tudo deve acontecer num contexto em que **cuidados e educação se realizem concomitantemente e de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de**

materiais, os jogos, as danças e cantos do gibi, da literatura infantil, entre outros, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos sejam contemplados. Esta relação entre o brincar e a escolarização será discutida em seguida, visando provocar sempre mais a compreensão existente entre a cultura, o brincar e a ação de escolarização.

2.1 Cultura, Brinquedo e Escolarização

Brougère (1998), na tentativa de descrever e enfatizar a importância da cultura lúdica, define e fornece um quadro referencial necessário à uma interpretação sócio-antropológica do jogo, enumerando suas características essenciais. Nesse sentido, coloca que:

- a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, ou, que o jogo, “a priori”, é o lugar de construção de uma cultura lúdica;
- a cultura lúdica compreende estruturas de jogo que não se limitam às regras, ou seja, a cultura lúdica evolui no sentido de normas e regras com as transposições do esquema de um tema para outro;
- a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que se incorporam às estruturas gerais, ou seja, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo.

O autor em destaque, ainda levanta questões significativas no sentido de compreender como se processa a produção da cultura lúdica e, para ele, esta é produzida pelos seres humanos – de zero a cem anos, por exemplo - que dela participam. Essa cultura:

existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervêm para determinar do que a criança é capaz (BROUGÈRE, 1998, p. 6).

A cultura lúdica, como toda cultura é produto da interação social, ou seja, os sujeitos/humanos são co-produtores da cultura lúdica. Sua produção alimenta-se, também, de elementos vindos do exterior, não oriundos dos jogos, como o ambiente, as condições materiais e, em especial, hoje, da cultura oferecida pela mídia com a qual as crianças estão em contato, constantemente.

Deve ser levada em consideração também a cultura lúdica do adulto, cultura essa, carregada de significações, que são produzidas para e pela criança, como: livros, filmes, brinquedos que corporificam as representações e conhecimentos que se têm das crianças numa determinada época da história da humanidade.

A compreensão que o adulto tem sobre a atividade de brincar da criança é guiada por seus sistemas de significado cultural, porém a criança, por sua vez transcende a cultura de seus pais no processo de apreendê-la, reconstruindo as experiências adquiridas em seus espaços físicos, inventando cenários novos para exercer o “faz-de-conta” e criando novas funções para os objetos que lhes são oferecidos pelo grupo a que pertence.

Brougère (1998) ainda considera que através do jogo a criança constrói uma nova experiência do processo cultural fundada em uma interação simbólica contendo toda sua complexidade processual. Nesse sentido, é tentado a dizer que o jogo pode ser considerado sob diversas formas, que irão, por sua vez, contribuir para a efetiva e continuada estruturação do pensamento simbólico humano.

Wajskop (1999) cita Brougère, quando o autor enfatiza que, a brincadeira pressupõe aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar. A autora demonstra que a brincadeira, numa perspectiva sócio-histórica e antropológica, é uma qualidade da atividade lúdica humana, cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade, através da utilização de sistemas simbólicos.

Diversas pesquisas têm focado o lúdico/brincar como recurso de formação e ressignificação da cultura. Conti (2001) analisou a construção do significado social do brincar em um grupo de crianças pré-escolares e pôde demonstrar que esta atividade é estruturada distintivamente conforme o gênero da criança e o contexto em que ela ocorre. Ficou explícito nesta pesquisa, pela microanálise de atividades, envolvendo o brincar, que as crianças reelaboram ativamente os espaços de brincar, criam novos cenários para suas brincadeiras, inventam novas funções para os objetos disponíveis em sua cultura e que ao fazerem isso redefinem os papéis sexuais estereotipados, como, masculino, feminino ou indiferenciado pelo contexto sócio-cultural.

Dusi, Araújo e Neves (2006) citam Valsiner na proposta de compreender a cultura como a qualidade da relação em curso entre pessoas e ambientes, não correspondendo a uma “entidade”, mas a uma construção de estruturas conceituais por atividades de pessoas, incluindo-se símbolos, significados e maneiras de ação. Considerando as dimensões cognitivas e afetivas nas relações estabelecidas entre o ser humano e o meio sócio-cultural, ampliando tal perspectiva na direção de incluir o papel do sujeito ativo e construtivo, assegurando que o desenvolvimento psicológico é social, relacionado às – mas não determinado pelas – interações sociais que o sujeito humano estabelece ao longo do seu desenvolvimento. Em ambos os aspectos – biológico e social - o desenvolvimento consiste na transformação de uma organização, em um processo através do qual novas formas de organização surgem a partir das que as precederam no tempo. Dessa forma, as influências ambientais e as condições internas do organismo participam do processo de desenvolvimento, possibilitando-

o ou dificultando-o, a depender das interações específicas de tais condições sócio-culturais de cada momento.

Assim, os envolvidos no processo de transmissão cultural transformam ativamente as mensagens culturais, organizando e reorganizando as informações que perpassam a experiência social, caracterizando um modelo de transmissão bidirecional da cultura. Neste sentido, a escola pode e deve permitir à criança o contato com um mundo de relações interpessoais, inseridas em uma rede de significados, crenças e valores culturalmente estabelecidos e socialmente compartilhados, e o aluno, em contrapartida, oferece à escola um mundo subjetivo que vem a enriquecer-lhe a cultura escolar e, conseqüentemente, as interações que nesse espaço se estabelecem.

Brincando é possível que a criança construa e transforme seu mundo coletivamente, renegociando e redefinindo a realidade social. Desse modo, a ação ativa da criança na transmissão da cultura garante que esta vá além dos seus pais, no sentido de que as mensagens culturais dos pais serão internalizadas em suas estruturas de conhecimento, de modo diferenciado.

Conti (2001) considera que a atividade de brincar é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular que ela atribui às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais “competentes” de sua cultura. E, assim, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos pessoalmente.

Carvalho e Pedrosa (2002), discutem a relação da criança como agente de criação e transmissão da cultura e o brincar como espaço de informações, onde esses processos ocorrem. Em suas pesquisas sobre a construção da cultura no grupo de brinquedos, aborda a especificidade biológica do homem como uma espécie cultural e discute de que forma isso pode se refletir nas brincadeiras das crianças.

Os episódios de brincadeiras descritos por esses pesquisadores em pauta ilustram três aspectos básicos da vida sócio-cultural: **a recuperação da cultura do ambiente social imediato, a criação de rituais lúdicos novos que podem tornar-se parte da microcultura do grupo e a assimilação de aspectos dessa microcultura.** A ocorrência desses processos entre crianças pequenas (coetâneos), sem interferência de adultos, é discutida como evidência da pré-adaptação humana à vida sócio-cultural.

Alves e Gnoato (2003), também discutem a relação entre brincadeira e cultura através de um estudo de caso realizado, em que conclui que a relação entre brincadeira e cultura pode ser enxergada e considerada sob vários aspectos, não devendo ser ignorada ou relegada como uma atividade secundária, seja do ponto de vista social seja do individual. Desse modo, pode-se compreender que, além do primeiro grupo social de transmissão da cultura (a família), o seu processo de socialização converge depois para os seus pares, e esses se constituem em agentes mediadores também relevantes.

A brincadeira foi e continua sendo considerada como elemento cultural, uma representação de vida, no qual a criança pode reproduzir a história da humanidade ou de um povo. O brincar está presente na vida cotidiana das crianças e, para que brinquem o suficiente, se faz necessário que não sejam impedidas de exercitar praticamente sua imaginação. Por meio da imaginação as crianças podem relacionar seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que poucos conhecem, esse mundo representa um meio simbólico que possuem para interagir com os adultos e com outras crianças.

O que pode ser percebido através da história é que as crianças brincam, sempre brincaram e continuarão brincando, porque para a criança brincar é coisa momentaneamente séria.

Chateau (1987) alerta-nos ainda, que a criança mergulha fundo em seu jogo, porque para ele o jogar é coisa séria. Segundo esse autor:

Para começar, ele tem um caráter sério para o qual nem sempre se está atento. A criança, sobretudo em seus primeiros anos, gosta de 'fazer-se de boba', de 'divertir-se', mas sente perfeitamente a diferença entre fazer-se de boba e brincar/jogar (entre o fooling e o play, dizem os ingleses). O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo fadigas e às vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é mero divertimento, é muito mais. A criança que brinca de médico se toma tão a sério que não admite zombarias (CHATEAU, 1987, p. 20).

Para Vygotsky (apud Kishimoto, 2003), a imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva e motora do comportamento.

Ainda referenciando-se à cultura lúdica, Vygotsky enfatiza que:

A cultura vai influenciar a visão de cada um, orientando a visão de vida de cada um, orientando o fazer e o imaginar individual e interferindo na própria educação da sensibilidade, ampliando ou congelando suas possibilidades. A cultura torna-se parte da natureza humana. É através das relações dialéticas com o meio físico e social que a criança constrói seu pensamento, transformando os processos psicológicos elementares em processos complexos, fazendo com que a cultura torne-se parte de cada pessoa (apud KISHIMOTO, 2003, p. 53).

Para Vygotsky (1987), a brincadeira preenche necessidades da criança que, quando satisfeitas, determinam um avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, no sentido de que todo avanço está ligado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Para o autor, a brincadeira, o jogo, os brinquedos são incentivos eficazes e vitais para as ações infantis. Neste sentido ainda, a cada etapa de seu desenvolvimento, a criança tem motivações diferentes e à medida que evolui, as suas tendências para determinados tipos de jogos lúdicos serão substituídos por outros, de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra e os incentivos que o meio sócio-cultural lhe proporciona. Ele ainda menciona que as necessidades das crianças incluem aquilo desejado e que é motivo para a ação. Assim, o lúdico, na esfera da ação preenche essas necessidades, além de ser prazeroso e não raro desprazeroso, mas importante ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, entre outros.

Segundo Vygotsky (apud Wajskop, 1999, p. 32), na brincadeira, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu

comportamento diário. A criança vivencia uma experiência do brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para esse pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento de um pré-escolar.

Assim, compreendemos que ao brincar as crianças podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses no sentido de compreender os problemas que lhe são propostos e com a realidade em que interagem, criando a possibilidade de modificá-la. Brincando as crianças desenvolvem sua imaginação, constroem relações entre elas e organizam regras de convivência e de organização lúdico-social.

A brincadeira, sendo a atividade majoritária da criança, quando propiciada pelo adulto, transforma-se primordialmente na melhor forma educacional pela qual ela começa a aprender. Assim sendo, a escola precisa priorizar situações de vivências lúdicas. Vygotsky (1987) considera que a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa, senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

A criança brincando age, muitas vezes, como se fosse como mais velha do que realmente é, ou seja, realiza certas atividades com o auxílio de outros hoje, amanhã ela poderá realizá-las sozinha. Quando se esforça para exercer com fidelidade aquela coisa que observa faz com que a criança opere num nível bastante superior ao que, na verdade, se encontra. A ação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a colocam numa “zona de desenvolvimento proximal”, na medida em que impulsionam conceitos e processos de desenvolvimento.

O brinquedo para Oliveira (1993, p. 66) “é uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significado”.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (...) Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o desenvolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente as pré-escolas poderiam utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 1993, p. 67).

Brincando o ser humano consegue adquirir novas experiências e aprendizagens, pode vincular razão e emoção, extravasar sentimentos e se tornar uma pessoa, ao mesmo tempo, mais feliz, plena e completa.

Desta forma, propiciar às crianças brincadeiras que promovam o uso de situações imaginárias e de regras igualmente encerra uma função pedagógica, e, a academia, é que proporcionará os meios adequados para brincadeiras, descobertas, crescimento. Esse ambiente facilitador permitirá à criança, valendo-se de seu corpo, seus movimentos, seus sentidos e sua percepção, o desfrute da deliciosa liberdade de brincar.

Para Wajskop (1999) a brincadeira é:

(...) uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares e em uma situação imaginária pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, 1999, p. 35).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v. 1, p. 27) a brincadeira “(...) ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada”.

Ao observar a brincadeira infantil, aprendemos e compreendemos abundantemente sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que ela brinca com as situações reais de sua vida, seus problemas, suas alegrias, suas angústias e ressentimentos. Brincando a criança reproduz na sua brincadeira a sua própria vida, e, através dela, arquiteta o real, baliza os limites frente ao meio e ao outro e experimenta o prazer de poder agir perante as circunstâncias e não ser dominado por elas.

A brincadeira fala por si, ao observar a criança brincar pode-se conhecer muito sobre o seu psicológico, sobre o seu nível de desenvolvimento, sua maneira de ser e reagir, seus conteúdos vivenciais, suas fantasias, seus desejos, seus temores, seus conflitos afetivos.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, v. 1, p. 27) “no ato de brincar, os sinais, gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que apresentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando”.

Conforme já mencionado, a brincadeira é constitucional para o desenvolvimento da criança e, deste modo, é de extrema necessidade que as instituições de educação infantil, considerem as atividades lúdicas como componente integrante da ação pedagógica, ou seja, não se pode afastar o brincar das atividades “ditas” sérias.

Os educadores podem e precisam aproveitar as brincadeiras na educação infantil, porque a relevância do brincar para a criança é um fato inegável para o seu pleno desenvolvimento. Ao brincar a criança exercita sua autonomia, sensibilidade e capacidade criadora, além de encontrar-se intimamente relacionado com a cultura, ou seja, a brincadeira é influenciada pelos valores da sociedade vigente, crianças de diferentes culturas brincam de formas diferentes, mas toda criança brinca.

As instituições pré-escolares não raramente consideram o jogo/brincadeira como mero passatempo e sem objetivos definidos.

Neste sentido, Kishimoto (2001) em pesquisa realizada no período e 1996 a 1998, nas escolas municipais de São Paulo, identificou que as concepções de criança e de educação infantil, justificam, além de outros aspectos, como práticas de fila, tempo de espera e falta de autonomia das crianças, na estruturação e uso da sala de aula e as manifestações culturais presentes nas escolas estão diretamente ligadas ao mundo infantil e não justificam a **seleção e uso de brinquedos e materiais pedagógicos**.

A autora constatou neste estudo que os jogos e materiais mais citados pertenciam ao campo dos jogos educativos destinados à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades como as artes gráficas, que justificam o desenho, a escrita e o cálculo, e o desenvolvimento da motricidade fina com base na manipulação de objetos escolarizados. Os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização são os menos privilegiados nas escolas pesquisadas.

Citamos Kishimoto (2001), no sentido de reiterarmos o que percebemos na realidade em relação a utilização do brincar na prática educativa:

O brincar é interdito em sala de aula, em detrimento de atividades pedagógicas, faz emergir, muitas vezes fugas em busca de representações simbólicas e de momentos de interações em pares, sistematicamente reprimidas. Há ocasiões em que a professora está sentada em sua mesa corrigindo algum trabalho enquanto as crianças brincam na sala, apertadas entre mesas e cadeiras. (...) Nota-se o predomínio de atividades preparatórias para a leitura e escrita em detrimento do brincar, desde os primeiros estágios infantis: desenhos mimeografados, cópias de frases da lousa seguidas de um desenho relativo à frase, recorte e colagem, entre outras atividades pertinentes na sala de aula. (...) Não se concebe o brincar no interior da sala, esse é espaço privilegiado da atividade pedagógica, caracterizando a função da escola como espaço para aquisição de conteúdos. (...) Nota-se, também, o uso de materiais lúdicos como tapa buracos, alternativas para dias chuvosos, sempre como algo individual, pouco importante (KISHIMOTO, 1998, p. 29-30).

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, o jogo, brinquedo e brincadeira trazem vantagens sociais, cognitiva e afetivas, mas que não são ainda consideradas pela maioria das escolas ligadas à primeira infância.

Segundo Kishimoto (2001), o brinquedo estruturado merece algumas considerações ao assumir a função lúdica e educativa. Enquanto função lúdica é capaz de propiciar diversão, prazer e até desprazer, quando for escolhido voluntariamente, e, enquanto função educativa, ensina qualquer coisa que complete o ser criança em seu saber, na aquisição de conhecimentos, bem como em relação à sua apreensão do mundo. No jogo, brinquedo e brincadeira, percebe-se também a possibilidade de se trabalhar levando em consideração pontos de vistas das outras pessoas e a tomada de decisões, colaborando assim, na construção da autonomia moral e intelectual das crianças, ou seja, para que elas se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas, ao nível do que é certo ou errado e verdadeiro ou falso.

Os brinquedos e materiais pedagógicos mais significativos são os chamados educativos, materiais gráficos, de comunicação nas salas; e os de educação física, para o espaço externo. Brinquedos que estimulam o simbolismo e a socialização, aparecem com percentuais insignificantes, apontando o pouco valor da representação simbólica e do brincar (KISHIMOTO, 2001, p. 229).

Por meio da pesquisa realizada, a autora conclui que paradigmas educacionais antigos e comuns, estão presentes em quase todas as escolas e não oferecem condições para as crianças explorarem o espaço de brincadeira, a escolha de parceiros e objetos a serem utilizados. Quando essas condições vivenciais existem são ocasionais e não fazem parte da cultura escolar.

Macedo (1995), preconiza que os jogos são importantes na escola, mas que antes disso, são importantes para a vida. Mas, a escola, tem a função eterna de instrumentalizar, ou seja, para o autor, os adultos mantêm os filhos na escola em função do futuro cidadão que, graças a ela, eles deverão se tornar. Na escola aprende-se a ler, escrever, fazer contas, porque as profissões adultas necessitam desses conhecimentos.

Mas, para as crianças essa função instrumental da escola é muito abstrata, teórica, tem um sentido adulto por vezes muito distante dela. Já o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança. Não se trata de ministrar os conteúdos escolares em forma de jogo. (...) Trata-se de analisar as relações pedagógicas como um jogo, e que os jogadores não têm consciência de que estão jogando, de que fazem, muitas vezes, um mau jogo, um jogo contra o conhecimento. A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional. Ensina convenções, símbolos, matemáticas, línguas, etc., mas não ensinam as crianças a 'ganharem' dentro dessas convenções (MACEDO, 1995, p. 10).

Macedo (1995) propõe que a escola adote posturas menos rígidas, que se aprenda com seriedade, mas com leveza e prazer, sem medo, mas com júbilo. Para ele, interpretar as coisas como um jogo significa preparar-se simbolicamente para uma vida talvez menos hipócrita.

Friedmann (2003), coloca que um dos problemas claros em relação à formação dos educadores está baseado na pequena ênfase dada ao brincar dentro da sala de aula. Os educadores afirmam que não há tempo disponível e que já existe um programa a ser cumprido.

Para nós, pesquisadoras, o jogo deve ser incorporado na grade curricular, principalmente nas idades iniciais, surgindo, assim um tempo para brincar dentro da sala de aula. Mas, a presença de currículos com referenciais teóricos que priorizam o brincar não são suficientes para alterarem a prática pedagógica. É necessário que se repense a formação dos educadores da primeira infância, em especial, de modo a incluir vivências ludopedagógicas e de análise do cotidiano dentro de uma pedagogia crítica, buscando sempre transforma-la em uma pedagogia transformadora (KISHIMOTO, 2001).

Uma experiência significativa e que vale a pena ser citada é a do Projeto Caixa de Brinquedos, uma parceria entre o Serviço Voluntário de Assistência Social (SERVAS) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo objetivo principal era o de sensibilizar os educadores infantis quanto à importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança e instrumentalizá-los para o uso da Caixa de Brinquedos em suas atividades cotidianas.

Ao ser fornecida a Caixa de Brinquedos para as instituições de Educação Infantil, também foram ministrados cursos nas instituições educacionais com a finalidade de capacitar os educadores quanto ao uso dos materiais lúdicos e sua inserção no projeto pedagógico da instituição e ainda aplicado questionários de reação sobre o trabalho realizado com a finalidade de analisar o modelo de capacitação utilizado tendo como referência os eixos: inserção do brincar no projeto pedagógico das instituições educacionais e a apreensão do brincar como processo importante para o desenvolvimento infantil. Conclui-se que os objetivos de sensibilizar os educadores quanto à importância do brincar no desenvolvimento infantil foi alcançado, afirmando mudança de visão e prática referente ao lúdico. Os proponentes do projeto Caixa de Brinquedos consideram o modelo de capacitação fornecido como relevante, visto a falha ludo-didática na formação de educadores infantis e que puderam ter ao menos agora, o tema brincar não mais excluído do currículo escolar.

É fundamental citar a relevância do projeto no sentido da construção de novos conhecimentos e vivências significativas de ensino, pesquisa e extensão que a sociedade universitária necessita desenvolver junto a uma comunidade, e, iniciativas como essas colaboram significativamente para o entendimento da importância do brincar para o desenvolvimento humano e de suas possibilidades de aplicação no contexto das instituições de Educação Infantil.

Assim entendido, o brincar na infância, em especial na fase pré-escolar, carece de grande valor ludo-didático na perspectiva de planejamento, perspectivas novas de trabalho e conscientização do professorado. Deve fazer parte da organização do trabalho infantil, a influência em relação do brincar ligado ao educador que organiza seu trabalho de modo a privilegiar ações educativas lúdicas nas relações de ensino, no falar, escrever, ler, pensar, imaginar e no viver a experiência do brincar.

2.2 O Brincar Numa Proposta Curricular Construtivista indicado por DeVries

É preciso que se tenha consciência de que por meio do brincar as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, não se deve confundir situações de ensino nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças. Mas, pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas.

Assim, preocupada com as interpretações que são feitas a respeito de uma prática construtivista voltada ao brincar, DeVries (2003) propõe uma discussão centrada no que mais se deseja para as crianças na Educação Infantil. A ênfase no brincar, fundada num programa voltado ao brincar de “alta qualidade”. A autora indica uma reflexão voltada à análise de quatro tipos de salas de aula, que demonstram quatro interpretações diferentes sobre como incorporar o brincar aos seus programas:

- sala de aula do tipo A: Brincar é algo periférico à aprendizagem e ao trabalho acadêmico;
- sala de aula do tipo B: Brincar é trabalho acadêmico disfarçado;
- sala de aula do tipo C: Brincar é algo integrado ao desenvolvimento social e emocional;
- sala de aula do tipo D: Brincar e trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual.

A autora em pauta, sugere um quadro em que descreve os quatro tipos de salas de aula e como os educadores(as) lidam com materiais, com

atividades e o papel desses profissionais de ensino no incentivo do raciocínio. O quadro 2 é uma reprodução da proposta da autora:

Quadro 2 - Interpretações do Brincar no Programa de Educação Infantil proposto por DeVries

Tipo de sala de aula	Principais objetivos	Papel do professor	Materiais e atividades voltadas ao brincar
Sala A: O brincar é algo periférico ao trabalho acadêmico e à aprendizagem	Acadêmicos	Autoritário	Limitados; valorização do trabalho acadêmico
Sala B: O brincar é o trabalho acadêmico disfarçado	Acadêmicos	Inativo; pouco envolvimento	Em sua maioria, superficiais; trabalhos artesanais triviais
Sala C: O brincar está integrado com o desenvolvimento social e emocional	Desenvolvimento social e emocional	Não-intervencionista; caloroso e estimulante; às vezes, moderadamente autoritário	Abundantes; com frequência abaixo da capacidade das crianças
Sala D: O brincar e o trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual	Desenvolvimento e raciocínio – sociais, emocionais, morais e intelectuais	Intervencionista; caloroso e estimulante; democrático	Abundantes; desafiadores

Fonte: DEVRIES, Rheta (org). *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed, 2003.

Essas quatro salas de aula são interpretadas/comentadas pela autora e serão relatadas a seguir:

2.2.1 Sala de Aula do tipo A: Brincar é algo periférico à aprendizagem e ao trabalho acadêmico

Trata-se de uma escola que tem como objetivo principal o trabalho acadêmico, onde os professores enfatizam o exercício repetitivo, adotando os critérios de recompensa e punição, averiguando o desempenho através de testes padronizados, isto é, lecionam de modo “comportamentalista”. Os materiais oferecem pouca opção e são limitados quanto a possibilidade de sua função e uso. Isso contribui para o desenvolvimento de uma atitude hostil e competitiva entre as crianças.

Nesse tipo de sala de aula, as crianças passam praticamente o tempo todo envoltas em trabalho acadêmico, só deixando a sala para atividades de educação física, arte, música ou visitas à biblioteca. As atividades artísticas são direcionadas pelo professor, onde esse, instrui as crianças a criar produtos idênticos, por exemplo: criar coelhos com rabo de algodão, e, como espécie de recompensa às crianças que terminaram seu trabalho, reserva-se um tempo livre (de 20 a 30 min) onde elas podem brincar com o material disponível.

Isso é possível de acontecer porque o professor age autoritariamente. Ele é o chefe que dita as regras esperando ser obedecido. Praticamente não se envolve com as crianças. Durante o tempo livre, monitora o comportamento das crianças, e em casos de conflitos, “estabelece a disciplina” (no caso, força a criança a deixar de brincar). Assim, resumidamente, podemos dizer que o papel do professor do tipo A, consiste em monitorar e controlar o comportamento das crianças.

Para DeVries (2003), os professores das salas do tipo A, consideram o brincar e o trabalho acadêmico como atividades completamente diferentes. O brincar é considerado como um descanso do trabalho pedagógico que as crianças realizam e também como motivação para que elas concluam o que estão fazendo. Assim, efetivamente, o brincar é periférico.

Há que se considerar que, como as salas ficam ocupadas pelos mobiliários: mesa, cadeiras, os espaços destinados ao brincar, são pequenos, lotados de objetos (sucatas, cartazes, entre outros) e espremidos. E também devido ao tempo - hora/aula - insuficiente, a falta de materiais e a falta de interesse do professor nas atividades desenvolvidas pelas crianças no tempo livre, perde-se a oportunidade de uma exploração didático-pedagógica e uma experimentação científica mais rica.

Reconstruiremos, agora, **alguns comentários a partir de uma perspectiva construtivista**, proposta por DEVRIES (2003): No entender dos professores chamados de construtivistas, pode-se trabalhar vários conteúdos de

ensino, visando uma aprendizagem significativa à criança e com um maior aproveitamento, através do brincar, por exemplo: Para aprender o valor da moeda, pode-se brincar com jogos diversos que e através destes, as crianças poderão raciocinar mais do que ao lidarem com exercícios repetitivos; os nomes das cores são mais facilmente aprendidos nas conversações; os sons das letras são mais “facilmente” internalizados através da contação histórias e quando ouvem os nomes de outras crianças da turma.

De acordo com a visão construtivista, o procedimento de ensino processado na sala A, as crianças não recebem oportunidades adequadas para interagir, para raciocinar, porque não são oferecidas atividades que as levem a querer descobrir como fazer algo. Além do que, não se percebe o envolvimento entre escola e a comunidade, a fim de atingir propósitos educacionais significativos.

As crianças agem de acordo com o interesse do professor, através da coerção, ficam presas a tarefas, como se observa na fala de DEWEY: “deseducadoras e mal-educadoras” que “mortificam e estupidificam” (apud DEVRIES, 2003, p. 32).

2.2.2 Sala de Aula do tipo B: O brincar representa exercícios acadêmicos disfarçados

Nesse tipo de sala, também se trabalha academicamente com as crianças, porém, oferece-se material colorido e folhas de exercícios em formato mais adequado às crianças pequenas. No entanto, tais atividades não são consideradas por elas como brincar. Assim, passam mais tempo em atividades de grande grupo, tais como ouvir histórias e assistir vídeos informativos.

No tempo reservado à recreação, as atividades são integradas com as metas acadêmicas, onde as crianças obedecem a um rodízio nos seguintes tipos de atividades: a) classificação/matемática; b) alfabetização; c) habilidades

motoras sofisticadas/arte. Tais atividades em sua maioria são aplicadas de modos superficiais e os trabalhos são artesanais e triviais.

O professor do tipo: sala B, não se envolve interativamente com a criança, a não ser para ensiná-los e verificar se não há erros em relação aos exercícios realizados e depois de um certo tempo (aproximadamente 30 min), as crianças são induzidas a guardarem seu material para irem a uma aula “especial” e praticada fora da sala (educação física, arte, música ou biblioteca).

Comentário voltado ainda, a uma perspectiva construtivista, proposta por DeVries (2003): Na sala de aula do tipo B, é enfatizado o aspecto acadêmico, “disfarçado” pedagogicamente com materiais que, se presumem, atraem as crianças. Tais materiais apenas “mascaram” um exercício acadêmico desinteressante, constituindo-se em uma atração didática superficial, onde as crianças fazem as atividades porque o professor assim o exige, isto acontece porque, as crianças sabem certamente que não estão brincando.

Entendemos ainda, que o conteúdo trabalhado poderia se tornar interessante se houvesse uma abordagem pedagógica mais autêntica, na qual a criança percebesse a conexão e/ou a inter-relação do novo material com o que ela própria já experienciou e valoriza. Nesse tipo de sala, ocorre uma combinação de trabalhos artesanais aliados a um modelo a ser imitado e de um trabalho levemente “disfarçados” em novidades a serem seguidas e que não requerem raciocínio e que podem ser caracterizados como “tarefas” que as crianças fazem para agradar os adultos e não atividades que refletem seu próprio interesse e vontade de conhecê-las mais profundamente. Como exemplo, a autora cita que, seria mais eficaz e significativo ensinar um número por meio de jogo do tipo “Batalha”, no sentido de que além das crianças pensarem sobre a seqüência dos números, também raciocinam para comparar seu valor relativo. Assim, apesar das crianças terem mais oportunidades para reconstruírem seus conceitos empíricos e científicos do que nas salas de aula do tipo A, elas ainda sentem a coerção professoral e possuem pouca autonomia acadêmica.

2.2.3 Sala de Aula do tipo C: O brincar está integrado às metas desenvolvimentistas sociais e emocionais

Na sala de aula do tipo C, o brincar tem como objetivo o desenvolvimento social e emocional, encaixando pedagogicamente, na imagem geral que se faz de uma sala de aula desenvolvimentista. As crianças podem escolher como brincar (se sozinhas ou em grupos), movendo-se entre os tipos de atividades oferecidas pelas escolas, tais como: a) experiências sensoriais; b) alfabetização; c) construção; d) faz-de-conta; e) arte; f) cozinhar; g) classificação; h) ciência. A criança também tem “aulas especiais” como educação física, biblioteca, arte e informática. O papel do professor volta-se para a condição de observador, dirigente, administrador de materiais e mantenedor da ordem escolarizada. Geralmente, trata as crianças de maneira afável e simpática, ainda que, às vezes, não se envolva emocionalmente com o grupo. O professor elabora regras de condutas que são transmitidas às crianças e com relação à resolução de conflitos, ele procura estimular as crianças a compartilhar o que usam, utilizando frases como: “Se vocês não sabem como dividir o que usam, eu vou guardar (o objeto) e ninguém mais vai brincar com ele”.

Comentário a partir de uma provável relação com a perspectiva construtivista, proposta por DeVries (2003): O professor do tipo C, enfatiza os aspectos sociais e emocionais do brincar e isso constitui um passo necessário para uma implementação mais abrangente desse brincar. Mas, para avaliar a importância de uma atividade, visando o desenvolvimento infantil e sua aprendizagem, o professor deve considerar os níveis de desenvolvimento da criança. Atividades envolvendo o brincar com massa de modelar, por exemplo, são valiosas para crianças entre 2 e 4 anos, mas não são desafiadoras, o bastante, para crianças maiores ou mais adiantadas. Já outras atividades, tais como: faz-de-conta, brincadeiras com bloco, escrita e leitura, têm variadas utilizações em nível de uma proposta desenvolvimentista, (considerando que não se limitam a benefícios sociais e emocionais), sendo apropriadas tanto para crianças menores quanto para as maiores.

De um modo geral, a capacidade das crianças raciocinarem no trabalhar e no brincar é subestimada. Assim, o desafio didático-pedagógico para os professores, consiste em descobrir como selecionar eventos sócioeducativos e fenômenos científicos que devem desafiar, estimular e deixar as crianças intrigadas, levando-as ao desenvolvimento do raciocínio e ampliação da criatividade ... entre outros processos humanos.

2.2.4 Sala de Aula do tipo D: O brincar e o trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional e intelectual

Os professores desse tipo de sala de aula, representam o professor construtivista ideal, porque eles expandem suas metas desenvolvimentistas para além do desenvolvimento social e emocional infantil, incluindo o desenvolvimento intelectual como meta educacional importante. No tipo D e na sala de aula, as crianças se envolvem tanto com as atividades de trabalho quanto com o brincar, de acordo com sua livre escolha e durante o tempo que permanecem na escola. Além das atividades encontradas nas salas de aula do tipo C (blocos, leitura, escrita e outras), também são utilizados os seguintes expedientes: a) Jogos de grupo; b) faz-de-conta; c) conhecimento físico/cozinhar/arte; d) matemática/raciocínio espacial; e) alfabetização. Há que se considerar que em todas as atividades, as crianças se envolvem na resolução de conflitos, com ou sem a ajuda do professor. Também existem aulas “especiais” que incluem educação física, arte, biblioteca e informática.

O professor além de observar, envolve-se com as crianças nas atividades, efetuando perguntas que incentivam o raciocínio. Às vezes, o professor participa ativamente do jogo com as crianças, e à medida que elas brincam, o ele(a) faz questionamentos, no caso de brincar com as formas ou blocos, diz: “você acha que sabe fazer essa forma com outras cores” e “você saberia fazer isso em amarelo? Daria certo?”.

No caso de conflitos, o professor intervém apenas com o intuito de facilitar as resoluções das crianças e o cumprimento das regras que elas próprias

elaboraram, enfatizando que elas próprias devem enfrentar os conflitos e resolvê-los. Ele ajuda as crianças a se ouvirem, garantindo que elas cheguem, de comum acordo, a uma solução. Nos casos em que muitas crianças querem fazer uma atividade nova ao mesmo tempo, o professor construtivista lhes apresenta a idéia da lista de espera ou registrada construída anteriormente. Nos jogos de grupos, o professor os seleciona de modo que possam oferecer desafios intelectuais, observando, se, de fato, o raciocínio está sendo instigado. A alfabetização é estimulada por meio da integração da necessidade de ler e escrever presentes em inúmeras atividades ricas em instrução. Leituras de receitas para descobrir como fazer lanches, por exemplo, a leitura de histórias em voz alta, incentivando as crianças a escrever ou desenhar histórias de sua autoria e anotações das histórias que as crianças ditam, colaboram para o desenvolvimento e surgimento do desejo do gosto pela literatura e escrita.

Com relação aos números, o professor incentiva o raciocínio das crianças oferecendo material que envolva número em jogos de grupo e faz-de-conta. Conduzindo ainda as discussões de questões diárias que as acompanham e que, não raro manifestam. Propõe atividades do tipo: se havia seis bolas quando saíram para brincar e apenas quatro quando voltaram, caracterizando o momento em que o professor deve estimular as crianças a pensar sobre quantas bolas devem procurar.

Em relação as atividades que envolvem o conhecimento físico, tais como: contato com água e preparação de comida, é dado às crianças a oportunidade de construírem o conhecimento. No caso da atividade culinária, o professor as incentiva a pensarem sobre a irreversibilidade das mudanças físicas (tal como o que acontece quando misturamos farinha com algum líquido). As crianças também aprendem sobre questões de saúde (importância da limpeza e valor vitamínico dos alimentos).

Comentário ainda relacionado a uma perspectiva construtivista, proposta por DeVries (2003): Dentre as características enfatizadas nas salas de aula do tipo D que não se encontram nas do tipo C (e também na A e

B) podemos enfatizar: 1) o esforço consciente e didático dos professores em criar um determinado tipo de atmosfera sócio-moral, onde se respeita a criança, averiguando a perspectiva de envolvimento pedagógico delas; 2) o esforço em facilitar e ampliar o desenvolvimento intelectual da criança por meio da microanálise do seu pensamento nas atividades realizadas, bem como, do material e sugestões que as possibilitam a brincar e a trabalhar com materiais e situações de ensino mais complexas e mais significativas à criança.

As atividades escolhidas pelas próprias crianças das salas de aula construtivistas do tipo D, oferecem-lhes oportunidades para exercitarem a autonomia intelectual e o raciocínio didático-matemático, visto que criam seus próprios objetivos e perseguem questões intrigantes levantadas por elas mesmas ou pelo professor. O professor do tipo D demonstra respeito pelas crianças e com elas coopera, minimizando o exercício de coerção desnecessária, sendo que os objetivos acadêmicos são encaixados pedagogicamente no contexto do brincar e do trabalhar, pelo qual as crianças têm interesse pessoal e no qual encontram valor.

Desenhemos assim, um retrato contendo as quatro interpretações sobre o Brincar no Programa de Educação Infantil proposto por DeVries (2003) e demonstrando as experiências oferecidas à criança. Na sala de aula do tipo A, o brincar é considerado periférico à aprendizagem e ao trabalho acadêmico, sendo que os professores “parecem acreditar” que depois de um dia de trabalho acadêmico, um pequeno período dedicado ao brincar livremente é visto como um equilíbrio aceitável e ocorre entre o aspecto acadêmico e a prática fundada em uma perspectiva desenvolvimentista. Na sala de aula do tipo B, o brincar não passa de exercícios acadêmicos “disfarçados” como materiais coloridos. Possibilitando-nos pensar que as salas de aula dos tipos A e B, o trabalho acadêmico são as metas principais.

No caso das salas de aula dos tipos C e D, essas assumem o desenvolvimento humano como meta. A sala de aula do tipo C, oferece um programa em que metas sociais e emocionais estão integradas em um brincar que

representa uma mistura de atividades ricas em possibilidades acadêmicas desenvolvimentistas, mas, praticamente, não se instigam intelectualmente. As salas de aula do tipo D vão além das do tipo C, acrescentando metas intelectuais e morais instigantes, tanto no trabalhar pedagógico como no brincar.

É preciso enfatizarmos ainda que, para se identificar uma atividade de ensino como “brincar” não significa que ela automaticamente seja construtiva ou educacional. O brincar “construtivo” ou “transformacional” justifica-se pela contribuição ludopedagógica que provoca em algum aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Para saber se uma experiência é educacional, deve-se avaliar o propósito da criança, seu interesse, seu envolvimento, a importância do conteúdo, bem como o valor educacional da experiência para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, e construção da própria aprendizagem.

Lembramos agora, que os estudos de DeVries (2003) relacionados ao brincar em uma “Proposta Curricular Construtivista” aproxima-se (em especial, a proposta de ensino desenvolvida na “sala D”) da visão de interação social preconizada por Vygotsky (1993) a qual analisaremos e descreveremos no todo do capítulo 3.

CAPÍTULO 3

A INTERAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO

3.1 A Importância da Linguagem

Vygotsky (1896-1934), russo, advogado, professor, psicólogo, (estudou também: história, filosofia, literatura e medicina), iniciou suas pesquisas em 1924, na antiga União Soviética, participando de um projeto de construção de uma nova psicologia, baseada na filosofia marxista-leninista, que idealizava uma nova sociedade resultante de processos histórico-sociais, cujo conhecimento resultava do contato social.

Escreveu mais de 200 trabalhos científicos sobre assuntos diversos: neuropsicologia, deficiência, linguagem, psicologia, crítica literária, educação, dentre outros. Seu trabalho, hoje, tornou-se assunto para psicólogos, psico-pedagogos e principalmente para quem se dedica a estudar as questões relacionadas à educação escolar.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987) destaca o papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas do ser humano. Oliveira (1993, p. 23) destaca os três pilares básicos do pensamento de Vygotsky:

As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (apud OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Para Vygotsky (diz Oliveira, 1993), o cérebro humano é o órgão material de um ser biológico e a sede das funções psicológicas superiores, é um “sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual”

(apud OLIVEIRA, 1993, p. 24), podendo realizar novas funções sem alterar sua estrutura física.

De ser biológico, ao nascer, o ser humano, ao longo da vida, transforma-se em ser sócio-histórico, por conseqüência da ação cultural em sua constituição e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – características humanas – que se baseiam “nos modos culturalmente construídos de ordenar o real” (OLIVEIRA, 1993, p. 24). Vygotsky impetra, então, a interdependência entre os aspectos biológico e social, encontrando-se entre os defensores de uma psicologia que aliará as duas tradicionais correntes, (Inatismo e Empirismo), constituindo-as como uma ciência social, que aprecia e estuda as características do homem em sua evolução como ser biológico a ser sócio-histórico.

Neste sentido, o ser humano não nasce pronto, nem é cópia do ambiente externo. O aprendizado é fator preponderante, visto que é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá, sobretudo, pela interação social.

Acreditamos que, nesta proposição de pensamento, pensar, recordar, imaginar, planejar uma ação não aparecem “naturalmente” na pessoa só porque ela está crescendo ou porque lhe ensinaram. São “coisas” aprendidas e internalizadas no “eu” subjetivo da pessoa, porque ela convive com os outros e vai trazendo para dentro de si, interiorizadas as formas sócio-culturais e manifestadas por meio de situações que envolvem resolução de problemas, histórias contadas, recordações de fatos da infância. Enfim, as crianças participam de momentos em que presenciam tudo isso ocorrer, participam e atuam conforme esses comportamentos sociais expressos e passam a ter as suas próprias expectativas. Elas se esforçam por pensar, recordar, imaginar, planejar, reconstruir a realidade social, mentalmente, ou inventar “coisas” mediante a linguagem, as imagens, os valores estéticos, morais, os modelos, as expectativas, as experiências que desenham a cultura do seu meio social.

Cada sujeito humano cria, reconstrói particularidades em decorrência dos seus fatores genéticos e das diferenças culturais em que se inserem e com as quais interagem. Desse modo, a cultura é produto de uma evolução histórica conduzida pelo homem ao longo de milênios. E, se a cultura de cada época e lugar em que a criança está inserida é e representa a matéria de trabalho com o qual ela se forma, pode-se dizer que há uma relação intrínseca entre filogênese e ontogênese, entre cada ser humano e a humanidade presente e histórica, entre o que cada pessoa é e o que a evolução histórica produziu. A criança, primeiro vive a experiência dessas atividades mentais no convívio social, ou seja, como atividades coletivas, decorrentes de funções intersíquicas e, depois, como elemento psicológico seu e como atividade individual propriamente dita, isto é, como funções intrapsíquicas.

Ao nascer, a criança está inserida num meio social, que é a família, e é nesta realidade que são estabelecidas as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros membros desta sociedade. Quando observamos uma criança de, por exemplo, 3 anos, em qualquer ambiente em que ela tenha liberdade de agir, é possível que façamos alguns questionamentos, tais como: que coisas ou conceitos diários e científicos ela já aprendeu que podem ser observados quando solicitados? Com certeza, muitas vivências sociais serão verbalizadas. Isso acontece porque a aprendizagem na vida da criança começa bem mais cedo do que a construção de uma aprendizagem escolar.

Vygotsky faz considerações e referências à ação mediadora do trabalho, uma vez que essa relação tem origem nos homens pelo imperativo de comunicar-se, tornando-se, por conseguinte, um processo individual. Os sujeitos humanos ingressam num arrolamento de trabalho e efetivação de atividades coletivas. Desse modo, o sujeito entra numa relação produzida com a natureza e ao mesmo tempo com os outros sujeitos, membros de uma dada sociedade mediada pela linguagem.

O trabalho produziu nos homens o comprometimento de comunicar-se; as atuações de trabalho e a comunicação compõem um processo

singular. A produção da linguagem, conseqüentemente, encontra-se na satisfação das novas necessidades instituídas pelo próprio homem em decorrência do trabalho, já que a linguagem se humaniza na produção material, assim como a consciência e o pensamento, os quais estão inteiramente conectados às atividades bem-sucedidas dos homens.

Ao tomar consciência das informações mais complexas, construídas ao longo de muitos períodos de aprendizado histórico-social, a linguagem admite ao homem assimilar essa experiência e por intermédio dela conter uma série incomensurável de informações, habilidades e modos de comportamento que, em hipótese alguma, poderiam ser conseqüência da atividade isolada de um sujeito único.

Isto denota que, com o aparecimento da linguagem, passa a existir no homem um sujeito completamente original, de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é verdadeiramente o elemento mais importante de ampliação dessa consciência.

Assim sendo, nos habilitamos a afirmar que o ponto essencial na constituição de conceitos é o emprego funcional do signo ou da palavra, uma vez que, se aplicarmos aos problemas do desenvolvimento dos conceitos, isto denota que nem a acumulação de associações, nem o desenvolvimento do volume e da estabilidade da atenção, ou acúmulo de grupos de representações, em síntese, qualquer um desses processos em si, por mais que tenham progredido em seu desenvolvimento, poderia ter conduzido à constituição de conceitos, e, por conseguinte, nenhum deles poderia ser considerado fator genético fundamentalmente decisivo no desenvolvimento.

Assim sendo, a linguagem, que caracteriza e distingue o homem do animal e suas ilimitadas possibilidades de utilização, ao lado do trabalho, tem como função o desenvolvimento da consciência humana.

A formação do psiquismo é uma ação mediatizada pelos instrumentos físicos e simbólicos e a interação social é o fator no e através da qual acontece a ampliação de todas as funções psíquicas. Nesta influência mútua dois sub-fatores fazem a intervenção em meio ao social e o individual: *a linguagem e os objetos físicos*.

Assim, somos conduzidos ao entendimento de que a hipótese inicial para a manifestação das capacidades mentais da criança, tem por base a interação social, pois, sem a interação, essas capacidades não se ampliam.

Ao interagir com os pares, a criança freqüentemente vai se ajustando às significações socialmente construídas. Dessa maneira, é o grupo social que, por intermédio da linguagem e das significações, permite o acesso a contornos culturais de compreensão e de estruturação da realidade.

As interações sociais, desta forma, explicam as origens e funcionamento psicológico do homem, que acontecem, internamente, pela apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história. A assimilação é um artifício que tem por decorrência a reprodução do sujeito, de caráter, capacidades e estilos de atuação constituídos de acordo com a História. De outra forma, podemos entender que é o processo – a transmissão aos sujeitos das aquisições do desenvolvimento da espécie – que se dá graças ao social, produzindo na criança o que, no animal, ocorre devido à hereditariedade.

Já ao nascer, a criança apresenta no mundo, uma relação intermediada pelo outro e pela linguagem do adulto. O adulto, por essa ocasião instrui à criança quanto ao emprego de objetos, de modo que, em uma brincadeira, como, a de gangorrear, estará desenvolvendo noções de embaixo, em cima, e, ainda, estará comunicando valores e conceitos sobre várias outras atividades. Aos poucos, a criança aprende a articular-se e servir-se de sua própria linguagem para regular suas ações, que, anteriormente, eram reguladas pelo adulto, que lhe falava e gesticulava, constantemente. Compreendemos que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha e, a partir disso,

organiza e incorpora as propriedades do real, por si, modificando sua maneira de agir e refletir.

Por meio da linguagem a criança domina inicialmente o espaço ao seu redor e o seu próprio comportamento e o do grupo social que, por intermédio da linguagem e das significações, promove o acesso às formas culturais de compreender e estruturar a realidade e, nas relações com seus pares, a criança apropria-se das significações socialmente estabelecidas. A linguagem é tão importante para a criança como qualquer outra forma de expressão, quanto olhos e ouvidos, já que na execução de suas tarefas ela colabora para sua execução de modo singular.

A partir das interações sociais, o ser humano tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos, que permitem o desenvolvimento de formas culturais de atividade e permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento. O que é empregado pelo sujeito humano para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente é denominado de signo. Ou seja, a palavra, o desenho, os símbolos, segundo Vygotsky são comparáveis ao instrumento e designado por ele de instrumento psicológico. A diferença existe no sentido de que o instrumento orienta o sujeito externamente, ou seja, dirige a alteração do ambiente, enquanto o signo é internamente orientado, transformando o funcionamento psicológico dos sujeitos. Em igual quantidade, o signo, bem como os instrumentos funcionam como mediadores no processo de ampliação das funções superiores do homem.

Por meio dos signos, desempenhamos muitas de nossas ações tais como, decorar uma poesia, fazer a lista de compras, fazer cálculos. Deste modo, são as maneiras que os empregamos que alargam nossas possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, reflexão, afinal, são meios que colaboram na interação do homem com o mundo.

É importante destacar que quando se usa dos instrumentos e signos, não se restringe a experiência pessoal do sujeito, porque, quando uma

criança emprega uma tesoura, por exemplo, ela está acionando atitudes e conhecimentos das gerações anteriores, uma vez que a própria tesoura, a maneira de manipulá-la e a sua finalidade de uso são transmitidos nas relações com os outros.

Na ocorrência da linguagem, que é o signo mais importante para os sujeitos humanos, os significados das palavras são fruto das relações históricas entre os homens. Ao nascer, a linguagem ainda não tem função para a criança uma vez que o desempenho do complexo sistema do pensamento é arquitetado continuamente na interação entre as condições sociais instáveis e a base biológica do comportamento, ou seja, o fator biológico prevalece sobre o social no início da vida.

Assim sendo, é por meio da interação que o psiquismo da criança se desenvolve. Ao vir ao mundo, a criança traz consigo uma inteligência prática, despojada de representação, imaginação e raciocínio. A consciência, que até então é predominantemente espontânea e sensitivamente, vai se tornando mais racional, devido às relações que a criança mantém, através da linguagem e dos objetos físicos, as quais farão com que se forme o seu psiquismo humano no plano individual.

O sujeito humano assimila a linguagem verbal e, por meio dela, igualmente a experiência do gênero humano, edificando, transversalmente, em milhares de anos de história. Não há linguagem nos animais; esta pode ser considerada como a maior conquista da espécie humana. É através dos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança que incide o seu desenvolvimento intelectual.

Somos, por natureza, seres humanos sociais e não vivemos sozinhos. Construimos regras de sobrevivência, modelando individualidades sociais. Fosnot (1998) ao dar ênfase à teoria vygotskyana assimila o ponto de vista da interação e sua relação com a cultura, ou seja:

É dentro da cultura que os indivíduos coletivos criam uma dialética que faz com que o indivíduo se desequilibre; porém, reciprocamente, o todo é desequilibrado pelos indivíduos à medida que eles constroem seu ambiente. Assim, o pensamento individual progride em direção a idéias culturalmente aceitas, mas sempre em uma estrutura dinâmica aberta capaz de inovação criativa (FOSNOT, 1998, p. 43).

Ressaltam Vygotsky e seus colaboradores (1998) a criança não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Dá início à sua vida em meio a objetos e fenômenos, inventados pelas gerações que a antecedem e vai se adequando a eles logo que se relaciona socialmente e compartilha das atividades e práticas culturais.

De acordo com Luria (1990), as configurações sociais da vida humana definem o desenvolvimento intelectual humano. Desde o ato de nascer, a criança encontra-se em constante interação com os adultos, que participam com ela sua maneira de conviver, de inventar as coisas, suas regras, os juízos de valor, seus costumes de falar e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados de acordo com a história.

Assim sendo, as atividades que a criança desempenha, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de conduta social do grupo ao qual ela pertence. A cada nova geração, as formas e os conteúdos do pensamento não são somente internalizados, são igualmente modificados, de acordo com as necessidades com as quais os homens se depararam nos distintos períodos da sua história.

Para Vygotsky (1987), o ser/criança não nasce pronto, nem é cópia do ambiente externo. Neste sentido, o aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá, sobretudo, pela interação social. A criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem, na interação com os outros.

Nas interações cotidianas, a mediação junto à criança acontece espontaneamente, no processo de utilização da linguagem, no contexto das

situações imediatas. Essa teoria apóia-se na concepção de um sujeito interativo, que elabora seus conhecimentos sobre a realidade social e os objetos em um processo mediado pelo outro.

Para as crianças:

[...] alguns objetos podem, de pronto denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1987, p. 142).

Na relação com o outro, a criança vai se apropriando das significações socialmente edificadas. Dessa maneira, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, permite o acesso a configurações culturais de apreender e estruturar a realidade.

Finalizamos, completando que as configurações de pensamento não se desenvolvem espontaneamente, de acordo com o amadurecimento biológico, como postularam alguns pensadores. Para Vygotsky, elas se ampliam por meio de cada período histórico e de acordo com as interações com o meio em que a criança convive.

O sujeito humano passa a existir numa determinada sociedade, e a interação é fundamental para que o mesmo se desenvolva. O aprendizado das crianças começa bem antes delas freqüentarem a escola. O desenvolvimento é alicerçado sobre as interações com o meio e com os outros, e, é assim que nos tornamos humanos.

3.2 O Papel da Mediação Pedagógica

Sabemos que a aprendizagem escolar é qualitativamente diferente, ou seja, são diferentes porque as interações sociais são diferentes e os processos

humanos são distintos, singulares, mas há que se respeitar o conhecimento e as possibilidades que as crianças trazem ao adentrarem no mundo escolar. A escola deve dar continuidade a esse caminho de conhecimento, ou seja, é preciso que se tenha ciência de que não se vai ensinar a partir do “zero”, ignorando ou não dando valor e atenção àquilo que a criança já sabe.

Cada nível de aprendizagem é substantivo e possibilita exercer um determinado modo de entender o meio sócio-cultural, comunicar-se, organizar-se e realizar suas ações. E, isso, guarda uma coerência com o nível de desenvolvimento em que essas aprendizagens se sucedem, ou seja, seria ilógico ensinar álgebra para uma criança de 5 anos, sem respeito a experiências prévias.

Na pesquisa de Carvalho e Pedrosa (2002), sobre interações entre pares em episódios de atividades lúdicas livres, de crianças de 1 a 60 meses foram analisados em vídeo conteúdos manifestos com a finalidade de detectar a ocorrência de criação, elaboração e transmissão de processos culturais na interação criança-criança. As observações feitas evidenciam que o ser criança, mesmo que precocemente adquire e se envolve com sentimentos dos outros e assim adquire cultura. Carvalho e Pedrosa (2002) consideram que o ser humano é a única espécie viva cuja sobrevivência e evolução estão intrinsecamente ligados a um modo de vida cultural por meio da interação social que se estabelece entre seus pares. As autoras constataram que os dados interpretados são evidências da pré-adaptação humana para a vida sócio-cultural.

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber e construção do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é de ensino e aprendizagem, pois se inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Esta conexão é explicada através do conceito de “**zona de desenvolvimento proximal**” (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e os níveis de desenvolvimento real) um espaço dinâmico, entre os problemas que a criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito, mais

capaz no momento, para, em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Quando vivenciam situações novas, as crianças interagem com esses elementos novos – objetos de conhecimento – e a ajuda de outros (professor, amigos) atua como fio condutor da nova atitude, do novo conhecimento. É neste sentido que existe na pessoa uma capacidade potencial de aprendizagem.

A questão que nós pesquisadoras colocamos é: como é que se passa dos conhecimentos atuais para os novos? Como é possível aprender coisas novas, se elas são diferentes, mais complexas e não estão presentes na mente?

Nas sociedades letradas, a escola tem papel central no desenvolvimento das pessoas. A concepção de Vygotsky (1987) sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e, particularmente, sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento humano e a relação dele com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve, plenamente, sem o suporte vivencial de outros sujeitos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros seres humanos se constitui na mais saudável experiência transformadora da existência da criança.

Processos já consolidados, por aprendizado humano, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. Para uma criança que sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, a ação de um adulto em tentar ensiná-lo a amarrar sapatos, é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Somente se beneficiaria do auxílio, na tarefa de amarrar sapatos, a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento proximal à essa habilidade.

A implicação dessa concepção de Vygotsky (1987) para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto, dos humanos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas, o desempenho desse papel somente se dará, adequadamente, quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino, não para etapas intelectuais, já alcançadas, mas, sim, para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando, realmente, como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

À medida que a escola reúne e apresenta os conteúdos culturais e historicamente construídos pela humanidade, promove o encontro, o diálogo, a interação dos alunos com esses saberes, criando situações metodológicas específicas para que sejam aprendidos, ela estará promovendo aprendizagens que engendram neles a zona de desenvolvimento proximal.

O conceito de mediação em Vygotsky (1987) é a chave para se entender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na pessoa. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, na escola, deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada aos objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado, também, pelas possibilidades das crianças; isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

O aprendizado é o resultado desejável na escola, é o próprio objetivo do processo escolar; a mediação é um processo pedagógico privilegiado. O único bom ensino, para Vygotsky (1987), é aquele que se adianta ao desenvolvimento. A criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho da aprendizagem, portanto, a intervenção de outras pessoas – que, no caso

específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do ser humano.

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Davis, Silva e Espósito (1989) ao discutirem o conceito de interações sociais de modo a clarificar seu papel e valor educacional para a dinâmica da sala de aula, tratam da questão da zona de desenvolvimento proximal, enfatizando que:

Este conceito é especialmente promissor na medida em que fornece, a psicólogos e educadores, a possibilidade de pensar o desenvolvimento mental das crianças tanto retrospectivamente, pelos processos que nela amadureceram (nível de desenvolvimento real), como prospectivamente, pelos processos que ainda se encontram em formação (nível de desenvolvimento potencial). Podemos, desta maneira, visualizar as possibilidades imediatas de uma dada criança, bem como a dinâmica interna de seu desenvolvimento (p. 51).

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos, quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança, apontando ações e significados estabelecidos como relevantes, no interior de sua cultura próxima (a cultura de sua comunidade social, por exemplo).

A fase pré-escolar é impar no sentido da construção da inteligência, do pensamento simbólico, entre outros elementos da vida subjetiva e isso acontece a partir das possibilidades infantis, dos jogos, das brincadeiras que podem funcionar como instrumentos utilizados na aprendizagem e compreensão da realidade (pensada aqui, no sentido amplo).

No aspecto pedagógico, é essencial que haja a intervenção/mediação no processo de o homem constituir-se homem, ou seja, humanizar-se, partindo dos conhecimentos produzidos pela sociedade. Para aprender a refletir, para ter sentimentos, atuar, ponderar, é preciso estudar, “trocar”, ou seja, mediar com o diverso/outro.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) quanto à interação social aloca a importância de que em situações diversas, essa é uma estratégia para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Aqui vale ressaltar que a relação social entre seres humanos reais e concretos, representa a idéia chave que se encontra na origem da teoria postulada por Vygotsky (1987), ou seja, as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, sublinhando o papel formador daquelas, no que vem a ser a construção partilhada de conhecimentos.

Dentro dessa concepção, acredita-se que os papéis do professor e da aprendizagem podem ser enfatizados assim:

- o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento real do aluno;
- o professor deve propor atividades orientadas para níveis de desenvolvimento da zona proximal e ser o condutor e estimulador de novas descobertas;
- as dúvidas e perguntas das crianças retratam o nível de pensamento em que estão operando;
- a percepção daquilo que o aluno pode realizar, hoje, com ajuda, poderá realizar amanhã, independentemente.

Desse modo, as propostas de intervenção e os cuidados pedagógicos a serem tomados, giram em torno da escolha do material que deverá

ser trabalhado pelo aluno. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) oferece aos professores algumas orientações quanto a esse aspecto:

cabem ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõem que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. As capacidades de interação, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

Nessa perspectiva, o professor deve refletir e discutir com seus pares sobre os critérios utilizados na organização dos agrupamentos e das situações de interação, mesmo entre bebês, visando, sempre que possível, a auxiliar as trocas entre as crianças e, ao mesmo tempo, garantir-lhes o espaço da individualidade. Assim, em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes.

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados (BRASIL/MEC/COEDI, 1998, p. 31).

O que podemos inferir é que na prática, o trabalho do professor deve levar em conta a capacidade do aluno de construir significados, a partir do seu contato com novos colegas de ensino e com os novos conhecimentos escolarizados. A cada novo passo que o educando dá ao encontro de novos conhecimentos, acontece uma interação entre o que é conhecido e a nova informação: conhecimento “velho” pode transformar-se em suporte para a informação nova. A construção de significado, pelo indivíduo, sobre o conhecimento novo, é calcada numa história de interações sociais e situacionais, que é única e particular.

3.3 O Professor como Intermediador

Na certeza da importância da intermediação para a composição de conceitos na educação infantil e do grande valor do professor como o responsável por desenvolver e conseguir essas interações, alargando, e proporcionando às crianças, os conceitos já construídos pela sociedade ao longo da história dos sujeitos humanos, nos debruçamos a analisar seu papel de intermediador.

Conferimos à condição privilegiada da intermediação do educador, a causa da qualidade dos resultados de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil. Nessa influência mútua, o educando, por sua atuação e pela intervenção do educador, apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, estabelecendo uma série de microrrelações entre os distintos componentes dos conteúdos e da macrorrelação dos conteúdos com a situação social.

A intermediação no espaço educativo é, na maioria das vezes, avaliada como o produto de uma relação entre dois marcos opostos que, por meio dela, são homogeneizados. Portanto, acredita-se na intermediação, como mecanismo de acesso que pode permitir nivelar os termos (ensino e aprendizagem ou conhecimento sistemático e experiência cotidiana), anulando as diferenças entre eles.

Quando a fala e o aprendizado experimentado convergem, se dá o período de maior significado na direção do desenvolvimento mental, ou seja, quando as formas genuinamente humanas de inteligência prática e abstrata se encontram. E, neste sentido, a intermediação é o instrumento extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico.

E acrescenta Vygotsky (1998, p. 33) que:

A criança, por sua vez, antes de controlar o próprio comportamento, começa a controlar o seu ambiente com a ajuda da fala. Desta forma ela produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

Acreditamos, deste modo, como Vygotsky (1998), que o desenvolvimento da criança da educação infantil é um processo dialético complexo, assinalado pela periodicidade, diversidade no desenvolvimento de distintas funções, transformações ou alteração qualitativa de uma forma em outra, junção de fatores interiores e exteriores e procedimentos adaptativos que extrapolam as dificuldades com as quais a criança se depara em dado momento.

Assim sendo, desenvolvimento é um processo de internalização de costumes culturais, ao refletir e atuar. Esse processo de internalização tem sua gênese nas relações sociais, nas quais os adultos ou as crianças mais velhas, por meio dos jogos e brincadeiras, do realizar contínuo e unido e especialmente através da linguagem, participam com as crianças mais novas os seus sistemas de pensamento e ação.

Mesmo assinalando diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky pondera que esses dois processos andam unidos desde o início da vida das crianças e que o aprendizado provoca e incita o desenvolvimento, ou seja, o que a criança apreende com alguém mais velho ou com uma outra criança mais velha é organizado mentalmente e acionado por ela, de modo que sua atuação e reflexão sejam modificadas.

Desta maneira, compreende-se por aprendizagem o processo de assimilação e modificação do conhecimento que de acordo com a história que foi construída e está disponibilizada socialmente/culturalmente. Acontece à medida que a criança internaliza e reelabora o conteúdo subentendido na linguagem e nos instrumentos físicos disponíveis na sua cultura.

Para imaginar, criar, aprender a aprender, agir, julgar, é preciso **estudar o que pertence à tarefa educativa**, uma vez que é o intermediador que auxilia a criança a solidificar um desenvolvimento que ela não alcança sozinha. Na academia, o educador e os companheiros mais experientes são fundamentais/basilares intermediadores. Neste ponto de vista, é de fundamental relevância, o trabalho do educador que precisa incidir com a zona de desenvolvimento proximal,

já que a adequada educação é aquela que acontece sobre este campo, aumentando o nível real a um patamar elevado. A escola é o estabelecimento criado e designado para permitir o contato sistêmico e intenso com os princípios de construção da leitura, escrita e matemática nomeadamente.

É no espaço escolar que a criança reelaborará seus conhecimentos, mediante o estabelecimento de relações cognitivas com o mundo e com o seu próprio pensamento, mesmo ciente que ao chegar à escola a criança já domina conhecimentos múltiplos, todavia, não sistematizados. Neste espaço privilegiado, a criança tem condições efetivas e planejamento intencional para apoderar-se de conceitos novos e modos de pensar e explicar o mundo organizado seguindo uma lógica que será aprendida.

O educador, conseqüentemente, cabe ser o intermediador dessas relações; acompanhar a criança, guiando sua atenção, lançando mão de dados e circunstâncias relevantes à compreensão de determinados conteúdos. Ao lado da criança, compete considerar as situações diárias e suas ações, conduzindo-a a confrontar, coordenar, conjecturar e constituir relações coerentes.

Deste modo, o educador interfere no desenvolvimento proximal de suas crianças, ao inventar juntos, comprovar, fornecer pistas, auxiliá-la, cooperando, sobremaneira, com os procedimentos de elaboração e de desenvolvimento dos conceitos, porque não aconteceriam espontaneamente, sem que houvesse essa intermediação.

Parafrazeando Pino (1991), a mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. Neste trabalho, o termo mediação é utilizado como uma categoria de análise, tendo como eixo central a linguagem nas relações entre os sujeitos da pesquisa, e destes com o seu meio e a elaboração dos conceitos científicos do seu universo sócio-cultural.

Assim, a partir de um retrato do ideário ludopedagógico vygotskyano, procuraremos agora, analisar e descrever, a vital importância de uma

especialidade escolar onde se planejam, se desenvolvem e se efetivam diferentes situações de ensino, visando enriquecer, aprofundar e ampliar sempre o desenvolvimento humano da criança.

Neste sentido, nos aproximamos do “lócus” chamado SESI – Serviço Social da Indústria, da cidade de Arapongas – PR., para relatar como a instituição de educação infantil ali presente tem fundamentado sua prática pedagógica, alicerçada nos pressupostos teóricos de Vygotsky.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA DO SESI E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSTITUIÇÃO

Ao término da Segunda Grande Guerra Mundial, os países da Europa procuravam soluções imediatas, adequadas à recuperação de suas cidades semidestruídas pelos bombardeios e combates. Tinham que ser decisões rápidas e precisas, capazes de minimizar as crises sociais e econômicas que abalavam o velho continente. O Brasil, por seu turno, também participante da guerra ao lado dos aliados, via-se diante de inúmeros e inusitados problemas sociais, principalmente, envolvendo a classe dos trabalhadores.

Nesse momento histórico, destaca-se o industrial, engenheiro, economista e sociólogo, Roberto Cockrane Simonsen, como inspirador da criação do SESI – Serviço Social da Indústria, objetivando estabelecer harmonia entre o capital e o trabalho.

O Serviço Social da Indústria – SESI – é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil, que foi criado com o encargo de prestar assistência social aos trabalhadores da Indústria, transportes, comunicação e pesca, em todo o território nacional e efetivado através do Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de Junho de 1946, em ato assinado pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra e pelo Ministro do Trabalho Otacílio Negrão de Lima. À Confederação Nacional da Indústria foi atribuída a responsabilidade de criar, organizar e dirigir o SESI no país.

Para efeito histórico, documental, são considerados como fundadores do SESI no Brasil, conforme ata própria do Conselho de Representantes da CNI - Confederação Nacional da Indústria, datada de 1º de Julho de 1946 os seguintes industriais: Euvaldo Lodi, Presidente da CNI – Confederação Nacional das Indústrias do Rio de Janeiro e Roberto Cockrane Simonsen, Américo Renee Gianeti, Herbert Bier, Antonio Alves Pereira e Heitor Stockler de França, respectivamente, presidentes das Federações das Indústrias de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul,

Pernambuco e Paraná, representando a totalidade dos órgãos sindicais de grau superior da indústria existente no país.

Em 1º de Março de 1947, na cidade de Curitiba – PR foi instalada na Avenida João Pessoa, Edifício Moreira Garcez 8º andar, sala 810, a diretoria da FIEP – Federação das Indústrias do Paraná, que realizou a sessão de instalação do Conselho Regional do Serviço Social da Indústria em nosso Estado. Em obediência à determinação do Conselho Nacional foi constituído seu Conselho Regional, tendo como membros efetivos: Luiz de Abreu Leão, Humberto Malucelli, José Bittencourt de Paula, como membros efetivos, e Rodolfo Senff Júnior, José Grassi e Rodolfo Edmundo Schinzel como suplentes. Como representantes do Governo do Estado foi indicado por Ruy Itiberê da Cunha o então Secretário da Fazenda, Emanuel Pinheiro de Moura. De acordo com o art.17 e suas letras, do Regulamento do SESI, aprovado pela Portaria nº 113 de 20 de Julho de 1946, a qual foi assinada pelo Ministro de Estado dos Negócios do Trabalho Indústria e Comércio, foi instalado o Serviço Social da Indústria no Paraná.

Atualmente, o SESI tem como missão promover a qualidade de vida do trabalhador e estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial, contribuindo para a competitividade da indústria e para o desenvolvimento sustentável do Brasil. Como instituição conta com seis décadas de funcionamento com ações e serviços nas áreas de saúde, segurança no trabalho e meio ambiente, esporte, lazer, cultura e educação básica.

O trabalho educacional do SESI – Departamento Regional/Paraná, no atendimento às crianças de 03 meses a 10 anos, teve início em 1965, com atividades de recreação dirigida. Estas crianças acompanhavam as mães nos cursos de Educação Familiar, em diversos bairros da Capital do Paraná, como também em sociedades operárias, instalações das próprias indústrias e salões paroquiais. Em 1º de agosto de 1969 foi criada, no SESI, a Divisão de Educação Comunitária, composta por dois serviços: Centro de Educação Infantil e Educação de Adultos.

O atendimento em Centros de Educação Infantil iniciou-se com ênfase nas turmas de recreação e, posteriormente, com Jardins de Infância. A faixa etária atendida pelos Jardins de Infância do SESI era de 03 a 06 anos.

Em 28 de janeiro de 1970, pela Portaria nº 03/70, a Diretoria Regional do SESI, criou Estabelecimentos de Centro de Educação Infantil. A primeira unidade a funcionar foi a da Vila Fanny, em março daquele ano, em imóvel alugado, passando em 1972, para o primeiro Centro de Atividades – CAT/ “Úrsula de Mari”, localizado no bairro do Portão. Em 1973, foram instaladas três novas Unidades de Educação Infantil, nos bairros do Cajuru, Seminário e no município vizinho de Campo Largo. O atendimento em Centros de Educação Infantil ficou completo em maio de 1978, com a inauguração da Creche, com capacidade para receber até 25 crianças de 03 meses a 03 anos, localizada no CAT “Úrsula de Mari”. Em 1979, passou-se a atender, também a clientela do Centro de Educação Infantil no município de Rio Negro. Em 1980 e 1983 foram implantadas as Unidades de Educação Infantil junto ao CAT da Cidade Industrial de Curitiba e CAT da cidade de Maringá.

Até o período supra citado, realizava-se esse trabalho educacional em 7 (sete) Unidades de Centro de Educação Infantil. O Departamento Regional do SESI/Paraná, graças às diretrizes e política de ações emanadas do Departamento Nacional, a partir de 1984, pôde ampliar suas atividades, estendendo o atendimento educacional, também ao município de São José dos Pinhais e, a partir de 1987, em Pato Branco, Cascavel e União da Vitória. Em 1988 foram implantadas nas cidades de Irati, Guarapuava, Apucarana, Ponta Grossa e Londrina. Em 1989 foram implantadas no bairro Boqueirão, em Curitiba, e na cidade de Toledo. Em 1990 foram implantadas nas cidades de Bandeirantes, Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon. Em 1991, foram implantadas nas cidades de Arapongas, Umuarama e Telêmaco Borba. Em 1992, foram implantadas no município de Campo Mourão e no bairro Vila Fanny, em Curitiba. Em 1993, foram implantadas nas cidades de Dois Vizinhos e Foz do Iguaçu. Em 1994, nas cidades de Cianorte, Jacarezinho, Medianeira e Quatro Barras. Em 1995, foi implantada na cidade de São Mateus do Sul e em 1997 na cidade de Santo Antônio da Platina.

Em 2000, o SESI desativa² a maioria de suas pré-escolas, permanecendo apenas cinco Centros de Educação Infantil. No dia 27 de novembro de 2005 o Diretor Executivo libera o funcionamento dos Centros de Educação Infantil União da Vitória, Telêmaco Borba, Irati, Guarapuava, Ponta Grossa e Arapongas.

4.1 SESI e a Educação Infantil na Cidade de Arapongas

Em 1991 foi implantado o Centro de Educação Infantil SESI, unidade de Arapongas. Nesta cidade, o atendimento assim como nas demais cidades, se dá, prioritariamente, aos filhos dos trabalhadores das indústrias, porém a cidade de Arapongas se destaca como maior pólo moveleiro do sul do país.

A clientela do Centro de Educação Infantil (2 a 6 anos) é específica e provém de diferentes extratos sócio-econômicos abrangidos pelos objetivos da entidade. No início de suas atividades, havia duas turmas de crianças dos Jardins II e III, crianças de 4 e 5 anos, respectivamente. No ano seguinte, foi aberta mais uma turma de Jardim I, para crianças de 3 anos. No ano de 1993 já eram 4 turmas e assim foi crescendo. Em 2000, havia 8 turmas nos períodos matutino e vespertino. No final do ano 2000, a pré-escola foi desativada, retornando a funcionar, somente agora, em 2006. Retorna com três turmas, atendendo crianças na faixa etária de 2 a 6 anos. Sua organização, atualmente, envolve o **maternal** (crianças de 2 anos), **Jardim I** (crianças de 3 anos) e **Jardim II e III** (crianças de 4 e 5 anos).

4.2 Objetivos da Pesquisa

A proposta de trabalho desta pesquisa está norteada pelos seguintes objetivos:

² Em razão da mudança de foco da instituição no período citado, a Presidência Executiva do SESI nesta gestão decidiu pelo encerramento das atividades.

4.2.1 Objetivos gerais

- possibilitar a caracterização de um Centro de Educação Infantil de atendimento a filhos de trabalhadores das indústrias;
- relatar os fundamentos e encaminhamentos adotados por essa rede institucional, de modo a socializar as experiências obtidas no tocante ao currículo desse nível educacional, à interação professor X aluno, aluno X aluno, à exploração do meio e do brincar.

4.2.2 Objetivos específicos

- investigar “in loco” o Centro de Educação Infantil do SESI, localizado na cidade de Arapongas – PR, de modo a compreender a maneira como a prática pedagógica vem sendo ali desenvolvida à luz da teoria proposta em seu projeto político pedagógico;
- contribuir com reflexões e subsídios a uma proposta de intervenção que possibilite a interação construtiva entre criança-criança, criança-educador, exploração do meio e do brincar.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de campo, conduzida com a finalidade de levantar dados qualitativos sobre a realidade que enfocamos, ou seja, o Centro de Educação Infantil SESI, no município de Arapongas, Estado do Paraná e na qual a pesquisadora atua como pedagoga.

O procedimento para o desenvolvimento da pesquisa guiou-se por aquela de cunho qualitativo, em função do problema que se investigou e das questões e objetivos que nortearam a investigação. Os pressupostos que orientaram a escolha pela pesquisa qualitativa fundamentou-se, essencialmente, no fato de que o estudo versa em uma investigação de caráter descritivo, por meio de observação e registro das informações coletadas durante o processo de investigação, por meio da

pesquisa de campo, junto à população alvo, seguindo as normas presentes nas obras de autores que tratam deste tipo de estudo, destacando-se Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (1995), dentre outros.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo, o investigador, seu instrumento principal (...) A investigação qualitativa é descritiva (...) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou os produtos (p. 47-49).

E a ênfase qualitativa, no processo de pesquisa descritiva, tem sido particularmente útil à investigação educacional.

A inserção da pesquisadora em campo ocorreu após a autorização da Gerência da Unidade e da Coordenação de Educação e Cidadania do SESI – Paraná. É relevante dizer que a pesquisadora faz parte do grupo de profissionais da instituição, como pedagoga, durante o tempo da pesquisa, assim, é importante alertar sobre a emoção, o prazer, o aprendizado e as dúvidas da pesquisadora, que são experiências difíceis de serem transcritas neste documento, mas, que foram construídas com a maior fidedignidade possível.

4.3 Procedimentos Utilizados na Pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram análise de documentos da instituição, fotografias e observação “in loco” utilizando-se de videogravação de duas turmas de pré-escola, crianças de 2 e 3 anos, na turma aqui denominada de “amarela”, e a outra, com crianças de 5 e 6 anos aqui nomeada de “azul”.

As análises de documentos foram realizadas com objetivo de coletar dados que pudessem nos fazer compreender a proposta pedagógica da instituição, sua história e as concepções filosóficas e pedagógicas adotadas. Foi analisado o Projeto Político Pedagógico da Instituição, planos de aulas quinzenais

das turmas cujas videografações foram feitas, cardápios, registros de memória da instituição, entre outros.

As fotografias foram tiradas com objetivo de poder caracterizar o espaço físico da instituição, de modo a evidenciar os diversos departamentos que compõem a instituição pesquisada, e, em especial o espaço reservado para a Educação Infantil.

Quanto às observações “in loco” videogravadas, das duas turmas analisadas, consistiram na obtenção de registros sobre as rotinas e práticas pedagógicas adotadas, a interação professor X aluno, aluno X aluno, os espaços da sala de aula e os espaços para o brincar. Não houve delimitação prévia de episódios a serem filmados, ou seja, todos os eventos dentro do foco da câmera foram registrados para seleção, recorte e registro em posterior análise. A ocasião de realização das sessões de videografação foi definida em função de delimitações de fatos e das categorias de análise. A duração de cada registro se deu conforme a característica das atividades realizadas, intimamente ligadas à natureza das categorias analisadas.

Este tipo de técnica traz contribuições significativas ao estilo de pesquisa que realizamos e que pode ser confirmada nas palavras de autores como Carvalho, Bergamasco, Lyra, Pedrosa, Rubiano, Rossetti-Ferreira, Oliveira e Vasconcellos (1996), principalmente pelo fato de que nesta técnica há a possibilidade da idéia de repetição da observação. Dessa maneira, enfatizam que:

Tradicionalmente, há pelo menos dois motivos pelos quais a observação sistemática envolve repetição de observações: para melhorar a possibilidade de se afirmar a generalidade do fenômeno observado e/ou para melhorar a precisão ou coerência com que o observador apreende o fenômeno. A videografação contribui mais para o segundo objetivo do que para o primeiro, uma vez que permite a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado; mas também, e por esta mesma razão, ela amplifica a possibilidade de o observador repensar o observado, ou seja, amplifica sua capacidade de análise. Pode-se dizer que, por preservar o fenômeno no tempo, ainda que com redução de informação sensorial, a videografação economiza tempo de coleta de dados e propicia mais tempo de reflexão – as duas tarefas essenciais do cientista (p. 261-262).

Os dados obtidos através das observações registradas em videograções foram recortados e transcritos pela pesquisadora, através de relatos das vivências, para posterior agrupamento em categorias e apresentadas em forma de quadros que evidenciam os conhecimentos do professor a respeito da criança que educa, como se dá a relação professor X aluno, aluno X aluno, o conhecimento curricular e análise das práticas pedagógicas adotadas.

O artifício de videogração permite conceber o fato analisado como uma construção que acontece na interação entre o investigador, com seus pressupostos teóricos e seus objetivos, e o elemento contido no registro. Enfim, estudos têm evidenciado que a técnica da videogração tem como particularidade a construção conjunta e compartilhada de maneira a destacar o caráter da relação entre proposição e os dados baseados na experiência, no sentido de continuada reconstrução da teoria no intercâmbio com os dados obtidos.

4.4 Caracterização da Instituição

Para caracterizar o Centro de Educação Infantil SESI foram levados em consideração os aspectos físicos, procedimentais e os relacionados às práticas pedagógicas adotadas. Quanto aos aspectos físicos são evidenciados os setores administrativo, de apoio e pedagógico. Em relação às práticas pedagógicas essas foram evidenciadas por meio de descrição e filmagens, de modo que fique exposta a metodologia adotada pelos profissionais que atuam neste ambiente. Quanto aos aspectos procedimentais foram analisados os documentos que regem a instituição pesquisada e confrontados com a prática adotada.

A Instituição. O Centro de Educação Infantil é uma instituição privada que tem como mantenedora o SESI – que pertence à Federação das Indústrias do Estado do Paraná – FIEP. As crianças atendidas na faixa etária de 2 a 6 anos, são dependentes dos trabalhadores das indústrias e na sobra de vagas abre-se o atendimento à comunidade em geral. Está localizada num dos bairros mais antigos da cidade de Arapongas e, atualmente, atende 47 alunos, distribuídos em 3 turmas no período vespertino.

Aspectos Físicos. O referido Centro de Educação Infantil ocupa uma área bem ampla de construção. A área reservada para a Educação Infantil possui 4 salas de aula de 30 m² cada, uma cozinha onde são preparados os lanches para os alunos com 37,40 m², um complexo higiênico com 11 banheiros, sendo 3 designados a professores e visitantes e 8 aos alunos, sendo 4 masculinos e 4 femininos. Possui uma área livre coberta de 220 m², um parque infantil de 470 m², composto por dois balanços, 1 gangorra, 2 escorregadores, 2 trepa-trepas, 1 balanço-cavalinho, 1 gira-gira, 1 casinha de bonecas, espaço cimentado com amarelinha, percurso, um reservado de areia, medindo 16 m², uma quadra poli-esportiva e um campo de futebol.

Destinados às atividades administrativas e de apoio pedagógico há sala específica para recepção, secretaria, diretoria, almoxarifado, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de técnicos³, sala de reuniões da FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná, auditório para acomodar até 100 pessoas, um laboratório de análises clínicas, sala de médico, sala de audiometria. Em seguida poderão ser vistas as fotos tiradas sob vários ângulos e que demonstram os diversos espaços citados.



Figura 3. Vista aérea da instituição

³ Estes ambientes existem porque outros serviços, além da Educação Infantil, são prestados aos dependentes e trabalhadores das indústrias, tais como os serviços de saúde que compreende exames admissionais e demissionais, serviços laboratoriais, testes de visão, triagem audiométrica, serviços de lazer, consultoria em qualidade de vida, entre outros benefícios aos industriários e seus dependentes



Figura 4. Vista da entrada principal da instituição pela parte externa



Figura 5. Vista da entrada principal da instituição pela parte interna



Figura 6. Vista da instituição pelas arquibancadas do campo de futebol



Figura 7. Vista da sala de aula, turma do Jardim I



Figura 8. Vista da sala de aula, turma do Maternal



Figura 9. Vista da sala de aula, turma do Jardim II e III



Figura 10. Vista dos banheiros adaptados ao nível das crianças



Figura 11. Vista parcial do parque infantil



Figura 12. Vista parcial do parque infantil e tanque de areia



Figura 13. Vista parcial do parque infantil e brinquedos



Figura 14. Vista interna da quadra de esportes coberta



Figura 15. Vista do campo de futebol



Figura 16. Vista externa da secretaria



Figura 17. Vista externa do auditório

O período de funcionamento do CEI é o vespertino, com a perspectiva de haver, também, o funcionamento no período matutino no ano de 2007, já que as atividades da Educação Infantil retornaram em 2006 e pretende-se expandir o atendimento nos próximos anos.

Na tabela 1 é apresentado o número atual de alunos por turmas da Educação Infantil.

Tabela 1 - Número de alunos por turma no Centro de Educação Infantil SESI de Arapongas

TURMA	NÚMERO DE ALUNOS
Maternal	13
Jardim I	19
Jardim II e III	17

O quadro de recursos humanos que atuam diretamente com a Educação Infantil compreende pessoal exercendo as atividades de direção, supervisão/pedagoga, técnico-administrativo, secretária, 2 auxiliares geral, 1 auxiliar de manutenção, 3 professoras, 1 auxiliar de sala, 1 merendeira, 1 nutricionista.

A tabela 2 apresenta a caracterização dos professores e pedagoga, função que exercem, nível de atuação, tempo no magistério e formação.

Tabela 2 - Caracterização dos professores e Pedagoga do Centro de Educação Infantil SESI de Arapongas quanto a função exercida, nível de atuação, tempo de magistério e formação

PROFESSORA	FUNÇÃO QUE EXERCE	NÍVEL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	FORMAÇÃO
P1	docência	Maternal	5 anos	Discente do Curso de Pedagogia
P2	docência	Jardim I	3 anos	Discente do Curso de Matemática
P3	docência	Jardim II e III	7 anos	Pedagoga com Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional
E1	auxiliar	Maternal	5 meses	Discente de Pedagogia
PG	pedagoga	–	10 anos	Pedagoga Mestranda em Educação

É relevante que se saiba que a pesquisadora atua como pedagoga da instituição e tem como funções, resumidamente: a organização e encaminhamento do trabalho psicopedagógico com os alunos, suporte técnico e assessoria psicopedagógica ao nível administrativo e operacional em termos das atribuições específicas para a função, fundamentos teóricos/práticos para operacionalização da proposta psicopedagógica, atendimentos individuais (estudos de caso) com alunos, professores e pais, organização e realização de reuniões psicopedagógicas e reuniões de pais, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, encaminhamentos de crianças com distúrbios comportamentais ou de aprendizagem que extrapolem a dimensão escolar, acompanhamento e avaliação dos casos encaminhados, assessoria técnica ao planejamento escolar, realimentação constante do plano curricular da Escola, participação ativa no processo de matrícula (avaliando constantemente freqüências e evasões), relatórios técnicos do trabalho e de profissionais, Coordenação dos conselhos de classe, entre outras.

Quanto à formação continuada dos professores e demais profissionais da instituição, esta é realizada, primeiramente, quando o profissional é admitido, após participar de um processo de seleção. Nesta etapa, lhe é auferido curso de capacitação, na cidade de Curitiba (cidade em que se localiza a sede do SESI e onde a Coordenação de Educação e Cidadania está fixada). Nesta fase, o profissional recém-contratado tem a possibilidade de conhecer a estrutura funcional da instituição, assim como suas atribuições, a proposta filosófica, pedagógica e a linha conceitual na qual o trabalho deverá ser desenvolvido.

Anualmente, o profissional retorna para a cidade-sede, onde é dada continuação à sua formação inicial e, ainda, é assessorado ininterruptamente pela Pedagoga que promove bimestralmente, reuniões para estudos de textos e livros cujo objetivo principal é a discussão e reflexão em torno de questões pedagógicas, metodológicas e conceituais da proposta educacional da instituição. As reuniões de estudo são realizadas em grupo, e por vezes, em duplas (professora e pedagoga).

Além disso, na instituição existe um projeto de formação continuada de todos os profissionais da Educação⁴ intitulado Biblioteca do Conhecimento. Este projeto tem por objetivo primário a formação continuada de todos os profissionais da educação do SESI e é caracterizado pela formação de 24 núcleos de estudos, núcleos estes que possui um coordenador, dirigente dos trabalhos de leitura, reflexão e elaboração de textos diversificados sobre as temáticas estudadas. As produções dos educadores compõem e alimentam um “site” construído para divulgar os trabalhos elaborados pelos profissionais da instituição.

Aspectos relacionados à prática pedagógica. A missão psicopedagógica e a natureza do SESI fundamentam a sua identidade institucional, que está expressa em seu plano estratégico, visando “promover a qualidade de vida do trabalhador e estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial, contribuindo para a competitividade da indústria e para o desenvolvimento sustentável do Brasil”. Assim, tem como filosofia oferecer um serviço de excelência e de referência em educação, formando cidadãos autônomos, emancipados, pelo conhecimento e pelo exercício da cidadania.

Com essa justificativa e objetivos a proposta educacional filosófica do Centro de Educação Infantil pesquisado tem base propedêutica, entendendo que, desde cedo, o sujeito aprende mediante a relação com os outros e com o meio sócio-político e econômico no qual está inserido. Neste sentido tem se preocupado com a qualidade do trabalho e aprendizagem das crianças, buscando aprofundamento teórico através de cursos, grupos de estudos e de consultorias.

A proposta educacional visa que o aluno aprenda a aprender e saiba pensar mediante o seu relacionamento com os outros e com o meio sócio-cultural no qual está inserido e, sobretudo, que conquiste a emancipação necessária para questionar, expressar-se de maneira criativa, tomando iniciativa,

⁴ Aqui foi colocado “profissionais de educação”, porque além dos profissionais da Educação Infantil, o SESI atua também noutras modalidades de ensino: fundamental, médio regular, projetos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

organizando-se, enfim, compreendendo a realidade e nesta intervindo e transformando-a.

É importante situar as concepções filosóficas que compõem a proposta curricular do Centro de Educação Infantil pesquisado, de modo que favoreça o entendimento acerca do posicionamento educacional nela contido.

Baseada em Vygotsky, coloca que o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir de constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural) que indica, delimita e atribui significados à realidade. Este grupo cultural de pessoas que influencia a constituição do sujeito, em um dado momento histórico, espacial e cultural, organizado em torno de idéias e interesses comuns e de técnicas didático-sociais para viver e trabalhar em conjunto define a **concepção de sociedade**.

Os envolvidos com o processo educacional precisam, então, conhecer o funcionamento, a complexidade da realidade e sua influência sobre a vida das pessoas nela inseridas e levá-las em conta no seu trabalho. Dessa forma, os educadores devem privilegiar a aprendizagem frente aos desafios de construção da cidadania, instrumentalizando os alunos a irem além do ensino escolarizado, na busca de alternativas criativas e éticas para novas questões que se apresentam na realidade em que vivem, superando a mera adaptação, rumo à transformação.

Quanto à concepção de criança, o Centro de Educação Infantil pesquisado coloca em sua proposta-político-pedagógica que, ao contrário, do que acontece no mundo animal, as condições biológicas sozinhas não condicionam o desenvolvimento humano. Este é determinado por fatores sociais e culturais, valores e conceitos que variam graças ao contexto histórico e social na qual a criança está inserida. A criança é considerada um sujeito que, embora, com forma de pensar e agir qualitativamente diferenciados do adulto, deve ser respeitada e

valorizada no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, deve-se levar em conta de que a criança nasce e cresce integrada ao ambiente social, situada no tempo, no espaço e inserida num contexto histórico e cultural, não só para nele adaptar-se, mas para que através do conhecimento possa emancipar-se e estar apta a intervir de maneira ética e inovadora nesta realidade.

Com relação à **concepção de educação**, é preciso fazer uma incursão histórica ao longo dos tempos para compreender o que se pode inferir sobre isso. Assim, inicialmente destaca-se o principal interesse na transmissão de conhecimentos de uma geração à outra, sem alteração no seu conteúdo, concebida como iniciação da criança no mundo adulto, aprendendo o que seria necessário à sua sobrevivência. Este alvo no aprender repetitivo deu lugar ao pensar saber o que se aprendia no esforço para buscar soluções diferenciadas aos problemas. A partir deste marco histórico, a própria realidade demandou transformação da política educacional. Assim, a preocupação volta-se para como possibilitar ao aluno o pensar de forma fluente e flexível, manejando e produzindo conhecimentos, pois a realidade é dinâmica e pressupõe inovação constante, não comportando mais mentes humanas mecânicas, rígidas e desarticuladas do contexto sócio-cultural mais amplo.

A escola postula, ainda, que os fundamentos básicos para a prática pedagógica devem estar voltados ao ser humano, que, ao longo da sua história, vem consolidando os processos mentais que se internalizam através de sua relação com o outro (qualquer parceiro mais experiente). A relação com o outro sempre acarretará situações de desequilíbrio, que exigirá do sujeito um tempo para re-elaboração e acomodação da nova experiência para que essa faça parte de seu plano intelectual.

Uma vez internalizada a apreensão de determinado conhecimento abrem-se caminhos para formação de novos conceitos, que se darão num primeiro momento numa relação intersíquica, ou seja, na relação entre os sujeitos. Essa relação não ocorreria se não fosse a possibilidade do homem utilizar-se de símbolo para realizá-la. Esses símbolos nada mais são do que a linguagem propriamente

dita, a qual irá determinar novamente a internalização de novos conceitos, que se darão no interior do sujeito, isto é, a experiência vivida num novo momento irá ser fundida de modo processual com os conhecimentos que ele já possui e devolvida para o meio social sob a forma de nova postura. Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento do sujeito se dá primeiramente entre os seus iguais, para depois ocorrer no seu interior existencial.

O conhecimento humano (pensamento) não se separa do seu contexto histórico, ou seja, o ato de pensar e produzir conhecimentos. Está relacionado ao momento histórico e cultural vivido. Nesse movimento dialético da produção do conhecimento científico se fundamenta, a inovação, dando lugar ao questionamento re-constutivo e à pesquisa. Portanto, não é qualquer questionamento, mas o desconstrutivo que procede de maneira a desmontar o conhecimento atual, para contrapô-lo e aperfeiçoá-lo.

A educação é concebida no Centro de Educação Infantil pesquisado como um fim e utiliza-se do conhecimento científico como um meio para alcançar a competência histórica humana, de refazer permanentemente a relação com a sociedade e a natureza e, para tal este conhecimento requer ser questionado e desconstruído para poder ser reconstruído, pois é instrumento a ser manejado diante das demandas inusitadas que surgem. Deve oportunizar o desenvolvimento de habilidades que capacitem o ser humano à intervenção competente e ética, comprometido com o progresso, e, simultaneamente, com sua sustentabilidade.

Os objetivos do Centro de Educação Infantil SESI são operacionalmente tratados a partir dessa concepção filosófica e consistem em:

- instrumentalizar as crianças desde cedo para a participação, compreendendo melhor o mundo em que vivem, porém, com abertura suficiente ao questionamento e à inovação, enfrentar os desafios diante das rápidas mudanças que ocorrem no contexto atual;

- adotar a pesquisa orientada pelo questionamento sistemático desconstrutivo como sua base de trabalho, aproveitando a motivação lúdica, ao invés de privilegiar o excesso de disciplina, a imitação e a reprodução.

A Proposta Pedagógica. A proposta pedagógica da escola esboça a idéia de que somente transportar estas idéias para o espaço institucional, sem uma intervenção específica, ficaria muito mais difícil para o aprendiz, somente em contato com o objeto de estudo, se apropriar de seu funcionamento. Deixa claro, então, que se faz necessário um **articulador desse processo, o professor**, através de exemplos, relações, explicitações, comparações, indagações, demonstre ao aluno a função de determinado conteúdo e de que forma esses conteúdos foram utilizados na produção social do objeto a ser explorado.

Como referência ao **trato educativo pedagógico**, o Centro de Educação Infantil estudado elenca como de fundamental importância as seguintes premissas:

- o desenvolvimento do sujeito deve ser visto de maneira prospectiva, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer em sua trajetória;
- a intervenção dos adultos no aprendizado da criança é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

Dessa forma, o professor no processo de mediação tem a função de conhecer seu aluno, partindo do que ele conhece para que possa transcender o conhecimento, adiantando-se ao seu desenvolvimento. Compete ao professor trazer o conhecimento científico para a sala de aula, para que as crianças tenham acesso a ele e criar situações para que a criança construa e reconstrua o seu saber.

É assegurada nesta proposta que uma das funções da Educação Infantil é trabalhar com a idéia de representação, que permite com que a criança se

utilize de símbolos para representar as leituras de mundo e ainda trabalhar com a função social da escrita, pois vivendo a criança numa sociedade letrada ela necessita compreender porque a escrita existe para poder utilizá-la. Outra função da Educação Infantil é trabalhar com as funções psicológicas superiores, que são compreendidas pela atenção, abstração, memória, inferência e percepção.

Essas funções são frutos de um processo que envolve a interação do sujeito com as pessoas que circundam seu meio, sendo assim, acreditam que o principal recurso através do qual há a ação do mediador, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é a linguagem (verbal, gestual, signos).

O desenvolvimento dos conteúdos e habilidades propostos no **Plano Curricular Básico da Educação Infantil** está diretamente ligado à função social, pois se acredita que o que se aprende na escola, usa-se para transformação da sociedade. No **planejamento escolar**, além dos conteúdos definidos por área do conhecimento, permeiam assuntos denominados temas transversais que são temas que abrangem a cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Os temas citados têm a finalidade de serem integrados nas áreas do conhecimento, ampliando a compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A prática pedagógica é sustentada pelas possibilidades de (re) construir o conhecimento, de inová-lo, de transformá-lo como princípio da busca de novos conhecimentos.

Alguns pontos são considerados fundamentais para a efetivação da prática pedagógica, postulados estes que compõem o plano curricular da instituição pesquisada e são: a pesquisa, a interdisciplinariedade, a ludicidade, o desenho como forma de representação e a alfabetização. Estes pontos compreendidos oferecem um importante referencial para o entendimento da prática pedagógica adotada.

A pesquisa. Compreender uma proposta com foco na pesquisa é considerar o aluno como sujeito e parceiro de trabalho na construção do conhecimento, tendo consciência de que a escola não pode ser uma mera

transmissora de conhecimentos historicamente acumulados. O trabalho voltado à pesquisa contribui para que se questione o conhecimento construído, para assim reconstruí-lo com sua marca pessoal. Para tanto, não se concebe o repasse, a cópia, pelo contrário, o que se propõe é que a criança tenha iniciativa, participe, questione, critique, argumente. E, ao educador cabe tornar a sala de aula um ambiente coletivo de trabalho, de motivação e de fácil comunicação, sem que isso represente desordem e improdutividade; buscar equilíbrio entre trabalho individual e coletivo; reconstruir o conhecimento, privilegiando a capacidade de aprender a aprender ao invés de somente copiar. O educador só será capaz de tudo isso, se também adotar fundamentalmente, uma atitude cotidiana de pesquisador.

Interdisciplinaridade. A proposta de interdisciplinariedade se fundamenta na necessidade de aprofundamento do conhecimento, mas não ao abraçar toda uma complexidade que a torne inexecutável. A indicação é a de que o fazer pedagógico aborde um determinado conhecimento científico sob o enfoque integrado das diferentes disciplinas, mas, evitando as fragmentações das concepções, de modo que não o torne superficial e descontextualizado.

Ludicidade. Entende-se o lúdico como um dos caminhos para compreender como a criança vê e constrói o mundo, porque ela expressa brincando o que teria dificuldade de colocar em palavras. O brincar permite à criança, resolver de forma simbólica, problemas não resolvidos do passado, e, enfrentar direta ou simbolicamente questões do presente. É também uma ferramenta importante para preparar-se para o futuro. A influência da brincadeira no desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras foi estudada por vários pesquisadores, entre os quais e que já foi citado por nós encontra-se Vygotsky.

Segundo este teórico, por meio do brincar a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas, ocorrendo nessa fase (pré-escolar) uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas idéias, permitindo que utilize materiais para representar uma realidade ausente e se detenha no significado atribuído a eles na brincadeira.

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária que contém regras condizentes com aquilo que está sendo representado. O esforço representado em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue num nível superior ao que se encontra, fazendo-a avançar em seu desenvolvimento.

A importância do brincar na Educação infantil é dada ao percebê-la como atividade social específica e fundamental, que garanta a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, quando se constituem em espaços privilegiados de interação e confronto de diferentes pontos de vista.

Desenho Como Forma de Representação. Capacitadas de abstrair o que vivem e o que o meio mostra, as crianças têm atitudes vivenciadas, como o ato de imitar, que não deixa de ser um jogo simbólico, pois permite que ela se aproprie de vivências, através da representação de “papéis”. Esse “papel”, permite que ela através do seu pensar e do seu fazer, projete suas vivências e seus desejos.

Se entendermos que desenhar e falar são formas de interagir, a criança deverá ser não só estimulada, como também compreendida nesse momento de exprimir o que sente. No papel, a criança consegue exprimir o seu pensamento individual, por isso, entendemos que a única maneira de não se acanhar o pensamento criativo é evitar o trabalho com modelos e reproduções. Ao mediador cabe a função de oferecer elementos à criança para que ela produza com criatividade e espontaneidade. Assim, o desenho, possibilita que a criança seja a dona da brincadeira, pois o papel passa a ser o palco do seu universo íntimo. Cabe ao mediador nesse momento, oferecer elementos diversificados, como, por exemplo, dar ênfase ao jogo simbólico, aguçar sua criatividade através de estudos, pesquisas e histórias que lhes servirão de retrato para futuras produções.

Alfabetização. A idéia que se faz de alfabetização, é a postulada por Emília Ferreiro, ou seja, o conceito de alfabetização é visto do ponto de vista

de quem aprende (crianças) e não, exclusivamente, de quem ensina (professor). Portanto, o pressuposto em que se acredita e que precisa ser enfatizado, é a de que a criança aprende a ler e escrever, não só nomeando as letras e decodificando-as, e sim de uma forma que tenha significado para ela e, principalmente, pensando sobre elas. Para tanto se compreende que é preciso desmistificar que alfabetização se processa só no trabalho com o português. Ao docente cabe a função de elaborar atividades que estejam de acordo com o ritmo de desenvolvimento de cada criança, e que estas sejam significativas, prazerosas, naturais, necessárias.

Além destes pontos alocados e que compõem o plano curricular da instituição, é importante destacar a proposta de educação nutricional num trabalho psicopedagógico que enriqueça a aprendizagem do aluno através de vivências significativas de hábitos alimentares adequados e saudáveis.

A idéia principal é a de agregar a oferta da merenda à sistematização de ações pedagógicas voltadas à Educação Nutricional e proporcionar condições para que o aluno aprenda a selecionar, na medida em que o habilita a distinguir o que é necessário ao seu organismo, conduzindo-o a refletir sobre seus hábitos alimentares, culturalmente adquiridos, e, assim, deixando de estar fundamentalmente submetidos a eles, criando no aluno a vontade de melhorar seu padrão de alimentação.

Ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno um maior conhecimento sobre alimentação, utiliza-se da merenda escolar como fonte de conhecimentos sobre agricultura, ecologia, economia, saúde, alimento e nutrição. Assim, o Projeto de Educação Nutricional está incluído aos currículos dos Centros de Educação Infantil do SESI com vistas a possibilitar um maior conhecimento sobre alimentação, contribuindo para o estabelecimento de práticas e hábitos alimentares adequados. Além disso, também colabora para o fortalecimento de bons hábitos de higiene, de consumo consciente, desenvolvimento da autonomia, cultivo de hortas, entre outros.

Como parte integrante do currículo da Educação Infantil, a educação nutricional deve ser trabalhada integrada às demais áreas do conhecimento, levando as crianças ao questionamento reconstrutivo e significativo. A pesquisa deve ser oportunizada, com fim de possibilitar as descobertas e produção de conhecimentos novos que ampliam a visão de mundo já obtida.

A merendeira nesta proposta é um membro integrante e essencial, não exclusivamente na elaboração e distribuição da merenda, mas, precisa cooperar com seu conhecimento, para a aprendizagem dos educandos, auxiliando o docente no incremento de determinadas estratégias, por meio de subsídios aos pais e trocando experiências com outras merendeiras. Além dela e demais profissionais da escola, poderão ser convidados profissionais da comunidade para se integrarem às atividades desenvolvidas.

A seguir, e a título de subsídio ao entendimento do trabalho, poderá ser visualizado no quadro 3, um modelo de cardápio elaborado pela nutricionista da instituição, e, que serve de auxílio ao trabalho da merendeira quando da elaboração dos lanches que são servidos.

Quadro 3 - Modelo de um cardápio do Centro de Educação Infantil SESI

SEMANA DIA	01 – 04 de agosto	07 – 11 de agosto	14 – 18 de agosto	21 – 25 de agosto	28 – 31 de agosto
SEGUNDA	-----	suco de fruta (natural), mini pizza	suco de fruta (natural), pão de queijo	café c/ leite, pão c/ margarina	suco de fruta (natural), pizza
TERÇA	suco de fruta (natural), nega maluca	sucrilhos c/ leite e fruta	leite c/ chocolate, biscoito	iogurte, biscoito e fruta	suco de fruta (natural), bolo visconde de sabugosa
QUARTA	suco de fruta, pão de leite c/ requeijão	suco de fruta (natural), kibe assado / salada educativa	suco de fruta, doguinho e fruta (kit-lanche)	suco de fruta (natural), esfiha aberta / salada educativa	suco de fruta (natural), cachorro quente
QUINTA	iogurte, biscoito e fruta	suco de fruta (natural), bolo pernalonga	suco de fruta (natural), bolo de laranja c/ cenoura	suco de fruta (natural), cuque de maçã	leite c/ chocolate, biscoito e fruta
SEXTA	suco de fruta, pastel assado e fruta (kit-lanche)	suco de fruta (natural), torta de frango / salada educativa	suco de fruta (natural), bauru de forno / salada educativa	suco de fruta (natural), torta de carne moída	-----

Para a efetivação de um trabalho, dentro da proposta psicopedagógica da instituição pesquisada, a escola adota uma série de procedimentos/formulários que auxiliam o professor e equipe de trabalho, no desenvolvimento de suas ações, e que, a seguir serão elencados:

- formulários com procedimentos de análise crítica do contrato, matrícula, rematrícula e acompanhamento de evasões;
- formulários com procedimentos relativos à propriedade do cliente;
- formulários com procedimentos para reuniões de pais;
- formulários com procedimentos para reuniões técnicas do processo educacional;
- formulários com procedimentos para verificação de bens duráveis e instalações;
- formulários com procedimentos para elaboração dos planos quinzenais/realização da aula e calendário operacional;
- formulários com procedimentos para o processo de recepção e entrega dos alunos;
- formulários com procedimentos para contratação de recursos humanos;
- formulários com procedimentos para aquisição de material didático pedagógico;

- formulários com procedimentos para elaboração e definição de cardápios e merenda escolar;
- formulários com procedimentos para aquisição de merenda escolar;
- formulários com procedimentos dirigidos às merendeiras sobre o processo da merenda escolar;
- formulários lista de compras para merenda;
- formulário controle de frequência/recusa e satisfação da merenda;
- formulários com procedimentos para o processo de substituições de profissionais da educação infantil;
- formulário com procedimentos para o processo de estágio na educação infantil;
- formulário com procedimentos para estudos de casos para os alunos da educação infantil;
- formulário com procedimentos para acompanhamento do nível de aprendizagem e alunos egressos do Jardim III;
- formulário com procedimentos para melhoria contínua do processo avaliativo;
- formulário fichas de acompanhamento do aluno;
- formulário nível de aprendizagem do jardim III – Global;

- formulário com procedimentos para definição dos parâmetros avaliativos da qualidade;

- formulário avaliação de desempenho do professor I.

Alguns desses formulários encontram-se em anexo a este, de modo que, através de sua observação, possa haver uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, especialmente relacionados a procedimentos e organização adotada no fazer pedagógico.

Depois de caracterizada a instituição e expostos os objetivos, metodologia e procedimentos adotados na pesquisa, a etapa seguinte, traz os dados obtidos com esta pesquisa, mediante a observação direta, as videogravações e análise de documentos.

CAPÍTULO 5

DADOS OBTIDOS MEDIANTE OBSERVAÇÃO DIRETA, VIDEOGRAVAÇÕES E ANÁLISE DOCUMENTAL

O foco deste trabalho, é a compreensão do vivido, do observado, do registrado sobre as concepções de currículo e organização do ambiente de aprendizagem, do brincar e da interação e mediação na Educação Infantil em uma instituição particular.

Procuramos na prática, considerar o trabalho vivenciado por meio de situações recortadas do dia-a-dia, da observação direta e análise dos documentos. Na tarefa seguinte, são relatadas as vivências/experiências do dia-a-dia da instituição pesquisada, adotadas por duas turmas do Centro de Educação Infantil e sobre as quatro categorias elencadas:

- 1º) Conhecimento do Professor a respeito da Criança que educa;
- 2º) Como se dá a relação Professor X aluno, aluno X aluno;
- 3º) Conhecimento curricular;
- 4º) Análise das Práticas adotadas.

Vale lembrar que as vivências/experiências analisadas foram videogravadas e sua descrição feita através de relatos recortados dos fatos vivenciados no dia-a-dia da instituição.

Além dos relatos das videografações, são reproduzidos em anexo, os planos quinzenais construídos pelas professoras de duas turmas observadas, o que, sem dúvida, contribuirão significativamente para o entendimento das ações/atividades propostas.

5.1 A Rotina Institucional

É possível de verificação que os planos das professoras são construídos utilizando para tal, um formulário/procedimento criado pela Coordenação de Educação e Cidadania da instituição, e que contém uma estrutura predefinida. Este procedimento aplica-se para a organização e fundamentação do trabalho teórico prático psicopedagógico dos Centros de Educação Infantil do SESI – Paraná.

A estrutura do plano de aula quinzenal é composta por 11 campos que abrangem aspectos tidos como essenciais nos formulários de preenchimento, sendo que é possível utilizar anexos ao plano quinzenal. No campo 1, deve ser contemplada a identificação da instituição, nome da professora e respectiva turma, turno de trabalho, dias, mês e ano para qual o plano está sendo construído.

No campo 2, a professora precisa relatar como será organizada a rotina de atividades iniciais, como: conversa, chamada, calendário, situação climática, contagem dos alunos em gênero e número, estabelecimento dos ajudantes da sala, novidades do dia, organização do trabalho do dia, retomada do trabalho realizado no dia anterior, entre outros que julgar necessário. Nesta etapa, a proposta é que crie estratégias lúdicas e instigadoras para o desenvolvimento da rotina.

No campo 3, a professora situará um assunto a ser trabalhado no período que pode ser de quinze dias, ou mais, conforme a necessidade percebida e de acordo com o interesse, curiosidade e o nível de desenvolvimento dos alunos. Nesta etapa, foi combinado entre as professoras e pedagoga da instituição que o assunto deveria ser justificado, a princípio oralmente, em conversas preliminares à elaboração do plano, e, em seguida, por escrito e sucintamente. Nesta etapa, a educadora constrói o referencial teórico sobre o(s) assunto(s) proposto(s) que lhe darão suporte científico e educativo ao trabalho pedagógico.

No campo 4, são definidos os objetivos que deverão explicitar a finalidade do trabalho pedagógico, a partir do(s) assunto(s) elencados e da fundamentação teórica construída.

No campo 5, são destacados as habilidades e conteúdos indispensáveis para construir e reconstruir o conhecimento, adotando a base propedêutica de saber pensar, aprender a aprender, para poder intervir e inovar. Os conteúdos são elencados do Plano Curricular Básico da Educação Infantil que são interpostos ao processo de aprendizagem.

No campo 6, são descritos as etapas, métodos e técnicas adotadas pela professora no desenvolvimento das atividades propostas. Conforme apreciação crítica, realizada por pedagoga e professoras, ficou definido que os passos metodológicos adotados, necessitam ser registrados de forma clara, concisa e objetiva, além disso, devem ser descritos os procedimentos diários que serão seguidos pela professora na condução das atividades.

No campo 7 do plano quinzenal, a professora precisa estabelecer as datas, dias da semana e os horários para a organização das ações diárias, numa “grade de horários” que garanta a flexibilidade de sua programação. Ficou acordado também entre professoras e pedagoga, que na elaboração da grade de horários individuais das turmas, há de ser respeitado a “grade de horários da escola”, ou seja, as atividades gerais planejadas para a rotina semanal das três turmas da instituição.

No campo 8, são predefinidos os recursos necessários para o desenvolvimento das ações diárias propostas. No campo 9, a docente precisa elencar os aspectos mais importantes a serem avaliados durante a condução de suas aulas, levando em consideração uma proposta de avaliação diagnóstica, sistematizada e cumulativa. No campo 10, relaciona as referências consultadas, e, no campo 11, se necessário for, o professor faz alterações consideradas relevantes durante o processo de aplicação do plano.

Os planos elaborados pelas docentes e que se encontram em anexo a este, foram construídos levando em consideração as necessidades e curiosidades das turmas. Na turma “Azul”, o assunto trabalhado no período em que se sucederam as videograções foi: “os brinquedos e brincadeiras e sua evolução”, e, dessa forma, pode ser verificado que a pesquisa teórica que a educadora realizou foi que deu condições para que ampliasse seu entendimento sobre a temática que seria discutida no período proposto. Já na turma “Amarela”, a temática foi: “Os animais”. Neste, também, é possível constatar a presença da pesquisa teórica que já, instaura, preliminarmente, uma matiz científica ao trabalho realizado.

Nos esforçamos para constituir esse relato e diagnóstico o mais autêntico, crítico e coerente possível, de um diário da vida real acompanhado atentamente, em busca de discursos, sinais, cenas, planos, enfim, de ações apropriadas para legitimar o entendimento de um trabalho/experiência na Educação Infantil que verdadeiramente sirva como subsídio à prática pedagógica, destes e de outros profissionais.⁵

O trabalho curricular se realiza mediante um processo de planejamento articulado de acordo com a realidade da escola, ou seja, a rotina escolar é coordenada através de uma organização que pode ser alterada de acordo com o planejamento do professor. Porém, deve haver um respeito às rotinas pré-estabelecidas que guiarão os hábitos que são adquiridos e necessários às crianças desta faixa etária, e, ainda, em consideração à proposta curricular da escola. A rotina é clara e compreensível para as crianças, tornando um fator de segurança para elas. O quadro nº 4 propõe como as atividades se realizam:

⁵ É importante frisar, que nas videograções, são observadas, além dos sons, vozes, músicas, gestos e expressões, que dificilmente estes relatos descritivos poderão apresentar fielmente.

Quadro 4 - Recomendações básicas para montagem da Grade de Horários

Atividades	Diariamente a todas as turmas	Quantidade por semana			
		Maternal	JD I	JD II	JD III
Rodinha:					
✓ Chamada	X				
✓ Contagem dos alunos por gênero	X				
✓ Novidades	X				
✓ Ajudantes do dia	X				
✓ Quadro do tempo	X				
✓ Calendário					
Higiene:					
✓ Higienização das mãos	X				
✓ Escovação dos dentes	X				
Preparação para a merenda escolar	X				
Recreio	X				
Parquinho		5	3	2	2
Areia		5	2	1	1
Horta		2	1	1	1
Educação Física/Recreação		2	2	1	1
Atividades rítmicas e instrumentos		2	2	1	1

O plano quinzenal é organizado pelas professoras seguindo uma grade de horários de atividades gerais planejadas para adequar a rotina das 3 turmas da escola, como suporte à organização das atividades semanais, de modo que as turmas possam se adequar e constituir uma rotina de trabalho pré-estabelecida. O quadro seguinte mostra a organização da grade de horários.

Quadro 5 - Atividades Gerais Planejadas para a Rotina Semanal das 3 Turmas (Maternal, Jardim I e Jardim II/III) da Pré-escola do SESI – Arapongas – PR

DIAS DA SEMANA	HORÁRIOS	MATERNAL	JARDIM I	JARDIM II/III
2ª feira	13:00 – 14:40	-	-	-
	14:40 – 15:00	Higienização	Higienização	Higienização
	15:00 – 15:30	Lanche	Lanche	Lanche
	15:30 – 16:00	Escovação	Escovação	Escovação
	16:00 – 16:30	Ativ. rítmicas e instrumentos	Conto	Areia/parque
	16:30 – 17:00	Areia/parque	Educação Física/recreação	Horta
3ª feira	13:00 – 14:40	-	-	-
	14:40 – 15:00	Higienização	Higienização	Higienização
	15:00 – 15:30	Lanche	Lanche	Lanche
	15:30 – 16:00	Escovação	Escovação	Escovação
	16:00 – 16:30	Educação Física/recreação	Areia/parque	Ativ. rítmicas e instrumentos
	16:30 – 17:00	Areia/parque	Educação Física/recreação	-
4ª feira	13:00 – 14:40	-	-	-
	14:40 – 15:00	Higienização	Higienização	Higienização
	15:00 – 15:30	Lanche	Lanche	Lanche
	15:30 – 16:00	Escovação	Escovação	Escovação
	16:00 – 16:30	Areia/parque	Ativ. rítmicas e instrumentos	Educação Física/recreação
	16:30 – 17:00	Conto	Horta	Areia/parque
5ª feira	13:00 – 14:40	Horta	-	-
	14:40 – 15:00	Higienização	Higienização	Higienização
	15:00 – 15:30	Lanche	Lanche	Lanche
	15:30 – 16:00	Escovação	Escovação	Escovação
	16:00 – 16:30	Educação Física/recreação	Areia/parque	Conto
	16:30 – 17:00	Areia/parque	Educação Física/recreação	-
6ª feira	13:00 – 14:40	-	-	-
	14:40 – 15:00	Higienização	Higienização	Higienização
	15:00 – 15:30	Lanche	Lanche	Lanche
	15:30 – 16:00	Escovação	Escovação	Escovação
	16:00 – 16:30	Ativ. rítmicas e instrumentos	Areia/parque	Conto
	16:30 – 17:00	Areia/parque	Ativ. rítmicas e instrumentos	Areia/parque

A análise dos quadros indica que as professoras constroem seus planejamentos quinzenalmente adequando suas propostas de trabalho à rotina de sua turma e de acordo com a rotina semanal da instituição.

Os quadros 6, 7, 8 e 9 demonstram grade de horários semanais, organizadas e planejadas para as duas turmas observadas.

Quadro 6 - Grade de horários da turma "azul", elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 01 a 04 de agosto de 2006.

Plano Quinzenal – Grade de Horários					
Campo 1 – Identificação Centro de Educação Infantil SESI ARAPONGAS Turma: "AZUL" Turno: VESPERTINO Mês: AGOSTO Dias: de 01a 04 Ano: 2006					
Dias da Semana	Segunda – feira (30/07)	Terça – feira (01/08)	quarta-feira (02/08)	quinta-feira (03/08)	sexta-feira (04/08)
Horários					
13:00 as 13:30		Rotina Roda das novidades Conversa sobre o novo tema: brinquedos e brincadeiras	Rotina	Rotina	Rotina
13:30 as 14:40		Análise da obra de arte "A família de Antonio Augusto Pinto" Listagem dos nomes dos brinquedos da obra de arte	Construção da "tira numérica" Desafios matemáticos	Brincar no pátio da brincadeira selecionada Registro escrito dos nomes das brincadeiras	Chamada com crachás novos Escrita do nome no caderno
14:40 as 15:00	Recesso	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
15:00 as 15:30		Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:30 as 16:00		Escovação	Escovação Educação	Escovação	Escovação
16:00 as 16:30		Brincadeira: Orquestra	Física/Recreação: "pular corda"	História: "Quero casa com janela" Brincadeira: "Cama de gato"	Com sucata, criar um brinquedo e nomeá-lo.
16:30 as 17:00		Brincadeira: Amarelinha	Areia/parque		Areia/parque

Quadro 7 - Grade de horários da turma "azul", elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 07 a 11 de agosto de 2006.

Plano Quinzenal – Grade de Horários						
Campo 1 – Identificação						
Centro de Educação Infantil SESI ARAPONGAS						
Turma: "AZUL" Turno: VESPERTINO Mês: AGOSTO Dias: de 07 a 11 Ano: 2006						
Dias da Semana	Segunda – feira (07/08)	Terça – feira (08/08)	quarta-feira (09/08)	quinta-feira (10/08)	sexta-feira (11/08)	
Horários	Rotina Roda das novidades Ginástica historiada	Rotina Recorte e colagem de revistas (brinquedos e brincadeiras)	Rotina Questionar as crianças sobre os ingredientes utilizados no preparo do "bolinho de chuva" Com alfabeto móvel construir os nomes dos ingredientes	Rotina Imitar os sons dos brinquedos Desenho dos brinquedos	Rotina Confeção do "Telefone sem fio" com sucatas	
13:00 as 13:30	Leitura do texto: "Brinquedos" Interpretação oral do texto	Higienização Lanche Escovação	Higienização Lanche Escovação	Higienização Lanche Escovação	Higienização Lanche Escovação	
13:30 as 14:40						
14:40 as 15:00						
15:00 as 15:30						
15:30 as 16:00						
16:00 as 16:30	Areia/parque Confeção de bolas de meia	Brincadeira: "Bola Queimada" Bingo de letras	Escovação Educação Física/Recreação: Brincadeira - Escultor	História: "A peteca do pinto" Jogo: "boliche"	Areia/parque Brincadeiras livres	
16:30 as 17:00						

Quadro 8 - Grade de horários da turma "amarela", elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 28/08 a 01/09 de 2006.

Plano Quinzenal – Grade de Horários						
Campo 1 – Identificação Centro de Educação Infantil SESI ARAPONGAS Turma: "AMARELA"		Mês: AGOSTO/SETEMBRO	Dias: de 28/08 a 01/09	Ano: 2006		
Dias da Semana		Segunda – feira (28/08)	Terça – feira (29/08)	quarta-feira (30/08)	quinta-feira (31/08)	sexta-feira (01/09)
Horários						
13:00 as 13:30	Rotina Roda das Novidades	Rotina	Rotina	Rotina	Rotina	Rotina
13:30 as 14:40	Assistir ao Filme: Chico Bento vai ao Shopping	Brincar de entrevista e desfile do entrevistado Brincar com os robôs confeccionados na semana anterior	História: Vaquinha Mimosa Levar o leite e explorar suas características – tomar o leite Desenhar a vaquinha com giz de cera colar na atividade simulando o alimento da vaca	Observação e leitura da gravura do avestruz. Exploração oral das características da ave. Modelar com massinha o avestruz	História: Os Músicos de Breimen Selecionar um dos animais da história e desenhar com giz de cera	
14:40 as 15:00	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
15:00 as 15:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:30 as 16:00	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
16:00 as 16:30	Brincar de roda e de história da serpente Música: Seu Lobato	Brincar de imitar os animais Brincar de: Cada macaco no seu galho	Areia/parque	Areia/parque	Brincar de estátua Brincar de roda Brincar de casinha	Brincar de bandinha com os instrumentos confeccionados com sucata
16:30 as 17:00	Areia/parque	Areia/parque	História: Pantaneiro Desenho do personagem da história – o cavalo	Areia/parque	Areia/parque	Areia/parque

Quadro 9 - Grade de horários da turma "amarela", elaborada em atendimento ao plano quinzenal para o período de 04/09 a 08/09 de 2006.

Plano Quinzenal – Grade de Horários						
Campo 1 – Identificação Centro de Educação Infantil SESI ARAPONGAS Turma: "AMARELA" Turno: VESPERTINO		Mês: AGOSTO/SETEMBRO	Dias: de 04/09 a 08/09	Ano: 2006		
Horários	Dias da Semana	Segunda – feira (04/09)	Terça – feira (05/09)	quarta-feira (06/09)	quinta-feira (07/08)	sexta-feira (08/08)
13:00 as 13:30		Rotina	Rotina Conversar sobre o passeio realizado no dia anterior	Rotina		Rotina
13:30 as 14:40		Passeio ao Sítio do Vovô de um dos alunos da turma	História: A galinha Carijó Exploração oral sobre as características da ave e comparar com o avestruz Observar ovos inteiros e quebrados Cozinhar os ovos para comer	Construir coletivamente o cavallinho de pau Brincar no pátio		História: Fogo na Floresta Conversa sobre a necessidade da preservação ambiental
14:40 as 15:00		Higienização	Higienização	Higienização		Higienização
15:00 as 15:30		Lanche	Lanche	Lanche	Feriado Nacional	Lanche
15:30 as 16:00		Escovação	Escovação	Escovação		Escovação
16:00 as 16:30		Continuação do passeio	Construir fantoches de galinha Brincar de fantoches no pátio Brincar de pular corda	Areia/parque		Brincar de imitar os sons dos animais Brincar de história da serpente
16:30 as 17:00		Retorno à escola. Em roda, conversar sobre o que observaram no passeio no sítio	Areia/parque	Dramatização da história da Independência do Brasil		Areia/parque

Com o auxílio dos planejamentos das professoras, fotos, videografações, foram feitos recortes da realidade vivenciada, atividades estas que passaremos a analisar a seguir.

As situações descritas a seguir fazem parte das atividades rotineiras do trabalho no Centro de Educação Infantil pesquisado. Vale redefinir que não foram escolhidos momentos especiais para que as videografações fossem feitas, ou seja, a realidade do trabalho costumeiro foi registrada, sem que houvesse um arranjo exclusivo para ser gravado.

O ponto de partida para as análises é o de demonstrar como se dá o desenvolvimento da rotina em sala de aula. Os episódios narrados em seguida dizem respeito a momentos em que as atividades planejadas pelas professoras e equipe da escola são expostas e postas à investigação.

VIVÊNCIA 1. A rotina (Turma azul)

As crianças são recebidas pela professora, conversam e brincam espontaneamente com os amigos da turma. Em seguida a professora os convida a organizar a sala de aula, pede sugestões às crianças de como podem fazer a arrumação das carteiras. Nesse dia decidiram juntos que as mesas ficaram lado a lado formando um grande retângulo. Depois de organizada a sala, foi estipulado que conforme combinado, uma criança seria a “ajudante do dia”. O combinado de que o “ajudante do dia é selecionado respeitando a ordem alfabética da lista de nomes, pois na sala há uma lista com os nomes de todas as crianças nesta ordem. Em seguida, foram ao banheiro, e, para isso, se arranjam em filas duplas. Os pares se formam e as crianças já sabem que é por ordem de tamanho, então cada um se coloca no lugar cujo amigo da frente é menor que ele(a). No trajeto até o banheiro a professora conduz o percurso cantando com as crianças músicas diversas, nesse dia cantaram “Boneca de lata” e fizeram os gestos correspondentes à letra da música. Fizeram a higienização, acompanhados e orientados pela professora e ao retornarem para a sala brincaram durante o percurso de “Careca e Cabeludo”. Ao adentrarem na sala de aula, cada criança escolheu um lugar para ficar pois sabiam que fariam a ginástica do dia. As crianças se movimentam e exploram as diversas possibilidades de alongamento conforme orientações da professora. Em alguns momentos a ginástica é maluca. Em seguida, cantam diversas músicas, neste dia, cantaram várias musiquinhas e entre elas a do “Crocodilo”, através da qual as crianças fazem imitação dos diversos animais que

constam na letra da música e ainda fazem gestos, em alguns momentos; não cantam, somente fazem gestos.

Depois de cantar bastante, as crianças são convidadas pela professora a se organizarem numa roda e são questionados a descobrirem o dia, mês e ano em que estão, para isso, utiliza como recurso um cartaz com o calendário, no qual ela vai anexando fichas com os dias do mês, o próprio mês e ano. Como se tratava de uma segunda-feira, era dia da novidade do final da semana, e, dessa forma, a professora conduziu a conversa de modo que cada criança pudesse falar sobre as novidades do final de semana. As crianças falam animadamente, algumas demoram muito para narrar suas novidades, e para isso, a professora criou um relógio invisível que apita quando o tempo da criança falar está se esgotando, além disso, a professora orientou-os de que novidade é somente aquilo que aconteceu de novo, de diferente, algo que ela não faz cotidianamente como tomar banho, almoçar, escovar os dentes, etc., isso ocorreu pelo fato de que algumas crianças não contavam novidades realmente, ou seja, aconteceu de ter criança que não tinha nenhuma novidade para contar. São estimuladas a falar e elaborar um discurso objetivo e seqüenciado.

Na roda da conversa, as crianças ficam à vontade, na posição que mais lhes agrada, algumas cruzam as pernas, outras deitam, porém permanecem em roda para ouvir e ver a todos enquanto falam. A professora também conta as suas novidades. Foi interessante quando uma criança disse que o que tinha para contar é que tinha visto a professora no mercado e que esta lhe acenou com a mão e lhe deu um abraço.

Após a roda, foram convidados a se levantar e sentar nas carteiras, cada criança escolheu um lugar para sentar e em seguida a professora iniciou a contagem dos alunos, solicitou ajuda das crianças que iam contando, primeiramente a quantidade de meninas e em seguida de meninos. A professora registrou esses números na lousa e juntos fizeram a adição. Quando juntaram utilizando numerais e bolinhas como forma de registro, voltaram a contar as crianças para se certificarem de que a conta estava correta. No final adicionaram mais dois, ou seja, na sala, além das crianças havia a professora e a pesquisadora que estava filmando. Quando as crianças puseram-se a falar todas juntas, a professora chamou a atenção das crianças ao fato de que haviam regras que foram adotadas pelo grupo e que uma delas dizia que as crianças deveriam respeitar e falar cada um na sua vez. As crianças ouviram a professora e abrandaram a conversa.

VIVÊNCIA 2. A brincadeira da entrevista (Turma amarela)

Imediatamente após as atividades de rotina, professora convida as crianças para brincar de entrevista, dentro da sala de aula. A professora era a entrevistadora e as crianças, as entrevistadas. A professora utilizou um brinquedo para fazer de conta que era o microfone. A professora fez diversas perguntas, tais como: como era

numeral a quantidade de ovos correspondentes, ou seja, no cartaz havia o registro dos numerais de 0 a 10, as crianças entenderam que registrariam os numerais até mais que 10 pois na “faixa de papel” havia mais do que 10 quadradinhos e falaram isso. A professora disse que na sala tinha 17 alunos e que então estariam registrando além do numeral 10. Todos foram incentivados a ajudar a professora a escrever os numerais na “tira numérica”, porém, antes eram questionados sobre a maneira correta de fazê-lo, para tal, escreviam com os dedinhos no ar e além disso quantificavam utilizando os dedinhos das mãos.

Após o registro dos numerais na “tira numérica” conforme pode ser observado a seguir, a professora explicou que embaixo dos numerais seriam colocados envelopes que caberiam fichinhas, assim, no dia seguinte, quando fizessem a contagem do número de alunos, cada criança iria receber uma ficha com um numeral que deveria ser encaixado no envelope da “tira numérica”, logo abaixo do numeral correspondente, desse modo, poderiam estar identificando o número de crianças presentes e ausentes e ainda realizando diversos tipos de operações, como as de adição e subtração.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Em seguida a professora organizou a turma em grupos de 3 e 4 crianças e distribuiu pedrinhas que utilizariam para separar conforme a quantidade solicitada pela professora e colocada logo acima dos numerais, em ordem, ou seja, o grupo que recebeu a solicitação de separar 12 pedrinhas, as colocava em cima da “tira numérica” até o numeral 12, um a um, e, em seguida a professora interrogava as crianças sobre quantas pedras faltava para chegar até o numeral 20, ou então, quantas peças sobriam se ela retirasse 5, enfim, a professora pode explorar intensivamente a relação numeral e quantidade através desta atividade e as crianças pensavam nas diversas possibilidades de relacioná-las. A professora criou diversas situações-problema que conduziram as crianças à reflexão. Em seguida, como forma de registro do trabalho realizado, desenharam a “tira numérica” construída coletivamente.

VIVÊNCIA 4. O passeio no sítio do vovô (Turma amarela)

No dia anterior ao passeio as crianças assistiram a um filme do personagem Chico Bento, a sala de aula se transformou num cineminha. Através deste filme e de conversas, a professora identificou o que alguns deles já sabiam sobre o que havia no sítio e o que tinha na cidade, ou seja, a relação entre zona urbana e rural que já possuíam. No filme o personagem Chico Bento foi fazer um passeio na cidade, na casa do primo e lá foi convidado a visitar um shopping, muitas coisas acontecem nesta visita e no final ele faz comentários sobre a vida no sítio e a vida na cidade. As crianças fizeram desenhos do que viram no filme e a professora individualmente interrogou-os para que lhe contassem o que haviam

desenhado. Quando todos terminaram os desenhos, a professora mostrou às crianças os desenhos e todos bateram palmas.

O passeio foi organizado antecipadamente pela equipe da escola e no dia escolhido estava muito frio, as crianças tinham até dificuldade para se locomover devido à quantidade de roupas que estavam portando, porém, ao chegarem no sítio do vovô de um dos amigos da turma foram arrancando até as blusas, pois começaram a correr sob o olhar atento da professora, estagiária, mãe do aluno, merendeira, vovô e vovó. Organizaram-se em grupos, conforme orientação da professora e puseram-se a explorar os ambientes do sítio. Iniciaram observando o casal de avestruz, as crianças ficaram eufóricas com tantas novidades e falavam todas ao mesmo tempo. comentaram que as aves estavam namorando, pois a vovó disse que era um casal de avestruzes. As crianças contaram a quantidade de dedos do avestruz e compararam com os dedos das suas mãozinhas. Achando o avestruz é uma ave muito feia, pois é pernuda e pescoçuda.

As crianças tinham dificuldades em caminhar sobre as pedras, pois o caminho percorrido até o chiqueiro era pedregoso. Avistaram o porco e os seus olhos permaneceram atentos e curiosos sobre o animal, algumas crianças pularam no colo dos adultos com medo, porém foram se acostumando, principalmente com o cheiro ruim do chiqueiro. As crianças jogaram milho para o porco, e, em seguida, voltaram a se colocar, todos juntos, embaixo de uma grande árvore, para descansar. O sol estava quente e as crianças tomaram bastante água. Lancharam e continuaram as explorações pelo sítio do vovô, foram ao cercado onde estavam os carneiros e ovelhas, queriam passar as mãozinhas nos animais e imitavam o som produzido por esta espécie. Visitaram os currais onde estavam os carneirinhos pequenos e alguns doentes. Percorreram todos os espaços, inclusive o ninho de codornas e puderam ver um ovo de codorna, foi possível perceber que algumas crianças nunca tinham visto aquele tipo de ovo. Observaram também uma égua e um potrinho. As crianças perguntavam sobre tudo, o tempo todo, foram tantas perguntas e gritos que não foi possível reproduzir as falas das crianças, pois todos falavam juntos, o que impossibilitou o entendimento dos discursos pela videogravação.

Voltaram para a escola exaustos, porém foi possível identificar através dos olhares a alegria pela riquíssima experiência vivenciada. Nos dias seguintes, desenhando com diversos tipos de materiais e de diferentes formas, os animais e tudo que foi possível explorar com aquela visita.

VIVÊNCIA 5. Brincando de “Cama de gato” (Turma azul)

Esta é uma experiência também ocorrida na turma azul. As crianças se organizaram em grupos conforme solicitação da professora; ela lhes disse que brincariam de “cama de gato”. Uma criança perguntou o porque da brincadeira se chamar “cama de gato”. A professora não respondeu à pergunta imediatamente, porém questionou-os sobre o que eles achavam que poderia explicar o nome da brincadeira. As

crianças pensaram e uma delas disse que era porque o gato dorme num ninho. A professora então, disse que no final da brincadeira voltariam a discutir sobre isso e que, talvez eles pudessem ter uma boa explicação para o nome da brincadeira. Inicialmente ela fez uma de como é a dinâmica da brincadeira, para isso escolheu uma das crianças e com um pedaço de barbante amarrado uma ponta na outra. Depois, distribuiu os barbantes para as crianças, que se organizaram aos pares. A princípio, as crianças tiveram bastante dificuldade, porque é uma brincadeira que exige muita atenção da criança, porém sob mediação e orientação da professora, divertiram-se bastante com uma brincadeira nova para elas, demonstraram curiosidade e vontade de melhorar o seu desempenho na brincadeira, alguns foram bem sucedidos, outros não conseguiram seguir as etapas da brincadeira e não tiveram muito sucesso, porém todos tentaram. Voltaram a falar sobre o nome dado á brincadeira e, agora as crianças disseram que o barbante parecia um ninho/cama de gato. A professora possibilitou a reflexão aos alunos de modo que tiveram que fazer a relação do que conheciam com a experiência nova. No final fizeram o registro, desenhando a “cama de gato” que fizeram com o parceiro.

VIVÊNCIA 6. Brincando de Bandinha (Turma amarela)

As crianças confeccionaram, com sucatas trazidas de casa, uma diversidade de instrumentos musicais (chocalhos, pianinhos, pandeiros, tambores, etc) que passaram a compor a bandinha musical da turma. Logo depois do lanche, a professora distribuiu os instrumentos musicais e brincaram de bandinha, cantaram e tocaram diversas musiquinhas, algumas conhecidas e outras novas para eles. A professora conduzia a bandinha tocando um tambor. Cantavam tocavam em ritmo acelerado e em seguida em ritmo mais lento. Tocavam e cantavam bem alto e depois em tom mais baixo. Ao final, brincaram com os instrumentos e cantaram melodias diversas fazendo gestos conforme a interpretação da letra da música.

VIVÊNCIA 7. Bolinho de chuva (Turma azul)

Logo depois das atividades rotineiras, a professora pegou as tarefas de casa, nas quais havia a solicitação de pesquisa junto aos pais sobre os ingredientes utilizados e o modo de fazer o bolinho de chuva. Nesta mesma tarefa, os pais deveriam escrever a receita do bolinho de chuva que conheciam. Em sala de aula, a professora convidou cada uma das crianças a lhe contar quais os ingredientes utilizados para a preparação do bolinho de chuva. Houve necessidade de um esforço de memória para lembrar o que os pais lhes contaram e recontar à professora. Enquanto cada uma delas falava, a professora, com a tarefa de casa em mãos ajudava quando a criança esquecia de algum ingrediente. A professora disse às crianças que na próxima semana preparariam, na escola, o bolinho

de chuva de uma das receitas enviadas pelos pais. Assim que todos tiveram a chance de falar, a professora distribuiu potinhos feitos com garrafas “pet” que continham as letras do alfabeto móvel emborrachado. Com as letras do alfabeto móvel as crianças montaram na mesa as palavras pedidas pela professora. As palavras pedidas eram as dos nomes dos ingredientes utilizados na preparação do bolinho de chuva. As crianças escreviam, cada uma do seu jeito, de acordo com o que elas já sabiam sobre a escrita. Aqui foi possível perceber que havia crianças nos diversos níveis de escrita, algumas escreveram alfabeticamente, outras silabicamente, outras num nível pré-silábico. A professora esperou que todos escrevessem do seu jeito, trocaram idéias com os colegas e no final, escrevia a palavra no quadro para que todos pudessem conferir se escreveram igual ao da professora ou se faltou alguma letra. Nesta oportunidade a professora dava um tempo para as crianças copiarem a palavra que ela escreveu no quadro. Assim o trabalho foi conduzido sucessivamente. Percebe-se que as crianças escrevem espontaneamente, sem medo de errar.

VIVÊNCIA 8. Hora do lanche (Turma azul e amarela)

Na hora do lanche é estabelecida uma rotina, as crianças primeiramente vão ao banheiro, fazem a higienização das mãos e quando retornam para sala arrumam suas respectivas mesas, ou seja, a criança abre a mochila, retira a toalha, a coloca na mesa, uma das crianças (ajudante do dia) colabora com a professora distribuindo pratos e copos descartáveis aos colegas. A merendeira traz o lanche até a sala em recipientes apropriados, e após cantarem e fazerem a oração do lanche, cada uma das crianças se serve. É importante dizer que são orientadas pela professora a porcionarem a quantidade de lanche conforme a necessidade daquele horário. Além disso, são orientadas também a sentar corretamente à mesa, mastigar bem e de boca fechada os alimentos, pegar corretamente na colher, entre outras informações pertinentes para que adquiram bons hábitos à mesa e de alimentação. A merendeira acompanha a turma e ainda traz informações sobre o lanche que está sendo servido, tais como: origem dos ingredientes utilizados, o modo de preparo, etc. Quando é servido um lanche que a criança não é capaz de porcionar sozinha, a professora e merendeira auxiliam. Neste dia, foram servidos suco natural de laranja e sanduíche de pão com presunto e queijo. Todas as crianças comeram e beberam, e, em seguida retornaram ao banheiro para escovar os dentes. A professora e merendeira sentam junto com as crianças e comem do mesmo lanche que é servido. Esta é uma dinâmica que acontece diariamente em todas as turmas.

VIVÊNCIA 9. No Parque (Turmas azul e amarela)

As crianças das duas turmas foram para o parque brincar livremente. O espaço é amplo, parte dele é gramado e outra cimentada, na parte

cimentada foi feita a pintura no chão de amarelinhas e percursos. No parque há várias árvores que oferecem bastante sombra às crianças, brinquedos diversos, como, balanços, escorregadores, gira-gira, trepa-trepa, gangorra, etc, também há uma casinha de bonecas, e, tanque de areia. Quando entraram na área reservada para o parque as crianças escolheram os brinquedos que mais lhe agradavam, algumas foram para a casinha de boneca, outras nos brinquedos, algumas foram pular amarelinhas, um outro grupo preferiu brincar de pular corda, assim a professora amarrou a corda na árvore e batia conforme a sugestão das crianças e cantavam musiquinhas antigas, como: um homem bateu em minha porta, e eu, abri ... Um grupinho de meninos preferiu brincar de bola, e, como há um ambiente gramado amplo, os meninos brincaram neste espaço. Todos brincaram livremente, quem estava na areia fez castelinhos, percursos, bolos de aniversário, etc, tudo que a imaginação mandava. Na casinha brincaram de papai, mamãe e filhinha. As crianças se organizaram na condução das brincadeiras de faz-de-conta. Permaneceram ali por um tempo, até que foram convidadas pelas professoras para irem ao banheiro se lavarem para voltar às salas de aula. Em breve os pais chegaram para buscá-los.

5.2 Categorias de Análise Enfocadas

5.2.1 Conhecimento do Professor Acerca da Criança que Educa

Nesta etapa foram elencadas, a partir da análise dos relatos vivenciados, alguns assuntos considerados relevantes em relação ao conhecimento do professor acerca da criança que educa e que podem ser visualizados no quadro a seguir:

Turma azul	Turma amarela
<p>Criança é vista como única</p> <p><u>Vivências:</u> ... a professora os convida a organizar a sala de aula, pede sugestões às crianças de como podem fazer a arrumação das carteiras ...</p>	<p>Criança é vista como única</p> <p><u>Vivências:</u> ... Cada criança pintou com tinta guache as peças, da cor escolhida ...</p>
<p>Crianças como sujeitos de direitos</p> <p><u>Vivências:</u> .. As crianças são recebidas pela professora, conversam e brincam espontaneamente com os amigos... ... nesse dia decidiram juntos um grupinho de meninos preferiu brincar de bola ...</p>	<p>Crianças como sujeitos de direito</p> <p><u>Vivências:</u> ... escolheram os brinquedos que mais lhe agradavam as crianças perguntavam o tempo todo ...</p>
<p>Espaço planejado e intencionalidade educativa</p> <p><u>Vivências:</u> ... cada criança escolheu um lugar para sentar ...</p>	<p>Criança reconhecida como produtora de história</p> <p><u>Vivências:</u> ... a professora... interrogou-os de modo que contassem o que tinham desenhado ...</p>
<p>Criança reconhecida como produtora de história</p> <p><u>Vivências:</u> ... As crianças se movimentam e exploram as diversas possibilidades ...</p>	<p>Lúdico como dimensão humana</p> <p><u>Vivências:</u> ... brincaram de entrevista ...</p>
<p><u>Crianças como protagonista de sua aprendizagem</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... Foram interrogadas pela professora sobre o que achavam que poderiam fazer fizeram várias deduções as crianças pensavam nas diversas possibilidades de relacioná-las a professora ... solicitou ajuda das crianças que iam contando...</p>	<p>... as crianças mudam o tom de voz e fazem de conta que são robôs brincaram com os robôs de desfilar, dançar, conversar, etc. ... brincaram de bandinha foram para o parque brincar livremente um grupinho de meninos preferiu brincar de bola Na casinha brincaram de papai, mamãe e filhinha ...</p>
<p>Lúdico como dimensão humana</p> <p><u>Vivências:</u> ... escolheram os brinquedos que mais lhe agradavam brincaram durante todo o percurso brincaram de “cama de gato’ ...” ... divertiram-se com uma brincadeira nova foram para o parque brincar livremente Na casinha brincaram de papai, mamãe e filhinha ...</p>	

A respeito do conhecimento do professor acerca da criança que educa, consideramos que pelos relatos videogravados, no acompanhamento diário da realidade da instituição pesquisada, assim como dos planejamentos e fotografias, foi possível perceber que a criança é vista como única e que também pode tomar decisões, escolher o que acredita ser melhor para si, com base nos conhecimentos que já tem, e assim ser co-autora de sua história, pois as oportunidades lhes são dadas. São capazes de construir sua aprendizagem desde que lhes sejam oferecidos meios para isso, visto que são expressivamente sujeitos de direitos. A intencionalidade educativa pode ser verificada no planejar cuidadoso e rigoroso de acordo com as necessidades infantis, onde o organizador e patrocinador de espaços e situações de aprendizagens é o próprio educador, assessorado pela sua equipe pedagógica, que articulam os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança, aos seus conhecimentos anteriores e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. O lúdico se faz presente em praticamente todas as situações, sejam elas de forma livre, espontânea ou dirigida.

5.2.2 Relação Professor X Aluno, Aluno X Aluno

Quanto à relação professor X aluno e aluno X aluno, as considerações feitas levam em conta os relatos das situações vividas e que foram reproduzidas aqui para melhor compreensão dos pontos elencados como relevante na relação professor X aluno, aluno X aluno como podem ser notados no quadro a seguir:

Turma azul	Turma amarela
<p>Interação social <u>Vivências:</u> ... conversam e brincam espontaneamente com os amigos trocaram idéias com os colegas as crianças se organizaram em grupos ... brincaram de “cama de gato”...</p> <p>Zona de Desenvolvimento Proximal <u>Vivências:</u> ... foram interrogadas pela professora sobre o que achavam que poderia ser e como podiam utilizar aquela faixa de papel as crianças fizeram várias deduções após ouvir as inferências das crianças a professora interroga as crianças sobre quantas pedras faltava a professora criou diversas situações problema que conduziram à reflexão das crianças a princípio tiveram bastante dificuldade, pois é uma brincadeira que exige muita atenção a criança a professora não respondeu à pergunta imediatamente, porém, questionou-os sobre o que achavam da brincadeira ter esse nome ...</p> <p style="text-align: center;"><u>Mediação</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... fizeram a higienização acompanhados e orientados pela professora todos foram incentivados a ajudar a professora a escrever as crianças escreviam, cada uma do seu jeito, de acordo com o que já sabiam sobre a escrita...</p> <p style="text-align: center;"><u>Lúdico</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... a professora criou um relógio invisível que apita para avisar ela (a professora) demonstrou como se brinca</p>	<p>Interação social <u>Vivências:</u> ... as crianças se organizaram na condução das brincadeiras de faz-de-conta...</p> <p>Zona de Desenvolvimento Proximal <u>Vivências:</u> ... as crianças contaram a quantidade de dedos do avestruz e compararam com os dedos das suas mãozinhas ...</p> <p style="text-align: center;"><u>Mediação</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... através... e de conversas a professora identificou o que eles já sabiam sobre a professora interrogou-os para que lhe contassem o que haviam desenhado lançaram e continuaram as explorações pelo sítio...</p> <p style="text-align: center;"><u>Lúdico</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... a professora convida as crianças para brincar de entrevista usou um brinquedo para fazer de conta que era um microfone brincaram com os robôs de desfilar, dançar, conversar, etc as crianças confeccionaram, com sucatas, uma diversidade de instrumentos musicais as crianças escolheram os brinquedos que mais lhe agradavam na areia fez castelinhos, percursos, bolos de aniversário, etc ...</p>

Sobre a relação professor X aluno, aluno X aluno, algumas considerações a partir da realidade observada são feitas de maneira que esclareça como a prática vem sendo desenvolvida. A interação social é básica, visto que nós não agimos sozinhos, pois os seres humanos são seres sociais, incapazes de sobreviverem sozinhos sem se relacionar. Os momentos de interações sociais observados na instituição pesquisada são vários, muito além dos que foram captados pelas lentes das câmeras, principalmente quando brincam livremente ou em situações de brincadeira dirigida. As crianças possuem um relacionamento afetivo entre si muito bom, assim como com as professoras. A troca de idéias entre pares é oportunizada, podendo até ser alargada, principalmente em momentos de brincadeiras não-dirigidas.

O fato das crianças assumirem responsabilidades, tomarem decisões provocativamente, resolverem problemas mediados pelas professoras, terem liberdade para demonstrar seus gostos e preferências demonstram que a escola proporciona um ambiente socialmente interativo. Diversas situações relatadas demonstram a professora questionando, não dando respostas prontas, convidando as crianças à reflexão, enfim, todos esses fatores colaboram para o desenvolvimento da “zona de desenvolvimento proximal”. As situações de mediação e ludicidade ocorrerem quase que o tempo todo, através dos relatos e observação direta, percebe-se claramente que as educadoras medeiam as situações de modo que as crianças sintam-se seguras para falar, trocar idéias, construir suas propostas de trabalho e colaborar para o crescimento do grupo.

5.2.3 Conhecimento Curricular

A respeito do conhecimento curricular apontamos algumas idéias que foram compreendidas no fazer pedagógico tendo como base as vivências analisadas e os planos de aulas das professoras. Estas idéias são apresentadas no quadro a seguir:

Turma azul	Turma amarela
<p>Interdisciplinariedade</p> <p>Pesquisa <u>Vivências:</u> ... a professora pegou as tarefas de casa, nas quais havia a solicitação de pesquisa junto aos pais sobre os ingredientes utilizados e modo de preparo do bolinho de chuva ...</p> <p>Lúdico <u>Vivências:</u> ... escolheram os brinquedos que mais lhe agradavam brincaram durante todo o percurso brincaram de “cama de gato’ ...” ... divertiram-se com uma brincadeira nova foram para o parque brincar livremente Na casinha brincaram de papai, mamãe e filhinha ...</p> <p>Desenho <u>Vivências:</u> ... fizeram o registro, desenhando a “cama de gato” como forma de registro do trabalho realizado, no caderno, desenharam a “tira numérica” construída coletivamente...</p> <p>Alfabetização <u>Vivências:</u> ... a professora esperou que todos escrevessem do seu jeito, trocaram idéias com os colegas foi possível perceber que há crianças nos diversos níveis de escrita... ... todos foram incentivados a escrever os numerais na “tira numérica”, porém antes eram questionados sobre a maneira correta de fazê-lo ... a professora interrogou as crianças sobre as formas pelas quais poderiam estar registrando quantidades ...</p>	<p>Interdisciplinariedade <u>Vivências:</u> ... chegaram no sítio do vovô ... puseram-se a explorar os ambientes ...</p> <p>Pesquisa <u>Vivências:</u> ... chegaram no sítio do vovô ... puseram-se a explorar os ambientes as crianças perguntavam sobre tudo, o tempo todo ...</p> <p>Lúdico <u>Vivências:</u> ... as crianças das duas turmas foram para o parque brincar livremente escolheram os brinquedos que mais lhe agradaram algumas foram pular amarelinhas, um outro grupo preferiu brincar de pular corda as crianças confeccionaram com sucatas ... uma diversidade de instrumentos musicais brincaram de bandinha ...</p> <p>Desenho <u>Vivências:</u> ... fizeram os registros, desenhando, com diversos tipos de materiais e de diferentes formas, os animais e tudo o que foi possível explorar com a visita ...</p> <p>Alfabetização <u>Vivências:</u> ... assistiram a um filme ...</p>

Com relação aos pontos considerados relevantes na questão do conhecimento curricular, observa-se que quanto à interdisciplinariedade, é possível

perceber que na prática pedagógica é difícil identificar situações que dêem conta de identificar a integralidade do trabalho, porém é possível identificar esta postura junto à observação dos planos de aula. A concepção de integralidade é nítida, principalmente quando os educadores propõem atividades diversificadas sem limitar as propostas a áreas de conhecimento pré-definidas. Quando realizaram o passeio no sítio do vovô, ficou evidenciado com maior clareza que em situações como essa se trabalham os temas em sua globalidade, sem guardar fronteiras entre as áreas, pois diversos elementos são ativados, com a possibilidade, ainda, de contextualizá-los ao meio.

Outra prática que demonstra ciência da proposta curricular é a presença do lúdico. A presença do jogar/brincar, mesmo em momentos dirigidos, evidencia a prática pedagógica da instituição por meio da brincadeira, indicando deste modo, como é o entendimento que se tem da criança, e que este entendimento demonstra que o jogar/brincar é importante para os profissionais e que se entende este (o brincar) como um meio pelo qual a criança compreende o mundo participando ativamente de situações lúdicas.

Também está posto neste documento, e que pôde ser observado como realidade na instituição, é que a intervenção do professor é necessária, e que existiu, de modo que as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, expandir suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens através das possibilidades oportunizadas de se expressar e comunicar sentimentos e idéias, de experimentar, refletir, elaborar questões e respostas, construir objetos e brinquedos.

Ao tratar do desenho como componente curricular e o conhecimento que se tem sobre ele, é impreciso identificar a noção que se têm sobre este ponto em questão, principalmente pela natureza da pesquisa realizada, porém, pelas situações vivenciadas e analisadas e, que infelizmente, não demonstraram a riqueza do trabalho sobre o desenho na prática da instituição, é possível perceber que esta forma de expressão é estimulada e é entendida como elemento importante do currículo, nos planos das professoras, pois a principal ação

adotada é a da não aceitação de modelos e reproduções estereotipadas da realidade. As crianças exprimem seu pensamento individual e, por vezes, coletivamente. São incentivados à leitura e interpretação de desenhos, ao representar idéias completas, enfim é dado o suporte para que a criança abstraia e compreenda que a escrita é representação da fala.

Outro dado importante que observamos é o trato dado ao processo de construção da leitura e escrita. De acordo com o observado e planejado a respeito da leitura e escrita na instituição analisada, percebemos que se parte do que a criança sabe sobre a escrita, do que tem significado para ela. A leitura e escrita não podem ser construídas tão e somente nomeando letras e decodificando-as. Numa proposta interdisciplinar a leitura e escrita se dá em todos os momentos, no momento da brincadeira, no passeio, ao assistir um filme, enfim não somente nas aulas de português, o que não é o caso da instituição pesquisada, pois o ritmo de cada um respeitado, visto que lêem e escrevem conforme o nível de leitura e escrita já adquirido.

Assim, a respeito do conhecimento curricular dos professores da instituição, pelas evidências observadas nos relatos das situações vivenciadas, assim como nos planos de aula das educadoras, temos a completar que a interdisciplinariedade foi revelada em sua integralidade, existente entre a fusão nas diversas áreas do conhecimento, a propostas de atividades não são estanques, há contextualização dos assuntos e as proposições de trabalho solicitam à criança que se utilize de elementos diversos para compreender o novo. Quanto à pesquisa, percebemos que ao professor é exigido que seja um pesquisador e que as crianças são convidadas à exploração, ao trabalho coletivo e também individual, com predominância do coletivo. Ficou manifesto a presença do lúdico, o espaço é atraente e amplo, as condições são oferecidas e percebe-se a liberdade para brincar e interagir, assim como situações pedagógicas lúdicas são presença constante no fazer pedagógico, demonstrando a preocupação dos adultos envolvidos. Em relação à alfabetização, o que entendemos, é que o conhecimento curricular é o de uma construção da leitura e escrita com significado, que entende o erro como meio de identificação do estágio em que a criança se encontra no processo de construção, e que, assim, a criança não tem medo de aventurar-se a escrever, até porque as

situações propostas de escrita colaboram para a criança pensar, sem que faça cópias mecânicas e deliberadas de escrita.

5.2.4 Análise das Práticas Adotadas

Em relação à análise das práticas adotadas também foram listados os elementos percebidos como básico no fazer pedagógico, identificados nos relatos de vivências, e, que podem ser visualizados no quadro a seguir:

Turma “azul”	Turma “amarela”
<p>Estabelecimento de rotinas</p> <p><u>Vivências:</u> ... neste dia, após as atividades de rotina na hora do lanche é estabelecida uma rotina ... era dia da novidade Logo depois das atividades rotineiras Esta é uma dinâmica que acontece diariamente em todas as turmas ...</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização do ambiente como espaço de aprendizagem</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... a professora os convida a organizar a sala decidiram juntos que as mesas ficariam lado a lado, formando um grande retângulo ...</p> <p>Estabelecimento de regras</p> <p><u>Vivências:</u> ... conforme combinado, uma criança seria a ajudante do dia quando as crianças puseram-se a falar, todas juntas, a professora lembrou-as de que haviam regras que foram adotadas pelo grupo ...</p> <p>Presença da ludicidade</p> <p><u>Vivências:</u> ... brincaram de “cama de gato” ...</p> <p style="text-align: center;"><u>Estímulo ao desenvolvimento de hábitos alimentares – educação nutricional</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... a professora disse às crianças que nas próximas semanas preparariam na escola, bolinhos de chuva</p>	<p>Estabelecimento de rotinas</p> <p><u>Vivências:</u> ... Imediatamente após as atividades de rotina na hora do lanche é estabelecida uma rotina, as crianças vão primeiramente ao banheiro, fazem a higienização das mãos e quando retornam para a sala arrumam suas respectivas mesas ...</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização do ambiente como espaço de aprendizagem</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... a sala de aula se transformou num cineminha</p> <p style="text-align: center;"><u>Presença da ludicidade</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... através da mesma brincadeira da entrevista, passou a entrevistar os robôs e as crianças respondiam às perguntas como se elas fossem os robôs ...</p> <p style="text-align: center;"><u>Estímulo ao desenvolvimento de hábitos alimentares – educação nutricional</u></p> <p><u>Vivências:</u> ... cada uma das crianças se serve são orientadas pela professora a porcionarem as quantidades de lanche, conforme a necessidade de cada um, naquele horário são orientadas a sentar corretamente à mesa, mastigar bem e de boca fechada os alimentos, pegar corretamente a colher, entre outras informações a merendeira acompanha a turma durante o lanche e ainda traz informações sobre o lanche que está sendo servido ...</p>

O estabelecimento de rotina pôde ser evidenciado em várias situações envolvendo as práticas adotadas, atividades como higienização, roda da conversa, chamada, organização da sala, alimentação, canto, dança, entre outras são comuns e habituais. Constata-se que para o desenvolvimento do fazer pedagógico são estabelecidas rotinas que dinamizam a aprendizagem infantil, questões sobre o tempo e espaço, numa rotina clara e compreensível como a observada na instituição é motivo de segurança para as crianças. Percebe-se que o encaminhamento das ações das crianças, assim como das educadoras é permeado pela rotina que permite a antecipação das situações que irão acontecer.

Quanto à organização dos ambientes de aprendizagem nota-se que os espaços são organizados conforme a necessidade da turma, as crianças participam das propostas de arrumação, porém não identificamos o estabelecimento de cantinhos de trabalho, o que, sem dúvida, poderia colaborar com o fazer pedagógico, com a exploração de um ambiente mais rico e estimulante à criança.

Em relação ao estabelecimento de regras, observamos que na instituição é comum o trabalho com estabelecimento de regras, e que, essas regras são construídas coletivamente, não estão escritas, porém, o discurso de que há combinados evidencia que conversam sobre questões referentes ao estabelecimento de acordos de convivência.

Em relação ao lúdico é indiscutível que este é prática constante na instituição, visto que tanto nas vivências quanto nos planejamentos a ludicidade permeia todas as propostas de ensino aprendizagem.

Verificamos, que em relação ao estímulo ao desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis que o trabalho desenvolvido demonstra-se que há um trabalho de educação nutricional, pois observamos que pelo trabalho as crianças são estimuladas a ter autonomia na hora das refeições, melhorar a postura durante as refeições e, lhes é ensinado também a manusear corretamente os materiais nas refeições. Professoras e merendeiras têm um papel

importantíssimo, o de promover essas ações, principalmente ao discutir com as crianças, em momentos intencionais, questões, como: higiene dos alimentos e do próprio corpo, regras de conduta à mesa, costumes de famílias e grupos sociais, valor nutricional dos alimentos, dentre outras.

Após apresentados os dados obtidos mediante a observação direta através das videogravações e pela análise documental, a seguir, no capítulo 6, passaremos à análise dos dados e discussão.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição. A percepção que temos é de um sujeito/criança – objeto de sua ação, reconhecido, sobretudo, a infância como "tempo de direitos". Nessa perspectiva, a criança é vista como ator principal, não como um ser passivo à espera que o eduquem, porém um sujeito que, em interação com outros sujeitos, tome decisões e busque sua própria construção e seu lugar no mundo. Wartofsky ao ser citado por Batista e Moreno (2005) faz uma importante consideração da construção do mundo da criança e a construção da criança no mundo, e nos propõe a pensar na criança como:

um agente na sua própria construção e na construção do mundo, mas um agente cuja ação desenvolva-se no contexto de práxis inelutavelmente social e histórica, que inclui tanto as sujeições e potencialidades da natureza como as ações de outros agentes (WARTOFSKY in BATISTA e MORENO, 2005, p. 11).

Verificamos, a conscientização das educadoras em pensar num novo tempo, que exige a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento das necessidades criativas de cada um de nós.

Se não posso imaginar o indivíduo se desenvolvendo em um vazio sociocultural, posso ajudá-lo pelas Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, História e Antropologia), a apreender as semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde (ROSEMBERG, 1976, p. 1470).

É na infância que acontece o primeiro contato com o conhecimento. Ampliam-se os saberes, progressivamente, através do contato da criança com o

meio, que tenta compreender o mundo que a rodeia. Porém, acreditamos que a aprendizagem só é efetiva quando o indivíduo participa do processo, elaborando num encadeamento entre ação e experiência, o seu próprio conhecimento. Segundo Maturana (1995) aprender a conviver, numa sociedade altamente competitiva, individualista, é a aprendizagem mais desafiadora que temos a enfrentar, e, nessa perspectiva, acreditamos numa educação que olhe a criança como um sujeito com voz ativa, histórica e produtora de conhecimentos.

Assim, a Educação Infantil deve estar atenta para que, mais do que preparar as crianças para determinada sociedade deverá fornecer-lhe força e referências intelectuais que lhes permita compreender o mundo que a rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis.

Tanto pelas fotos, documentos, quanto pelos relatos das situações vivenciadas nas videograções, é possível verificar que os espaços da instituição pesquisada, são amplos, planejados e privilegiados, favorecendo as interações, principalmente durante as ocorrências de jogos e brincadeiras. Sabemos que hoje nossas crianças, em sua maioria, estão inseridas num contexto social em que, cada vez mais rapidamente desaparecem os espaços públicos dedicados ao brincar. Ao contato com os homens, com a natureza, numa relação outra que não a questão do direito ao convívio com a natureza e o prazer, e até mesmo desprazer que o brincar proporciona, mas que são essenciais à formação do ser humano, alguns autores depositam no lúdico seu poder de desenvolver a dimensão humana. Concordamos e registramos que, lugares adequados e planejamento intencional que privilegie o lúdico devem ser priorizados nos espaços de Educação Infantil, e, neste sentido, o que foi possível compreender que, tanto na proposta pedagógica e planos de aula, como no fazer do cotidiano da instituição, o lúdico é pensado continuamente de forma que sejam garantidos os espaços e situações privilegiadas para tal.

Assim, acreditamos que essa função vem sendo exercida na instituição, não e tão somente evidenciada pelos recortes das vivências que foram videogravados, porém pela experiência da pesquisadora atuando desde 1997 nesta

instituição, (ora como professora, ora como pedagoga), cabe a si abonar a constante realidade e presença da ludicidade no fazer pedagógico da escola observada.

Reconhecemos que numa proposta construtivista os jogos incluem objetivos acadêmicos no planejamento de suas atividades. Isto pode ser notado nos projetos das educadoras, porém, observamos que, segundo DeVries (2003) os jogos devem estar:

[...] encaixados no contexto do brincar e do trabalhar pelo qual as crianças têm interesse pessoal e no qual encontram valor. O brincar se mistura ao trabalho enquanto as crianças desenvolvem uma seriedade em seus propósitos e em suas aspirações, criando um trabalho de qualidade, característico tanto das crianças maiores quanto dos adultos que elas admiram (DEVRIES, 2003, p. 47).

O fato de observarmos também a preocupação em oportunizar às crianças o acesso a outros lugares externos à instituição, ao mesmo tempo, demonstra que não se limitam apenas ao espaço intra-escolar, o que, conseqüentemente, trarão benefícios ao aprendizado infantil, ampliando seus horizontes e proporcionando contatos com outras realidades e culturas.

Brinquedos foram criados, utilizando sucatas disponibilizadas pelas famílias e foram dispostos às crianças de modo que se organizaram em enredos e situações, onde, de fato, ficam envolvidas, concentradas e alegres. Como diz Benjamim (1984), as crianças fazem dos “destroços” – os brinquedos dentro das caixas - um mundo particular. “Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que criar em suas brincadeiras, *uma nova e incoerente relação*”.

Ainda, sobre a questão da ludicidade na Educação Infantil, é importante falarmos sobre o papel do educador neste processo, lembrar que este também deve se deixar envolver pelo lúdico. Para isso nos referendamos em Oliveira (1998) quando fala sobre o brincar na educação infantil e adverte ao professor que:

Não basta ele ficar de lado apenas observando as crianças brincarem e intervendo apenas em caso de brigas ou choro. Por outro lado, ele não pode adotar uma postura de ter sempre a iniciativa de propor e dirigir a brincadeira, distribuindo os papéis e os objetos nelas presentes, centralizando a atenção das crianças e determinando suas regras. Algumas ocasiões são especialmente boas para a presença mais ativa do educador propondo brincadeiras às crianças, cuidando para incentivar a participação delas. Por sua vez muitas outras ocasiões são espaço infantil, oportunidades das crianças para construção coletiva de uma brincadeira através da contribuição que traz à interação que estabelecem entre si (OLIVEIRA, 1998, p. 70).

O desafio que se coloca à equipe da instituição pesquisada é o de equalizar o lúdico na prática pedagógica, ora explorando o brincar/jogar dirigido, ora o espontâneo/livre, porque, sem dúvida, esta atividade natural e prioritária da criança (quando o brincar é pensado pelo educador) se torna uma brincadeira pedagógica e não raro dirigida. A proposta é de que, se vá além do lúdico como prática pedagógica, pensado e desenvolvido pelo professor, porém que sejam ilimitadas as situações de lúdico espontâneo/livre, porque de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Nos jogos e brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL/MEC/COEDI, 1998, vol. 1, p. 28-29).

O brincar/jogar como componente curricular também favorece a interação social, visto que nas situações de brincadeira a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo, testa sua autonomia, assimila os significados das ações humanas e vai se constituindo enquanto sujeito.

Recorremos a Fosnot (1998) quando faz referência a Vygotsky sobre o aspecto social do conhecimento:

A ênfase de Vygotsky sobre o aspecto social do conhecimento ... faz sentido a partir do ponto de vista dessa interação. A cultura e, dentro dela, os indivíduos coletivos criam uma dialética que faz com que o indivíduo se desequilibre; porém, reciprocamente, o todo é desequilibrado pelos indivíduos à medida que eles constroem seu ambiente (FOSNOT, 1998, p. 43).

Assim, compreendemos a importância da interação social, ou seja, os sujeitos, através da interação progredem em seu desenvolvimento em direção aos conceitos culturalmente estabelecidos numa dinâmica aberta e apta de inovação e capacidade criadora. Além disso, vale a pena nos referirmos à questão da “zona de desenvolvimento proximal”, como estratégia para isso.

Numa proposta interativa, as crianças são atraídas a explorar, ao máximo, o ambiente e podem sugerir, em meio às várias tarefas que lhe são indicadas as que mais lhe agradam, sendo permitido que ela busque várias maneiras de realizá-las, oferecendo margem à criatividade e ao espírito de pesquisa e invenção, sem imposições e treinamentos mecânicos e repetitivos.

Portanto, a cultura da escola não está dada “*a priori*”, ela se edifica em virtude da rede de interações que advêm no seu interior, no entrelaçamento produzido pelos seus condicionantes. Dessa forma, é aconselhável que as crianças, em determinadas situações interajam com crianças de níveis e idades diferentes e em outros com crianças de níveis semelhantes.

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados.

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis. O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (BRASIL/MEC/COEDI, vol. 1, p. 31-32).

O papel do educador nesta tarefa é singular, pois ele é o mediador, o sujeito que impulsionará o contato com o ambiente sócio-cultural e as aprendizagens ocorridas nestas relações. Através da sua reflexão sobre o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” e sua função considerarmos como ponto de partida a sua ação educativa, que precisa ser pensada levando em consideração os conhecimentos prévios que as crianças possuem e até onde elas podem chegar e estabelecer estratégias didáticas para seu fazer pedagógico, que colabore para que a criança avance em seu nível de desenvolvimento.

Sobre isso, também nos reportamos a Vygotsky quando citado por Boiko (2001), ao explanar o entendimento obtido sobre “zona de desenvolvimento proximal” como sendo um conceito que:

[...] permite que os educadores e professores entendam o curso interno e dinâmico de desenvolvimento, identifiquem quais os processos em maturação já completados e quais estão em formação, para que, com base nestes dados, desenvolvam sua prática. ... propõe que o trabalho escolar direcionado aos níveis de desenvolvimento já completados é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, uma vez que não é direcionado a um novo estágio de desenvolvimento. A este respeito declara que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY in BOIKO, 2001, p. 54-55).

Sendo o mediador por excelência da relação aluno X aluno, professor X aluno, é o educador que tem a obrigação, entre outras funções, de tornar acessível aos sujeitos os bens culturais organizados pelos homens ao longo da história. Isto se constrói na academia em que se pode conversar, duvidar, discutir, interrogar e compartilhar conhecimentos; um lugar onde exista espaço para as dúvidas, o erro e a inventividade. Uma escola em que educadores e

educandos tenham autonomia de raciocinar, pensar sobre a própria ação na construção de conhecimentos, e não como simplesmente um agente de informação e transmissor de conhecimentos.

Isto pôde ser evidenciado na observação da realidade da instituição pesquisada, quando, nas situações vivenciadas, observou-se que as crianças encontravam-se em momentos diferentes no processo de construção da escrita e isso era considerado no fazer pedagógico. Esta diversidade foi revertida em ganhos no desenvolvimento do trabalho pela educadora, no momento em que demonstra aceitar essas diferenças individuais e fomenta a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças, visto que as atividades de escrita e produção de textos são muito mais interessantes, quando se realizam num contexto de interação.

Em relação à proposta de alfabetização, evidenciamos que é adotado no Centro de Educação Infantil estudado, o que se pode encontrar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) quando coloca que:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL/MEC/COEDI, 1998, vol. 3, p. 122).

É possível, desta forma, compreendermos que o entendimento que se tem do processo de alfabetização, é de uma ação envolvendo práticas sociais que se iniciam desde o nascimento da criança e que na escola se oficializará por meio de ações concretas de leitura e escrita significativas.

Como estão num processo de construção da leitura e escrita, as crianças (como pode ser evidenciado no trabalho realizado na instituição escolar pesquisada) precisam ser convidadas a ler e escrever espontaneamente, mesmo

sabendo que não escreverão convencionalmente. Porém, ao se depararem com uma situação-problema, procurarão respostas às suas “dificuldades” recorrendo às outras crianças da sala, à professora, e esta última deverá intervir pedagogicamente, mediando a situação de modo que a criança faça relações sobre o que já conhece sobre o funcionamento do sistema de escrita e o que é novo para ela, de modo que possam avançar nos seus conhecimentos e domínios dos mecanismos de construção da leitura e escrita.

A respeito disso, ainda, mencionamos Vygotsky e a sua preocupação em compreender o desenvolvimento da escrita relacionando-o com o que chamou de “a pré-história da linguagem escrita”, ou seja, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização. Assim vale mencionar que:

[...] como a aquisição da língua escrita é, para Vygotsky, a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, também contribuem para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são, também, atividades de caráter representativo; isto é, utilizam-se de signos para representar significados. Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo, através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas, também, a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (SANTOS, 1991, p. 214).

Os momentos de brincadeira também são considerados como atividades fundamentais de interação professor X aluno e principalmente aluno X aluno, ou seja, “representa um espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (BOIKO, 2001, p. 55).

A brincadeira, para Vygotsky, também gera uma “zona de desenvolvimento proximal”, pois possui características, como: imaginação, imitação, características estas que estão presentes em todos os tipos de

brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de “faz-de-conta”, de regras e até no desenho, que, também, pode ser considerado como atividade lúdica. Assim, nos atentamos ao que diz Wajskop (1999, p. 35) a respeito da brincadeira enquanto situação privilegiada de aprendizagem infantil porque através dela “o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos”.

Como atividade social específica, ainda, a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado, passo a passo, pelos pares, à medida que este se desenrola (WAJSKOP, 1999, p. 29-30).

Sobre o brincar mediado Wajskop cita Brougère quando diz que: “não existe na criança um jogo natural. A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. *A brincadeira pressupõe aprendizagem social. Aprende-se a brincar*” (grifos da autora) (WAJSKOP, 1999, p. 29).

Verificamos, portanto, que com relação à interação professor X aluno, aluno X aluno é importante que a instituição esteja voltada a alguns aspectos da prática que são imprescindíveis para um fazer pedagógico que privilegie este tipo de intercâmbio, ou seja, a interação social, o entendimento de “zona de desenvolvimento proximal”, a mediação e a ludicidade”. E, para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imperativo que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

Por meio do lúdico também é possível a construção de regras. Os jogos infantis, em especial, nas brincadeiras de “faz-de-conta”, permitem reproduzir padrões e comportamentos que prevalecem em seu grupo social. É possível constatar também que toda situação de “faz-de-conta” contém normas de conduta implícitas que levam a criança a assumir papéis sociais, principalmente ao imitar alguém, numa determinada situação. Apesar da constatação de que na

instituição pesquisada a presença do lúdico se dá em vários momentos, é importante que se reflita continuamente sobre o valor das brincadeiras de “faz-de-conta” como fator preponderante a ser continuamente pensado/repensado, pois é ela a responsável pelo surgimento do “simbólico”.

Nas brincadeiras de “faz-de-conta” a criança subordina-se a regras, renunciando às ações impulsivas e contrariando a forma como agiria espontaneamente.

Brincando, a criança experimenta novos papéis, julga se estes são ou não adequados, imagina conseqüências por agir de um ou de outro modo. Com isso acaba por internalizar regras de conduta e também alguns valores que orientam seu comportamento (MACHADO, 2002, p. 70).

E além disso é importante percebermos que:

Um ludoeducador faz de sua aula uma aula semelhante ao brincar-atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de envolver por inteiro a pessoa que brinca (e estuda, e aprende), proporciona uma aula que não está centrada na produtividade. Uma aula lúdica é aquela que desafia professores e alunos, que os fazem desejar saber, que os fazem sentir prazer (VIDAL in DALLA ZEN, p. 50-51).

Neste sentido, entendemos que incluir o lúdico na proposta de ensino, ou seja, planejar ações pedagógicas incluindo o lúdico intencionalmente precisa tornar-se uma postura ativa do educador e ainda haver espaço para o inesperado. Vale reiterar o que Vidal ainda diz ao citar Fortuna, de que a verdadeira contribuição que o jogo dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.

Quanto à utilização dos jogos e brincadeiras como prática adotada pelo educador ao tornar as aulas lúdicas, acreditamos no que diz Fortuna (citada por Vidal):

[...] uma aula ludicamente inspirada não é a que ensina conteúdos através de jogos e brincadeiras, mas, sobretudo, aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.

Com relação à pesquisa na instituição, o que teoricamente observamos é que um ensino pautado pela pesquisa, é aquele em que o educador passa a ser o mediador, alguém capaz de ajudar a criança a pensar. Neste sentido, apesar de evidenciarmos situações diversas em que o professor colabora para a reflexão da criança, sugerimos um alargamento desta visão, um pensar ainda maior, de modo que se compreenda que:

[...] a tarefa de aprender implica numa relação plena e constante do aprendiz com o mundo, a tarefa de ensinar vai muito além disso, pois exige do professor, não só conhecimento daquilo que ensina, ma também uma capacidade de questionar, tanto esse conhecimento como seu aprendiz. A criança ou o adulto, em situação de aprendizagem, tanto mais vai aprender, quanto mais for capaz de fazer perguntas à realidade e sobre ela. Curiosidade, espírito de busca, imaginação e autonomia não se desenvolvem a partir de informações dadas por alguém, mas na busca do que se faz delas, investigando, questionando e procurando soluções (SILVA, 1196, p. 58).

Neste sentido, vale dizer que, numa proposta em que a pesquisa é um dos componentes curriculares, o educador media a relação da criança com a realidade a partir da instigação pelos problemas, a partir de discussões e soluções interessantes, e, nesta perspectiva, assumimos que necessitamos estudar, também, cada vez mais, pois o conhecimento está sempre necessitando de sujeitos preocupados em aperfeiçoar sua atuação, rompendo com uma série de práticas até então consideradas adequadas, e, assim, buscar um fazer diferente e crítico, próprio do professor pesquisador.

Outra prática pedagógica adotada e que foi evidenciada nos relatos de vivências, em pelo menos uma das turmas, mas que é prática constante na instituição é o estabelecimento conjunto de regras/combinados entre educadoras e crianças. Quando necessário, essas regras/combinadas são escritas num papel e afixadas na parede da sala, pois, não raramente, precisam ser lembradas, quando estão sendo descumpridas. Sobre isso, assinalamos que o bom relacionamento entre educador e crianças é importante para o estabelecimento de regras e limites para a boa convivência. Em relação ao trabalho com as crianças da Educação Infantil, Machado (2002), propõe aos professores que:

Para ajudá-las a construir regras de conduta e estabelecer limites, é preciso levar em conta as necessidades das crianças, ou seja, aquilo que as faz agir em cada momento. Se não forem cumpridas sempre incentivadas em suas boas ações, não haverá grandes avanços entre um e outro estágio de desenvolvimento (MACHADO, 2002, p. 69-70).

Em se tratando da rotina e formação de hábitos na Educação Infantil, lembramos Gutiérrez (2004) que, ao discutir teoricamente os hábitos na educação durante os seis primeiros anos de vida, e neste caso, quanto aos hábitos em relação às ações vitais, preconiza que alguns hábitos:

[...] reforçam a nossa autonomia e capacidade de independência e nos situam entre os demais como seres vivos para estabelecer relações de interdependência entre iguais. Outros atenuam a imagem positiva que temos de nós mesmos e possibilitam, com isso, desenvolver ao máximo nossas potencialidades. Por último, outros nos ajudam a conservar a integridade e a nos defendermos agilmente dos perigos que poderiam causar dano ao "eu" psicofísico" (GUTIÉRREZ in ARRIBAS, 2004, p. 91).

Partindo do princípio de que é na idade escolar que a criança alcança um domínio motor que lhe permite desenvolver atividades com materiais diversos, entende-se que o momento do lanche pode se constituir em um período em que ela deve dar início à formação de hábitos desejáveis, não só alimentares, mas de ordem social e de conduta. Oportunizando às crianças o porcionamento do lanche, ela terá a propriedade de servir-se da quantidade de alimento que verdadeiramente deseja, principalmente porque aprenderá a avaliar suas próprias necessidades, não deixando alimento no prato; conseqüentemente, não havendo desperdício, nem comendo menos do que o necessário.

A autora ainda recomenda que o ambiente que envolve a refeição seja acolhedor e afetuoso, pois para a criança a refeição é um momento essencialmente afetivo. Assim, aconselha cercá-la de ritos, tais como: jogos com os utensílios de comer; músicas e canções adequadas; frases para os demais, lhes desejando prazer; perfume nas mãos depois de lavá-las, etc. Sugere também ao educador procurar um gesto individual para cada criança, pois a refeição tem tanto de ato individual como de social e as crianças têm necessidade de percebê-la

assim. Além de tudo isso, o elogio público é um bom recurso que valoriza o esforço infantil em adquirir bons hábitos relacionados à alimentação.

Verificamos, portanto, que ao adquirir hábitos alimentares saudáveis, como os desenvolvidos na instituição pesquisada, se está incentivando a boa alimentação, estimulando a autonomia das crianças, proporcionando a melhora na postura durante as refeições e ensinando a manusear corretamente os materiais nas refeições. Professoras e merendeiras têm um papel importantíssimo: o de promover essas ações, principalmente ao discutir com as crianças, em momentos intencionais, questões, como: higiene dos alimentos e do próprio corpo, regras de conduta à mesa, costumes de famílias e grupos sociais, valor nutricional dos alimentos, dentre outros.

Do ponto de vista pedagógico e nutricional, não resta dúvida de que a educação nutricional na pré-escola pesquisada, obtém no comportamento alimentar das crianças um alcance, inclusive na vida familiar, visto que, não são raros os pais e responsáveis pelas crianças afirmarem as relevantes mudanças nos hábitos alimentares das mesmas, atualmente mais saudáveis, e, por que não, mais conscientes de suas próprias necessidades nutricionais.

Com relação à rotina de trabalho do Centro de Educação Infantil, temos a considerar que a escola apresenta uma rotina diária, onde se propõe uma adaptação às necessidades percebidas, havendo alterações de acordo com as circunstâncias. Nos referenciamos a LINO (1998), quando esta autora sugere que numa instituição de atendimentos a crianças da Educação Infantil, haja momentos de acolhida, de planejamento de trabalho, de organização, de revisão, do lanche, do recreio ao ar livre, do trabalho em pequenos grupos, da roda, etc, como observamos existir na instituição pesquisada. De acordo com esta autora:

A rotina diária ... é um instrumento com unidade educativa em vários níveis. Não podemos deixar de apontar agora que uma rotina é principalmente, uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo (LINO in ZABALZA, 1998, p. 195).

Zabalza (1998), ao estabelecer os 10 aspectos básicos de uma educação infantil de qualidade, propõe, entre outros pontos, o estabelecimento de rotinas estáveis, acreditando que:

As rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e, ainda, substituem a incerteza do futuro, (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia (ZABALZA, 1998, p. 52).

Quanto à organização do ambiente, identificamos que é comum às educadoras organizarem seus espaços. Ficou evidenciado que eles se arranjam, diariamente, para o início das atividades e até mesmo ao término. Nas salas de aula da instituição pesquisada não há o predomínio dos chamados “cantinhos”, tal qual os citados por Forneiro (1998), porém as educadoras organizam o ambiente de sala junto com as crianças, conforme as atividades planejadas para aquele dia de trabalho.

Diversos autores têm proposto a organização do ambiente em espaços planejados para a realização de atividades diversas, como em “cantos”, e, consideram que esta arrumação do ambiente pode ser entendida como um instrumento de aprendizagem. Sobre isso, percebemos nas vivências e fotografias, que o ambiente é amplo, arejado, que ambientes extraclasse também são oportunizados, porém, não se evidencia uma proposta de organização em “cantos” de aprendizagem. Sobre isso lembramos Forneiro (1998) quando a autora coloca que é importante que haja uma delimitação clara das áreas. Segundo ela:

As áreas de jogo – trabalho devem estar claramente delimitadas, de modo que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma. Isso não significa que as áreas tenham que ser compartimentos estanques, mas uma clara delimitação das áreas contribui para a organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece a sua utilização autônoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 257).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o papel do educador na organização do espaço/ambiente é fundamental, de modo que possa desempenhar um papel ativo em toda a ação que envolva a organização, que começa com a concretização das interações educativas e da prática pedagógica que irá adotar, visto que, isto incidirá diretamente na tomada de decisões para o planejamento e a posterior organização do ambiente.

Neste capítulo discorreremos sobre as principais questões analisadas que consideramos relevantes à prática pedagógica observada num Centro de Educação Infantil que atende crianças de 2 a 6 anos de idade. Foi possível compreender que os espaços da instituição são planejados, a presença do lúdico é atividade principal, a interação professor X aluno, aluno X aluno acontece quando professores e alunos se comunicam, têm a possibilidade de se expressar, principalmente por meio do brincar, o papel do educador é o de mediador com a característica básica de possibilitar o contato das crianças com o ambiente sócio-cultural e as aprendizagens que acontecem nestas relações. No processo de construção da leitura e escrita, as crianças são atraídas a ler e escrever espontaneamente, por meio de situações-problemas mediadas pelo professor, e nessa diversidade de proposições, interação social, lúdico, intervenções significativas, se dá o entendimento de “zona de desenvolvimento proximal”. A pesquisa, rotinas, educação nutricional também são propostas que aproximam a instituição de uma escola de qualidade no atendimento prestado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, junto a um Centro de Educação Infantil de cunho privado no município de Arapongas, de atendimento a filhos de trabalhadores das Indústrias, permitiu que se esboçasse algumas conclusões sobre a caracterização, fundamentos e encaminhamentos adotados no atendimento a crianças de 2 a 6 anos de idade, além de abrir perspectivas de continuidade a novas pesquisas.

A instituição caracteriza-se como um espaço amplo e planejado para o atendimento de crianças da Educação Infantil. Sua proposta pedagógica privilegia um trabalho em que a criança construa seu aprendizado, com foco na pesquisa, interdisciplinaridade, ludicidade, alfabetização e desenho.

Os fundamentos e encaminhamentos adotados pela instituição revelam que a concepção que se têm de criança é de uma pessoa única, capaz de tomar decisões, ser protagonista e produzir sua própria história como um sujeito de direitos.

Na prática adotada, a relação professor X aluno, aluno X aluno é de interação, em que é prerrogativa do professor atuar como um mediador do fazer pedagógico intencional. O parecer que fazemos é de que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da instituição encontram-se em condição de contínua reflexão e atentos à prática voltada à pesquisa e ao lúdico, principalmente, o brincar de “faz-de-conta”, e que conjeturam sobre a organização de ambientes de aprendizagem adequados a proporcionar múltiplas possibilidades aos alunos e professores. Acreditamos que é preciso, além de melhorar o acervo de brinquedos, que a prática esteja voltada ao repensar do faz-de-conta livre como forma de resgate de novos estudos, principalmente no sentido de avançar teoricamente após a reativação da unidade de ensino, depois de um tempo estando desativada.

Para isso, é importante que prossigam com um fazer que revele o estabelecimento de rotinas, regras de convivência, estímulo à educação nutricional, entre outros, e que supere uma visão inatista de criança, ou seja, a visão que muitos educadores têm da ênfase na hereditariedade de que diante de cada criança não há muito que fazer, pois a escola é um lugar onde as crianças, pequenas sementes, seriam cuidadas pelos adultos; estes, jardineiros responsáveis por fazer brotar as características individuais das mesmas. A observação realizada revela que as crianças são importantes e que são convidadas a pensar por si próprias, ajudam a tomar decisões, que têm um comportamento autônomo e que são estimuladas a resolver problemas. Neste sentido, são convidadas a falar e decidir junto com o educador.

O respeito à opinião das crianças contribui significativamente para a composição de uma educação cuja perspectiva é a criança como sujeito principal do seu aprendizado. Sendo assim, estamos confiantes na possibilidade de assinalar caminhos na edificação de uma Educação Infantil de qualidade, promotora do desenvolvimento integral das crianças.

Sugerimos à coordenação de educação da instituição pesquisada a análise e criação dos seus próprios referenciais de educação para a infância, principalmente após uma proposta de reestruturação, que, com certeza, colaborará no sentido de indicar à sociedade a relevância de uma educação infantil de qualidade.

Finalizando nossas considerações acreditamos ter colaborado para discussão e reflexão acerca de práticas intervencionistas que procuram uma melhoria da qualidade nesta instância, socializando experiências entre educadores. Acreditamos que repensando a prática pedagógica do SESI, instituição essa intencionalmente preocupada em oportunizar experiências significativas às crianças na primeira infância, colaboramos com subsídios à prática pedagógica de outras instituições de ensino para a criança pequena.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. P.; GNOATO, G. *O brincar e a cultura: Jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p.111-17, jan/jun. 2003.

ARRIBAS, T. L. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar ... [et al.]*; trad. Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmar Lupion in *Educação Infantil: subsídios e práticas investigativas*. Londrina: CDI, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC, COEDI. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (1 vol.)

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (2 vol.)

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (3 vol.)

BRASIL, MEC. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

_____. *Projeto caixa de brinquedos: uma análise da capacitação de profissionais de instituições de educação infantil em Minas Gerais (Xerocado)* 7/04/1999.

_____. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Curitiba: APP – Sindicato dos Professores das Redes, 1997.

BROUGÉRE, Gilles. *A criança e a cultura Lúdica*. Revista da Faculdade de Educação. V. 24, n.2. São Paulo jul/dez de 1998.

CADERNO TEMÁTICO DE FORMAÇÃO II. Educação Infantil. *Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. 2004. xerocado

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. *Cultura no grupo de brinquedo*. Estud. psicol. (Natal). Natal, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413>. Acesso em: 21 Set 2006.

CARVALHO, A. M. A. [et al]. *Registro em Vídeo na pesquisa em Psicologia: Reflexões a Partir de Relatos de Experiência*. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 12, n. 3, set-dez 1996.

CARVALHO, Mara I.; RUBIANO, Márcia R. B. *Organização do espaço em instituições pré-escolares*. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professores de Educação Infantil: entre o feminismo e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHÂTEAU, Jean. *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989.

CONTI, Luciane de; SPERB, Tania Mara. *O brincar de pré-escolares: um espaço de resignificação cultural*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 17, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Out 2006.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. *Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula*. *Cad. Pesq.*, São Paulo (71): 49-59, novembro, 1989.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEVRIES, Rheta (org). *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: Práticas e atividades*. São Paulo: Artmed, 2003.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti, ARAUJO, Claisy Maria Marinho de y NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. *Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa*. *Psicol. esc. educ.* [online]. jun. 2005, vol.9, no.1 [citado 23 Outubro 2006], p.37-46. Disponible en la World Wide Web: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100013&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. POA: ArtMed, 1999.

ESCHER, Ana Maria Macedo Lopes. *Pedagogia e Educação Infantil*. Universidade Tuiuti do Paraná, (s/d).

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 67-98, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. *A organização dos Espaços na Educação Infantil*. In: *Qualidade na Educação Infantil*. Porto alegre: Artmed, 1998.

FOSNOT, Catherine Twoney. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 2003.

GONÇALVES, Rita de C. P. *Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente*. Florianópolis, 1996 (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Catarina).

HUIZINGA, J.. *Homo Ludens*. Perspectiva: São Paulo, 1991.

KISHIMOTO, T. M. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001

_____. *Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação* (org); 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. e ABROMOVAY, M. *Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas*. Caderno CEDES. Campinas, SP: Papirus, 3 ed. 1991.

KUHLMANN, M. J. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Maria da G. *Jogos na Educação: criar, fazer e jogar*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. tradução Fernando Limongeli Gurgueira. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, Lino de. *Faz-de-conta na escola: a importância do brincar*. Disponível em http://www.artmed.com.br/patioonline/fr_conteudo_patio.php?codigo=1009&secao=574&pai=572.

MACHADO, Patrícia Brum. *Comportamento infantil: estabelecendo limites*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MATURANA, H. & VARELLA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Workshopy, 1995.

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. *Infância e historicidade*. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de M. ... [et al]. *Creches: crianças, faz-de-conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PINO, A. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: CADERNOS CEDES 24 - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, SP, Papirus, 1991.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHAES, Celina Maria Colino. A

transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Out 2006.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROSEMBERG, F. *Educação: para quem?* Ciência e Cultura, 28 (12), dezembro, 1976.

SAGER, F., SPERB, T. M., ROAZZI, A., MARTINS, F. M. *A avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma abordagem da Psicologia Ambiental.* Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16 (1). p. 203-215.

SAGER, Fabio et al. *Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental.* Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100021&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Out 2006.

SANTOS, Maria G. A. B. *O Grafismo infantil: processos e perspectivas.* São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SILVA, Lorena Clara Macedo da e ORTEGA, Antonio Carlos. *Aspectos psicogenéticos da prática do Jogo das Quatro Cores.* *Estud. psicol. (Natal)*, jul.dez. 2002, vol.7, n° 2, p.289-298. ISSN 1413-294X.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Zilá Aparecida Peigo de Moura e. *Diário de Classe: A experiência pedagógica na Escola Municipal em Macatuba/SP.* Macatuba: Prefeitura Municipal de Macatuba, 1996.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação.* 4. ed. São Paulo. Atlas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ et all. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-escola.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil.* trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta Solicitação de Autorização para Realização da Pesquisa



Londrina, 29 de janeiro de 2006.

À

Sr^a Lílian Luitz

Coordenação de Educação e Cidadania do SESI Paraná

Venho pro meio dessa, solicitar a autorização de Vossa Senhoria para realizar minha pesquisa de Pós-graduação em Nível de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, cujo tema é: “A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PRÉ-ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA”.

O trabalho empírico acontecerá em momentos de análise de documentos, fotos e videogravações realizados no Centro de Educação Infantil SESI Arapongas. Para tanto peço a gentileza que envie o mais rápido possível uma resposta para que eu possa dar continuidade ao trabalho.

Atenciosamente,

Lucy Durant Masquetti Pelz

Endereço: Rua Sanhaçu, 21 Jardim São Cristóvão

Telefone: (43) 3252-6699 / 9959-5885

Anexo 2 – Carta Solicitação de Autorização dos Pais para Documentar



Londrina, 29 de janeiro de 2006.

Srs. Pais:

Venho por meio dessa, solicitar a autorização de Vossa Senhoria para publicar em minha dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, cujo tema é: “A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PRÉ-ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA”, algumas fotos e videogravações referentes às atividades que as crianças desenvolvem no período escolar.

O trabalho empírico acontecerá em momentos de análise de documentos, fotos e videogravações realizados no Centro de Educação Infantil SESI Arapongas, se houver a permissão de Vossa Senhoria para publicação.

Desde já agradeço, antecipadamente pela colaboração e caso desejam maiores detalhes sobre o projeto, colocamos-nos à disposição.

Atenciosamente

Lucy Durant Masquetti Pelz
Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina

Professora Doutora Maria Aparecida Trevisan Zamberlan
Orientadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina

Anexo 3 – Formulário Acompanhamento de Egressos Jardim III



Sistema Federação das Indústrias do Estado do Paraná

Coordenação de Educação

ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS

Campo 1 - Identificação

Nome da Escola: _____
 Endereço: _____
 Fone: _____
 Professora: _____
 Supervisão Pedagógica: _____
 Aluno Egresso: _____
 Centro de Educação Infantil Sesi _____
 Professor II: _____
 Ano: _____

Campo 2 – Autorização de Acompanhamento

Autorizo o CEI-SESI _____ acompanhar o desenvolvimento e desempenho escolar do nosso(a) filho(a) até junho de _____.

____ / ____ / ____

 Pais ou responsáveis

Meses/Valoração Atributos	Março					Julho				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Raciocínio matemático										
Atenção										
Participação										
Argumentação										
Organização										
Sociabilidade										
Responsabilidade										
Construção da escrita										
Oralidade/leitura										

Meses/Valoração	Março					Julho				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Atributos										
Outro(s):										

Campo 4 – Valores de Referência

- 5 (sempre) ⇒ em todas ocasiões
- 4 (quase sempre) ⇒ na maioria das vezes
- 3 (algumas vezes) ⇒ algumas vezes
- 2 (raramente) ⇒ poucas vezes
- 1 (não ainda) ⇒ não demonstrou



Sistema Federação das Indústrias
do Estado do Paraná
Coordenação da Educação e Cidadania

AVALIAÇÃO DA REUNIÃO OU GRUPO DE PAIS

Campo 1 - Identificação

- Centro de Educação Infantil - SESI _____
- Data: ____/____/____
- Nome do Aluno: _____
- Professora: _____

Campo 2 - Indicadores de avaliação

Indicadores	Ótimo	Bom	Regular	Observação
Interesse				
Importância do(s) Assunto(s)				
Participação				
Horário				
Duração				

Campo 3 - Sugestões de assuntos para as próximas reuniões

Data: ____/____/____

_____ Assinatura dos pais ou responsáveis



COMUNICAÇÃO REUNIÃO OU GRUPO DE PAIS

Centro de Educação Infantil
SESI _____

Coordenação da Educação e Cidadania

Comunicamos aos senhores pais ou responsáveis, que haverá reunião de pais, conforme segue:

Data da Reunião: ___/___/___

Local: _____

Horário: ___ : ___ h/min

Assunto(s): _____

Reunião com: aula normal
 dispensa de aula

Obs: _____

Contamos com a presença e antecipadamente agradecemos, colocando-nos à disposição para esclarecimento de dúvidas, se necessário.

Atenciosamente,

A Direção

Data: ___ / ___ / ___



COMUNICAÇÃO REUNIÃO OU GRUPO DE PAIS

Centro de Educação Infantil
SESI _____

Coordenação da Educação e Cidadania

Comunicamos aos senhores pais ou responsáveis, que haverá reunião de pais, conforme segue:

Data da Reunião: ___/___/___

Local: _____

Horário: ___ : ___ h/min

Assunto(s): _____

Reunião com: aula normal
 dispensa de aula

Obs: _____

Contamos com a presença e antecipadamente agradecemos, colocando-nos à disposição para esclarecimento de dúvidas, se necessário.

Atenciosamente,

A Direção

Data: ___ / ___ / ___



Sistema Federação das Indústrias
do Estado do Paraná

Coordenação da Educação e Cidadania

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA REUNIÃO OU GRUPO DE PAIS

Centro de Educação Infantil Sesi _____

Declaramos para os devidos fins, que _____

_____, participou na data de hoje da *Reunião de Pais*,
no horário das _____ às _____ horas, para acompanhamento da vida escolar do(a)
filho(a).

_____, _____ de _____ de _____.

Atenciosamente,

Pedagogo



Sistema Federação das Indústrias
do Estado do Paraná
Coordenação da Educação e
Cidadania

FORMULÁRIO DE NÃO COMPARECIMENTO

Campo 1

Centro de Educação Infantil SESI _____

Data: ___/___/___

Nome do Aluno: _____

Campo 2

Estamos encaminhando abaixo os assuntos abordados na Reunião ou Grupo de Pais do dia ___/___/___, às ___ horas, para conhecimento dos senhores pais. Caso desejem maiores informações sobre a reunião ou grupo de pais, favor entrarem em contato telefônico com a escola para agendar um horário.

Assuntos:

Campo 3

Solicitamos que registrem abaixo o motivo do não comparecimento na última reunião.

Data: ___/___/___

_____ Assinatura dos pais ou responsáveis



Sistema Federação das Indústrias
do Estado do Paraná

Coordenação de Educação
e Cidadania

REUNIÃO PSICOPEDAGÓGICA

CAMPO 3 – RELATÓRIO SUCINTO

____ / ____ / ____

Responsável



Sistema Federação das Indústrias
do Estado do Paraná

Coordenação da Educação
e Cidadania

AVALIAÇÃO DA REUNIÃO PSICOPEDAGÓGICA

CAMPO 1 – IDENTIFICAÇÃO

- Centro de Educação Infantil – SESI _____
- Data: ____ / ____ / ____
- Nome do Profissional: _____ Horário: _____
- Cargo: _____

CAMPO 2 – INDICADORES DE AVALIAÇÃO

INDICADORES	ÓTIMO	BOM	REGULAR	OBSERVAÇÃO
Interesse				
Importância do(s) Assunto(s)				
Aplicabilidade do(s) Assunto(s)				
Participação				
Domínio Técnico				
Recursos				
Metodologia				
Horário				
Duração				

Anexo 6 – Plano Aula Turma Amarela

PLANO QUINZENAL

CAMPO 1 – IDENTIFICAÇÃO

Centro de Educação Infantil SESI ARAPONGAS

Professora:

Turma: AMARELA

Turno: VESPERTINO

Mês: AGOSTO/SETEMBRO

Dias: 28/08 A 08/09

Ano: 2006

CAMPO 2 – MOMENTO INICIAL – CONVERSAÇÃO

Rotina Diária:

- Oração;
- Músicas;
- Ginástica historiada;
- Novidade do dia;
- Conversa informal sobre o tema a ser discutido;
- Situação climática;
- Construção do calendário;

CAMPO 3 – ASSUNTO / FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os animais

Informações e curiosidades a respeito dos animais que poderão ser observados pelas crianças na visita ao sítio do vovô:

Avestruz: O avestruz já vem sendo criado no Brasil há alguns anos como animal de zoológico, mas não para fins produtivos. Várias tentativas haviam sido feitas neste sentido, mas a falta de informações e experiência com o animal levaram estes ensaios ao fracasso, criando-se a falsa concepção de o avestruz é um animal frágil e difícil de ser criado. Comercialmente se definem três raças de avestruz: black nec (ou pescoço preto), red nec (pescoço vermelho) e blue nec (pescoço azul). A fêmea choca os ovos durante o dia e o macho durante a noite. Possui duas patas com dois dedos em cada pé, tem asa mas não voa, é um animal ovíparo, seu corpo é coberto por plumas.

Vaca: A vaca é um mamífero com úbere, que tem 4 tetas, por aí é extraído o leite, possui 4 patas, corpo coberto por pêlos. Atualmente, quase toda ordenha é feita mecanicamente, embora algumas pessoas, as que têm poucas cabeças de gado, o façam geralmente da forma tradicional, à mão. Durante o dia, se estiver bom tempo, as vacas vão até o pasto, para tranqüilamente pastarem alguma erva e fazerem um pouco de exercício.

Galinha: é um dos mais simbólicos, e é o mais vulgar, já que qualquer pessoa pode ter uma galinha num espaço reduzido, ou mesmo num quintal. As galinhas vivem num espaço a que se chama galinheiro. Em criadouros, por regra, existem os comedouros e bebedouros, a zona de postura e uma parte mais reservada e os poleiros dispostos por vários patamares onde dormem. Depois da refeição da manhã, normalmente, milho e farinha, passam o resto do dia a esgravatar e comer tudo o que apanham na terra, sejam minhocas, sementes, pequenos frutos e migalhas. Têm o corpo coberto por penas, duas patas. São ovíparos.

Cavalo: Animal que possui 4 patas, mamífero, tem o corpo coberto por pêlos, é geralmente utilizado para o esporte, participando de campeonatos de saltos ou de obstáculos, corridas de cavalos, entre outros, é utilizado como lazer também, é bem encontrado em sítios.

Carneiro: foi um dos primeiros animais a serem domesticados, possui 4 patas, seu corpo é coberto por lã, é um animal muito cobiçado, pois é retirada a lã dele para ser feito roupas. É um animal mamífero.

CAMPO 4 – OBJETIVO (S)

Que as crianças sejam capazes de:

- Realizar movimentos de coordenação motora ampla e fina com maior desenvoltura;
- Conhecer um pouco mais sobre alguns animais, classificando-os pelo tipo e cobertura, origem, reprodução, habitat, número de patas, etc;
- Ouvir, falar, pensar e argumentar sobre os assuntos propostos;
- Compreender a importância de necessidade de preservar a natureza;
- Ser curiosa e crítica diante do novo;
- Adquirir noções sobre aspectos relacionados à vida urbana e rural.
- Brincar e socializar-se através de brincadeiras diversas;

CAMPO 5 – HABILIDADES / CONTEÚDOS

- **Língua Portuguesa:** Seqüência lógica dos fatos, função semiótica (leitura), desenho como forma de representação, articulação correta das palavras, ampliação do vocabulário.
- **Matemática:** construção progressiva do calendário (dia, mês, ano), cores e

quantidades.

- **Conhecimento do mundo físico e natural:** Orientação espacial, partindo do corpo da criança (lateralidade, profundidade, anterioridade), condições diárias do tempo (nublado, chuvoso, ensolarado), localização, textura dos alimentos e de materiais diversos, preservação ambiental, zona urbana e zona rural, classificação dos animais.
- **Artes:** construção de brinquedos com sucatas.
- **Música e Movimento:** equilíbrio dos movimentos nas brincadeiras, coordenação-motora ampla e fina.
- **Educação nutricional:** identificação de alguns alimentos (sabor, odor, textura, cor)

CAMPO 6 – METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS

2ª Feira – 28/08

- Roda das novidades;
- Organizar a sala para ficar parecendo com um cineminha e assistir ao filme: Chico Bento vai ao Shopping;
- Interpretação oral do filme;
- Desenho da história assistida com giz de cera;
- Brincar de roda no pátio;
- Brincar de história da serpente
- Aprender a música: Seu Lobato
- Areia/parque.

3ª Feira – 29/08

- Brincar na sala de aula de entrevista. A professora é a entrevistadora.

No final cada criança desfila;

- Brincar com os robôs confeccionados com sucata na semana anterior;
- Brincar de imitar os animais;
- Brincar: Cada macaco no seu galho;
- Brincar de boliche;
- Areia/parque.

4ª Feira – 30/08

- Contar a história: Vaquinha Mimosa;
- Conversar com as crianças sobre as características do animal da história;
- Levar leite de vaca para a sala, falar sobre as suas propriedades e ao final tomar o leite;
- Desenhar a vaquinha da história, colando grama para representar o alimento;
- Areia/parque;
- História: Pantaneiro;
- Desenhar com giz de cera o personagem da história – o cavalo.

5ª Feira – 31/08

- Observar uma gravura com desenho do avestruz e fazer a leitura da mesma;
- Comentar sobre as características dessa ave;
- Modelar o avestruz com massinha;
- Brincar de Estátua;
- Brincar de Roda;
- Brincar de Casinha;
- Areia/parque.

6ª Feira – 01/09

- Contar a história: Os Músicos de Bremen;
- Escolher um dos animais da história e desenhar com giz de cera;
- Brincar de Bandinha com os instrumentos confeccionados com sucata;
- Areia/parque.

2ª Feira – 04/09

- Passeio para visitar o Sítio do vovô de um dos amiguinhos da turma;
- Conhecer o sítio e os animais lá existem;
- Retorno à escola, e, em roda conversar sobre tudo o que observaram no sítio.

3ª Feira – 05/09

- Contar a história: A Galinha Carijó;
- Conversação sobre as características dessa ave, comparando-a com o avestruz;
- Observar os ovos de galinha trazidos pela professora, quebrando alguns para ver como é por dentro;
- Cozinhar o ovo e come-lo;
- Construir o fantoche de galinha;
- Brincar com os fantoches confeccionados;
- Brincar de pular corda;
- Areia/parque.

4ª Feira – 06/09

- Construir coletivamente o cavalinho de pau;
- Brincar com o cavalinho de pau no pátio;
- Areia/parque;
- Dramatização da história da Independência do Brasil.

5ª Feira – 07/09 (feriado)

6ª Feira – 08/09

- Contar a história: fogo na floresta;
- Conversar com as crianças sobre a necessidade de preservação ambiental que é a temática da história;

- Brincar de imitar os sons dos animais;
- Brincar de história da serpente;
- Areia/parque.

CAMPO 7 – TEMPO / ATIVIDADES (4 HORAS) – UTILIZAR A GRADE DE HORÁRIOS

CAMPO 8 – RECURSOS

- Filme: Chico Bento vai ao Shopping
- Televisão
- Vídeo cassete
- Jogo de boliche
- Livros de histórias
- Leite de vaca
- Gravura com desenho e avestruz
- Massinha
- Rádio
- Cds
- Instrumentos musicais de sucata
- Transporte para o passeio no sítio
- Ovos
- Sacos de pão
- Corda
- Cabo de vassoura
- Papéis diversos

CAMPO 9 – AVALIAÇÃO

Através da observação diária e da análise das atividades realizadas, objetivando perceber se os objetivos foram alcançados.

CAMPO 10 – BIBLIOGRAFIA

- www.agrov.com/animais/peq_ani/avestruz.htm
- www.bicharada.net/animais/animais
- www.crmariocovas.sp.gov.br/nte_l.php?t=001
- Cirquinho – Gislene Latessa
- Coleção Cambalhota – maternal
- Coleção Marcha Criança – maternal – Scipione

CAMPO 11 – OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA _____ / _____ / _____

ASSINATURA

PROFESSOR II

Anexo 7 – Plano de Aula Turma Azul

PLANO QUINZENAL

CAMPO 1 – IDENTIFICAÇÃO

Centro de Educação Infantil SESI ARAPONGAS

Professora:

Turma: AZUL

Turno: VESPERTINO

Mês: AGOSTO

Dias: 01 A 11 DE AGOSTO

Ano: 2006

CAMPO 2 – MOMENTO INICIAL – CONVERSAÇÃO

Rotina Diária:

- Oração;
- Músicas;
- Ginástica historiada;
- Novidade do dia;
- Conversa informal sobre o tema a ser discutido;
- Situação climática;
- Construção do calendário;

CAMPO 3 – ASSUNTO / FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os brinquedos e brincadeiras e sua evolução histórica

A evolução do brinquedo/brincadeira é tão antiga quanto a do homem. O jogo de damas e as bolinhas de que são herança do Antigo Egito. Já os soldadinhos de chumbo eram utilizados em jogos de guerra na França.

Há cerca de 6.500 anos os japoneses já fabricavam bolas, utilizando fibras de bambu. Na China, a matéria-prima era crina de cavalos. Mas os romanos e gregos preferiam confeccionar o produto com tiras de couro, penas de aves e até bexiga de boi. Apesar disso, os brinquedos só se popularizaram a partir da década de 50, com a fabricação do plástico em escala industrial. A primeira bola branca por exemplo, foi idealizada por um brasileiro - Joaquim Simão - em 1935. Sua intenção era a de melhorar a visualização da "redonda" em jogos noturnos. Atualmente existem no país cerca de 300 fábricas de brinquedos, que, anualmente, distribuem perto de dois mil brinquedos para o mercado consumidor.

Yan Silva Nunes Vitória, de 6 anos, aluno do pré-primário da escola infantil Pequeno Mundo Feliz, na Casa Verde, zona norte de São Paulo, é um dos loucos por bola. "Gosto de todas as brincadeiras com bola, até de piscina de bolinha. Também, não podia ser diferente...Tenho nome de jogador de futebol...", diz o garoto com orgulho, referindo-se a Yan Cleiton de Lima Razera, atacante do Fluminense, do Rio de Janeiro. A fascinação pelo brinquedo rendeu até livro. *A História do Brinquedo Para as Crianças Conhecerem e os Adultos se Lembrarem*, conta um pouco da evolução desses produtos. Esse é o 16º livro infantil da publicitária Cristina Von. "Minha idéia inicial era fazer um livro para crianças, mas me aprofundei no assunto, fui conseguindo dados muito importantes. Então, acabou virando um livro mais para o público adulto", explica a autora, em entrevista à Agência Estado. Os brinquedos/brincadeiras, diz, podem contar a história do próprio homem e sua evolução social, cultural e até política.

Os famosos soldadinhos de chumbo, por exemplo, nasceram como jogos de guerra. "Muitos reis, como o francês Luís IX (1214-1270), divertiam-se articulando batalhas com seus pequenos soldados", ressalta a autora. A autora do livro

encontrou textos do ano 1610 com relatos sobre o que fazia o futuro rei da França: em cima de uma mesa perfurada, ele formava esquadrões e simulava batalhas. O brinquedo só passou a ser manufacturado comercialmente na metade do século 19, em Nuremberg, na Alemanha. Mas era artigo de luxo, só os pequenos nobres podiam tê-los. "Seus grandes fabricantes foram as famílias alemãs Hilpert e Heinrichsen, que reproduziram grandes batalhas e exércitos por mais de 100 anos."

A fascinação por pequenos bonecos sobreviveu até os dias de hoje. Quem não se lembra do Playmobil? O brinquedo ganhou suas primeiras versões em 1958. O projeto era da Metallwarenfabrik Georg Branstatter (Geobra), então uma empresa que fabricava telefones, caixas registradoras e brinquedos de metal. Somente anos mais tarde, contudo, é que Horst Brandstatter pediu a Hans Beck, chefe de criação da fábrica, que criasse um boneco barato, com prédios e veículos para compor o kit. Beck foi feliz em sua criação e os bonecos Playmobil viraram febre entre crianças das mais diversas nacionalidades.

No Brasil, no começo da década de 70, um ratinho fazia enorme sucesso na TV, num quadro do programa *Mister Show* ao lado do ator Agildo Ribeiro; sua versão boneco foi igualmente um sucesso. Topo Gigio (topo significa rato em italiano) foi criado pela italiana Maria Perego, em 1958.

Depois do boneco Falcon, no fim da década de 70, vieram muitos e muitos outros. A mais recente onda foi os Pokémons, que invadiram as gôndolas do comércio japonês. Hoje, a família Pokémon tem mais de 251 tipos, divididos em 15 "espécies". E cada uma tem um "poder especial". E, como a concorrência é grande neste filão, outros ídolos já são apontados pelas crianças. "Adoro o Max Steel", confessa Victor Albuquerque de Miranda, de 6 anos. Max o quê? Victor explica, calmamente: "É um boneco de um desenho que passa no AXN, um canal de TV a cabo." Ah, bom!. "Não perco um episódio; brinco com os meus três bonecos todos os dias, com a minha irmã Camila. Bonecos de guerra são os meus preferidos", exclama.

Cristina Von descobriu também que o "futebol de botão" foi criado por um inglês. Em 1947, Peter Adolph anunciava sua invenção, o "subbuteo". Entretanto, esta pode não ser a versão correta. Há indicações de que bem antes, em 1930, o carioca Geraldo Décourt já divertia a vizinhança com o seu "football

celotex" (nome que fazia uma alusão ao material usado em sua confecção). Pelo que Cristina apurou, Décourt utilizava, a princípio, botões de verdade. Ou melhor, os das próprias cuecas. Depois, passou a usar os da calça do uniforme da escola. "A escola (o Colégio Aldridge, do Rio de Janeiro) proibiu o jogo de botão porque, para poder jogar, arrancávamos os botões do uniforme. Era comum os alunos assistirem às aulas, segurando as calças com as mãos", declarou certa vez o próprio Décourt.

O brincar, salienta o psicanalista Paulo Alexandre C. Vasconcelos, é, para os bebês, uma das primeiras formas de explorar o mundo. "Quando o indivíduo começa a explorar o mundo e o universo, passa a vivenciar sentidos", explica Vasconcelos, coordenador-adjunto do Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC), do Departamento de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e coordenador do curso de mestrado em comunicação da Faculdade Anhembi-Morumbi (SP). Segundo Vasconcelos, a criança deve ser estimulada a brincar, independentemente do brinquedo. "Pode ser até uma tampa de panela, não importa. O que é essencial é que uma pessoa mais velha o faça, pai, mãe, irmã... Lacan dizia que quando a criança se vê no olho da mãe, começa a achar que faz parte dela. É o desenvolvimento da confiabilidade. A criança que não tem este estímulo, perde automaticamente esta identidade", salienta.

Praticamente unanimidades entre as meninas, as bonecas, até 1930, eram confeccionadas de pano; assim como os carrinhos eram de madeira. Longe da tecnologia de ponta das grandes fábricas de hoje, seus "criadores" eram costureiras e artesãos. As rechonchudas bonecas artesanais de décadas passadas ganharam novas formas e tamanhos. Nem dá mais para dizer que "só faltam falar". Elas já falam, cantam, dançam, andam de patins e bicicleta, choram, dormem.... "A Carol é como uma filha para mim. E me dá um trabalho!", conta Júlia Barros, de 6 anos. Charmosas, glamourosas, com medidas perfeitas, cabelos loiros, lindos e brilhantes. Além de um guarda-roupa assinado por estilistas famosos e de fazer inveja até para muitos socialites. Talvez este seja parte do segredo que faz com que a boneca Barbie fascine tanto. "Quero ganhar uma Barbie no meu aniversário. Ainda não tenho nenhuma...", reclama a paulista Valentina Nicastro de Oliveira. Na verdade, Valentina já tem três Barbies, esclarece a mãe.

A evolução dos brinquedos através das décadas:

Década de 40: existiam bonecas de plástico - elas eram de uma massa inquebrável. Surgiu o jogo Banco Imobiliário.

Década de 50: Surgiram as primeiras bonecas de plástico, como a Pupi. A Brinquedos Bandeirante lançou bicicleta, jipe, rema-rema e velotrol. Os jipes eram de ferro com pneus de borracha.

Década de 60: A boneca Susi foi lançada. A Amiguinha também ganhou sua primeira versão. Destaque para a patinete com rodas de chapa, pneus de borracha e base de chapa de ferro. Outro sucesso era o futebol de botão.

Década de 70: A Mãezinha era a favorita das meninas. Entre os jogos, estava o Pega Varetas e o Ferrorama. O cãozinho Xereta era novidade. O Jipe Júnior com farol e buzina deixou as crianças malucas! São também desta época: boneca Tippy, Lalá e Lulú (boneca com cachorrinho), Feijãozinho e Falcon.

Década de 80: Bate Palminha, Abelhudo, Cine Disney Show, Doutor Saratudo, Genius são dessa década. O Pense Bem, pequeno computador da Tec Toy, foi eleito o melhor brinquedo de 1988. A Estrela lançou a primeira boneca eletrônica, a Amore.

CAMPO 4 – OBJETIVO (S)

Que as crianças sejam capazes de:

- Comparar diversos tipos de brincadeiras;
- Criar brincadeiras e jogos ao ar livre;
- Valorizar os brinquedos, criando e conservando-os;
- Brincar em situações diversas;
- Aprender novos jogos e brincadeiras;
- Conhecer e comparar brinquedos e brincadeiras de crianças da cidade e do campo, bem como brincadeiras antigas e atuais.
- Serem capazes de fazer leitura de obra de arte;
- Adquirir noções de numerais e respectivas quantidades;
- Ler e escrever o próprio nome;

CAMPO 5 – HABILIDADES / CONTEÚDOS

- **Língua Portuguesa:** Seqüência lógica, idéia de representação, relação oralidade/escrita, assinatura, data, espaçamento entre as palavras, princípios ortográficos (sons semelhantes/grafias diferentes);
- **Matemática:** Registro de quantidades (diferentes formas), idéia de juntar quantidades para formar quantidade maior (adição), localização temporal (hoje, amanhã), construção progressiva do calendário (dia, mês, ano), seqüência numérica.
- **Conhecimento do mundo físico e natural:** Orientação espacial, partindo do corpo da criança (lateralidade, profundidade, anterioridade), condições diárias do tempo (nublado, chuvoso, ensolarado), localização.
- **Realidade Social Brasileira:** História dos brinquedos, mudanças ocorridas nas brincadeiras de hoje e antigamente.
- **Artes:** construção de brinquedos, leitura e análise de obra de arte.
- **Música e Movimento:** Cantigas de roda (ciranda-cirandinha, tango morena, peixe vivo), tonicidade, equilíbrio dos movimentos (pular corda, soltar pipa), coordenação-motora ampla e fina.

CAMPO 6 – METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS

3ª Feira – 01/08

- Roda da novidade;
- Conversa informal sobre o assunto a ser trabalhado durante estas semanas;
- Análise e observação da obra de arte “A família de Antônio Augusto Pinto”, procurando verificar o espaço da imagem, o vestuário das pessoas comparando o período histórico que pode ter ocorrido a pintura da tela, a

fisionomia das pessoas e a classificação por faixa etária: adultos e crianças;

- Baseados nas informações que as crianças puderem verificar, solicitar que relatem o nome dos brinquedos que aparecem na cena, e então, alguns questionamentos: Estes brinquedos são utilizados pelas crianças hoje em dia? Do quê elas mais gostam de brincar?;
- Os nomes destes brinquedos, serão listados no quadro com o auxílio das crianças e posteriormente realizar o mesmo processo no caderno e registrando também com desenhos;
- Brincadeira: “Orquestra”;
- Brincadeira: “Amarelinha”.

4ª Feira – 02/08

- Construção da tira numérica com os alunos até 20 em grande roda;
- Desafio Matemático: solucionar uma situação-problema;
- Brincar de pular corda no pátio do parque, cantando as cantigas da brincadeira, como antigamente: “Um homem bateu em minha porta, e eu, abri. ...”
- Areia/parque;
- Atividade de casa: Realizar uma pesquisa com os pais e registrar qual o tipo de brinquedo ou brincadeira que mais gostavam de brincar quando eram crianças. Pedir a um dos familiares para que relate oralmente e, em seguida por escrito.

5ª Feira – 03/08

- Com as informações trazidas de casa sobre as brincadeiras antigas, selecionar com as crianças uma delas e brincar no pátio da escola;
- Atividade impressa em que as crianças deverão registrar a sua brincadeira preferida e ensinar aos colegas como se brinca. Registrar também o nome do brinquedo que mais gosta por meio de desenhos;
- História: Quero casa com janela;
- Brincadeira: “Cama de gato”.

6ª Feira – 04/08

- Confeccionar um novo crachá com o nome completo e as duas formas de registrá-lo, letra caixa alta e cursiva;
- Realizar a chamada com os crachás que estarão no chão, assim quando uma criança for chamada, esta terá que localizar o crachá no chão e entregar para uma outra criança que a professora indicar;
- Copiar o nome no caderno de linguagem. As crianças do Jardim II farão a cópia em caixa alta e as crianças do Jardim III, de letra cursiva;
- Com diversos materiais de sucata, construir o brinquedo que a criança criar, e em seguida, registrar os nomes dos materiais usados em um pedaço de papel Kraft, para que possam anexar as escritas na parede junto aos brinquedos criados;
- Areia/parque;
- Em casa: enviar um bilhete pedindo para que enviem meias velhas que não são mais usadas para que possamos confeccionar bolas de meia.

2ª Feira – 07/08

- Ginástica historiada;
- Texto “Brinquedos” escrito de Wilma Lima: leitura pela professora e interpretação oral coletiva;
- Atividade: Colorir no texto, os nomes dos brinquedos e em seguida registrá-los;
- Areia/parque;
- Confeccionar bolas de meia para no pátio brincar de “Bola Queimada”;
- Realizar coletivamente, a classificação das bolas quanto o tamanho, cor e peso.

3ª Feira – 08/08

- Procurar em jornais e revistas, brinquedos ou situações que demonstrem brincadeiras, e, colar no caderno de desenho, realizando a contagem e registro do número de recortes;
- Brincadeira: “Bola queimada”;

- Bingo de letras;
- Em casa: Peça à mamãe para lhe contar quais são os ingredientes utilizados no preparo do “Bolinho de Chuva”.

4ª Feira – 09/08

- Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os ingredientes utilizados no preparo do “Bolinho de chuva”;
- Com alfabeto móvel, na mesa, construir os nomes dos ingredientes utilizados no preparo do bolinho;
- Brincadeira: “Escultor”, onde em duplas, uma das crianças deverá ser o escultor e a outra, o material a ser esculpido;
- Areia/parque

5ª Feira – 10/08

- Alguns brinquedos produzem sons, procurar imitá-los. Em seguida, com o auxílio de um CD com diversos sons, entregar uma folha em branco para cada criança e ao sinal, ouvir o som emitido e representá-lo através de desenhos com giz de cera;
- História: A peteca do pinto;
- Jogo de Boliche;
- Em casa: realizar a atividade em anexo, para que semelhantemente ao jogo de boliche, registrem a quantidade de garrafas derrubadas por cada criança da imagem e selecionar a colocação de cada um deles.

6ª Feira – 11/08

- Confecção de um telefone sem fio com sucata, tendo como recurso, potes de yakult e barbante;
- Roda de conversa para discussão da atividade de casa enviada no dia anterior;
- Areia/parque;
- Brincadeiras livres.

CAMPO 7 – TEMPO / ATIVIDADES (4 HORAS) – UTILIZAR A GRADE DE HORÁRIOS

CAMPO 8 – RECURSOS

- Obra de arte: a família de Antonio Augusto Pinto
- Tira numérica
- Corda
- Livros de história
- Sucatas
- Meias velhas
- Revistas velhas
- Bingo de letras
- Alfabeto móvel
- Rádio
- Cds
- Jogo de Boliche
- Barbante
- Papéis diversos
- Tinta guache

CAMPO 9 – AVALIAÇÃO

A avaliação será um processo de análise do amadurecimento das crianças, já que retornaram das férias nesta semana. Será permanente e diagnóstica, visando atender as necessidades das crianças e auxiliá-las na superação de obstáculos nas diversas áreas do desenvolvimento.

CAMPO 10 – BIBLIOGRAFIA

- Coleção Dia-a-Dia do Professor – Volumes 03 e 04
- Coleção Entrelinhas – Educação Infantil, Editora Base, 2006.
- Sites: www.google.com.br
www.arcadovelho.com.br/brinquedos

CAMPO 11 – OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA _____ / _____ / _____

ASSINATURA

PROFESSOR II

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)