



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FRANCILÂNDIA GLÁUCIA GUIMARÃES DE LIMA CUNHA

**O ACOMPANHAMENTO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DE
EXPERIÊNCIAS LÚDICAS.**

ORIENTADORA: Prof^ª. Ms. Glória Maria Leitão de Souza Melo

CAMPINA GRANDE – PB

2012.

FRANCILÂNDIA GLÁUCIA GUIMARÃES DE LIMA CUNHA

**O ACOMPANHAMENTO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DE
EXPERIÊNCIAS LÚDICAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado para obtenção da graduação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências legais, sob a orientação da Prof^a Ms. Glória Maria Leitão De Souza Melo.

CAMPINA GRANDE – PB

2012.

C972a

Cunha, Francilândia Gláucia Guimarães de Lima.

O acompanhamento ao desenvolvimento infantil a partir de experiências lúdicas [manuscrito]./ Francilândia Gláucia Guimarães de Lima Cunha. – 2012.

41 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Prof^a. Ma. Glória Maria Leitão de Souza Melo, Departamento de Educação”.

1. Prática de leitura. 2. Educação infantil. 3. Criança. 4. Atividades lúdicas. I. Título.

21. CDD 371.33

FRANCILÂNDIA GLÁUCIA GUIMARÃES DE LIMA CUNHA

**O ACOMPANHAMENTO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DE
EXPERIÊNCIAS LÚDICAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado para obtenção da graduação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências legais, sob a orientação da Profª Ms. Glória Maria Leitão De Souza Melo.

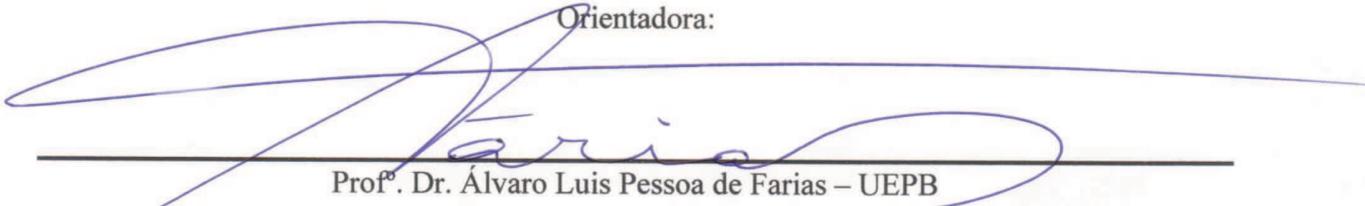
Aprovação pela Banca Examinadora em: 28 de Março de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

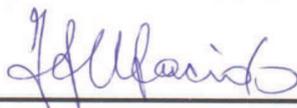


Profª. Ms. Glória Maria Leitão De Souza Melo - UEPB

Orientadora:



Profº. Dr. Álvaro Luis Pessoa de Farias – UEPB



Profº. Ms. Inácio de Araújo Macêdo - UEPB

CAMPINA GRANDE – PB

2012.

O ACOMPANHAMENTO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS.

Francilândia Gláucia Guimarães de Lima Cunha.

RESUMO

Sabe-se que, em determinadas instituições que assistem à Educação Infantil, o brincar, não é compreendido como elemento intrínseco do desenvolvimento da criança. Diante disso, o presente artigo tem por finalidade considerar a atividade lúdica na pré-escola, como ação pedagógica, no acompanhamento ao desenvolvimento da criança, visto que o brincar contribui para a prática avaliativa docente no que concerne à educação infantil. Para tanto, foi necessário o aporte teórico de autores, tais como: Angotti (2006); Dornelles (2001; 2005); Galvão (1995); Hoffmann (1996); Kishimoto (2007; 2010); Machado (2002); Melo, Brandão e Mota (2009); Nóbrega, Assis, Almeida, Vasconcelos e Silva (2009); Oliveira (2002); Souza (2007), e Vasconcellos (2003), dentre outros. Este estudo configura-se numa pesquisa-ação de caráter qualitativo. Para sua efetivação, a priori, foram realizadas observações e entrevistas, sendo estas registradas em diário de campo, para a elaboração do Projeto de Atuação e Investigação Docente – PAID. O Projeto foi desenvolvido numa Instituição de Educação Infantil, Creche e Pré-Escola, localizada no município de Campina Grande – PB, durante os meses de abril e maio de 2011, numa turma da Pré-Escola, junto a crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, durante o período de realização do estágio supervisionado. Considerando a relevância do brincar na formação da personalidade da criança, verifica-se o valor do olhar docente para as atividades lúdicas realizadas pela criança dentro e fora da sala, sendo um instrumento avaliativo tanto no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, quanto da efetivação das práticas pedagógicas. A finalidade, portanto, é (re) orientar a ação docente para perceber as vivências e expressões da criança, agindo isoladamente ou em grupo, com base em Melo (2009, p.130).

Palavras Chave: Educação Infantil; Atividades Lúdicas; Desenvolvimento Infantil; Avaliação.

ABSTRACT

It is known that, in certain institutions that attend the Childhood education, playing, it is not understood as intrinsic element of the child's development. Before that, the present article has for purpose to consider the recreational activity as pedagogic action, in the early years in the attendance to the child's development, whereas playing contributes to the educational practice

in what concerns the infantile education. For so much, it was necessary the authors' theoretical contribution, such as: Angotti (2006); Dornelles (2001; 2005); Galvão (1995); Hoffmann (1996); Kishimoto (2007; 2010); Machado (2002); Melo, Brandão and Mota (2009); Nóbrega, Assis, Almeida, Vasconcelos e Silva (2009); Oliveira (2002); Souza (2007), and Vasconcellos (2003), among others. This study is configured in a research-action of qualitative character. For ITS effectiveness, a priori, observations and interviews were accomplished, being these registered in field diary, for the elaboration of the Project of Performance and Educational Investigation (PPEI). The Project was developed at an Infantile Education, nursery and Preschool Institution, located in the city of Campina Grande in the state of Paraíba, during the months of April and May of 2011 in a preschool class, with children aged between 4-5 years old, throughout the period of supervised practice. Considering the relevance of playing in the formation of the child's personality, the value of the teacher's glance is verified for the recreational activities accomplished by the child inside and out of the room, being on assessment tool both in the process of development and the child's learning, and the effectiveness of teaching practices. The purpose, therefore, it is to refocus the educational action to notice the existences and the child's expressions, acting separately or in group, with base on Melo (2009, p.130).

KEY WORDS: Early Childhood Education; Recreational Activities; Child Development; Assessment.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo oferecer elementos para o debate, junto a profissionais que atuam na educação infantil, acerca do brincar neste nível de ensino, observando as possibilidades de tornar esta ação como objeto de avaliação no acompanhamento ao desenvolvimento infantil, pelo docente, em sua prática pedagógica.

O brincar é considerado uma ação lúdica que promove na criança prazer, interação, conflitos, superação, internalização de normas de conduta, expressão de pensamentos e sentimentos, reinventando desta forma, sua própria realidade a partir de escolhas e decisões quase sempre permeadas de fantasias. Sendo assim, é direito fundamental da criança o momento do brincar, momento esse que segundo a Organização das Nações Unidas - ONU na Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (p. 22), no artigo 31, declara: “[...] à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.”.

A arte de brincar também possibilita à criança a descoberta do corpo, seguida do amadurecimento das suas funções psicomotoras, trabalhando todas as suas dimensões e movimento, consistindo no equilíbrio do uso da mente sobre o corpo, função necessária durante as brincadeiras para que a criança utilize suas habilidades, desenvolvendo outras

potencialidades, internalizando regras e construindo novos conhecimentos, que serão determinados na formação da autonomia e autoafirmação na edificação da sua identidade,

[...] a educação psicomotora busca a harmonia entre o agir (corpo), o sentir (afetividade) e o pensar (inteligência). Atua de maneira educativa e preventiva quando vê o ser humano como um todo indivisível, valorizando o corpo, o movimento e a subjetividade de cada ser com seu próprio ritmo; educando mente e corpo ao mesmo tempo em que favorece a construção da personalidade [...] (MOTA 2009, p. 74).

Nessa direção, é fundamental que os profissionais que atuam neste nível de ensino apresentem formação específica para promover o cuidar e o educar durante sua prática pedagógica, entendendo o brincar como elemento intrínseco do desenvolvimento da criança, visto que a ludicidade faz parte da natureza infantil, como nos mostra Angotti (2006, p. 19):

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar. Explicando melhor, a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Durante o desenvolvimento do Projeto de Atuação e Investigação Docente (PAID) na Educação Infantil, ocorrido no período de estágio docente no cumprimento curricular do curso de Pedagogia, buscou-se entender que esta etapa inicial da educação básica que atende à criança de 0 a 5 anos de idade, antes vista como área de atendimento restrito ao cuidar, vai além do estigma de uma educação meramente assistencialista. É preciso buscar uma aproximação cultural, linguística, cognitiva e afetiva, como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento das funções psicomotoras da criança (OLIVEIRA, 2002, p. 45).

Considerando a relevância do brincar na formação da personalidade da criança, verifica-se o valor do olhar docente para as atividades lúdicas realizadas pela criança, dentro e fora da sala, sendo um instrumento avaliativo tanto no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, quanto na efetivação das práticas pedagógicas, a fim de (re) orientar

a ação docente para perceber as vivências e expressões da criança, seja isoladamente e/ou em grupo, com base em Melo (2009, p.130).

Prestar atenção à ação da criança e em suas atividades, nas atuais práticas pedagógicas, representa, por parte do professor, ou professora, não apenas à consideração a um sujeito ativo com potencialidades, direitos e linguagens que lhe são próprias, mas a consciência de que é pela observação atenta a essa criança, que sua ação docente pode ser melhor avaliada e adequada a situações que favoreçam a qualidade do processo de desenvolvimento desse pequeno sujeito, tomando, quem sabe, como ponto de partida uma pedagogia que considera a criança em sua ação ativa, [...].

Diante disso, espera-se que o espaço da Educação Infantil favoreça às crianças estruturas adequadas, propostas pedagógicas e profissionais que reconheçam a importância do observar, e o momento do brincar como ocasião riquíssima para o acompanhamento ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Tornou-se possível a elaboração desse artigo, a partir das observações e vivências do Projeto de Atuação e Investigação Docente – PAID, desenvolvido em uma Instituição de Educação Infantil, Creche e Pré-Escola, localizada no município de Campina Grande – PB, durante os meses de abril e maio de 2011, numa turma da Pré-Escola, junto a crianças na faixa etária de 4 a 5 anos.

O PAID corresponde a uma atividade curricular desenvolvida durante a disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia. Esta atividade caracteriza o estágio na formação docente em educação infantil. O projeto é elaborado pelos alunos estagiários, sob a orientação de um professor ministrante da mencionada disciplina, e vivenciado numa perspectiva investigativa. Dessa forma, ao vivenciar o estágio docente, o estagiário também desenvolve a investigação a partir da problemática detectada no período de observação – que ocorre no campo de estágio, antes da efetiva vivência do referido PAID.

A vivência do PAID atentou para a seguinte problemática: o brincar tem sido utilizado como acompanhamento avaliativo ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Tal indagação suscitou a necessidade de vivenciar atividades lúdicas junto a crianças da pré-escola e torná-las objeto de avaliação no acompanhamento ao seu desenvolvimento.

O referido PAID teve como objetivo geral acompanhar o desenvolvimento infantil, através das experiências lúdicas. Os objetivos específicos foram os seguintes: (1) Observar as brincadeiras vivenciadas por crianças através de um planejamento docente; (2) Observar e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em situações lúdicas, através do

acompanhamento e do registro escrito; (3) Evidenciar o papel do brincar na prática docente; (4) Identificar as interações entre as crianças durante o brincar.

Para respaldo às discussões e análises aqui desenvolvidas, buscou-se fontes de documentos oficiais, como: Constituição (1988); ECA (1991); RCNEI (1998); LDB (1997); e estudos desenvolvidos por Angotti (2006); Dornelles (2001; 2005); Galvão (1995); Hoffmann (1996); Kishimoto (2007; 2010); Machado (2002); Melo, Brandão e Mota (2009); Nóbrega, Assis, Almeida, Vasconcelos e Silva (2009); Oliveira (2002); Souza (2007), e Vasconcellos (2003), dentre outros.

Esse estudo caracteriza-se por uma pesquisa-ação. Os dados foram analisados numa perspectiva qualitativa. Para tanto, fez-se uso de observações e de registros escritos em diário de campo (os quais não constarão neste trabalho) resultado da ação docente no período de estágio acima mencionado. Utilizou-se, também, de entrevista realizada junto às professoras titulares da pré-escola – da instituição campo de estágio, mais especificamente da turma onde desenvolveu-se o PAID.

Por fim, considera-se que o ato de interagir se constitui de uma ação dependente de sujeitos e/ou coisas. Assim, o ato de brincar precede uma interação e representa um momento intrínseco de desenvolvimento da criança e rico em linguagens, que propicia o fazer pedagógico, como esclarece Melo (2009), apontando a necessidade docente de observar e utilizar o brincar, como acompanhamento avaliativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como da boa efetivação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, com base em Godoi (2004) e Hoffmann (1996), reforça-se o alerta aos profissionais da educação infantil acerca das influências de práticas excludentes e classificatórias de avaliação nesta idade escolar, ou seja, a avaliação na educação infantil deve-se realizar pelo acompanhamento do desenvolvimento da criança e da prática mediadora do docente.

Com a esperança de que este estudo possa contribuir com a edificação de propostas pedagógicas que permitam o acompanhamento ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, através de diversas formas de interação (OLIVEIRA, 2002) e de expressão da ludicidade, convida-se a todos à leitura e à reflexão.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar o brincar não apenas como uma ação que faz parte da criança, mas também como uma ferramenta pedagógica útil e necessária para o acompanhamento avaliativo do desenvolvimento e aprendizagem durante a infância, deve primeiro nos inquietar a conhecer um pouco da exclusão histórica dada à infância e à educação a ela dispensada.

A autora Dornelles (2005), em seu texto “Infâncias que nos escapam: a infância ninja”, nos proporciona uma compreensão da diversidade das infâncias, trazendo-nos uma reflexão acerca da produção sócio-histórica da infância, com ênfase em dois tipos de infâncias mencionadas pela autora como infância ninja e cyber-infância.

Segundo Dornelles (2005), um modelo de infância ninja surge no séc. XVIII com a implantação das rodas de expostos ou de hospícios para crianças abandonadas. No Brasil estas rodas baseavam-se no modelo português, com intuito de combater o fanticídio, o aborto, bem como controlar a taxa de natalidade da classe pobre.

O outro modelo de infância que Dornelles (2005) menciona, rotula a criança com anormalidades, produzindo um novo conceito de infância, chamado cyber-infância, fabricado pela globalização tendo como enfoque as novas tecnologias, sendo estas tratadas por alguns estudiosos da área infantil como um instrumento capaz de acelerar e/ou negar o direito de ser criança. A cyber-infância tem como adeptos crianças de classes mais privilegiadas, ficando estas à frente das crianças ninjas, quando nos referimos à acessibilidade de informações. Entretanto, as crianças cyber tornam-se mais sujeitas à cultura do consumo determinado pela publicidade e pela mídia que ditam os comportamentos da criança pós-moderna.

Ao longo dos séculos, a história da educação negou às crianças instituições educacionais que lhes oferecessem espaços adequados e acompanhamento pedagógico específico. Esse esclarecimento pode ser comprovado em estudos da educação infantil no século XIX, neste período, inicia-se com a sociedade ocidental a criação de creches e salas de asilos para cuidar e assistir as crianças oriundas de famílias pobres, e os jardins-de-infância para às crianças das classes ricas. Assim aborda Kuhlmann Jr.(apud Stephanou, Bastos, 2005, p. 72):

A interpretação que acompanha a história da educação infantil, de que as instituições para as crianças pobres, como as creches e as salas de asilo, tiveram uma identidade e uma trajetória distintas do jardim-de-infância, com um caráter exclusivamente assistencial, distante de preocupações

educacionais, desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que se produziram entre elas.

Nessa perspectiva, as creches existiam apenas para apoiar as mulheres de classe pobre e que precisavam trabalhar, o que nos revela que a sociedade ignorava a criança como um ser que necessitava de atendimento educacional específico. Essa visão passa por mudanças no Brasil em meio ao controle da industrialização.

Dentre muitos tratamentos e concepções conferidas à infância até o reconhecimento da importância desta etapa, pelas políticas públicas e pela Lei, para o desenvolvimento total do ser humano percorreu-se um longo caminho influenciado pela Europa.

Nunes (apud Vasconcellos, 2005, p. 73-97), faz um resgate acerca da construção das políticas sociais na área da infância no Brasil e constata o descaso quanto ao desenvolvimento educacional na idade tenra, mesmo após a intervenção social. Esta, por sua vez, legitimou, regulou e/ou excluiu a classe pobre do acesso ao conhecimento social. As políticas sociais públicas trataram a educação infantil com desdém.

O desenvolvimento das políticas públicas na infância brasileira teve como cenário a demanda industrial no governo de Getúlio Vargas em 1930, provocando a massificação das escolas, para isso instituiu-se em 1927 o código de Menores de 1927, como padrão de proteção à infância até meados dos anos de 1980.

As crianças pobres foram caracterizadas como delinquentes e abandonadas, estas últimas eram vistas como vítimas da família e da sociedade e as delinquentes como ameaça para ambas. Estas ideias foram concebidas tanto na esfera privada (Instituições Filantrópicas) quanto na pública (Estado) como projeto de intervenção. Também se objetivava um modelo para o homem do futuro, tendo em vista o sentimento de pertencimento patriota.

A legislação menorista se preocupa em educar, disciplinar todas as crianças oriundas de famílias desajustadas ou órfãs, tanto o aspecto físico e moral quanto o cívico. A criança abandonada dentro de uma padronização de proteção social tem reconhecimento social de que é sustentada pelas condições de miserabilidade, em que se sujeita viver, tendo ainda a possibilidade de uma exploração diferenciada do trabalho infantil, através de um trabalho semi-escravo.

Os programas de proteção social que se opõem na ética do trabalho legitimam a exploração da criança sob formas perversas e errôneas, como o trabalho infantil.

No entanto, em 1980 emerge no país uma série de denúncias sobre a violação dos direitos humanos pelas instituições fechadas, as quais atendem a criança e adolescente. Diante

deste contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, foi criado com propostas políticas para garantir saúde, educação, moradia e trabalho, bem como oferecer às crianças e adolescentes o direito de viver em família e o provimento político-social de suas necessidades.

Para tanto, ainda com base em Nunes (2005) é preciso assegurar a todas as crianças e adolescentes um princípio básico da Constituição Federal de 1988, o direito de proteção pela Lei, o qual perpassa pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos previstos no ECA.

A inserção do ECA, no contexto social e econômico dos anos de 1990, resultou em modernização conservadora em relação à visão da criança como um sujeito de direitos, afirmando que é dever da família, da sociedade, bem como do estado favorecê-la proteção integral.

Diante disso, se requer a efetivação e ampliação de políticas públicas que reconheçam a criança como um ser em desenvolvimento que tem direitos assegurados pela constituição e pelas leis.

Perante tantos acontecimentos políticos, sociais e legais atribuídos historicamente ao atendimento à infância no Brasil, conquista-se no âmbito legal que a educação infantil venha intentar o desenvolvimento da criança em quatro aspectos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II, art. 29).

Sendo assim, a educação infantil passa a ser respaldada pela LDB como primeira etapa da educação básica voltada para um público de 0 a 6 anos, período da infância em que as práticas pedagógicas devem ser pensadas e efetuadas de forma a favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesse sentido, concorda-se com Souza (2007), quando nos chama a atenção para a atribuição ao termo desenvolvimento como finalidade da educação infantil prescrita na LDB 9.394/96, podendo perdurar um modelo de educação que associa a criança a um ser frágil e dependente, distante, assim, de uma concepção de criança ativa e interativa, que faz uso de diferentes linguagens, através de ações lúdicas, para desenvolver-se em todos os seus

aspectos. O brincar, nessa perspectiva, é considerado a mola propulsora do desenvolvimento infantil.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR

Para que ocorra o pleno desenvolvimento integral da criança, faz-se necessário que se oportunize a ela o desenvolvimento de atividades lúdicas, pois esta tem, por característica própria da idade, a necessidade e o desejo de brincar.

É sabido que o brincar não é algo novo, mas que ainda produz alegria, criatividade, internalização de regras, socialização, interação, em fim, o brincar proporciona também às crianças trocas culturais, e em meio a estas experiências, através do lúdico, vale destacar algumas mudanças que têm ocorrido nos dias atuais na maneira de se brincar e no brinquedo a se usar, com base em Brougère (apud Kishimoto, 2010, p. 26):

Pode-se evocar alguns exemplos como a importância que adquiriram os bonecos, freqüentemente ligados a universos imaginários, valorizando o jogo de projeção num mundo de miniatura. Esse tipo de jogo não é novo, entretanto a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância dessa estrutura lúdica. Não podemos deixar de citar os *videogames*: uma nova técnica cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças. Tudo isso mostra a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea.

Pretende-se com isso, fazer um alerta aos pais e aos profissionais da educação infantil, para atentar a seguinte discussão, se o brincar é algo intrínseco da criança, por que estamos esquecendo de valorizá-lo? Será que não estamos perdendo a oportunidade de usar o momento do brincar para explorar e/ou estimular a criatividade da criança, o que contribuiria para o seu desenvolvimento e aprendizado?

A importância dessa discussão explica-se em Kishimoto (2010) fundamentada na teoria froebeliana, que reconhece na infância a etapa formidável para a valorização da brincadeira como essencial para o desenvolvimento da criança, além de contribuir para a boa formação do homem, conforme Kishimoto (2010, p. 68):

Embora justificando-a por uma teoria metafísica e valendo-se do pressuposto romântico que a concebe como atividade inata da criança, Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, seriedade do brincar, expressão de necessidade e tendências internas aproximando-se de

autores conhecidos como Henriot (1893,1989), Brougère (1995), Vygotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros.

Assim, pretende-se com este trabalho contribuir para a compreensão da seriedade do educador em observar e/ou utilizar o brincar, na pré-escola, como ferramenta pedagógica através da qual a criança concebe avanços no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, em situações espontâneas e sem exigências, como afirma Kishimoto (2010, p. 143-144):

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as conseqüências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem conseqüência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição.

Nessa compreensão, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL,1998), sendo uma das orientações dos referenciais legais da educação infantil, considera o brincar como uma das atividades que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como para sua socialização, para o uso da imaginação, entre outras capacidades e habilidades que se ampliam com as atividades lúdicas, de modo a contribuir para a formação da identidade e da autonomia durante a infância.

4. CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM

Galvão (1995) aborda a Psicogenética de Wallon que atribui ao seu estudo o desenvolvimento da pessoa completa, na interação com o meio, baseando-se na dialética, a qual explica que através da interação do indivíduo são aprendidos aspectos afetivos, cognitivos e motor. O primeiro refere-se à emoção; o segundo à formação da personalidade, a linguagem, o pensamento, entre outros; o terceiro refere-se ao movimento. Estes contribuem para a adequação da prática pedagógica no desenvolvimento da criança.

De acordo com o pensamento Walloniano, o movimento funciona como instrumento que serve para a criança expressar o que se passa em seu funcionamento mental, ou seja, a criança ativa o movimento a partir do funcionamento intelectual, projetando o que ela pensa. Tal fato por muitas vezes a escola imobiliza por causa de sua imposição, o que pode prejudicar tanto o desenvolvimento físico e mental como a aprendizagem da criança.

Deste modo, através da reflexão é possível deixar evidente que algumas instituições de educação infantil encontram-se em estado de inadequação de acordo com as exigências exercidas através da ditadura postural com relação à movimentação da criança. Assim, deve-se chegar à conclusão de que o movimento não é um transtorno, mas uma forma de enxergar a criança como um ser corpóreo e completo.

Wallon ressalta que Vigotski (2001) aborda o problema do desenvolvimento mental durante o processo de aprendizagem, buscando entender o relacionamento entre a aprendizagem e o avanço mental da criança nas atividades escolares, reverenciando a conjectura de que a aprendizagem nivela-se a determinados níveis do desenvolvimento, ou seja, para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento mental estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. Sendo assim, Vigotski opõe-se à Lei da maturidade das funções defendidas por Binet, Meuman e outros representantes da psicologia clássica que apresentam a concepção de que a aprendizagem necessita do amadurecimento das funções mentais para sua efetivação.

Para melhor entendimento acerca da dinâmica do desenvolvimento mental, Vigotski (2001) evidencia no texto o quociente de desenvolvimento mental (QI), que para o autor significa a relação da maturidade mental da criança com sua idade cronológica. Outro fator relevante abordado é a zona de desenvolvimento imediato, a qual é considerada como a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual e o nível do seu possível desenvolvimento.

Nessa perspectiva, verifica-se que a aprendizagem deve apoiar-se no desenvolvimento, aproveitando as funções já amadurecidas, sem que haja uma preocupação pedológica em definir uma idade em que a aprendizagem se torne possível, mas sim que haja o interesse pelo estudo minucioso do desenvolvimento mental da criança, bem como sua aprendizagem no período escolar, lembrando que os níveis de desenvolvimento das operações intelectuais não podem ser determinados apenas pelo que o indivíduo consegue produzir de forma independente, mas sim, pelo que ele pode realizar mesmo com auxílio de outra pessoa.

Em outra obra literária, Vigotski (2001) evidencia as emoções, estas norteiam o comportamento provocando no indivíduo reações positivas, negativas e/ou equilibradas. Todavia, as emoções podem ou não estar explícitas nas ações dos indivíduos. Partindo desta afirmativa, é necessário enfatizar a importância da educação tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o emocional.

O aspecto emocional deve ser considerado pelos docentes como conteúdo essencial a ser explorado e vivenciado em sala de aula através de atividades lúdicas que proponham a organização e reeducação do comportamento emocional. Desta forma, espera-se que o pedagogo, desde a educação Infantil aborde os sentimentos através de estímulos, a fim de (re) orientar as reações emocionais inatas (egoísmo, medo, etc.) e as reações preventivas (acontecimentos de dor ou sofrimento).

Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ir além do ensino mecânico, visto que a repressão das expressões dos sentimentos pode acarretar no homem uma ausência das emoções, o que difere da proposta elencada por Vigotski, que é gerar no indivíduo a compreensão da melhor forma de expressar suas emoções, evitando formas destrutivas e perturbadoras do comportamento.

Pimentel (2007), abordando o sistema psicológico de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, ressalta que para Vygotsky a aprendizagem tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento no que diz respeito à teoria histórico-cultural no meio educativo.

Na perspectiva Vygotskiana, a transformação do homem e da humanidade está atribuída à educação, inicialmente como uma forma de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psicomotor e moral, na qual histórica e culturalmente todas estão integradas, o que permite a educação se conceituar em formação social das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento real e potencial.

As funções psicológicas são caracterizadas pelo controle voluntário da conduta e das operações psicológicas. Embora o sujeito internalize-se culturalmente, a partir das novas necessidades que surgem no processo de interação o mesmo será impulsionado a desenvolver as funções superiores. Essas funções, através de mecanismos e instrumentos mediadores, permitem ao indivíduo, em sua evolução sócio-histórica, a não depender das capacidades inatas, ou seja, das funções elementares.

Sendo assim, compreendendo os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como meio de oferecer as posições teóricas que dão prioridade ao nível de desenvolvimento real. Essa zona de desenvolvimento proximal permite a atuação pedagógica estabelecer a relação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, aqui as funções psicológicas se consolidam ao amadurecimento.

Sendo assim, aprender através da zona de desenvolvimento proximal é permitir o surgimento das competências e habilidades potenciais (interpsicológico – intrapsicológico).

Enfatizando a relação entre jogo, aprendizagem e desenvolvimento numa visão histórico-cultural, Vygotsky defende que a criança necessita de atividades lúdicas relacionadas à educação formal. Esta teoria conceitua a ZDP que, por sua vez, favorece o desenvolvimento infantil, instigando a criança a controlar seu comportamento, experimentar habilidades, fazer uso dos processos mentais superiores, permitindo-a elaborar pensamentos que lhe ajudem a se posicionar conscientemente, diante da sociedade e seus desafios.

Vygotsky considera o jogo (atividade lúdica) um elemento essencial para conduzir a evolução da criança, visto que, o lúdico proporciona a mesma a internalização de padrões sociais, regras e soluções por meio do uso da imaginação, esta contribui para o desenvolvimento psicológico. Desta forma, compreende-se que as brincadeiras são compostas de ações coordenadas e organizadas, com um objetivo proposto, no qual se concentram liberdade e controle.

Atualmente, no âmbito educacional infantil as relações entre jogo e aprendizagem precisam ser compreendidas como algo que deve possibilitar ao discente uma associação com suas experiências. Concebe-se que o brincar é caracterizado pela imaginação e internalização de regras explícitas ou implícitas que formarão um tipo de comportamento na criança, que ao brincar de colocar a boneca para ninar, reproduz regras implícitas de imitar a mãe, posteriormente essa regra será explícita e a imaginação se oculta.

Para o desenvolvimento da imaginação, Vygotsky, propõe que as atividades lúdicas devem ser consideradas como um momento determinante e transformador da percepção e do comportamento da criança, mediante os significados por ela atribuídos no ato da brincadeira. Tal representação simbólica ganha sentido com a aquisição da linguagem.

Em suma, o brincar permite à criança desenvolver tanto seu pensamento abstrato quanto o generalizado, de maneira que suas ações partam da simbologia para a realidade ampliando as suas habilidades e competências.

Durante o desenvolvimento das regras, a brincadeira é bastante importante para a formação do comportamento moral da criança, uma vez que, esta pelo desejo em manter o jogo, orienta sua conduta e relaciona-se pelo respeito às regras. Na história de qualquer jogo de regras, é possível que o sujeito de tenra idade exercite o criar e o inventar, proporcionando a compreensão da realidade, da formulação de hipóteses e dos testes, permitindo assim a internalização de regras.

É importante enfatizar que a atividade lúdica além de ser um fator primordial para o domínio das regras que embasam as relações sociais, cumpre também um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo por promover: evolução no campo das motivações e necessidades, superação do egocentrismo cognitivo, evolução das ações mentais e evolução da conduta voluntária.

Nesta última, o significado do jogo para a aprendizagem está na prática da experimentação, independentemente da idade. Quem joga está relacionando seus saberes já conhecidos com os que estão atribuindo, compreendendo e integrando, sendo uma aprendizagem marcada pelas experiências.

De acordo com Vygotsky (apud Pimentel, 2007) o jogo é tido como um potencial elevado no que diz respeito ao desenvolvimento, a aquisição e aprendizagem da criança, na condição que estes processos educativos sejam mediados por um responsável.

Deste modo, o jogo e suas normas podem beneficiar a criança a desenvolver sua consciência autônoma, facilitando a descentração, a auto-regulação do comportamento, bem como a funcionalidade da comunicação, fazendo com que ela experimente o mundo lúdico interpretando-o e participando ativamente dele.

Conforme Bock (1999), para a Psicologia, há diversas formas que possibilitam a aprendizagem. Esta se dá por meio da comunicação com o mundo. Sendo assim, a psicologia transforma-a em um processo de investigação, pois são muitas as questões consideradas importantes pelos teóricos da aprendizagem.

Bock (1999) ainda ressalta que existem várias teorias da aprendizagem, porém para ele se resumem em duas categorias: teorias do condicionamento e teorias cognitivistas. A primeira é a teoria do condicionamento, que se refere à aprendizagem pelas suas consequências comportamentais e enfatizando as condições ambientais. Sendo este, um veículo que promove o estímulo que gera resposta resultando na aprendizagem. A segunda é a teoria cognitivista, em que a aprendizagem se dá da relação do sujeito com o mundo externo, proporcionando uma organização cognitiva. Também defendidas por Ausubel, entre essas concepções destacam-se três controvérsias. A primeira controvérsia trata do que e como se aprende. Para o condicionamento, a aprendizagem ocorre através de hábitos, ou seja, associação de estímulos e respostas. Já para o cognitivismo, aprende-se relacionando as ideias comuns às nossas experiências. A segunda controvérsia é a permanência do comportamento aprendido, para os teóricos do condicionamento, mantém-se o comportamento com as repetições de respostas, quanto ao cognitivismo, o que mantém um comportamento é a

atenção e a memória. A terceira controvérsia é o modo como solucionamos os problemas. Do ponto de vista condicional, usam-se hábitos e fórmulas adquiridas e aplicando-as sequencialmente. Na visão cognitivista, observa-se o problema e resolve-se por meio do raciocínio lógico.

Com base na teoria de David Ausubel, são apresentados três conceitos básicos para a teoria cognitivista da aprendizagem. São eles: cognição é o significado que se atribui à realidade partindo dos pontos básicos de ancoragem através da observação, compreensão e organização de ideias internas e novas informações. Na aprendizagem as informações podem ser mecânicas que é quando o indivíduo lê, mas não compreende. E significativa quando o indivíduo compreende a realidade relacionando-a ao conteúdo estudado, através das estruturas cognitivas, sendo esta, o resultado da motivação, da atenção e da memorização. Como sequência desse processo, a noção de aprendizagem precisa de pontos de ancoragem que sejam relevantes para as crianças.

Para Bruner (apud Kishimoto, 2010) é preciso sistematizar o processo de organização das condições para a aprendizagem, captando a relação entre os fatos e as ideias, estruturando o conteúdo de ensino a partir dos conceitos mais gerais e essenciais da matéria. Para isso, Bruner sugere a descoberta científica voltada para a compreensão, sendo esta mediada pelo professor, mostrando ao aluno o caminho do seu raciocínio lógico. Assim, no processo de educação qualquer conteúdo pode ser abordado, desde que, a linguagem seja aplicada de forma adequada por meio de visualização e conhecimentos anteriores para a compreensão de um novo conteúdo. Este deve ser regido pela motivação do indivíduo, que varia de acordo com a interação no ambiente, nas necessidades e no objeto de satisfação. Portanto, a busca do conhecimento é útil e dá sentido para a vida.

Ainda segundo Bock (2002), para Vigotski o processo de ensino-aprendizagem é construído no indivíduo sobre as funções psicológicas superiores (memória, atenção e assimilação), caracterizadas pelas relações sociais, em que o sujeito se apropria da cultura e desenvolve-se organicamente e psiquicamente. Esse desenvolvimento representa a zona de desenvolvimento proximal referente às potencialidades da criança, a qual deve ser mediada pelo outro, pois esta não possui instrumentos próprios para a aprendizagem, que possibilitem sua relação com o mundo.

Piaget, sendo um construtivista, explica a evolução do desenvolvimento cognitivo através da investigação sobre os mecanismos de adaptação que envolvem a assimilação e acomodação. Esses mecanismos são equilibrados progressivamente, proporcionando o

aparecimento de novas estruturas mentais ao aluno, propondo atividades que respeitem os processos de maturação, referentes aos estágios de desenvolvimento, o que mostra que a criança não é um adulto em miniatura.

Emília Ferreiro (apud Bock, 2002) diz em sua teoria que a aprendizagem do sujeito, ocorre por meio de mecanismos decorrentes da interação com a linguagem escrita. Para ela, a escrita apresenta um caráter simbólico e evolutivo. É necessário oferecer às crianças situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. Pois, para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita. Para Ferreiro (apud Bock, 2002, p. 129), a criança é avaliada de acordo com a percepção e a motricidade. E os erros são naturais e necessários à construção da aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos a importância do acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que está submetida às práticas pedagógicas escolares que visam, essencialmente, seu desenvolvimento e, por conseguinte, sua aprendizagem.

A avaliação docente, enquanto importante elemento dessas práticas, deve ser considerada não apenas uma ação de acompanhamento ao desenvolvimento da criança (BRASIL, 1997), mas uma ação que tem como consequência a promoção de ações pedagógicas que visam o aprimoramento desse desenvolvimento. Assim, a ação avaliativa não tem apenas a função de constatação, mas de promoção do desenvolvimento da aprendizagem da criança.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que, historicamente, a avaliação tem a finalidade de atribuir notas às atividades realizadas pelos discentes como forma de classificar seu nível de aprendizagem, com intuito de atender à exigência da escola, a qual é a aprovação ou reprovação do aluno. Segundo Vasconcellos (2003, p. 136): “A avaliação classificatória vai matando no aluno o **gosto** pelo saber, pois ele percebe que está ali para ser *julgado* e não qualificado (ajudado em suas necessidades educativas)”.

Nesta percepção, a avaliação é utilizada equivocadamente, ou seja, quantificando a aprendizagem do aluno, ao invés de qualificar. Tal fato pode acarretar a exclusão do educando em sala de aula, visto que se este não obtiver boas notas nas avaliações, muitas vezes será

rotulado pelo docente e/ou colegas como incapaz. Sendo assim, este tipo de avaliação não intervém na vida do aluno de maneira significativa.

Ainda se tratando da avaliação tradicional, pode-se afirmar que ela é usada como uma arma pelo professor para controlar e disciplinar o aluno no decorrer de sua ação pedagógica, a qual se restringe à transmissão de conteúdos e verificação de assimilação do assunto pelo discente.

De acordo com Vasconcellos (2003, p. 51):

Historicamente, a função docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os ‘aptos’ e os ‘inaptos’, ou seja, aqueles que merecem ou não prosseguir nos estudos, por ‘não terem condições’ ou por ‘não saberem aproveitar as iguais oportunidades dadas a todos’. Seu papel na avaliação fica muito mais para juiz distributivo (dar prêmio ou castigo) do que para pedagogo (humanizar, ajudar a aprender). Esta função foi tão bem exercida que tivemos por décadas os famosos índices de 50% de reprovação já na 1ª série do Ensino Fundamental e mais de 50% de evasão até o término da 8ª série. A nosso ver, isto é uma covardia, uma atrocidade social.

Diante disto, a avaliação deve ser entendida como um procedimento para aprimorar a prática educativa. Desta forma, entende-se a necessidade de uma reflexão da atuação docente, que mobilize no aluno o interesse pelo estudar, no intuito de orientá-lo para a superação das dificuldades detectadas.

Em se tratando da avaliação na educação infantil, detecta-se uma influência das práticas de avaliação que se procede no ensino fundamental, tal reflexo tem norteadado o docente da educação infantil a apresentar resultados das ações realizadas pelas crianças à unidade de ensino. Hoffmann (1996, p. 11) lembra que:

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar o final de um semestre (periodicidade mais freqüente na pré-escola) os ‘comportamentos que a criança apresentou’, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outras. Em muitas instituições, a prática avaliativa se reduz ao preenchimento dessas fichas de comportamento ou elaboração de pareceres descritivos padronizados ao final de determinados períodos. O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada a postura pedagógica do educador, à semelhança do ocorrido no ensino regular.

Frente a estes estudos, precisa-se de práticas pedagógicas com intencionalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem na infância sob a mediação do educador, a qual deve ter a finalidade de superar as dificuldades observadas na criança, para que haja um avanço em sua aprendizagem.

Nas palavras de Godoi (2004, p. 20):

[...]. Acreditamos que ela não precisa ser negativa e prejudicial, mas usada a favor da criança e do professor, como um instrumento auxiliar no seu trabalho. No momento em que este ao usar como um meio para conhecer as crianças, não para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc, colocando rótulos e criando imagens a respeito das mesmas, mas para propor desafios, novas descobertas e experiências e orientar seu trabalho, a avaliação estará promovendo o desenvolvimento delas e não as cerceando e, nesse sentido, será positiva.

Para tanto, faz-se necessário um novo olhar das instituições de ensino e dos educadores da educação infantil, acerca da avaliação, como ação fundamental no processo de ensino e aprendizagem que, quando bem realizada, é considerada o detector de problemas no processo de aquisição e socialização do conhecimento. Desta feita, a avaliação possibilita alterações positivas no trabalho pedagógico. Diante disto, foi perguntado às professoras do Pré-I sobre o que elas entendem por avaliação, como elas avaliam suas crianças, o que consideram como desafio no processo de avaliar e como lidam com isso. Todas essas indagações têm como escopo verificar se a avaliação está compreendendo a aprendizagem da criança.

Como resultado desta pesquisa, verificou-se que há necessidade de um melhor entendimento da prática de avaliar na educação infantil. Essa afirmação advém das respostas oriundas das docentes, aqui nomeadas de “P” e “F”. A educadora “P” concebe avaliação como sendo um momento de observação contínua do desenvolvimento e das etapas superadas pelas crianças, sendo que “F” complementa essa concepção explicitando a avaliação como processo contínuo e minucioso, que tem por objetivo levar o professor a se reavaliar e a refletir sobre sua prática no processo de ensino e aprendizagem. No dizer de Vasconcellos (2003, p. 140) a avaliação é “[...] uma mediação para a qualificação da prática educativa escolar”.

Analisando a fala das professoras, constatou-se através das observações realizadas em sala, que a professora P contradiz-se na sua atuação em relação a sua prática ao avaliar seus alunos, quando esta professora diz utilizar-se de relatórios e observações diárias, o que não foi

detectado em meio às referidas observações. Porém, a docente F apresenta atitudes de acompanhamento às execuções e interações das crianças durante as atividades propostas, no intuito de avaliar e registrar alternadamente o desenvolvimento particular de todas as crianças em diversos momentos.

De acordo, com Hoffmann (1996, p. 18):

O tema da avaliação é por demais complexo, justamente, porque é diretamente dependente da observação das crianças em sua exploração permanente do mundo, e da aproximação dos educadores com a realidade sociocultural dessas crianças, à luz de suas próprias representações, teorias, sentimentos. Não se trata de um 'diagnóstico' de capacidades, mas uma apreciação da variedade de idéias e estratégias de ação que as crianças apresentam para mediar ações educativas que favoreçam o desenvolvimento. Exige um olhar atento do professor, um olhar curioso que as observa, estuda suas reações e confia nas suas possibilidades.

Logo, a avaliação vai além das observações acerca das ações desenvolvidas pelas crianças, uma vez que a avaliação é também um olhar reflexivo acerca da mediação que dá suporte a prática pedagógica.

Diante da complexidade de avaliar, a professora P, considera como desafio no processo avaliativo, a heterogeneidade da turma, na qual há um predomínio do gênero masculino, sendo 19 meninos e 07 meninas. Tal realidade conduz seu processo avaliativo em observar as crianças que se sobressaem, considerando o aspecto comportamental. Já a docente F entende como desafio da avaliação o número elevado de alunos presentes na sala de aula. Como forma de superação desta dificuldade, a educadora busca compreender a melhor forma de avaliar, aprofundando-se em estudos e pesquisas.

Hoffmann (1996, p. 63), evidencia:

Daí que, para compreender efetivamente a criança, é necessário recorrer às condições concretas de sua existência e de suas vivências na instituição, acompanhando a crescente e evolutiva capacidade de adaptação às necessidades exteriores. Não há sentido algum em processos avaliativos que se destinem a fazer descrições estáticas e comparativas das crianças a partir de critérios uniformes, tratando a criança que não se enquadra no padrão estabelecido como inferior ou incapaz.

Nesse sentido, o professor da educação infantil não deveria se preocupar apenas com as crianças que se destacam em alguma habilidade, de modo a desperceber a representação cultural presente em todas as crianças que apresentam através de suas ações, características

individuais como reflexos de suas vivências, estas não podem ser negadas, assim esclarece Souza (2007, p. 65):

Nesse sentido, tem-se no ato de avaliar, a necessidade de domínio, por parte do professor, não só das complexas condições biológicas e sociais, que influenciam e por vezes determinam as ações e o pensamento das crianças, mas também, o (re) conhecimento e o respeito às condições e características culturais, do universo em que estas estão inseridas, que acabam também, por influenciar suas ações e pensamentos.

Logo, é indispensável contemplar no planejamento situações que possibilitem a observação e o acompanhamento avaliativo do desenvolvimento de cada criança, sabendo que elas têm suas particularidades expressas em ritmos diferentes, presentes no seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, legitima a LDB 9.394/96 acerca da avaliação na educação infantil: “[...] far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II, art. 31).

Acerca deste aspecto Souza (2007, p. 60-61) afirma que:

[...] analisar a avaliação desenvolvida junto às crianças da educação infantil implica considerar ideias que fundamentam sua prática, a exemplo das que caracterizam a educação e a criança, que definem a aprendizagem e o desenvolvimento, que determinam o papel do docente, bem como, os conteúdos a serem trabalhados. São considerações que favorecem a percepção de práticas avaliativas, sejam marcadas por reflexos tradicionais, que limitam a avaliação ao ato de medir e julgar, para classificar, ou, por reflexos de práticas que buscam re-significar o processo educativo, com vistas nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Nessa direção, legalmente desconsideram-se práticas de avaliação classificatória e/ou promotiva na educação infantil, nem mesmo para ingresso ao ensino fundamental. Mas, reserva-se um lugar para a avaliação na educação infantil como acompanhamento à criança e a reflexão do educador frente a sua prática pedagógica.

6. A VIVÊNCIA DO PROJETO DE ATUAÇÃO E INVESTIGAÇÃO DOCENTE – PAID: O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA E O ACOMPANAMENTO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

6.1 A instituição campo de investigação e de estágio

A instituição campo de atuação do PAID possui: estrutura física de alvenaria com dependências bem estruturadas e em conservação; mobiliários adequados; ambientes propícios para lazer; salas arejadas e iluminadas, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de criação e imaginação da criança, realidade não vista na maioria das instituições de ensino municipal, segundo Santos (2001, p. 97):

Nem sempre as escolas dispõem de espaços adequados, tanto no que se refere à dimensão, à luminosidade, ao mobiliário e, até mesmo, às condições de segurança e higiene, para a realização das atividades a que se propõem. Mesmo contando com mínimas condições, com um pouco de atenção e bom-senso é possível transformar significativamente o ambiente da sala de aula, tornando-o mais agradável e estimulante ao pleno desenvolvimento das crianças.

Observou-se através de vivências com o pré-escolar (pré I) que o ambiente da sala de aula por apresentar uma vasta diversidade cultural não deve ser visto apenas como um espaço físico, mas também compreendido como um espaço privilegiado para troca de conhecimentos. Porém, para que haja uma harmonia na troca destes saberes, é de fundamental importância que o educador considere o conhecimento do senso comum de cada criança. Como afirma Rossetini e Utsumi (2011):

[...], observa-se a preocupação em definir o que é uma sala de aula, não como sendo apenas um espaço físico em que alunos absorvem informações de um professor, mas sim um lugar em que idéias e experiências de vidas, tanto de alunos, quanto de professores, interagem-se com o objetivo de trocas, sendo que são essas trocas que fazem toda a diferença.

Sendo a sala de aula um espaço físico composto por elementos didáticos e sujeitos sociais, verifica-se em muitas práticas pedagógicas um distanciamento entre o conteúdo explorado e o aprendizado já adquirido pelas crianças. Essa dicotomia é observada, por exemplo, quando uma criança diverte-se com um objeto que não se relaciona com o assunto trabalhado.

Com efeito, é notável o desinteresse das crianças diante do objeto de estudo, devido à necessidade de associação com o lúdico, característica típica nesta idade escolar. Com base nesta afirmativa cabe ao professor pensar em estratégias de mobilização que levem os alunos a liberar representações mentais prévias (VASCONCELLOS, 2003) relacionadas ao objeto a ser conhecido, a fim de despertar o interesse no aluno.

Esta tentativa de mobilização leva o educador a estreitar suas relações com as crianças, reconhecendo que o diálogo como troca de informações é essencial para compreender-se as necessidades do ser humano, que vão além das notas que tentam classificar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Assim, de acordo com Rossetini e Utsumi (2011), desde a arrumação da sala de aula até o relacionamento entre docentes e discentes esperam-se ações que proporcionem às crianças um ambiente seguro, agradável, espontâneo e criativo, longe das amarras do autoritarismo do educador.

Para tanto, entende-se sala de aula como um espaço, no qual a criança vivencia momentos de socialização, conflitos, superação e aprendizagem, entre outros, lembrando que este espaço não se limita a quatro paredes.

6.2 Elementos da prática pedagógica

Considerando que a prática pedagógica é permeada por intencionalidades políticas e sociais, Kramer (1993) identifica e apresenta três tipos de Tendências Pedagógicas presentes na educação infantil predominantes no cenário brasileiro. Tais tendências classificadas em Romântica, Cognitiva e Crítica são propostas para organizar o currículo.

A princípio, a autora ressalta que a Tendência Romântica surge no séc. XVIII junto às Instituições de Ensino Pré-Escolar, ocasionando grandes reflexões quanto às práticas pedagógicas tradicionais, alicerçadas na absorção de conteúdos. Em contra partida, os escolanovistas compreendem a aprendizagem focada nas atividades lúdicas. Tal proposta tem como principais representantes Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952), os quais visualizaram a pré-escola como um jardim de infância, aqui as crianças são as sementinhas que de modo fixo e natural irão se desenvolver, cuidadas pelas professoras, consideradas jardineiras.

Inspirada em Jean Piaget (1896-1980), surge a Tendência Cognitiva para abordar que a criança em seu desenvolvimento caracterizado pelos 4 estágios: sensório motor, simbólico, operatório concreto e o operatório abstrato, requer das práticas pedagógicas desde a pré-escola, a ideia de que a criança pensa, logo a partir de suas interações com objetos, com outras crianças e com o meio ao seu redor, ela irá construir conhecimento. No entanto, Kramer (1993) aponta o risco de se efetuar o trabalho pedagógico centrado apenas no conhecimento

científico próprio dos estágios no processo de desenvolvimento da criança, de modo a desconsiderar os aspectos de gênero e sócio-culturais.

Outra visão de educação está baseada na Tendência Crítica representada teoricamente por Celestin Freinet (1896-1966) que, influenciado por Rousseau, Pestalozzi e Ferrire, critica o ensino meramente conteudista, bem como a liberdade exacerbada dada à criança durante as atividades. Sendo assim, Freinet defende uma ação pedagógica relacional, crianças e professores ativos e dinâmicos que se utilizam do conhecimento para transformar sua sociedade, Kramer (1993).

Para tanto, Kramer (1993) posiciona suas propostas no sentido de instruir os cidadãos com base na Tendência Crítica, sem desmerecer as contribuições oportunizadas pelas Tendências Românticas e Cognitivas. Porém, seus pressupostos referentes ao desenvolvimento infantil excedem a educação pré-escolar crítica.

Nessa concepção, especificam-se algumas das práticas pedagógicas que orientam o currículo da repartição de ensino neste estudo abordada. As implicações referentes às dimensões da prática do docente foram plenamente explicitadas pela gestora, eis que o planejamento pedagógico se dar de forma geral e específico.

Para o planejamento geral, os encontros ocorrem bimestralmente, nos quais se fazem presentes a orientadora, a supervisora, a gestora e as professoras. Já os específicos por objetivar atender as necessidades educacionais por faixa etária, conta com a participação das professoras por turma e da gestora.

Deste modo, antecedendo a realização das aulas na pré-escola, segundo as professoras, são efetivados planejamentos semanais para adaptação dos projetos elaborados nos encontros bimestrais do planejamento geral, com a presença de todos os profissionais da educação desta instituição juntamente à secretaria da educação do município.

Nesta perspectiva, estes momentos consistem na elaboração de atividades e projetos pedagógicos de fundamental importância para o desenvolvimento sócio, afetivo e cultural, bem como os processos mentais superiores da criança, estas são consideradas o centro para a execução ou não do planejamento, por ser de caráter flexível. Conforme Redin (2007, p. 84):

E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres. Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica onde o professor detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. O papel do planejamento só é importante enquanto apoio, tanto de revisão, como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação

educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocar o papel do professor como um dos mediadores do processo de aprendizagem humana.

Sendo assim, vale destacar que na metodologia utilizada pelas professoras do pré-I, da referida instituição, ocorre uma sequência apenas na execução dos projetos institucionais, porém foi possível notar que na maioria das vezes há uma desvalorização do planejamento diário, quando não há uma preparação dos conteúdos elencados na sala de aula, o que ocasiona em aulas mediadas através de práticas improvisadas.

Entretanto, com esta afirmativa não pretende-se dizer que as práticas pedagógicas devem ser rígidas, mesmo porque deve haver uma flexibilidade na mediação dos conteúdos, desde que o professor considere os conhecimentos prévios e/ou toda e qualquer ação da criança, como um instrumento de avaliação, tanto da prática pedagógica, quanto do desenvolvimento e aprendizagem da criança, como mostra Hoffmann (1996, p. 29):

Um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos para unidades de estudo, onde os conhecimentos já construídos pelas crianças não são levados em conta. Porque, nesse caso elas não encontram um espaço encorajador para se manifestar e dá-se um enorme distanciamento entre as necessidades delas e o trabalho desenvolvido pelo professor. Não será, então a criança, através de suas ações e reações que estará sugerindo ao professor a continuidade do trabalho pedagógico (o tema a ser discutido na rodinha, os jogos e brincadeiras no pátio, as histórias), mas ele estará muito mais preocupado em cumprir o seu planejamento e atender a rotinas da instituição.

Diante disso, é necessário que o educador assuma uma postura de observador, valorizando as particularidades de cada criança, de modo, a motivá-las a participarem das atividades propostas pelo professor.

Ainda referente à prática pedagógica das professoras do pré I, observa-se em uma das docentes algumas atitudes autoritárias, desconsiderando que o afetivo e o brincar são elementos essenciais na avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Quanto à outra professora, nota-se em alguns momentos de sua atuação a preocupação no acompanhamento e envolvimento para com as crianças nas atividades propostas durante a execução do PAID, buscando avaliar o avanço dessas crianças em sua totalidade.

Outro aspecto relevante nas práticas pedagógicas do pré-I é a rotina planejada através das músicas, das leituras, da lavagem das mãos, da hora das refeições, tudo isso buscando promover um ambiente agradável, educativo e favorável à internalização de regras o que para Andrade (2009, p. 10):

[...] A rotina constitui uma estrutura orientadora e organizadora do tempo e do espaço nas instituições de educação infantil. É o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias. A rotina tem implicações importantes tanto para a criança quanto para o educador, pois ajuda a criança a prever ações e situar-se em relação aos acontecimentos e aos horários da creche.

Portanto, é notório que esta rotina configura uma infância tratada com cuidado, esmero e consideração de forma desafiadora aos profissionais da educação que, por sua vez, precisam estabelecer um vínculo de afetividade em sua prática pedagógica, bem como permitir que este espaço educacional seja um veículo provedor da aprendizagem, na qual a criança pode expressar sua criatividade, manifestar expressões de linguagem, provocar a sensibilidade, trocar experiências através da comunicação e das brincadeiras. Com isto, entende-se que o brincar faz parte da criança e de seu processo educativo, que se constitui na diversão, como define Dornelles (2001, p. 104):

A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Assim como o brincar é um ato que possibilita o despertar da imaginação e representações da realidade da criança, a contação de histórias também é essencial na sua formação, concomitante na ação pedagógica que deve assumir um caráter sociointeracionista sobre as crianças, como afirma Kaercher (2001, p. 82):

[...], acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações.

De maneira visível o momento da contação de histórias na instituição observada apreende aspectos pedagógicos e de lazer que através do conteúdo explícito na história possibilitou a intenção das crianças junto à professora oportunizando a construção de um objeto que ao mesmo tempo em que fez referência ao tema abordado, também permitiu ser usado como brinquedo na recreação.

6.3 Narrativa e análise do PAID: uma experiência na Pré-Escola

Conforme já mencionado acima, o PAID um dos requisitos curriculares do curso de Pedagogia desenvolvido numa Creche e Pré-Escola do município de Campina Grande-PB, realizado com a turma do Pré I do turno vespertino, composta por 26 crianças, com faixa etária de 4 a 5 anos. O projeto transcorreu durante os meses de abril e maio de 2011, precedido do período de observação da prática docente.

Considera-se o PAID o resultado do estágio que é um momento de grande relevância para nossa formação acadêmica, visto que é uma experiência que nos permite comparar a teoria com a realidade escolar. Confirmando a importância dessa atividade, Cury (2003, p. 117) explica:

Estágio será aquele período transitório de formação e aprendizagem que, através de um tempo de permanência, se torna pré-condição de classe inicial de uma carreira ou é esta mesma classe. É o momento de um treinamento técnico-profissional em empresa pública ou privada, em geral sem vínculo empregatício, em vista do exercício profissional.

As observações realizadas durante o momento do brincar das crianças no campo de estágio acordou o interesse pela elaboração deste projeto mediante o cerceamento do valor da atividade lúdica na interação entre as crianças e destas com o docente. Sendo assim, o PAID teve como pretensão analisar a importância do brincar para o processo de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para tanto, foi necessário promover vivências a partir de brincadeiras espontâneas e dirigidas, a fim de observar expressões, comportamentos, interações, habilidades e linguagens das crianças durante as brincadeiras. Estas, conforme a citação de Dornelles (2001), mencionada anteriormente, abrange as situações vivenciadas pela criança durante o brincar, sendo este um ato que possibilita o despertar da imaginação e a representação da realidade da criança na sua infância, condição esta que precisa ser respeitada no seu processo educacional. O que admite Melo, Brandão e Mota (2009, p. 18):

É preciso, portanto, pensar numa práxis que respeite a especificidade da criança. Criança essa, que no processo de socialização das instituições escolares, é capaz de avançar em suas experiências, estabelecendo objetivos, modificando suas estratégias, fazendo escolhas, tomando decisões e assumindo papéis.

Diante desta perspectiva, explicitam-se algumas vivências durante a aplicação do projeto, tendo como foco de análise o desenvolvimento das crianças durante a execução das atividades lúdicas, procurando reverenciar este momento como ação pedagógica avaliativa.

Em se tratando, da primeira vivência do PAID, convidou-se as crianças para brincarem de peteca. Algumas delas, por incrível que pareça, nunca haviam vivenciado essa atividade lúdica. Essa conclusão é observada pela ação da criança aqui chamada de “G” (considerada muito tímida), pelo seu jeito de passar a peteca para outra criança, através de arremesso. Mesmo com os ensinamentos da educadora, “G” não conseguia realizar a atividade.

Com isso, não almeja-se dizer que essa criança deveria ter lançado a peteca conforme a orientação, mas focar a importância do brincar para o que afirma Oliveira (1997), que dos 3 aos 7 anos é a etapa de organização do esquema corporal que contribuirá para que a criança desenvolva sua percepção através do reconhecimento do seu corpo como ponto de referência, o que colabora no processo de ajuste, controle, domínio e aperfeiçoamento dos movimentos da criança. Assim registra Oliveira (1997, p. 59):

A função de interiorização permite também a passagem do ajustamento espontâneo, citado na primeira fase, a um ajustamento controlado que, por sua vez, propicia um maior domínio do corpo, culminando em uma maior dissociação dos movimentos voluntários. A criança com isto passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado.

Nessa compreensão, acompanhou-se a brincadeira com a peteca como um momento favorável para o desenvolvimento e aprendizado de “G” que, ao final dessa atividade, aprendeu o conceito de palma da mão, embaixo, e realizou junto a outras crianças, rapidamente, o lançamento da peteca de acordo com a orientação o que prova que na infância o desenvolvimento não é estável, nem se limita à faixa etária.

Outro momento, usando uma música coreografada, a qual buscava estimular a amizade e a interação entre as crianças, levando-as a formarem duplas para a realização dos movimentos, apresentados antes pelas professoras, entretanto, foi verificado que os movimentos da maioria das crianças procederam de forma espontânea divergindo da mediação, levando a compreender que nesta fase da infância a compreensão de regras encontra-se em formação. Sobre isso Goulart (1996, p. 33) coloca que:

O pensamento pré-operacional tende a centrar a atenção num só traço mais saliente do objeto de seu raciocínio, em detrimento dos demais aspectos importantes. A criança é incapaz de descentrar, isto é, de tomar em

consideração aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos distorcedores do raciocínio, que se fixa apenas num aspecto particular da realidade.

Neste período, conforme Piaget *apud* Bock (1999, p. 103), em seus estudos acerca do desenvolvimento humano enfatizando o aspecto intelectual, a criança tem como uma de suas características o pensamento egocêntrico, centrando-se em si mesma, o que explica a competição e a individualidade que havia perante os pneus da escola, lembrando que as meninas não tinham nem chance de disputar esse brinquedo.

Outra evidência dessa etapa é a função simbólica, e por isso executando uma atividade planejada, que tinha como título “Na minha infância... eu gosto de brincar de...”, que solicitava das crianças ilustrações de suas brincadeiras e/ou brinquedos favoritos. Assim, constatou-se que o momento de brincadeiras vivenciado pelas crianças está associado ao âmbito escolar, bem como a preferência do brinquedo (pneu), sendo estes aspectos reproduzidos espontaneamente. Nos dizeres de Machado (2002, p. 16):

A criança em idade pré-escolar, mais precisamente dos 2 aos 6-7 anos, se encontra no estágio pré-operacional. É nessa fase que se desenvolve a função simbólica, quando a criança torna-se capaz de representar e refletir sobre pessoas, lugares e eventos.

Com as representações do brincar feitas pela turma confeccionou-se um livro, e no dia seguinte socializando com as crianças, estas estavam ansiosas, cheias de expectativas para reconhecerem seus desenhos. Este momento também foi bastante significativo, pois ao mediar com as crianças o reconhecimento do autor das ilustrações e das iniciais dos nomes de cada colega, observou-se um desprendimento da fala egocêntrica, pois a princípio algumas crianças queriam e diziam que todos os desenhos eram seus.

Além disso, evidenciam-se nos desenhos livres que os adultos não se fazem presentes durante o brincar das crianças, ocasionando assim de forma negativa uma perda nas interações para o acompanhamento do seu desenvolvimento visto que, segundo Dornelles (2001, p. 104) “É pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta.”

Partindo do pensamento acima citado, ressalta-se a importância do adulto como um forte elo entre a criança e o objeto, o que possibilita à criança novas vivências, seja no âmbito familiar como na instituição escolar. De acordo com Martins (2006, p. 35) que afirma:

[...] a criança entre 3 e 6 anos encontra-se num momento decisivamente evolutivo. Contando com a mediação do *outro* (adulto ou criança mais experiente), é capaz de fazer análises, sínteses e generalizações primárias, identificando e destacando as propriedades principais dos fenômenos que a cercam, sintetizando-as para sua melhor compreensão.

Com esses estudos, considera-se o professor um mediador do conhecimento infantil e que precisa estar atento às questões da criança para ajudá-la a compreender o mundo em que vive, sendo assim, o educador deve acordar para que a rotina das crianças, principalmente em sala de aula, esteja associada ao lúdico para que essas crianças sintam-se à vontade e vivenciem de forma livre e espontânea o momento da brincadeira planejada pelo educador, que deve utilizar-se do espaço rico em materiais variados, sendo estes confeccionados e/ou industrializados, disponíveis na referida creche.

Nesse sentido, a mencionada instituição dispõe de uma vasta coleção de livros infantis, brinquedos e fantoches que auxiliam no desenvolvimento das atividades lúdicas. Durante o PAID, usando no momento da roda a contação da história, *Urso Benjamim pede desculpas*, de Freedman (2008), foi possível reconhecer esta atividade lúdica como sendo uma ocasião em que as crianças também brincam, visto que, elas sentem prazer, entusiasmo e encantamento através das ilustrações que por sua vez também favorecem à compreensão, à interação e o desenvolvimento e/ou ampliação da oralidade, pois, neste momento, além de ouvirem, as crianças narraram a história a partir das imagens, realizaram associações com alguns momentos de brincadeiras por elas já vivenciados (na areia) e, com euforia, verbalizaram os nomes dos animais presentes na história e falaram de suas preferências e atitudes.

Com esta atividade lúdica, percebeu-se que as crianças foram capazes de fazer relações entre a história contada e a sua realidade, ao identificarem que suas atitudes destrutivas nos momentos de brincadeiras vividos com os bolos feitos de areia foram iguais as do personagem Benjamim que, ao brincar de forma desastrosa, deixava seus colegas tristes e nem pedia desculpas, fazendo as crianças compreenderem e aprenderem que isso é errado. Este conhecimento, a partir da leitura, produziu nas crianças uma reflexão de atitudes em suas relações sociais, entrando em concordância com Nóbrega, Assis, Almeida, Vasconcelos e Silva (2009, p. 41) ao nos assegurarem que:

Todos reconhecem os benefícios trazidos pela leitura. Sabem que a leitura permite a aprendizagem de valores comuns e o conhecimento de seres, objetos e lugares com os quais a criança irá estabelecer relações ao longo de sua vida. Além disso, desenvolve seu senso crítico, facilita a expressão das

idéias, amplia sua habilidade de escutar e criar novas alternativas de diversão e de prazer. Por esse motivo, é fundamental que a criança aprenda a buscar conhecimentos através da leitura e que esse processo seja desenvolvido desde a mais tenra idade.

Assim, verificou-se que o uso da leitura de gêneros textuais na educação infantil, não deve ser utilizado apenas como prerrogativa necessária para o aprendizado da língua escrita, até porque essa é uma ação facultada aos anos iniciais da educação básica, mas como um instrumento que, assim como as brincadeiras, além de proporcionar prazer favorece a efetivação de práticas sociais de comunicação e de interação. Como nos alerta Faria e Cavalcante (2009, p. 99):

Gostaríamos de chamar atenção para o título do eixo de trabalho Linguagem oral e escrita, em que se pode perceber que também as diretrizes do Referencial Curricular colocam a oralidade em relação de igualdade com a escrita, abrindo caminhos para o tratamento da linguagem como ação social, reafirmando o continuum das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. Essa nova visão direciona o ensino de língua para outra abordagem em substituição ao antigo domínio da escrita.

Com isso, não aspira-se dizer que não devemos trabalhar a escrita na educação infantil, porém lembrar que a ambição não deve ser que a criança já na pré-escola perceba que a fala representa a escrita, mas ajudá-la também no desenvolvimento e aperfeiçoamento da oralidade, o que irá aprimorar as conversas e até mesmo a participação das crianças durante o brincar.

Nesse sentido, entende-se que o brincar, sendo uma das múltiplas linguagens que contribui no desenvolvimento das crianças, fez uso de diversas linguagens, dentre elas: a música, a dança, a interação, a arte, a literatura, o visual, o gesto, os sentimentos, em fim, tudo isto foi usado para acompanhar o desenvolvimento e aprendizado das crianças evidenciado no brincar, nos olhares atenciosos, curiosos e ansiosos, nos gestos faciais, na alegria expressa nos sorrisos, na necessidade de falar, entre outros.

Compreende-se que o PAID através do brincar beneficia a relação do educador com as crianças e entre os pares, de modo a compreender a partir da mediação do professor os papéis sociais que permeiam a vida das crianças, aspecto este observado no momento da conversa, esta ocasião é propícia para que o educador envolva a criança em um diálogo com questionamentos durante as brincadeiras vivenciadas no ambiente escolar.

Esta afirmativa pôde ser comprovada na experiência obtida no momento da recreação em que algumas crianças brincavam de fazer comida (bolos), usando areia, água, e pequenos

recipientes, e quando indagou-se acerca de sabores, uma das crianças respondeu: “é de chocolate”, outra disse: “o meu é de morango tia”, e uma terceira exclamou “o meu bolo é pesado e é de pimenta”, esta última além do uso da criatividade acerca do sabor apresenta um aprendizado de medidas.

Logo, percebeu-se que o brincar foi permeado de respostas possivelmente observáveis no cotidiano familiar. Este momento fortaleceu a concepção de que a brincadeira é uma atividade que auxilia a criança a entender as experiências que os adultos vivenciam, ou seja, as relações sociais estabelecidas pela realidade em que elas estão inseridas. Ainda referindo-se à mediação, bem como aos papéis sociais, Martins (2006, p. 40) nos diz que:

A brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social.

Verificou-se que, na idade pré-escolar, há um predomínio da fantasia, de modo que a partir da representação as crianças experimentam, aprendem e compreendem o processo das situações reais e a posição que cada adulto assume na sociedade, conforme Sabini (2003, p. 66) “Na maior parte das atividades lúdicas da criança, dos dois aos seis anos de idade, predomina a fantasia. No jogo dramático a criança experimenta concretamente os papéis sociais de outras pessoas.”

Diante dessa concepção, considera-se a brincadeira como mecanismo utilizado pela criança para o reconhecimento da realidade, e sua interação com o meio em que vive, de forma que essas experiências livres despertem na criança suas habilidades mais precisas para um bom desenvolvimento, que a conduzirá durante toda sua vida, como as habilidades referentes à coordenação motora, lateralidade, sentidos, sendo estes auditivos, tátil e visual.

Para tanto, oportunizou-se às crianças uma brincadeira nomeada de “Acerte o nome”, realizada da seguinte maneira: “De mãos dadas às crianças formaram um círculo. No interior deste permaneceu um jogador com os olhos vendados. O círculo girava para a direita ou para a esquerda. Quando o jogador do centro batia o pé no chão, o círculo parava de girar. O jogador do centro apontava para uma criança que dizia: “Boa tarde”! O referido jogador tinha

que a reconhecer pela voz, dizendo o seu nome. Caso errasse, ainda teria mais uma oportunidade. Acertando, a que foi apontada ocupava o centro e o jogador que estava no centro a substituiria na roda. A brincadeira prosseguiu até se tornar exaustiva”.

Durante esta brincadeira dirigida pôde-se registrar a partir do observar que estando as crianças envolvidas pela ansiedade de vendar os olhos, exploraram sua percepção auditiva ao terem que reconhecer a voz da criança falante, vale ressaltar que quase todas souberam distinguir a voz do coleguinha principalmente daquele mais próximo, as que não conseguiam de imediato em uma segunda chance desenvolveram a percepção auditiva. Este momento, além de prazeroso gerou desenvolvimento, aprendizado e interação. Referindo-se a este último aspecto, uma menina chamada aqui de “R”, desde o início do PAID fazia questão de se manter isolada, evitava envolver-se nas brincadeiras e até mesmo falar com colegas e professores, porém esta brincadeira levou “R” a vencer a timidez e/ou medo inclusive a vibrar por acertar o nome do coleguinha que falou “Boa tarde”, a partir daí “R” participou de todas as brincadeiras.

Ainda nesta brincadeira, foi possível observar a resistência de algumas crianças na internalização de normas e condutas, contudo aproveitou-se esse momento para através da mediação oportunizar aprendizado as crianças, dizendo que todas iriam vendar os olhos, porém teriam que esperar o momento para isso. Kishimoto (2007, p. 265) diz:

Se toda brincadeira tem regras, brincando a criança aprende a utilizá-las. Em situações de brincadeiras livres, as aprendizagens são de natureza mais simples; porém, quando acompanhadas pelo adulto ou por outras crianças, criam-se aprendizagens mais complexas pela intervenção da zona de desenvolvimento proximal. Esse pressuposto é basilar para justificar o direito de toda criança ao brincar e à brincadeira.

Visando explorar outras habilidades com as crianças do pré-I, desenvolveu-se com elas várias atividades de acordo com sua faixa etária, entre as quais enfoca-se uma cujo nome é “Corrida com Pneus”, nesta, as crianças guiando um pneu tinham que percorrer um caminho, desviando de alguns obstáculos (garrafas plásticas cheias de água e pneus). Como já foi dito no início deste parágrafo, esta atividade teve como pretensão trabalhar com as crianças algumas das habilidades já citadas neste trabalho.

A partir desta ação do comportamento motor que, segundo Mota (2009, p. 75) é uma “[...] ação de vários grupos musculares responsáveis pela locomoção, equilíbrio e postura global, sendo essencial para a realização de determinados movimentos”, pôde-se constatar que há uma sutil diferença na ação desenvolvida entre os gêneros (masculino e feminino), pois a

maioria dos meninos demonstrou maior habilidade na condução do pneu em relação às meninas, isto se deve a falta de abertura e de estímulos para com as meninas no uso dos pneus durante outros momentos como, por exemplo, o da recreação o que dificulta a formação do esquema corporal feminino, ainda segundo Mota (2009, p. 76) “[...] a elaboração do esquema corporal é uma construção mental que acontece gradativamente a partir de experiências vivenciadas pela criança desde cedo”. Nesta concepção, observou-se um déficit das meninas na interação com o pneu, por este ser restrito ao uso dos meninos.

Outro aspecto relevante na turma do pré-I, relacionado à questão de gênero, está atrelado à disparidade predominante do sexo masculino, visto que a relação entre pares acontecia de forma conflituosa, uma vez que os meninos no desenvolvimento de algumas atividades ignoravam a participação das meninas, impondo-se em alguns momentos. Também era evidente o preconceito com as cores, visto que para alguns meninos o uso da cor rosa era inadmissível, inclusive na utilização dos utensílios na hora das refeições.

Em busca de amenizar tais conflitos e trabalhar a afetividade entre pares, efetuou-se a seguinte brincadeira: “Tabuleiro da Amizade”, em folhas de EVA coloridas, inclusive rosa, as crianças percorreram um caminho de 10 casas. O trajeto foi conduzido a partir do resultado numérico sugerido pelo dado, apenas com representações numéricas de 1 a 3. Como as crianças ainda apresentavam dificuldades na compreensão do número a quantidade, houve a orientação das professoras. Na sequência, a criança lançava o dado e conforme o resultado obtido ela obedecia ao comando dado acerca de atitudes amigáveis e de partilha, que poderiam ser de: escolha um amiguinho para brincar com você; dê um abraço no seu amiguinho, entre outros.

Como resultado, registrou-se que o desejo das crianças de brincar era maior que os preconceitos já mencionados. Além disso, atingiu-se o propósito de interagir meninos e meninas de forma mais afetiva. Esse envolvimento foi percebido quando a criança convidava um colega para participar da brincadeira ou partilhava as balas conquistadas. Com efeito, constata-se a afirmação de Oliveira (2002, p. 160):

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Desta forma, a ludicidade, em seu contexto geral envolve todas as capacidades da criança, demonstrando, através do brincar, a personalidade dela. Trata-se de descobrir a si e ao mundo pelo simples ato de brincar, pois, demonstrando ação e imaginação, a criança motiva-se a alcançar seus objetivos. Levando em consideração que a brincadeira deve ser a própria essência da educação infantil, deve-se ter a sensibilidade para compreender que a criança precisa ser respeitada acima de tudo, em todos os seus aspectos, principalmente em suas decisões. Sob essa abordagem, a brincadeira infantil deve ocupar um importante papel na pré-escola.

Finalmente, reconhece-se que essa oportunidade de atuação no Estágio Supervisionado foi de grande proeminência, através do contato direto com as crianças para perceber que o brincar é relevante para os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, contribuindo assim na aprendizagem e na socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência do Projeto de Atuação e Investigação Docente possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre questões pertinentes do brincar na pré-escola. Além disso, objetivou enfatizar a importância pedagógica do lúdico na Educação Infantil, abordando a brincadeira como instrumento facilitador da aprendizagem, ressaltando o brincar como uma forma prazerosa, em que as crianças interagem com o mundo e fazem suas próprias descobertas. Compreendendo que através da brincadeira a criança se desenvolve e aprende com lazer.

Em suma, entende-se que a brincadeira é um momento de socialização e de construção que desenvolve todos os sentidos da criança, possibilitando-lhe momentos de identificação no simples ato de brincar, pois é através de brincadeiras que a criança comunica-se, descobre o mundo, ao mesmo tempo em que expressa-se.

Desta feita, a brincadeira, de forma geral, deve ser revista nos currículos pelas instituições de educação infantil, pois o brincar é uma maneira de se fazer valer todo o potencial que o lúdico proporciona ao desenvolvimento da criança. Sendo assim, é necessário que todos os educadores tenham essa concepção, para que possam contribuir efetivamente com o aprendizado das crianças, tornando-se mediadores do conhecimento infantil.

Portanto, diante dos registros obtidos, chega-se à conclusão de que a observação e o registro na educação infantil são ferramentas fundamentais para a realização da avaliação. Esta deve acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, compreendendo as

necessidades reais das crianças, uma vez que, pode contribuir com a mudança das posturas pedagógicas, pois as estratégias de ensino e aprendizagem devem favorecer o desenvolvimento da criança.

Para tal, faz-se necessário entender que o planejamento deve objetivar uma intervenção que, conseqüentemente, resulte na análise das atividades realizadas. Neste sentido, a avaliação pode ser entendida como um mecanismo para conhecer melhor a criança, constatar o que está sendo aprendido, melhorar o processo de ensino e analisar, no sentido geral da atuação pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, considera-se que o cuidar e o educar envolvem incondicionalmente “o brincar”, uma vez que, estimula a imaginação, a percepção, a afetividade, a socialização e o aprender com os outros e consigo mesmo, além disso, proporciona um comportamento à criança que permite a quem vê perceber e refletir o quanto é bom ser criança. E por isso, o debruçar em papéis para expressar a intensidade das experiências vividas com as crianças durante o PAID, resultou nesta análise e na construção do livro intitulado: “É Bom Ser Criança”.

REFERÊNCIAS

A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em:

<http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2011.

ANDRADE, Aurília Coutinho Beserra de. Cuidar e educar: funções complementares e indissociáveis na educação infantil. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **A criança e as múltiplas linguagens na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. p. 7-17.

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Capinas – SP: Alínea, 2006. p. 15-32.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A Psicologia do desenvolvimento. In: _____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 97-113.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A Psicologia da aprendizagem. In: _____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 114-131.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Saúde, 1991.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL, MEC/SEF. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Senado Federal, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. – São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 19-32.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E.C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: a infância ninja. In: _____. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 71-111.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001. p. 101-108.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne C. Bezerra. Um Olhar sobre o Ensino da Oralidade na Educação Infantil. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **A criança e as múltiplas linguagens na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. p. 97-111.

FREEDMAN, Claire. **Urso Benjamim pede desculpas**. São Paulo: Hagnos, 2008.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

GOULART, Iris Barbosa. **PIAGET: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

GOULART, Iris Barbosa (org.). **A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: VOZES, 1998. p. 15-27.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré – escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JR., Moysés Kuhlmann. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 68-77

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura.... In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-87.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). Froebel e a concepção de jogo infantil. In: _____ (org.). **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 57-78.

_____. (org.). Bruner e a brincadeira. In: **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 139-153.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuco Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1993. p. 23-38.

MACHADO, Patrícia Brum. **Comportamento infantil: estabelecendo limites.** Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil; n.10)

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza; BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida; MOTA, Marinalva da Silva (orgs.). **Ser Criança: repensando o lugar da criança na educação infantil.** Campina Grande: EDUEPB, 2009. p. 18, 74-76, 130.

NÓBREGA, Maria Bernadete da; ASSIS, Maria Cristina de; ALMEIDA, Maria de Fátima; VASCONCELOS, Vânia Maria de; SILVA, Sônia Maria Cândido da. Ler: Arte de Ver, Contar (En)Cantar. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **A criança e as múltiplas linguagens na educação infantil.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. p. 35-63.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Pode-se falar em uma escola da infância? In: _____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 41-54. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. In: _____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 157-163. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, Gislene Campos. Desenvolvimento da Psicomotricidade. In: _____. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 41-103.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda (orgs.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-99.

ROSSETTINI, Priscilla Cássia e UTSUMI, Luciana Myuki Sado. Sala de Aula: Que espaço é esse? Disponível em:
<http://intranet.fainam.edu.br/aceso_site/fia/academos/revista4/res_2.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

SABINI, Cória Maria Aparecida. **Psicologia do Desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 53-73.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89-100.

SOUZA, Glória Maria Leitão. **Avaliação na rotina pedagógica da educação infantil:** um olhar para as linguagens exploradas na sala de aula da pré-escola. Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade. Campina Grande: UEPB, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação como Compromisso com a Aprendizagem de Todos – por uma nova Intencionalidade. In:____. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003. p. 41-89.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação e Vínculo Pedagógico. In:____. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003. p. 133-180.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 489-515. (Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 127-147. (Psicologia e Pedagogia)