



Os saberes lúdicos contextualizados na prática pedagógica da educação infantil (Bento Gonçalves/RS): um estudo de caso

José Edimar de Souza

Universidade de Caxias do Sul – UCS, Brasil.

Ana Paula Silveira

Universidade de Caxias do Sul – UCS, Brasil.

RESUMO

O objetivo foi analisar os modos como os saberes da ludicidade de crianças de quatro a cinco anos são contextualizados nas práticas pedagógicas docentes a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS. A perspectiva teórica é freireana e quanto aos aspectos metodológicos estes se sustentaram no estudo de caso e na análise documental. E vale-se da técnica da entrevista com professoras para acessar os saberes das crianças. A empiria também foi produzida a partir de observações, identificando o modo como os saberes da ludicidade evidenciam-se no planejamento docente. Para explicar os saberes e as práticas pedagógicas, apoiou-se em teóricos que ressaltam a importante questão da formação docente e da necessidade de inovação. Destaca-se no conjunto da análise que as docentes já possuem o entendimento que as atividades realizadas em folha de papel, por vezes, poderiam ser substituídas por brincadeiras que ampliam a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Saberes. Lúdico.

THE KNOWLEDGE OF THE GAME CONTEXTUALIZED IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF CHILDREN EDUCATION (BENTO GONÇALVES / RS): A CASE STUDY

ABSTRACT

The objective was to analyze the ways in which the knowledge of the playfulness of children from four to five years old are contextualized in the teaching pedagogical practices from the reality of a School of Early Childhood Education in the gaucho municipality of Bento Gonçalves/RS. The theoretical perspective is freirean and as far as the methodological aspects were sustained in the case study and in the documentary analysis. And it uses the technique of the interview with teachers to access the knowledge of children. The empiria was also produced from observations, identifying the way the knowledge of playfulness is evidenced in the teaching planning. In order to explain the knowledge and pedagogical practices, he was supported by theorists who emphasize the important issue of teacher education and the need for innovation. It is noteworthy in the whole of the analysis that the teachers already have the understanding that the activities carried out in sheet of paper could sometimes be replaced by jokes that increase the learning.

KEYWORDS: Childhood. Knowledge. Game.

LOS SABERES DEL JUEGO CONTEXTUALIZADOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (BENTO GONÇALVES / RS): UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEN

El objetivo fue analizar los modos como los saberes de la ludicidad de niños de cuatro a cinco años son contextualizados en las prácticas pedagógicas docentes a partir de la realidad de una escuela de Educación Infantil del municipio gaúcho de Bento Gonçalves/RS. La perspectiva teórica es freireana y en cuanto a los aspectos metodológicos se sostuvieron en el estudio de caso y en el análisis documental. Y se vale de la técnica de la entrevista con profesoras para acceder a los saberes de los niños. La empiria también fue producida a partir de observaciones, identificando la forma en que los saberes de la ludicidad se evidencian en la planificación docente. Para explicar los saberes y las prácticas pedagógicas, se apoyó en teóricos que resaltan la importante cuestión de la formación docente y de la necesidad de innovación. Se destaca en el conjunto del análisis que las docentes ya poseen el entendimiento que las actividades realizadas en hoja de papel, a veces, podrían ser sustituidas por juegos que amplían el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: La infancia. Saberes. Juego.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A primeira infância é o alicerce para a criança tornar-se um sujeito feliz e prosperar no seu desenvolvimento nas demais fases da vida. Cada etapa de desenvolvimento apresenta suas particularidades, na infância busca-se a aquisição de habilidades, o trabalho com diferentes formas de expressão, das linguagens, para que competências, como autonomia e confiança, possam estar presentes nas fases posteriores, que serão a preparação para os desafios da escola e, em consequência, da aprendizagem.

Kramer (1999), Malaguzzi (1999) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) definem a infância como uma etapa importante para a construção de conhecimento, em que as crianças devem ser ouvidas e levadas a sério, permitindo que usufruam de momentos de conversa, interação e troca de ideias, para poderem participar das decisões democraticamente.

O trabalho desenvolvido com as crianças na infância hoje nos desafia a pensar sobre o comprometimento do professor com o olhar voltado para os interesses infantis, valorizando a bagagem cultural de cada criança, primando por práticas pedagógicas que sejam desenvolvidas baseadas num trabalho de estudos e pesquisas conectadas a uma infância prazerosa que aprecie as particularidades de cada um. Dessa forma, nosso objetivo é analisar como os saberes da ludicidade das crianças de quatro e cinco anos são contextualizados na prática pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil, em uma escola no município gaúcho de Bento Gonçalves.

2 A INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A história tem contribuído para os estudos referentes à infância com repercussões em diferentes áreas do saber. “E fomos aprendendo que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social” (KRAMER, 1999, p. 271).

No Brasil, percebe-se uma evolução na história da infância, principalmente na década de 90. É um assunto ainda recente, mas tem sido objeto de estudo em algumas áreas, por exemplo, a sociologia, procurando compreender que “[...] a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural [...]” (KRAMER, 1999, p. 271). Neste contexto, há motivos sociais e ideológicos que se referem ao domínio de grupos. Outra área do conhecimento que tem feito descobertas sobre a infância é a Antropologia. Esta tem permitido que as brincadeiras, músicas, danças, histórias, entre outras atividades culturais que a criança vivencia em sua infância, sejam conhecidas, pois, conforme Kramer (1999, p. 271), “[...] se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância”.

Kramer (1999) destaca que a criança é um ser em desenvolvimento, precisa crescer em condições saudáveis, pois tem um poder de fantasia, imaginação e criação, que, se for aprimorado no decorrer da infância, fará a diferença para que ela se torne um adulto íntegro e capaz de continuar produzindo cultura. Essa forma de enxergar as crianças pode nos ajudar a melhor compreendê-las e certamente aprender com elas.

Se atentarmos ao momento atual, perceberemos que há, certamente, uma valorização da criança. Porém, há também outras preocupações que se referem a situações do cotidiano, como: modificações nas relações familiares, o trabalho intenso, política corrompida, consumo, ausência de tempo, exagero e falta de controle do contato com a tecnologia, violência, desigualdade social, falta de compromisso com o outro e com os valores morais, de diálogo e, principalmente, da escuta. Enfim, inúmeros acontecimentos do dia a dia que repercutem historicamente e nos fazem refletir sobre a infância de hoje e que, certamente, nos assustam.

Depois do surgimento da escola, grosso modo, nascem as creches e pré-escolas a partir da revolução industrial, devido à demanda de mulheres que acabaram tendo que deixar os seus lares e os cuidados com seus filhos para ingressar no mercado de trabalho, isto teve relação também com a nova configuração familiar.

Cabe aqui destacar que as creches tinham a função de auxílio à família e seriam, exclusivamente, para quando as mães precisassem trabalhar, ou seja, eram necessárias para as mulheres pobres e operárias e não se cogitava que mães de classe média e alta deixassem o seu lar, com seus filhos pequenos para trabalhar.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 185) coloca que, “em 1882, as Salas de Asilo, surgidas na França, tiveram o seu nome alterado para Escola Maternal”. Em outros países, também foram criadas outras instituições para crianças de dois a três anos, como a *infant school* inglesa, os *asili infantili* italianos, e o mais conhecido, o *Kindergarten* (jardim de infância), que, segundo Duarte (2004), foi fundado em 1840, pelo alemão Fröebel. Essas escolas não eram obrigatórias como a escola primária, defendia-se que, quanto menor a criança, maior a necessidade de sua permanência junto com a mãe e a família.

As mães que ficavam com os seus filhos deviam seguir os ensinamentos de médicos, legisladores, educadores, religiosos. Essas pessoas se mostraram capazes de criar e manter instituições que propiciaram modelos para educação das crianças que pertenciam a classes mais carentes. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), aumentou o interesse pela Educação Infantil e instituições infantis foram criadas, no final do século XIX, na Europa, e, na metade do século XX, no Brasil. Neste momento, houve influência de profissionais como médicos higienistas, psicólogos, que buscavam de forma rigorosa o que realmente instituía o desenvolvimento normal da criança, ou seja, quais comportamentos dela ou das famílias poderiam ser considerados naturais.

A Educação Infantil, no século XIX, não estava ainda incorporada. “A iniciativa e a defesa intransigente dos jardins de infância por Menezes Vieira e outros não foi suficiente para uma unanimidade quanto à sua criação no Brasil” (BASTOS, 2011, p.41). As discussões envolviam fatores sobre a função assistencial e pedagógica, com opiniões diversas, sendo limitada a um número pequeno de alunos privilegiados.

No século XX, com a República, o Estado passou a proporcionar Educação Infantil às crianças de zero a cinco anos, sendo que, no decorrer da história, foram constituídas variadas denominações para este termo.

É importante destacar que as creches e pré-escolas nasceram devido a mudanças que foram ocorrendo, deixando aparecer um novo olhar para a infância, modificando com isso o papel da criança neste meio e de como torná-la um ser capaz quanto às exigências dessa esfera por meio da educação.

3 PERSPECTIVA TEÓRICA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

A intenção foi realizar uma pesquisa com professoras do Jardim A de uma escola municipal de Bento Gonçalves, no sentido de analisar e compreender como os saberes dos alunos a respeito da ludicidade são contextualizados na prática pedagógica.

De acordo com Freire (1996), todo o trilhar existencial de um ser humano compõe sua trajetória, enriquecida de saberes que se aprendem e se ensinam em diversos contextos. É uma troca, é um reaprender, é saber, que se transformam a todo o momento.

Os saberes discentes aperfeiçoam-se por meio das experiências que vão sendo adquiridas com o tempo. No entanto, esses saberes fazem parte da bagagem de vivências do aluno que o educador vai resgatar por meio das ações pedagógicas, transformando-os em outros saberes. De acordo com Gadotti (2007), o fracasso de estudos e projetos relacionados à educação justifica-se pela não participação ativa e interativa dos alunos. A participação do aluno é fundamental para que aconteçam aprendizagens contínuas e estas se reproduzam nas práticas pedagógicas quando os saberes se confrontam, completam-se e multiplicam-se.

É a prática pedagógica, entendida como um ato educativo que comprova a sua intencionalidade em função dos seus sujeitos. No entanto, todas as ações que acontecem na instituição resultam do pensamento, do planejamento, das situações-problema, dos debates e das avaliações, com base na proposta pedagógica da escola, bem como em outros documentos.

Segundo Tardif (2012), são os saberes que os professores carregam e, de acordo com a teoria, repassam aos seus alunos. Neste mesmo prisma, há a consciência de que o professor carrega a responsabilidade diante da comunidade científica de o saber se multiplicar e transformar-se a cada dia. Esses saberes recriados geram novos conhecimentos, “passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, culturais, etc.” (TARDIF, 2012, p. 35).

Segundo Souza e Silveira (2017, p. 67) saber é arte, recriação das práticas no caminhar, ao realizar os percursos, projetar conhecimentos e realizar descobertas por meio das distintas experiências. “É saber ouvir e ver o que não foi planejado, nem escrito, nem falado, porque saber é descobrir o que já foi descoberto, mas de forma diferente e inovadora [...]”. Saber é reestruturar, revisitar e compor conhecimento a partir das experiências tecidas na trajetória e idiosincrasia de cada um e evidenciada na diversidade de trocas, vivências, culturas, sentimentos e conhecimentos.

Em relação ao método utilizado, este se baseou em uma pesquisa documental e um estudo de caso, envolvendo entrevista com professoras do Jardim A de uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Bento Gonçalves¹. Nesta pesquisa também foi realizada uma

¹ Colonizado, principalmente, por imigrantes europeus italianos, a partir de 1870. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a extensão territorial de Bento Gonçalves atinge 274,07 km², com 124 quilômetros de distância da cidade de Porto Alegre. Faz parte das dez maiores economias do Estado e, também, é referência no plantio de uva e produção de vinho (IBGE, 2017).

investigação sobre a história da infância e sua relação com a prática docente, especialmente, o modo como as professoras contextualizam os saberes sobre ludicidade dos alunos.

Yin (2005) caracteriza o estudo de caso como um trabalho empírico que pesquisa um acontecimento atual, em seu ambiente natural, em situações que não estejam claras e necessitam de maior compreensão para que as evidências dos fatos sejam compreendidas. Com isso, o estudo contou com pesquisa de campo para construção dos dados empíricos envolvendo entrevistas semiestruturadas com as professoras do Jardim A da aqui intitulada “Escola dos Saberes” no município de Bento Gonçalves, bem como a participação em uma das aulas, para identificar como observam e contextualizam os saberes dos seus alunos.

A contextualização do saber na prática conduz, segundo Yin (2005), a um estudo de caso e ao interrogarmos professoras que atuam na Educação Infantil sobre como elas contextualizam os saberes das crianças do Jardim A (de quatro e cinco anos) de uma escola municipal de Bento Gonçalves na sua prática pedagógica, foi possível compor aspectos dessas práticas compreendidas nas suas particularidades.

Segundo Prodanov (2013), o estudo de caso reside em reunir e examinar dados individuais ou coletivamente, aprofundando qualitativamente e/ou quantitativamente o tema proposto. Essa metodologia envolve a descrição de um fenômeno de forma ampla, refletindo diante de possibilidades e suas variáveis. São elementos diversos coletados diante de observações, entrevistas, conversações, documentos e registros escritos, de áudio ou vídeo. O objeto de pesquisa será a apreensão e análise da forma como as professoras colocam e abordam, na prática, os saberes das crianças nos momentos de roda de conversa e brincar livre.

A ideia do estudo de caso também busca analisar a coerência das entrevistas. Elas consideram questões profissionais, o meio educacional e de que forma as docentes entrevistadas contextualizam os saberes das crianças na prática. Nessa análise das entrevistas, deve-se ficar atento à “ocultação verbal que pode ser também acompanhada por sinais não verbais” (ERRANTE, 2006, p. 160), por isso a importância das anotações, pois até os silêncios têm conotações nos relatos orais. Esses aspectos também foram considerados no momento da realização das observações.

Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um diário de campo que foi organizado a partir da observação em sala de aula e demais ambientes. Esta observação contemplou os momentos da roda de conversa e brincar livre, bem como os registros sobre as entrevistas realizadas com as professoras, buscando compreender as múltiplas linguagens, abrangendo os olhares, as expressões, os gestos, os silêncios e as falas que apareceram no espaço em estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram as três professoras das salas de Jardim A1, A2 e A3. Com elas foi realizada uma entrevista semiestruturada, com gravação de áudio. Posteriormente, realizamos uma observação do exercício docente em cada turma, com o objetivo de identificar a maneira como cada professora interage com seus alunos nas rodas de conversa e nos momentos de brincar livre, para posteriormente analisar, no planejamento, a forma como contextualizam na prática pedagógica esses saberes.

Para preservarmos a identidade das três professoras do Jardim A², optamos em não identificá-las, por isso foram usados códigos como a letra A de Jardim A e nomes de flores, ficando organizado desta forma: A1 - Rosa, A2 - Margarida e A3 - Gérbera. Este foi o mesmo critério utilizado para o registro das observações. Elas responderam às perguntas de forma natural, com abertura para que fossem além das perguntas que estavam sendo propostas.

Na observação de campo, foi dada atenção especial ao contexto, pois segundo Stake (1995), para reconstruir uma vivência, a descrição deve ser a mais ampla possível. Sendo que, para a realização deste diário, foi utilizado um caderno de anotações e apontamentos, como orienta Grazziotin e Almeida (2012), nele foram feitos os registros sobre as investigações, detalhes de práticas desenvolvidas pelas professoras entrevistadas etc. Buscou-se, na análise, evidenciar a forma como as professoras conduziram a roda de conversa, as intervenções, os questionamentos realizados, bem como o brincar livre, observando a presença delas nestes momentos e a forma como ocorria a interação nas brincadeiras com seus alunos.

4 A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Entendemos a prática pedagógica a partir da experiência educativa em Paulo Freire (1996). Nesse sentido, o processo de ensinar e aprender sustenta-se em atuações participativas e conjuntas entre os sujeitos (professores, alunos, gestores e coordenadores pedagógicos). Portanto, as práticas pedagógicas docentes são as experiências partilhadas entre professores e alunos, de acordo com o currículo escolar, com a gestão e com a formação dos profissionais envolvidos. Tais práticas envolvem: o planejamento, as leituras, o espaço físico, a estrutura da escola, o material didático, os recursos materiais e humanos, bem como os saberes indispensáveis à própria prática.

A educação na perspectiva freireana possibilita aos professores estabelecerem espaços educativos que se dirigem ao diálogo, à criticidade e à socialização, promovendo relações

² A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul e a mesma aprovada sob o número do parecer 2.346.948.

fraternas que permitem o rompimento com os silêncios impostos por uma cultura social que aprisiona a autonomia e o fluir de seu viver.

O professor, ao ter um olhar diferenciado e atento aos seus alunos, obtém informações sobre eles e passa a identificar os saberes que serão significativos no trabalho com aquele grupo naquele contexto escolar.

Com isso, o professor, ao criar contextos que estimulem e favoreçam a aprendizagem por meio das brincadeiras, dos jogos interativos, do movimento, da imaginação, do raciocínio lógico, está aproveitando as diversas linguagens que a criança expressa por meio de seu corpo, da sua fala, dos seus desenhos, das relações sociais, de todas suas manifestações físicas, artísticas e orais. Ele possibilita, dessa forma, a reinvenção dos elementos de cada ação, agregando valores, criando autonomia, respeitando a diversidade, o meio ambiente, o entorno social e a bagagem cultural da criança.

O brincar é um ato que faz parte da infância. Nas primeiras tentativas de olhar os dedinhos das mãos, puxar os cabelos da mamãe, encontrar o dedão do pé. Depois vem o barulho que os objetos fazem ao serem apertados, ou ao caírem no chão, e é só o princípio do ato de brincar. Desde as primeiras percepções que a criança tem de seu corpo, na visão do adulto, tudo é brincadeira. Mesmo que a criança não entenda, essas interações que ela efetua quando o adulto a incentiva, fazendo festa para tal atitude, geram um retorno que lhe provoca emoções. Um contentamento que a motiva a ampliar suas atividades de contato com o próprio corpo, com o corpo que está junto ao seu, com os objetos aos quais é exposta. Todas essas ações despertam muitas atividades cerebrais, provocando um despertar para o contato com o mundo que a cerca. A criança deixa de ser receptora de estímulos e passa a produzi-los ou provocá-los também.

O significado de lúdico, na concepção de Kishimoto (2002, p.111), é “[...] brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, [...] O termo lúdico abrange os dois: atividade individual e livre e a coletiva e regrada”. No contexto do brincar, encontram-se diversas possibilidades além do jogo, atividades de roda, o cantar, o faz de conta e tantas outras formas de "divertimento". Esse brincar, divertir-se sozinho ou com outras crianças e/ou adultos, provoca descobertas, faz com que a criança invente e obedeça a regras, entenda seu espaço, habitue-se a conviver entre momentos de alegria, de conquistas e outros de aprender a perder, emprestar e ensinar um novo participante.

De acordo com Vygotski (1991, p. 64), “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. A atividade do brincar proporciona à criança uma construção de conhecimentos que despertam para os saberes que ela vai aplicar na brincadeira, no seu próprio aprendizado, pois a criança fará conexões que

podem auxiliá-la em vários aspectos de seu desenvolvimento (afetivo, social, intelectual). Vygotski (1991, p. 69) afirma ainda que "como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento".

No contexto das salas de aula, temos as vivências das professoras da escola infantil, objeto da pesquisa. A professora Rosa reconhece a ludicidade como um instrumento necessário no ambiente de aprendizado, afirmando que "[...] *o brincar é insubstituível*". Declarou também que, em suas atividades com a turma, dispõe de sala de brinquedos bem equipada, o que possibilita o deslocamento e a exploração do movimento, tendo a preocupação de trabalhar com atividades dinâmicas.

Este ato de poder explorar seu ambiente, compartilhando-o com o grupo, com autonomia e com contato, e recebendo estímulos diversos, desperta a consciência para o espaço, para o diferente, para as divergências. O aprender está implícito nas ações coordenadas ou livres. Nesse aspecto, Rosa elenca itens importantes como *!mportância do corpo, da consciência corporal, de gostar de si, da autoestima e do movimento, explorando diferentes materiais!* Para Margarida *[...] toda aprendizagem passa pelo corpo!* Algumas atividades coordenadas podem ir além e despertar as crianças para o próprio eu, fazendo com que elas se descubram como seres independentes e completos, com limites e possibilidades.

O brincar é um espaço para as permissões, entre o meu mundo e o do outro; eu participo do espaço do outro e permito que outros adentrem no meu espaço. Kishimoto (2008, p. 167) comenta:

O jogo realiza-se através de uma atuação dos participantes que concretizam as regras possibilitando a imersão na ação lúdica, na brincadeira. [...] tem a propriedade de liberar a espontaneidade dos jogadores, o que significa colocá-los em condição de lidar de maneira peculiar e, portanto, criativa, com as possibilidades definidas pelas regras, chegando eventualmente até a criação de outras regras e ordenações.

Parte-se, então, para o aprender a dividir, a respeitar o espaço do outro, a renunciar, a brincar junto, sendo que esses saberes vêm com as crianças e são aprimorados na escola por meio de atividades que favoreçam este tipo de interação. Assim originando o relacionamento com o mundo e surgindo as afeições e as rejeições, tornando-se este um campo frutífero de observação para os professores.

Na fala de uma das crianças da turma da professora Margarida: *"Eu gosto do dia do brinquedo, brincar com os colegas, de bonecas e carrinhos"*. Enquanto que outra criança, aluna da professora Gérbera, demonstrou que gostava de brincar com personagens das histórias, como A Bela e a Fera, porque a mãe contava muitas histórias: *"Eu adoraria fazer um castelo de*

princesas da Bela e a Fera". Nesta sala, foi possível perceber que as crianças que ali estavam gostam de brincar com a família, outras de assistir à televisão, mas principalmente de brincar com os colegas: "*Brincar com os colegas eu gosto muito*".

Para Kishimoto (2008, p. 167, grifo do autor), "a brincadeira deixa de ser 'coisa de criança' e passa a se constituir em 'coisa séria', digna de estar presente entre recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos do processo de ensino-aprendizagem que se pretende atingir". O brincar, o imaginar e o faz de conta ajudam na elaboração do concreto; por outro lado são essenciais para etapas do desenvolvimento em que o aluno precisa aprender por meio da compreensão na esfera do raciocínio. Somos sabedores da necessidade dessa abstração para aperfeiçoamento de habilidades necessárias para se constituir como aprendiz.

O brincar já está presente formalmente nas escolas, a exemplo da Escola dos Saberes, por meio de seus Projetos Pedagógicos: "Para a criança o brincar é a principal forma de pensar o mundo, a nossa ação educativa está alicerçada na perspectiva de provocar e constituir espaços cotidianos em diferentes ambientes da escola e fora dela" (BENTO GONÇALVES, 2016, p.7). Isto se deve, principalmente, ao fato de o brincar constituir-se como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p.34):

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Não devendo ser, por determinação em lei, o motivo único para que o professor tenha amplificada a importância do brincar no meio de aprendizagem. Kishimoto (2008, p.37) manifesta que "o brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com busca de resultado, típica de processos educativos". Apesar de o autor afirmar que a "dimensão educativa" do brincar acontece quando o adulto cria intencionalmente momentos lúdicos a fim de estimular o aprender; "a criança tem a necessidade desse momento de divertimento, de descontração, de mergulhar no seu universo infantil, o que corrobora com seu desenvolvimento" (KISHIMOTO, 2008, p.37). Ao professor cabe o cuidado de nem sempre tratar de forma fundamental a associação do ato de brincar a conteúdos, mas elaborar as tarefas didáticas com a intencionalidade de que sejam lúdicas. Como expresso por uma das crianças observadas na turma da professora Gérbera: "*Eu gostaria que fosse mais alegre e divertida, uma escola de aprender, mas brincando bastante.*"

Fortuna (2000, p. 6) menciona que em brincadeiras, como no jogo de papéis, a criança, “invertendo simbolicamente as posições, suporta, no mundo do faz-de-conta, uma situação real, habilitando-se a compreendê-la. Por meio do simbolismo do brinquedo transfere interesses, fantasias, ansiedades e sentimentos de culpa”. O brincar é qualificado pela autora como uma forma de “compreender e de relacionar-se com o meio” (FORTUNA, 2000, p.6). Ressalta, dessa forma, a importância de a criança ter o espaço do brincar respeitado, muitas vezes podemos não ter noção clara do quão evolutivo isso pode ser para o desenvolvimento da criança.

Ao observar as crianças no momento de brincar livre da Escola dos Saberes, foi possível perceber a presença deste faz de conta, o envolvimento com a fantasia. Na sala da professora Rosa, as crianças gostam de brinquedos, música, brincar com peças de encaixe, livros de histórias, fantasias e também da representação de personagens. Já na sala da professora Margarida, algumas meninas fizeram uma representação de uma cena do dia a dia, brincar na pracinha, brincaram de bonecas, levaram o bebê para passear, deram comidinha e carinho para ele; os meninos fizeram um parque de dinossauros. Esses exemplos nos mostram a tentativa das crianças de criação de seu próprio mundo, naquele pequeno espaço de tempo elas imaginam, contextualizam e representam, no momento, seu próprio ensaiar da vida, baseadas nos conhecimentos que elas têm. Assim mostrando seu modo de pensar, de avaliar e de resolver suas dificuldades. Enquanto que na sala da professora Gérbera a preferência das crianças é por Educação Física e sala do brinquedo. Após a hora do lanche, brincaram livremente. A professora deixou-as explorarem e brincarem com os livros.

Muitos destes saberes são constituídos pelas vivências do contexto em que as crianças estão inseridas, pois chegam à escola com vários conhecimentos que, se a professora der a oportunidade, serão complementados na escola. Imaginar que estavam na pracinha, fazendo comidinha, brincando de boneca, isso são vivências que fazem parte do contexto da criança e já vêm com elas, são representações de situações do cotidiano, mas não quer dizer que, nestes momentos, não apareçam os saberes, por isso a importância do olhar atento do professor para estes instantes de brincar livre.

Para Fortuna (2000, p.6), “[...] enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem”. Trazer essa similaridade para a sala de aula compromete o professor a proporcionar o envolvimento lúdico nas tarefas e no ambiente da sala. A professora Gérbera mencionou que há a tentativa de “*fugir do papel e fazer mais brincadeiras, [...] trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas*”. Percebemos que há um despertar para

aproveitar mais esse recurso da brincadeira no aprendizado, não o tornando algo maçante e entediante para a criança.

Para trabalhar com o brincar em seu planejamento diário, o professor necessita conhecer e experienciar também sobre esse ato. Nas palavras de Fortuna (2000, p.8), "[...] a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico". Ou seja, o professor que não aprendeu a brincar, não aceita essa brincadeira como atividade importante para a constituição da criança com que trabalha e ignora a importância deste brincar para o engrandecimento do seu trabalho pedagógico.

Na concepção de Focchi (2014, não paginado), “[...] tentar entender as crianças com as quais lidamos é fundamental para uma prática pedagógica significativa. Nada substitui a percepção sensível às necessidades, aos desejos e às expectativas delas em torno das propostas”. Diante disso, coloca-se a criança num papel ativo da construção de seu saber, pois o professor, por meio da observação, percepção e troca com o aluno, fará uso das respostas obtidas por meio do desenrolar de suas atividades para ir reconstruindo e reavaliando conceitos e seu próprio planejamento, conforme os limites e as amplitudes que esta criança mostrou ser capaz de atingir e superar. Observamos na sala da professora Rosa que esta participava e interagia durante os momentos de brincadeiras e conversas, marcando sua presença junto às crianças. Na sala da professora Margarida, as crianças estavam dispersas, brincando durante a história Pai Cabide³; percebemos que elas têm dificuldade de ouvir e prestar atenção na professora e atendentes; inclusive, uma criança amassou a atividade proposta e não quis fazer. Enquanto na sala da professora Gérbera notamos duas crianças que, quando contrariadas, choram, demonstrando intolerância à frustração. As ações das crianças, em especial neste espaço do brincar, são uma forma de linguagem por meio da qual elas dão um retorno à proposta do professor, nem sempre é o esperado, mas deve ser objeto de análise e avaliação da própria proposta, para quem sabe adaptá-la ou até deixá-la para um momento mais propício.

Olhar, ouvir e acompanhar o caminho que a criança percorre é considerado fundamental para Focchi (2014, s/p). O autor reforça a necessidade de:

Tentar apreciar as aquisições individuais das crianças, assim como seus processos de descoberta e de desenvolvimento, é uma atitude que demonstra que o educador as conhece e as respeita; dar visibilidade à[sic] suas descobertas amplia o repertório e as leva a novas perguntas ou percursos [...] Além de 'escutar' todas as linguagens das crianças, o educador precisa estar preparado para potencializar essas linguagens. Isso só será possível se ele possuir sensibilidade estética, ou se tiver experiências que o afetem, que o

³ Ver a obra Brenman (2015).

movam em direção à novidade da infância, à capacidade de se deparar com o inusitado (FOCCHI, 2014, s/p).

Dessa forma, deveríamos oportunizar à criança a possibilidade de interagir com o brinquedo como ela considerar importante, de acordo com sua curiosidade, sua expectativa, suas tentativas de acerto e erro. Ela precisa ter essa permissão de apropriar-se do objeto, que no momento está em sua posse, e desvendá-lo. Resolver sua curiosidade, acima dos velhos critérios de que brinquedo caro tem que ficar guardado, longe das mãos da criança para não estragar, ou ainda em relação à distinção de gênero dos brinquedos, conforme verificamos na sala da professora Margarida, em que a atendente faz diferenciação entre brinquedos de menino e menina. Cada um com o seu brinquedo ou é guardado. Na sala da professora Gérbera, uma menina queria brincar de carrinho e é advertida pelo colega: “Carrinho é brinquedo de menino”. Segundo Craidy (2001), nas escolas devemos oferecer para as crianças brinquedos e brincadeiras com os quais elas possam experimentar e fazer descobertas livremente. E considera muito importante “[...] que não devemos fazer divisões entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, não reprimindo crianças frente à curiosidade que demonstram em relação a estes brinquedos e brincadeiras (CRAIDY, 2001, p. 17)”. É algo que precisa ser muito discutido ainda, pois é preciso mudar conceitos que foram construídos culturalmente.

A partir do contexto investigado, é interessante pensarmos um pouco sobre a infância, e, até mesmo, sobre o modo como as crianças de hoje interagem com diferentes materiais, ou seja, um pequeno pedaço de madeira, uma rodinha solta de carrinho, tampinhas, palitos ou qualquer pedaço brilhante de papel já são motivos para se soltar a imaginação e para a brincadeira, cada uma em seu universo cria seu espaço de fantasia e nutre-se dessa alegria do brincar. Como também aquela criança que ganhou uma boneca ou um carrinho de controle, os dois considerados brinquedos caros, e, nas primeiras vezes que brinca com esses objetos, já os desmonta, recriando o brinquedo, colocando a sua porção de intervenção no objeto que lhe foi oferecido, inventando novas possibilidades por meio do que lhe surge como oportunidade de criação. Ou quando damos uma boneca para uma criança que está no início da dentição, poderemos perceber que, dificilmente, ela irá brincar de fazer a boneca dormir e ter cuidados com esta como se fosse um bebê. Ela irá morder a boneca e satisfazer sua necessidade do momento, que é aliviar a coceira na gengiva. Diante das reflexões teóricas já referidas e utilizadas nesta pesquisa, é possível argumentar que as crianças representam o que vivenciam e, partindo disso, que aos poucos irão construindo seus saberes e dando significado àquilo que é importante e significativo para elas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa oportunizou o entendimento das atividades que vêm sendo desenvolvidas com as crianças na escola, percebendo a importância de explorar ao máximo as possibilidades que elas têm de se expressar por meio do seu corpo, por meio dos seus desejos e de suas curiosidades. Destaca-se também que os saberes das crianças foram discutidos a partir da análise das observações e das entrevistas com as docentes da Educação Infantil de uma escola e que, mesmo tratando-se de um caso, essa experiência pode nos possibilitar aproximações e/ou distanciamentos no processo crítico e reflexivo de nossas práticas.

Para entender essas atividades, é necessário compreender as etapas por que passam as crianças, discernindo o que é melhor para elas em cada momento específico de suas vidas. O brincar e o faz de conta são o modo de expressão por meio do qual vivenciamos com a criança seus desejos, seus medos, suas dúvidas e angústias. Estas atividades são instrumentos que o professor poderá utilizar para perceber o mundo da criança, pois o brincar permite criar e recriar a representação de como as crianças entendem e elaboram sentidos sobre a realidade vivida.

Como viemos argumentando em outros estudos que já foram publicados sobre os saberes, ao buscarmos uma visão reflexiva das atividades que serão desenvolvidas na Educação Infantil, entendemos que possa existir um olhar diferenciado do professor para a criança, sabendo escutar e interpretar seus saberes por meio das atividades propostas, pois, segundo Freire (1996), para haver comunicação real é preciso saber ouvir, porque “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]”. (FREIRE, 1996, p. 127).

A criança está, naturalmente, a todo o momento, desvendando o mundo novo que lhe é apresentado e, a partir desse contato, ela vai criando seus conceitos, suas regras, desenvolvendo aptidões e, com isso, constituindo, por meio das vivências, os seus saberes. O brincar para criança é o momento em que ela pode ser a comandante de suas ações, sem a interferência direta do adulto. Pois já foi o adulto quem disponibilizou o brinquedo com o qual ela poderia brincar, que a colocou no espaço onde ele decidiu, que determinou o tempo da brincadeira e, muitas vezes, determinou a própria brincadeira, como brincar com aquele objeto, ou naquela atividade. Mas, no momento em que ela entra naquele espaço de tempo do brincar, ela torna-se quem ela quiser, assume a forma que bem entender e supõe-se que, certamente, terá muitos poderes mágicos.

Entendemos que os diferentes projetos de mundo são ensaiados cotidianamente no brincar. Dessa forma, está nas mãos do professor aproveitar este material oferecido pela criança, valendo-se de sua experiência e de seu bom-senso para criar uma conexão com seus alunos e com as distintas realidades. E, a partir daí, proporcionar à criança uma visão mais amena de

escola, na qual ela possa encontrar prazer e identificar-se com o espaço e com as práticas das quais participa.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Manual para os jardins da infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882*. Porto Alegre: Redes, 2011.

BENTO GONÇALVES. *Projeto Político Pedagógico: “Escola dos Saberes”* (nome fantasia). Bento Gonçalves, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf> Acesso em: 05 out. 2017.

BRENMAN, Ilan. *Pai Cabide*. Moderna Editora, 2015.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. *Educação infantil para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: 2001. Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.55).

ERRANTE, Antoinette. *Mas afinal a memória é de quem?* Histórias orais e modos de lembrar e contar. História da Educação, 2006. ASPHE/FaE/UFPel, p. 141-174.

FOCHI, Paulo Sérgio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: FOCHI, Paulo Sérgio e REDIN, Marita Martins. *Infância e Educação Infantil II: Linguagens*. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2014.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria L. M.; DALLAZEN, Maria I. H. (Org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

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

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, CIDADES. – IBGE.

População. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rs/bento-goncalves/panorama>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia (Org.) et al. *Infância e educação infantil*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2 ed. – Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula; SOUZA, José Edimar de. A infância na contemporaneidade e a construção dos saberes. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, Ivoti, v. 5,n. 1,p. 65-71, jan./jun. 2017.

STAKE, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SOBRE OS AUTORES

José Edimar de Souza é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, com estágio pós-doutoral na mesma instituição. Mestre em Educação com ênfase em História da Educação, graduado em História. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

E-mail: profedimar@gmail.com

Ana Paula Silveira é Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS.

E-mail: anapaulasilveira80@yahoo.com.br

*Recebido em 09 de agosto de 2018
Aprovado em 30 de novembro de 2018*