

A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO LUGAR DE PESQUISA
E CONHECIMENTO SOBRE AS INFÂNCIAS

Anelisa B. Southier

Andréia Maestri

RESUMO

Este trabalho aborda nossa experiência de estágio do curso de Pedagogia - Habilitação Educação Infantil, na Universidade Federal de Santa Catarina, trazendo considerações sobre os princípios que o nortearam, com um breve relato sobre a Pedagogia da Educação Infantil e os indicativos da área, ressaltando a observação participativa, os registros e trocas dos mesmos, as proposições, abordando ainda as brincadeiras das crianças foco de nossas observações.

Palavras-chave: Pedagogia da Educação Infantil. Brincadeira.
Criança.

Inicialmente, gostaríamos de nos apresentar como acadêmicas da 8ª. fase do curso de Pedagogia - Habilitação Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Este artigo faz parte da avaliação final da disciplina de Estágio Supervisionado II, orientado pela professora Kátia Adair Agostinho, no primeiro semestre de 2004.

Entendendo a Instituição de Educação Infantil como espaço de produção de pesquisa e conhecimento dos universos infantis, definimos que o foco de nosso estágio seriam as brincadeiras das crianças em sala e no parque, a partir da reunião com o coletivo formado por professores, diretora, coordenadora pedagógica, estagiárias e a orientadora de estágio, na qual lançaram-se questões sobre a temática, apontando-a como necessária para nossas reflexões e compreensões a cerca das crianças.

Essa definição foi estruturada, também, a partir de nossos registros e observações, fundamentada ainda no texto “*Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil*”¹. Os princípios que norteiam o estágio da Pedagogia - Habilitação Educação Infantil, são: a Pedagogia da Educação Infantil e a centralidade da criança nesse contexto, entendendo o estágio como espaço de aproximação das crianças pequenas e de investigação e produção de saberes em torno das mesmas.

Segundo Rocha (1999), a Pedagogia da Infância, tem como objeto de preocupação a criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, capacidades intelectuais, criativas, estéticas, criativas, expressivas e emocionais. Complementa a autora:

(...) a tarefa das instituições de Educação Infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementariedade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas, estabelecidas entre e com as crianças pequenas – 0 a 6 anos. Essas relações envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, linguística e cultural. Dimensões humanas que têm sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é um privilegiamento de um conhecimento parcializado resultante da fragmentação em diferentes disciplinas científicas. (ROCHA, 1999: 08)

¹ Texto produzido por um grupo de professoras da disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Pedagogia/Habilitação Educação Infantil na Universidade Federal de Santa Catarina no primeiro semestre de 2002, Ana Beatriz Cerisaria, Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Andréa Simões Rivero e Rosa Batista.

Para as autoras do texto referido anteriormente, a Pedagogia da Educação Infantil vem sendo construída com o objetivo de delimitar a especificidade do trabalho de forma diferenciada junto as crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições de educação infantil. Dessa forma um dos princípios dessa pedagogia é buscar a voz das crianças pequenas sobre sua vida, vivida no contexto das instituições de educação infantil. Garantido-lhes assim o direito de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomarem decisões em seu proveito.

Segundo as autoras um estágio como espaço de aproximação das crianças pequenas pressupõe a construção de um outro olhar, entendendo a creche e a pré-escola como um espaço de produção de pesquisa e conhecimento dos universos infantis. As autoras citam Machado (1996), para a qual há que se criar a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilitem as crianças o acesso a novos conhecimentos. Ressaltando ainda, a necessidade do adulto inserir-se nas brincadeiras das crianças e encará-las como atividades pedagógicas.

Há um processo que define um princípio metodológico descrito pelas autoras utilizado por nós em nosso estágio, que é constituído pelos saberes das crianças (por nós observados em suas brincadeiras), pelos professores da instituição e pelos professores orientadores de estágio. Seguindo várias etapas: observação, registro e reflexão a cerca do cotidiano vivido pelas crianças no espaço da creche. A criança sendo o foco, para além das atividades. Professores e estagiários agindo como pesquisadores, partilhando suas impressões sobre a realidade captada, descobrindo diferentes olhares sobre uma mesma situação, formulando diferentes proposições para ampliar os repertórios culturais dos grupos infantis de forma individual e coletiva.

Nosso estágio foi vivido nas sétima e oitava fases do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - Habilitação Educação Infantil, na Creche Nossa Senhora Aparecida, instituição da rede regular pública municipal de Florianópolis, situada no Bairro Pantanal, próximo à universidade.

Nosso primeiro contato com a instituição foi na sétima fase numa reunião com a coordenadora pedagógica, a diretora, a orientadora do estágio e estagiárias. A conversa inicial foi muito acolhedora, percebemos que éramos bem vindas à instituição e, que mais do que meras observadoras, nos foi proposto a possibilidade de participarmos, de contribuir

no trabalho realizado pelas educadoras. Passamos ainda por um rodízio nas salas, a cada dia uma dupla de estagiárias observou um grupo, permitindo uma primeira aproximação com as crianças, com os profissionais e com o tempo/espaço da instituição.

Acreditamos que esse primeiro contato, com as crianças e com a instituição, não foi suficiente para fazer uma idéia do que é o trabalho na educação infantil. Isso principalmente, no caso de estagiárias que nunca atuaram numa instituição de educação infantil, não seria suficiente para traduzir a dimensão das relações que ocorrem no ambiente da creche. Acreditamos também, que o espaço que o estágio do curso de Pedagogia Habilitação Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, que desde 1995, acontece na sétima e oitava fases, deve ser questionado, pois, somente mediante a aproximação com as crianças passamos a compreender a especificidade da educação infantil, processo que gostaríamos que iniciasse com a entrada no curso.

Em nosso retorno à instituição, na oitava fase, contamos efetivamente com dezenove dias de estágio, divididos em três dias por semana, dentre eles aconteceram a observação participativa, momentos propostos pelas estagiárias algumas reuniões por sala, para troca de registros e grupos de estudo.

A nossa observação foi participativa, que segundo Coutinho (2002) é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las é preciso observá-las e estando junto a elas e impossível não participar.

Desde os nossos primeiros contatos com as crianças elas se aproximavam, faziam perguntas, mexiam em nossos cabelos, vinham no colo, contavam novidades, falavam de sentimentos, portanto não seria possível observar apenas sem participar, essas situações nos aproximavam de um dos nossos primeiros objetivos que era conhecê-las.

Diariamente fazíamos registros escritos, eram anotações numa pequena caderneta ou em folhas para que coubesse nos bolsos, afim de que pudéssemos recorrer a elas em qualquer momento. Fazíamos esses registros com alguns tópicos e principalmente com as falas das crianças, eram anotações breves que retomávamos para reflexão e o registro. Essa foi a opção inicial, por se tratar de um instrumento de registro de fácil aquisição, posteriormente fizemos registros fotográficos. Para Coutinho:

“(...) o registro fotográfico leva ao leitor as imagens impressas observadas pelo pesquisador, ampliando as possibilidades de

interpretação e apresentando, em uma outra linguagem, o que a escrita por vezes não abrange, não consegue fielmente exprimir”.(COUTINHO , 2002: 27)

Somente em dois dias tivemos a máquina fotográfica em mãos, apesar de ser pouco, procuramos dentro desse limite refinar nosso olhar para conhecermos um pouco das crianças do I Período que são: Allan, Douglas, Guilherme, João Guilherme, Kevin, Lucas, Gustavo, Jonathan, Maria Eduarda, Amanda, Jennifer, Júlia, Liandra, Raquel, Sthefani, Thalita, Thaluana e Thauane.

Os registros contribuíram para conhecermos melhor as crianças. Para Gandini e Goldhaber (2002), através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. É necessário que registremos o que vemos e ouvimos elaborando registros significativos das nossas observações.

As reuniões por sala, contavam com a participação dos dois professores de sala, as duas estagiárias e a orientadora de estágio. Nesses momentos trocávamos nossos registros do grupo do I Período, isso possibilitou cruzarmos observações e reflexões, enfim, diferentes olhares do mesmo grupo, que contribuíram para que melhor o conhecêssemos.

Acreditamos que esses momentos além de servirem para conhecer melhor as crianças, evidenciaram a necessidade e importância da prática dos registros, que também é um dos instrumentos metodológicos do estágio. No entanto, alguns professores alegavam dificuldades em conseguir tempo para o registro. Contudo, esse espaço serviu para esclarecer que não é necessário registrar todo tempo e sim selecionarmos momentos, alguns recortes do vivido pelas crianças. A prática do registro deve fundamentar o cotidiano, sendo que os dois professores de sala devem propor a partir dos seus registros. Assim obtêm-se duas propostas significativas diferentes ao mesmo tempo mais a proposta do espaço organizado como o terceiro professor². Propondo então diferentes vivências que respeitem um grupo heterogêneo, isto é, caracterizado por crianças diferentes em seus gostos e ritmos.

² A literatura italiana de educação o espaço é o elemento fundamental no trabalho com as crianças pequenas, chegando mesmo a ser considerado como o “terceiro professor” (Gandini, 1999, p.157), juntamente com os professores de sala; para que isto ocorra, o espaço precisa ser flexível e permitir mudanças freqüentes, favorecendo as interações sociais, facilitando encontros e trocas entre todos os três atores da instituição,

As reuniões por grupo de estudo aconteceram em dois momentos, para dois grupos diferentes, sendo que foram organizados um grupo com metade dos professores e estagiárias, para que o outro ficasse com as crianças. Um dos acontecimentos que julgamos interessante foi partilhar os diferentes olhares dos participantes diante de uma gravação de vídeo feita por uma professora com seu grupo. Esse momento mostrou o quanto é enriquecedor partilharmos nossos saberes, o quanto ampliamos nossa visão com o olhar do outro. Definimos então que focaríamos nosso olhar na brincadeira na sala e no parque, passando a aprofundar o conhecimento a respeito da temática.

Ainda a partir das falas das integrantes do grupo transpareceram inquietações sobre conflitos entre meninos e meninas, relações de poder, brincadeiras o que levou a orientadora a indicar a leitura do texto *Do “Avesso” do Brincar ou... as Relações entre pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(sem) Social(ais) Instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância* de Manoela Ferreira (2004) para o encontro seguinte.

Esses encontros foram abreviados pela greve nas instituições de educação infantil da rede pública municipal de Florianópolis. No entanto, dada a importância do grupo de estudos, a instituição indicou que o mesmo continue no próximo estágio, visando para os professores da instituição a formação continuada e a formação inicial das estagiárias, indicando que o mesmo deva ocorrer em horário posterior ao período que se está com as crianças, em função de ocupar o espaço das trocas de registro, que passaram a acontecer quinzenalmente, limitando assim suas possibilidades.

Desde o início do estágio procuramos, com uma certa dificuldade, a centralidade da criança em nossas observações. Pois, diante da rotina e das proposições dos adultos, não conseguíamos centrar nosso foco de observação nas crianças. Nossos registros revelavam muito a rotina e as proposições, falas do adulto, e pouco mostravam sobre os saberes, gostos, falas e vivências das crianças. Com o passar do tempo, tomando ciência do que a área indica e nos apropriando dessas indicações, passamos por um processo em que esse

proporcionando bem estar e acolhimento. (Fragmento retirado da dissertação de mestrado: *O Espaço da Creche que Lugar é este?* de Kátia Adair Agostinho - 2003)

movimento foi acontecendo. Passamos a focar nossas observações nos jeitos, falas e brincadeiras das crianças, como o indicado no fragmento de registro que segue abaixo:

Júlia e Raquel brincam de creche:

Raquel dirigindo-se à Júlia:

- *Você cuida se alguém morder ela, porque alguém já mordeu aqui.*

Ela dá uma volta pela sala, retorna e entrega a boneca à Júlia.

Raquel:

- *Oi.*

- *Ela tá doente.*

Entrega a boneca, dá mais uma volta e retorna em seguida.

Júlia: *Ela não vomitou nem nada.*

Jennifer entra na brincadeira, entrega uma boneca a Júlia e dá uma volta pela sala.

Júlia dirigindo-se a Jennifer: *Ela não vomitou, eu dei remédio. Se ela chorar daí eu pego ela no colo.*



foto: Andréia Maestri (junho, 2004)

Observamos várias vezes a mesma brincadeira, as meninas se organizam pegam as bonecas, brincam assumindo papéis de adultos como professores, pais, mães, etc....

As meninas brincam como se professoras fossem mães e, levam seus bebês no colo para a creche, representando uma cena típica do cotidiano vivenciada por elas. Suas falas revelam detalhes dos papéis dos adultos. Suas interpretações mostram seu modo de ver o mundo e ao mesmo tempo, suas expectativas em relação a como gostariam que o mundo fosse.

Um dos teóricos da corrente histórico-cultural em Psicologia, Vygotsky (1984), vê as brincadeiras como espaço de interação social e de construção de conhecimentos pelas crianças. Concebidas como produto do processo de desenvolvimento, as brincadeiras, estão enraizadas nas ligações entre a história individual e social, e não são meras descobertas das crianças. Na brincadeira a criança produz uma cultura infantil que é um produto coletivo próprio do seu grupo. De acordo com Coutinho:

“As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. A representação de cenas do cotidiano pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Sarmiento e Pinto: “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a flexibilidade social global”. (COUTINHO, 2002 : 99)

Para Sarmiento, (1997) as culturas da infância exprimem a cultura da sociedade em que se inserem, mas fazem-no de maneira distinta das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Continua ainda o autor a ressaltar que existem quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Destacamos seu posicionamento quanto a ludicidade.

“A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente.. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.” (SARMENTO,1997:12)

Considerando a brincadeira como uma manifestação da cultura infantil, é conveniente reportarmo-nos para Andrade (1994), que diz:

“A brincadeira constitui uma situação social, onde ao mesmo tempo que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal da crianças ou, eventualmente, entre elas e um adulto na situação, formas essas que também se sujeitam a modelos, a regulações e onde também está presente a afetividade, desejos, satisfações, frustrações, alegria e dor”.(ANDRADE, 1994:24)

Na brincadeira a criança transforma e amplia os conhecimentos previamente adquiridos. No entanto, a forma como ela amplia esse conhecimento é muito diversificada, pois depende de experiências e possibilidades. Brincando ela pode tornar-se algo que não é, agir com objetos substitutivos, interagir segundo padrões não determinados pela realidade social em que vive e ultrapassar os limites colocados para a sua atividade.

A brincadeira é, sem dúvida, uma das principais atividades da infância. No entanto, ao mesmo tempo que ela aponta a capacidade criadora das crianças, geralmente os adultos negam-lhes a possibilidade de a vivenciarem com intensidade, pois as manifestações culturais das crianças, são compreendidas em termos de estágios de desenvolvimento cultural em que o adulto é o modelo a ser seguido, mas durante as brincadeiras elas podem ser muito mais do que são, expressando as diferentes dimensões humanas, tornando-se crianças a sua moda.

Na pesquisa de Agostinho (2003), ela observou que:

[...] “as crianças durante as brincadeiras davam outros sentidos e significados aos objetos, interagindo com eles de outro jeito, fugindo ao convencionalmente colocado, mas em outras ocasiões ou num momento seguinte utilizavam um objeto de forma real, demonstrando que a criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinqueado. Assim quando brincam, as crianças repetem e também inovam as ações esperadas pelos adultos. Nessa sua inovação, nesse seu outro jeito de se apropriar dos objetos, por vezes, confrontam-se com a lógica adulta”. (AGOSTINHO, 2003:80)

As crianças, atribuindo outros sentidos e significados aos objetos inventam brincadeiras, recriando no mundo da ordem uma outra ordem. Muitas vezes, entendida pelo adulto como desordem ou bagunça, o que geralmente leva a submeter as crianças as normas preestabelecidas, impossibilitando-as de manifestarem sua espontaneidade e liberdade. “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. (Vygotsky 1998: 113, apud Agostinho 2003).

Para Agostinho (2003), “os espaços da creche devem então reafirmar as possibilidades de emancipação das meninas e meninos que aí vivem boa parte de sua infância, oportunizando-lhes espaços de brincadeira, imaginação e faz-de-conta”.

Acreditamos que a brincadeira é um dos elementos fundamentais que caracteriza uma das especificidades da Educação Infantil, por isso destacamos as várias modalidades de brincadeiras ³que Kishimoto (1999), ressalta na educação infantil:

Brinquedo educativo (jogo educativo)

O brinquedo educativo é entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. O brinquedo desempenha um papel de grande relevância, se considerarmos a que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais.

O brinquedo educativo pode assumir uma função lúdica, que propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente. Assume também a função educativa quando ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que o brinquedo educativo propicia, nunca se tem certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a desejada pelo adulto que busca resultados.

³ Fragmentos retirados do livro de Tizuko M. Kishimoto – Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.

Brincadeiras tradicionais infantis

Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Por ser o elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil, assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral de geração à geração, conservação, mudança e universalidade.

Como manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.

Brincadeiras de faz-de-conta

O faz-de-conta permite a situação imaginária e a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. O conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diferentes contextos.

Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar significados, essa é a importância dessa modalidade de brincadeira.

Brincadeiras de construção

Os jogos de construção, criados por Fröebel, são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar a fala e a ação da criança que revelam complicadas relações. Também é importante considerar as idéias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção.

Enfim, de acordo com Kishimoto (1999) há que se considerar que na brincadeira a criança produz uma cultura infantil, que é produto coletivo dos grupos infantis.

Reportamo-nos novamente às culturas infantis, na mesa redonda apresentada na ANPED Sul 2002, Ana Beatriz Cerisaria destaca que as pesquisas cujo foco foram as

crianças e as culturas infantis revelam a necessidade e importância de todas as profissionais envolvidas com a educação infantil conhecerem as crianças e se educarem para captar os jeitos de ser das mesmas. Continua ainda a autora: (...) “constatamos as crianças utilizam linguagens e formas de expressão distintas das dos adultos e nós pesquisadores - adultos ainda não nos alfabetizamos suficientemente nestas linguagens.” (CERISARIA,2002: 05)

Essa questão levantada por Cerisaria, nos leva a constatar que as diferentes linguagens devem permear a prática pedagógica dos educadores que atuam com a educação infantil, pois a criança para compreender e representar o mundo que a cerca, utiliza as várias formas de linguagens, gestos, olhares, movimentos, choros, risos, fala, desenhos, brincadeiras, jogos, etc.

Supomos que a respeito das diferentes linguagens, tanto nós estagiárias, nos constituindo como pesquisadoras, quanto os professores da instituição, temos muito a aprender e refletir sobre os jeitos das crianças, que independente de como as olhamos e idealizamos, vivem seu mundo da brincadeira e do faz de conta, nos surpreendendo, trazendo questões, e descortinando novos elementos a todo momento. Segundo Coutinho (2002), deveríamos propiciar a elas vivências intensas que oportunizem as elas protagonizar essas experiências na sua heterogeneidade.

Agostinho (2003) cita Loris Malaguzzi para o qual “as coisas das crianças aprende-se ficando com elas”. Para a autora:

“Nós, adultos, temos na brincadeira com as crianças a oportunidade de conhecê-las e de nos “re”alfabetizarmos nas diversas linguagens, resgatando as diversas dimensões humanas que fomos embrutecendo em nós, quase esquecendo-as ao nos tornar adultos, encouraçados pela lógica do mercado competitivo, sério, sisudo”.(AGOSTINHO, 2003: 76)

Em uma tarde de nosso estágio a sala estava organizada com diferentes espaços e materiais para as crianças brincarem, entre eles tinha duas barracas. O Douglas fica sozinho em uma delas:

Douglas: - *Vânio! Vânio!*

Guilherme e João Guilherme respondem:

- *O que!*

Douglas: *Não é vocês, o Vânio é o Geovani. (chama novamente)*

- *Vânio! Vânio!*

Geovani: - *O que é que o filho quer?*

Douglas: - *Mamadeira.*

Geovani: *Eu vou no shopping comprar. Não chora tá?*

O Geovani demora um pouco, Douglas diz: - *O lobo comeu o Vânio.*

Ele volta (com um pedacinho de madeira) e pergunta de novo:

- *O que é que o filho quer?*

Douglas responde: - *mamadeira.* O Geovani alcança a madeirinha e diz:

- *Ó filho!*

Douglas simula que está tomando a mamadeira.

Observamos que nesse como em outros momentos Douglas chama Geovani a participar da brincadeira, chamando-o de Vânio que é o nome do pai dele. Em outros momentos presenciamos outras crianças solicitando o adulto na brincadeira. Com as meninas temos um registro fotográfico dele brincando de casinha e com os meninos brincando de carrinhos. Consideramos conveniente aqui a inserção de um desses registros que demonstra o envolvimento do adulto numa brincadeira das crianças.



foto Andréia Maestri (junho, 2004)

Coutinho (2002), aponta que, brincar com as crianças é um importante momento para conhecer seus desejos, idéias e sentimentos e compreender melhor o significado da brincadeira no seu cotidiano.

[...] “se a Pedagogia da Educação Infantil incita o professor para que seja sobretudo aquele que pensa e propõe o tempo e o espaço da educação para as crianças e que compartilha com elas a experiência de tornar-se criança, não se pode colocá-lo aquém das vivências infantis, mas sim pensar possibilidades de aproximação da sua cultura à cultura infantil.” (COUTINHO, 2002:70)

Essa citação nos leva a considerar que é preciso que o profissional de Centro de Educação Infantil saiba quando e como interferir na situação de brinquedo, a fim de explorar nele todo esse potencial. Envolvido na brincadeira, juntamente com as crianças, o educador pode conversar, questionar, mostrar outras formas de brincar, de utilizar os brinquedos, conduzindo-as a conhecer outras propriedades e particularidades dos objetos-de-brinquedo, além das que elas já são capazes de perceber. Agostinho (2003) cita Faria (1993) que fala da função do adulto frente ao brincar da criança, mostrando-nos que esta ação tem muitas faces:

“Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. Diferentemente do que se pode pensar a primeira vista (como foi acusado de ‘laissez-faire’ o projeto da Escola Nova), o professor é elemento fundamental nesse processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia (que não tem tempo Cagliari 1990), com outros tempos diferenciados, para outros tipos de atividades.”(AGOSTINHO, 2003:78 apud FARIA, 1993:150)

Segundo Aquino e Zamberlam, (2002) há que se criar, planejar, diferentes situações e vivências para que se possa “possibilitar a ampliação processual do desenvolvimento da ludicidade, da artisticidade, da criança, do ser humano (pensado aqui no sentido amplo) e lhe possibilitar ainda uma possível manifestação”.

“O lúdico, o artístico, dentre outras condições humanas e os fazeres pedagógicos podem de alguma forma singular, ligar-se ao brincar livre ou estruturado e possibilitar ao ser humano de qualquer idade desenhar e fazer dançar a vida de modo imaginário e inteligente ou criar no sentido textual-literário diferentes e infinitas formas de vida de uma cultura”.(AQUINO e ZAMBERLAN 2002:03)

Gostaríamos agora, de encerrar provisoriamente este texto, pois desejamos que muito ainda se produza sobre a Pedagogia da Infância e outros temas que nele abordamos, através das palavras de Ângela Coutinho, quanto a necessidade de nós adultos (pesquisadores e professores) que trabalhamos com as crianças:

“[...]aprendermos a olhar, a escutar, a tocar, a nos relacionarmos com elas através das suas múltiplas expressões e que com as suas lições possamos propor uma Educação Infantil e quiçá da Infância (0 a 10 anos) centrada numa Pedagogia das Relações, onde as culturas infantis e da creche vivam suas contradições e cresçam com elas, tornando o confronto um importante impulsionador do convívio das diferenças”.(COUTINHO, 2002:140)

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche que Lugar é Esse?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ANDRADE, CyrceM. R. J. **Vamos dar a meia volta e meia volta vamos dar: o brincar na creche.** In OLIVIERA, Zilma de Moraes R. de (org). Educação Infantil muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

AQUINO Olga Ribeiro de; ZAMBERLAN Maria Ap. Trevisan. **A ludicidade no cotidiano escolar: um retrato de seu fazer ludopedagógico.** Mesa redonda nº 9 – Eixo temático 7 Educação, Infância e Juventude, CD Rom IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Na Contracorrente da Universidade Florianópolis, SC: novembro de 2002.

BATISTA, Rosa; CERISARA Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil.** Florianópolis, 2002.(mimeo).

CERISARA, Ana Beatriz. **As crianças e as culturas infantis nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações.** Mesa redonda nº 9 – Eixo temático 7 Educação, Infância e Juventude, CD Rom IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Na Contracorrente da Universidade Florianópolis, SC: novembro de 2002..

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002

FERREIRA, Manuela. **Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância.** Editorial da Revista Educação, Sociedade e Culturas n. 17. Edições Afrontamento, Ltda : Porto, Portugal: 2002.

GANDINI, Lella; GOLKHABER, Jeanne. **Duas reflexões sobre a documentação.** In *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil.* Lella Gandini Carolyn Edwards (orgs), trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche.** Dissertação de mestrado, CED/UFSC, Florianópolis:2001.

ROCHA, Eloísa Candal. **Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. Subsídios para a reorganização Didática da Educação Básica Municipal.** Florianópolis: 1999. (mimeo)

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade.** Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.