

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE MARIA FRANZINI SAWAYA

O BRINCAR E A AFETIVIDADE NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMPINAS

2009

CRISTIANE MARIA FRANZINI SAWAYA

O BRINCAR E A AFETIVIDADE NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

PUC -CAMPINAS

2009

BANCA EXAMINADORA

(Prf^a. Dr^a. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo - presidente orientadora)

(Prf^a. Dr^a.Nazaré Cruz - primeira examinadora)

(Prf^a. Dr^a. Maria Silvia Rocha - segunda examinadora)

Campinas, 16 de fevereiro de 2009

Este trabalho é dedicado à dois grandes educadores que são responsáveis pela minha existência: Jamil e Elizabeth - os maiores incentivadores para que eu estivesse continuando meus estudos à nível de Pós - Graduação. Aos meus irmãos, Daniele e André, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, especialmente à Daniele que inspirou-me a escrever sobre tal assunto.

Aos meus sogros Ilton Arruda e Edna Franco Arruda por acreditarem no meu trabalho. Especialmente ao meu marido Ivan Eduardo, “tesouro” encontrado em nossas aulas de mestrado e sem o qual não teria concluído essa etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Deus,

Senhor da vida e da história!

Aos meus professores do mestrado,

que me proporcionaram momentos de reflexão e construção de novos conhecimentos, contribuindo na minha contínua formação.

À CAPES,

por permitir o financiamento deste trabalho.

Às professoras entrevistadas,

que gentilmente estiveram me acolhendo e contribuindo para a realização de tal pesquisa.

Às minhas parceiras e amigas de trabalho,

que estiveram me incentivando e contribuindo na rotina escolar, para que eu pudesse concluir a pesquisa.

Aos colegas de mestrado,

pelos momentos de encontro, pelas trocas de experiências, conhecimentos e pela partilha desses dois anos de convivência.

Às crianças,

por fazerem parte da minha vida e por serem meu eterno objeto de estudo.

E em especial à minha orientadora Helóisa,

por estar ao meu lado orientando e auxiliando-me na concretização deste trabalho.

RESUMO

SAWAYA, Cristiane Maria Franzini. O Brincar e a Afetividade na Prática Pedagógica de Professores de Educação Infantil. Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

O presente trabalho tem por finalidade analisar o papel da afetividade e do brincar na educação da criança da educação infantil, enfocando o caráter teórico-prático da formação dos professores no que se refere à importância que atribuem à relação do brincar e da afetividade com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, a problemática que envolve este estudo busca identificar as contribuições da relação do brincar e da afetividade na formação dos professores de educação infantil como aspecto fundamental e facilitador da educação da criança na escola. Diante de tal problema compreendo que a formação do educador passa pela articulação teórico-prática no desenvolvimento de sua prática pedagógica, pois só assim se produz o conhecimento que dá origem e que explica a realidade. O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa pauta-se, principalmente, nos estudos de Wallon, Vygotsky, uma vez que ambos, em linhas gerais, buscam identificar a presença da afetividade na relação professor-aluno e as influências desta no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa é realizada com fundamentos na concepção histórico crítico de educação, ou seja, a axiologia da práxis. A metodologia constitui-se de uma pesquisa qualitativa reunindo um estudo bibliográfico sobre o tema, entrevistas com profissionais da área de Educação Infantil e observação sistemática de suas salas de aula. Para analisar o material empírico, foram construídas três categorias de análise: concepção de criança, conceito de afetividade e do brincar e a relação teoria-prática. Como resultados finais, apontamos para a necessidade de se pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir do brincar e do afetivo e de forma fundamentada, e articular teoria e prática, realizando um trabalho que supere toda forma de fragmentação ou de mera transmissão de informações acríticas. Aqui situa-se a relevância deste estudo.

Termos de Indexação: Educação Infantil. Formação Docente. Brincar. Afetividade.

ABSTRACT

SAWAYA, Cristiane Maria Franzini. O Brincar e a Afetividade na Prática Pedagógica de Professores de Educação Infantil. Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

This study aims to examine the role of affection and play in the education of children of early childhood education, focusing on the character of the theoretical and practical training for teachers regarding the importance they attach to the relationship of play and affection with the object of knowledge. In this sense, the problem involves the study seeks to identify the contributions of the relationship of play and affection in the training of teachers in early childhood education as a fundamental aspect of education and facilitator of the child in school. Faced with this issue understand that the training of educators is the theoretical-practical articulation in the development of their pedagogical practice, because only then is the knowledge that produces results and explaining the reality. The theoretical framework that supports this research agenda is, especially in studies of Wallon, Vygotsky, since both, in general, seek to identify the presence of affection in the teacher-student and the influences of the teaching-learning process. The search is performed based on the design critical history of education, ie axiological of praxis. The methodology consisted of a qualitative research study together a bibliography on the subject, interviews with professionals in the field of Child Education and systematic observation of their classrooms. To analyze the empirical material, were constructed three categories of analysis: development of children, affection and the concept of play and the theory-practice. As final results point to the need to think about pedagogical work in Education from the Children's play and the emotional and reasoned manner, and articulate theory and practice, performing a work that surpasses every form of fragmentation or the mere transmission of information uncritical. Here is located the relevance of this study.

Index Terms: Child Education. Teacher Training. Affectivity. Playful.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPITULO I: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS	16
1.1 Contexto da Educação Infantil.....	16
1.2 A educação da infância nos tempos atuais.....	21
1.3 Um aspecto a ser trabalhado.....	30
CAPITULO II: A RELAÇÃO DO BRINCAR E DA AFETIVIDADE	39
2.1 Afetividade e a Construção do Ser Pessoa.....	39
2.2 Afetividade e o Processo de Ensino-Aprendizagem.....	55
2.3 Afetividade, o brincar e a Prática docente na Educação Infantil.....	62
2.4 Formação do educador e sua atuação na Educação Infantil.....	69
CAPITULO III: O BRINCAR E A AFETIVIDADE NA VISÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	77
3.1 O Contexto da investigação.....	77
3.2 Os sujeitos da investigação.....	79
3.3 A Coleta dos Dados.....	81
3.4 Apresentação e Análise dos dados.....	88
3.4.1 Concepção de criança.....	92
3.4.2 Concepção do brincar e da afetividade.....	96
3.4.3 Relação teoria – prática.....	103
3.5 Ações e Concepções das Professoras sobre o brincar e a afetividade na educação infantil.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a questão do brincar e da afetividade na Educação Infantil. Tal tema começou a chamar minha atenção após meus estágios de Magistério e os primeiros estágios de Pedagogia. Observava nos estágios que cada escola (particular ou pública) tinha uma característica própria, sendo que tal característica contribuía para atuações distintas na prática pedagógica. Em algumas escolas, era possível identificar autonomia do professor frente ao ensino, em outras percebia que os educadores sentiam-se “presos” e vigiados pela direção escolar, observei professores que trabalhavam por necessidade, cansados, sem motivação para estar ali.

Dentro de tal contexto, chamava-me atenção aqueles professores que buscando problematizar sua prática em conjunto com seus alunos, realizavam um trabalho revelador do seu projeto enquanto educadores. Admirava-os também, pois muitas vezes, mesmo sem infra-estrutura física, ou material, procuravam transformar suas aulas em algo dinâmico, significativo e prazeroso aos seus alunos.

Foi por meio desses dois pólos, prazer e o desprazer pelo ato de educar, que fui observando as práticas pedagógicas e percebendo como cada aprendizado mobilizava, deslocava, enriquecia o educando ou não.

Nesse percurso, algumas experiências profissionais foram surgindo juntamente com a minha formação profissional no curso de Magistério, posteriormente pedagogia e na especialização em psicopedagogia. Dentre essas experiências ora como estagiária, ora voluntária, e na própria atuação como professora, no ensino fundamental e educação infantil, destaco o que motivou o tema desta investigação.

Procurando responder os desafios do momento presente e buscando construir um Projeto educacional que seja crítico e transformador da sociedade, é

urgente e necessário, incorporar nesse projeto a reflexão sobre: O Brincar e a Afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.

A partir da compreensão de que ensino e pesquisa são inseparáveis e a educação algo permanente, entendo o desenvolvimento deste projeto como uma possibilidade de investigar de forma aprofundada e com rigor científico um tema que perpassa meu cotidiano profissional e que me instiga na permanente busca de meu aprimoramento como docente.

A educação infantil é o primeiro contato da criança com o universo escolar. Inicia-se sua vivência com o conhecimento sistematizado na escola. Sua visão de mundo, de homem, de sociedade está em construção e se constituirá nas relações sociais, na cultura na qual está inserida e também no processo de ensino – aprendizagem ao qual será envolvida.

“A dominância do caráter afetivo e conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu” (GALVÃO, 1995, p. 45). Afetividade e cognição devem estar entrelaçadas, constituindo-se, componentes significativos no desenvolvimento do sujeito.

Em outras vivências, em minha prática profissional, observava um descaso de alguns professores para com as crianças, permitindo que estas passassem horas na escola “largadas” em parques, com a justificativa de que precisavam muito do “lúdico” e por isso o grande tempo de parque. Muitas vezes as crianças queriam contar algo, ou simplesmente ficar perto da professora e esta imediatamente a mandava brincar.

Lembro-me de uma professora dizendo para a criança que deveria ser mais limpinha, prender o cabelo porque estava cheio de piolhos e que de menina fedida ninguém gostava. Essa fala foi diante da classe toda. Pude perceber que essa criança tinha muita dificuldade no aprendizado. A menina olhou para mim envergonhada e sentou-se com a cabeça baixa. Tal experiência nos remete às palavras de Cunha (2008, p. 50), quando ressalta que “muitas dificuldades de aprendizagem são de origem afetiva”.

Geralmente, os alunos com dificuldade de aprendizagem, eram sempre os últimos a serem atendidos. A professora falava com a classe toda, depois mandava estagiária ou uma outra criança para explicar. Foi comum escutar a professora dizer: *esse daí, nem perca tempo, ela não vai de jeito nenhum*. Ouvi de professoras falas como: *esse é lerdinho, tadinho*. Outra dizia assim: *você faz o favor de ajudá-lo, eu não agüento mais!*

Tassoni (2000) em sua pesquisa de dissertação explicitou que:

O que diz, como diz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (p.149).

Tudo que era dito ou realizado, era feito na frente do grupo todo. Não sentia maldade na fala das professoras. Elas falavam, cochichavam comigo, mas não percebiam que a criança estava ali, ouvindo, vendo e vivendo a situação. Acredito que somos constituídos por diferentes “vozes” no meio histórico e cultural em que estamos inseridos. Somos fruto do que dizem, fazem e do que conseguimos fazer com as informações que recebemos.

A literatura da área vem nos mostrando através das pesquisas que o brincar e a afetividade são importantes e contribuem na relação ensino – aprendizagem.

A revista Licere, do Centro de Estudos de Lazer e Recreação da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (DEBORTOLI, 1999, p. 116), trazia em seu conteúdo a importância do brincar, dizendo que o “gesto lúdico, é a capacidade que os seres humanos têm de encontrar brechas na realidade imediata, tornando possível sua ressignificação, e trazendo a esperança de sua transformação”.

Santos (2004, p. 12), também explicita a importância da ludicidade no desenvolvimento como aspecto que facilita a aprendizagem, favorece o desenvolvimento pessoal, social e cultural e ainda colabora para uma boa saúde mental. Acrescenta que o elemento lúdico “prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

Sua importância, portanto, é evidente e indiscutível. Contudo, muito me intrigava, ao ver práticas que fragmentavam o conteúdo, não considerando a criança, sujeito do processo de aprendizagem, ignorando a infância e tratando-os como “mini-adultos”, onde o que importava era o conteúdo a ser aprendido e o aluno se transformava em mais um número na sala de aula, do que um ser humano em processo de constituição.

Foi assim, que a questão da relação entre o brincar e a afetividade começou a me inquietar. Afinal, o que os professores compreendiam sobre isso? Qual importância teórico-prática que, estavam atribuindo ao brincar e a afetividade em suas práticas pedagógicas? Qual a contribuição da formação dessas professoras sobre sua relevância na prática educativa?

Acreditando na educação, no respeito com o educando e consciente do meu papel político enquanto educadora atuante de nossa sociedade, optei por investigar e buscar maior fundamentação sobre o tema em questão.

Visando o alcance de tais propósitos optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, onde os dados foram coletados junto a professores de educação infantil de uma escola particular da cidade de Campinas.

Fazer pesquisa de uma maneira geral é buscar fundamentos, é aprender, é produzir conhecimento. Pádua (2006, p. 31) diz que num sentido amplo:

pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

O presente trabalho vem privilegiar como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa. Por meio desta acreditamos ser possível, descrever, analisar, refletir sobre os dados coletados.

Chizzotti (2006, p. 28) explica que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

A pesquisa qualitativa vem contribuindo no desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, pois tirou o foco dos resultados quantitativos, como vinham historicamente sendo realizadas as pesquisas. Possibilitou a procura de procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativa (Pádua, 2006).

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se pela preocupação com o processo e não apenas com resultados. Contudo é importante afirmar que a investigação dentro da abordagem histórico-estrutural:

(...) aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão (TRIVIÑOS, 1990, P.129).

Sendo coerente com o exposto acima, tratando-se de relações humanas e da compreensão da visão teórico-prática de professoras de Educação Infantil, optamos por tal abordagem, uma vez que esta permite a relação e a reflexão dos dados coletados com os problemas ético-políticos e sociais. E como explicita Chizzotti (2006, p. 58), o pesquisador que faz a opção pela pesquisa qualitativa, “reconhece que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-las e descrevê-las”.

Sendo assim, os dados desta investigação foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e de observação da prática das professoras. Na entrevista buscamos conhecer como ocorreu a formação inicial das professoras, assim como, a percepção das mesmas sobre a sua prática pedagógica e a presença da afetividade e do brincar em sua atuação docente.

Tais observações estiveram pautadas na relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-funcionários nas atividades pedagógicas que foram desenvolvidas, enfocando a qualidade da interação entre eles estabelecida visando captar manifestações de afetividade.

Meu objetivo estava focado na atuação dessas professoras de educação infantil. Minha inquietação refere-se a como compreendem a afetividade e o brincar no seu fazer pedagógico. Que relações teórico-prática fazem a partir de tais elementos.

Os dados foram analisados a partir da abordagem histórico-cultural e estão organizados nesse trabalho da seguinte forma: no capítulo I, apresentamos o contexto histórico em que foi sendo construída a educação infantil e os desafios do hoje, frente às políticas públicas, a concepção de infância que temos presente em nossa realidade, assim como a que é revelada na história da formação dos profissionais que atuam nessa área da educação.

No Capítulo II, abordamos o conceito de afetividade e a importância do brincar, como componentes do Projeto político Pedagógica da Educação Infantil,

explorando e compreendendo a relação teórico-prática desses elementos nessa etapa da educação.

No capítulo III, apresentamos e analisamos os dados coletados. O material empírico foi dividido em 3 categorias de análise: concepção de criança; conceito do brincar e de afetividade e a relação teoria-prática.

Ao iniciar tal estudo, havia definido a priori que a categoria concepção de criança estaria presente como material empírico, uma vez que analiso as respostas de formadoras da Educação Infantil e o sujeito desse processo é a criança pequena. Sendo assim, acreditamos que o trabalho que realizam estão alicerçados em uma visão de homem, mundo e sociedade, conseqüentemente a visão de criança certamente estaria sendo explicitada nessa investigação. As outras duas categorias foram elaboradas após observação da prática das docentes e da coleta dos dados. Analisando as respostas das entrevistas das professoras, construímos a categoria conceito do brincar e da afetividade e a relação teoria-prática.

A análise dos dados foi realizada com base na abordagem histórico-cultural, principalmente, nos estudos de Wallon e Vygotsky.

Ao final apresentamos nossas considerações sobre o estudo desenvolvido buscando refletir sobre a importância da afetividade e dos aspectos lúdicos como componentes do Projeto Político Pedagógico para Educação Infantil, assim como, nossas reflexões sobre a realização da presente investigação enquanto possibilidade de contribuição para a área da educação infantil, especialmente, no que se refere à formação de seus professores.

CAPITULO I

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS

1.1. Contexto da Educação Infantil

O presente trabalho aborda a importância do brincar e da afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil, tendo como fundamento teórico a abordagem histórico-cultural. Tal abordagem acredita que o ser humano se constitui em suas relações - interações e mediações - com o meio social, com a cultura e com o “outro”. Partindo do princípio sócio-histórico,

(...) tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57).

Para compreendermos o brincar e a afetividade na Educação Infantil, precisamos conhecer a história que vem sendo construída por esta área da educação e qual importância vem sendo atribuída a esses conceitos. A história nos auxilia no entendimento do passado, na reflexão do presente, para buscarmos alternativas para o futuro. Cabe aqui o questionamento: Como é que a Educação Infantil vem construindo sua história em nossa sociedade?

O estudo sobre a criança é bastante recente. Até o século XVII a criança era vista como um adulto em miniatura e sua socialização acontecia a partir da convivência direta com os adultos. Nessa socialização, com os mais velhos, é que aprendiam valores, costumes, habilidades (FONTANA E CRUZ,

1997).

Áries (1981, p. 10) defende a idéia de que na Idade Média, a sociedade

(...) via mal a criança, e pior ainda os adolescentes. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil... a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

O referido autor ressalta, ainda, que não era papel da família transmitir valores e conhecimentos, uma vez que a *criança*, logo se afastava de seus pais e buscava na convivência com os mais velhos tais aspectos. Aprendiam o que deveriam saber, ajudando os adultos a fazê-las.

No fim do século XVII, nas sociedades industriais, eram observadas as mudanças no que se refere à visão de infância. As crianças eram separadas dos adultos e mantidas em escolas, colégios, antes de serem soltas no mundo. A “escola substitui a aprendizagem como meio de educação” (SOUSA, 2008, p.16). A criança passa a ser o centro das atenções. As famílias por sua vez, passam a ser o lugar da afeição necessária entre pais e filhos (SOUSA, 2008).

Em atenção ao objetivo do presente trabalho, consideramos pertinente aprofundar a discussão sobre a história da infância no Brasil, apontando momentos dessa história que sejam relevantes para nossa discussão.

Machado (2005) explica que a educação infantil no Brasil deve ser pensada dentro do contexto da expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços, inseridos numa perspectiva de urbanização cada vez maior.

No século XVIII, não havia escola de Educação Infantil na zona rural e na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, filhos ilegítimos de moças de

famílias de prestígio social, eram recolhidos nas “rodas¹” existentes em algumas cidades. Essa situação vai se modificar a partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura no país e quando surgem condições para a proclamação da República como forma de governo. No período que antecede a proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época (OLIVEIRA, 2002).

A abolição da escravatura no Brasil suscitou novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos e concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância.

À medida que cresce a necessidade da mão de obra feminina no trabalho, vai havendo movimentos de conscientização, da real necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica (Ministério da Educação, 2006).

(...) a vida da população das cidades, conturbada pelo projeto de industrialização e urbanização do capitalismo monopolista e excludente em expansão, exigia paliativos aos seus efeitos nocivos nos centros urbanos, que se industrializavam rapidamente e não dispunham de infra-estrutura urbana em termos de saneamento básico, moradias, etc., trazendo o perigo de constantes epidemias. A creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão de obra, que geralmente habitava ambientes insalubres (OLIVEIRA, 2002, p.99).

¹ Sistema de atendimento à criança abandonada inventado na Europa medieval (Itália/Lisboa) também chamada de *Roda dos Enjeitados* (MARCILIO, 1999, p.51) .

Oliveira (2002, p.93) relata que somente em “1875, no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, foram criados os primeiros jardins-de-infância sob os cuidados de entidades privadas” e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins-de-infância públicos. Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.

A referida autora esclarece que nesse momento as instituições que existiam, se preocupavam com “o alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (*idem* p.101).

No entanto, podemos dizer que no Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe, em creches ou parques infantis, praticamente não existia. No meio rural, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco.

O século XX se caracterizou pela consolidação do estudo científico da criança. Médicos e sanitaristas fizeram-se cada vez mais presentes na orientação do atendimento dispensado às crianças em instituições fora da família.

Discussões de pesquisadores em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, propiciaram algumas mudanças no trabalho realizado nos parques infantis no início do século XX. “Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico” (ARELARO, 2005, p.23).

Referidas mudanças assumiram caráter pedagógico, voltadas para atividades de maior sistematização, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a perpassar o atendimento às crianças. Alguns fatos que marcaram o início da psicologia da criança no Brasil foram:

1- estabelecimento, em 1914, de um laboratório de pedagogia experimental junto à Escola Normal de São Paulo, onde crianças eram submetidas a exames destinados a medir suas reações psicofísicas (como por exemplo, discriminações visuais, auditivas, etc);

2- criação em 1916, de um laboratório de psicologia pedagógica, por uma academia de pedagogos do Rio de Janeiro;

3- estudos sobre a maturidade para a leitura em escolares, realizados por Lourenço Filho na Escola Normal de Piracicaba/SP (FONTANA e CRUZ, 1997, p 8).

Portanto, como nos colocam Abramovay e Kramer (1991, p.23), no Brasil, vivemos momentos em que a escola de educação infantil assumiu caráter meramente assistencialista. Sua função limitava-se a proteger as crianças órfãs e filhas de trabalhadoras. A educação infantil também assumiu a função compensatória, na qual a escola infantil deveria compensar as carências infantis (as deficiências, miséria, a negligência da família). Tivemos ainda uma educação infantil com a função de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança (a pré-escola com objetivos em si mesma) – a pré-escola como “reparadora” dos males sociais, assemelhando-se muito à função compensatória e por fim a função de instrumentalizar as crianças (a pré-escola com função pedagógica):

(...) um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos (*idem* p.30).

A retomada histórica nos possibilita perceber que a preocupação com a educação da infância é algo que vem sendo construído, modificado, contudo, mas nunca considerado um aspecto primordial para o desenvolvimento da sociedade. Durante longos tempos vivemos a educação da infância ora com função assistencialista e ora com função compensatória.

1.2 - A educação da infância nos tempos atuais

No Brasil, o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade foi conquistado na Constituição Federal de 1988. Tal documento estabelece os níveis de ensino da educação básica e inclui nesta, a educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 rompe com a cultura do amparo e da assistência à infância, colocando a educação infantil no patamar do direito do cidadão e prevendo como dever do Estado oferecer esse atendimento em instituições públicas, gratuitas, numa perspectiva educacional (BARIANNI, 2008, p.27).

A Constituição vem assegurar portanto, o direito e o dever do Estado das crianças de 0 a 6 anos a serem cumpridos nas escolas de educação infantil. Oliveira (2002, p.116) nos esclarece que a Constituição de 1988 significou o “reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino”.

Os anos 90 foram marcados por leis que seriam de grande importância e influenciariam a área da educação infantil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) e o fundo de Manutenção e Valorização da Educação Fundamental (FUNDEF) - (Brasil, 2008).

Walterlina Brasil (2008, p.41), nos explica a importância dessas leis em relação à educação infantil:

Esses dados influenciam nos direitos sociais, seguridade e direitos a infância, gerando um cenário para a gestão das políticas para a infância que vai além da oferta, envolvendo a qualidade e o conteúdo dessa oferta.

O Estatuto da Criança e do Adolescente,

(...) introduz mudanças profundas nas políticas públicas dirigidas à infância e juventude brasileiras (...) as crianças e os adolescentes de nosso país passaram a ser sujeitos de direitos, condição assegurada pelo artigo 227 da Constituição Federal (SOUSA, 2008, p.18).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um dos marcos da década de 90 que veio concretizar o direito das crianças já promulgados na Constituição.

Contudo, o trabalho com a educação infantil permanecia limitado a práticas recreativas e assistenciais. No final do século XX, observam-se duas tendências: diminuição das taxas de natalidade entre as famílias com maior escolaridade e a inclusão de alunos de 6 anos no ensino fundamental.

No Brasil, tivemos as marcas da dicotomia entre educar e cuidar. Dentro das discussões acerca dessa relação: educar X cuidar, cabe destacar os trabalhos publicados pelo MEC entre 1994 e 1996². Os trabalhos possuíam formato de caderno, os quais buscavam tratar a educação infantil como uma questão para o debate (BARIANNI, 2008).

Em 1994, a equipe técnica do Ministério da educação e Cultura (MEC), responsável pela Educação Infantil, buscou trabalhar na superação da relação entre educação e assistência. Para isso incentivava e contava com o apoio de diversas instituições que estivessem comprometidas com a Educação Infantil. Dando continuidade a estas propostas, Palhares e Martinez (2007, p.6) nos explicitam que “o MEC promoveu debates, incentivou assessorias e realizou diferentes publicações”.

Contudo, podemos observar que até 1996 não existia uma legislação que especificasse qual deveria ser a formação dos profissionais da educação

² Trabalhos em formato de cadernos que continham normas e ações pedagógicas, caracterizando as Políticas Públicas Nacionais para Educação Infantil.

infantil. E, como nos coloca Ostetto (2004), o espaço no qual irá se realizar uma ação qualificada, voltada para criança-sujeito-de-direitos, requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo entre grupos de crianças de zero a seis anos.

Segundo a referida autora, podemos questionar na história da educação infantil os seguintes aspectos:

(...) quem é o profissional responsável, competente na área da educação infantil? Seriam os serviçais, a pajem, babá, atendente, professor, monitor, algum outro? Qual a formação de tal profissional? E, pensando no sujeito que estará em formação, que competências devem ser exigidas? Que atitudes devem ser consideradas apropriadas? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem ser privilegiados nessa formação? (*idem* p.17).

Acreditamos que o trabalho de educação infantil deve ser realizado num espaço onde a criança seja vista em sua totalidade, onde as pessoas responsáveis por essa fase do desenvolvimento humano, promovam o desenvolvimento integral do educando.

Kuhlmann Jr. (2000, p.57), nos fala sobre a função das instituições de Educação Infantil:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Pensando a educação infantil conforme explicitado acima, mostra-se necessário a formação de profissionais que contemple conhecimentos mais

aprofundados sobre a infância, compreenda os desafios atuais, para realizar uma práxis educativa coerente com o que se deseja em relação à constituição do ser pessoa.

Em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) temos o mínimo comum exigido para atuação na educação infantil.

A Lei 9394/96, em seu artigo 29, diz que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo 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. De acordo com o texto da lei, a educação infantil é um nível de educação obrigatória, e nos remete à compreensão de que não há responsabilidade do Estado em promover vagas a todo universo populacional de crianças desta faixa etária (Nascimento, 2007).

As creches e pré-escolas, a partir da LDB 9394/96, passaram para a responsabilidade do setor educacional, fazendo parte da educação básica e seus profissionais passaram a ser denominados professores, com exigência de formação em nível superior, sendo aceito o curso normal em nível médio.

A formação de docentes para atuar na formação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferta em nível médio, da modalidade Normal (LEI 9.394/96, art.62).

Machado (2005) analisa a LDB com relação à formação dos professores e em particular os da Educação Infantil e ressalta que:

As orientações adotadas na LDB quanto à formação dos professores, inclusive os de educação infantil, abrem um abismo ainda maior entre o perfil do professor escolar, aí incluída a pré-escola, e o educador leigo, melhor dizendo, a educadora leiga da creche, cujas condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem uma escolaridade maior (p.30).

Nascimento (2007), por sua vez, também nos apresenta alguns impasses, conflitos e discussões sobre a LDB. Coloca-nos uma questão relevante, nos fazendo refletir sobre os recursos específicos para a Educação Infantil, ou seja, uma vez que por lei, o atendimento é gratuito, não está claro na mesma os recursos que implementarão este novo nível de ensino, referindo-se

(...) à ausência de uma definição precisa das fontes de recursos que farão com que a educação infantil efetivamente se constitua em um atendimento de caráter nacional, seja na oferta, seja no modelo de atendimento, tal como a sua adoção pela LDB faz crer que deva ser (NASCIMENTO, 2008, p. 105).

Contudo, as duas modalidades em que a Constituição Federal e a LDB dividem esse nível da educação básica (creche e pré-escola) não coincidem com a realidade das instituições de nosso país (KUHLMANN, 2008).

Hoje, a situação em relação à falta de recursos é bastante grave. Segundo Nascimento (2008), pelo menos duas situações estão se delineando:

A primeira diz respeito à constatação de que os municípios estão diminuindo a oferta de pré-escola e a segunda refere-se à sua utilização enquanto artifício para reter recursos que deveriam ser repassados para o FUNDEF (p. 106).

Não podemos negar que a transferência da responsabilidade, com educação infantil, do setor da saúde para o setor educacional, seja

(..) uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso (KUHLMANN, 2008, p. 55).

Atendendo ao que foi estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos, em 1998, o MEC, lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais proposto no art. 26. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente.

O RCNEI foi organizado em 3 volumes, sendo que o Volume 1 constitui-se no Documento Introdutório; o Volume 2 é referente à Formação Pessoal e Social, identidade e autonomia; e o volume 3 fala sobre Conhecimento de Mundo. Neste documento o MEC reconhece que:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas de educação infantil.

A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (Brasil, MEC, RCNEI, 1997, vol.1)

A publicação do RCNEI, em 1998, teve como função subsidiar a elaboração de Políticas Públicas, visando melhorar a qualidade e o atendimento das crianças na educação infantil. Contudo, hoje, temos análises sobre tal

referencial, permitindo-nos uma reflexão crítica sobre o mesmo. Segundo Martinez e Palhares (2007), ele representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil.

Kuhlmann Jr. (2008) coloca seu posicionamento diante da idéia de se ter um RCNEI:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade de nossas crianças e instituições (...) a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse a única (p.52).

Precisamos lançar um olhar mais crítico à proposta desse referencial, buscando a relação entre sua teoria e a prática educacional na Educação Infantil no Brasil.

Ao analisarmos o RCNEI de maneira crítica, questionadora, com olhar inquisidor, iremos nos deparar com significativas contradições, percebendo o que Kuhlmann Jr. (2008) denominou de “visão simplista e única sobre o educar”.

É um referencial que privilegia o trabalho com as camadas altas da sociedade e não considera, portanto, a realidade da maior parte da população brasileira. Pressupõe que nossos profissionais, da área da Educação Infantil, sejam altamente qualificados (o que não condiz com a realidade). Traz contradições em sua própria teoria, não havendo clareza com relação à linguagem, em todo seu texto. O Referencial não aborda a questão da afetividade como componente da educação infantil. Aborda a questão do brincar, mas não insere o mesmo dentro da realidade sócio-histórica. Não o coloca como componente lúdico na prática educativa.

Palhares e Martinez (2007, p. 12) nos alertam que:

As questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas. Sem tocar em tais pontos, temos o RCNEI como um desvio.

Com certeza o RCNEI é um importante subsídio para a discussão nacional referente à criança e sua educação. Entretanto, mais do que conhecê-lo, é necessário analisar, pontuar e enxergar que tal documento não contempla as diversas camadas sociais.

A passagem da educação infantil para os sistemas de ensino, não tem sido tranqüila. Muitos são os impasses e desafios a enfrentar, dentre eles pode-se destacar o que diz respeito às diferentes concepções sobre o modelo pedagógico a ser adotado nestas instituições. Consideramos esta questão das mais polêmicas porque da sua resolução dependem muito dos encaminhamentos em relação à finalidade educativa das instituições e à formação de seus profissionais.

(...) há tempos não muito remotos o caráter assistencialista, especialmente da creche, dava a tônica educativa do atendimento, o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo por meio do viés da escolarização (NASCIMENTO, 2008, p.108).

O autor nos explica e acredita que, no momento, o que está acontecendo é uma contradição entre o que o Ministério da Educação acordou em documentos anteriores e o que o próprio ministério está definindo como perfil profissional a ser consolidado pelo viés da escolarização.

O problema das creches e pré escolas não se limita apenas à definição de seu objetivo entre o educar e cuidar, mas resulta ainda nas diferentes interpretações da legislação por parte de muitas prefeituras e de alguns Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.

Como bem explicita Ostteto (2000), a qualidade dos serviços, como necessidade e condição de concretização desse direito proclamado, no âmbito de uma instituição vai assumindo novas feições e incorporando concepções renovadas de criança, de desenvolvimento infantil, de atividade, de tempo, de espaço na definição de seus objetivos e funções.

Cabe ressaltarmos duas questões importantes que fazem parte do cenário atual da Educação Infantil: a substituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental) para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, a partir dos seis anos de idade (Palhares, 2007).

Em relação ao FUNDEB, Palhares (2007) nos esclarece:

A aprovação do FUNDEB e sua implementação podem significar um avanço para a conquista do direito à educação das crianças pequenas, mas situa-se num campo de forças e precisa ser acompanhada atenta e ativamente por todos os que querem se colocar na defesa destas crianças, pois disputa pelos recursos financeiros se mantém (p. 122).

Quase ao mesmo tempo, tivemos a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, antecipando o ingresso das crianças de sete anos de idade para seis anos. Tal ampliação era prevista como possibilidade, na lei de diretrizes e bases (LDB) de 1996. Visto que a maioria das crianças que freqüentavam a educação infantil, eram as de faixa etária dos seis anos, a possibilidade poderia gerar a ampliação do número de crianças de 6 anos para a

educação infantil, uma vez que as crianças de faixa etária de 6 anos passaria a pertencer ao ensino fundamental. Palhares (2007), explica como foi se desenrolando tal idéia:

Enquanto a discussão sobre as melhores maneiras de se oferecer um ensino de qualidade para as crianças de 6 anos se desenvolviam, foi aprovada a lei n. 11274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de 6 anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010 (p. 123).

Esses elementos que compõe o cenário atual devem ser acompanhados criticamente por todos nós educadores, pais, todos que acreditam na educação e nas conseqüências destas para o indivíduo. Embora temos a clareza da legislação (LDB) , encontramos um movimento que procura deslocar a idade da criança de ser atendida pela educação infantil, para o fundamental, antecipando e de certa forma desrespeitando seu direito à atenção a etapa própria do seu desenvolvimento.

1.3- Uma aspecto a ser trabalhado

Walterlina Brasil (2008, p. 39), nos relata que ao longo do tempo, a educação infantil, se vincula às relações de produção, “estabelece-se com base nas relações de produção e se modifica com as mudanças econômicas e políticas das estruturas sociais”.

Oliveira (2002, p. 57), por sua vez, considera que,

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias, preparadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças até 6 anos de idade na família e fora dela.

Resgatando a história é possível observar que a educação infantil como direito da criança, é algo recente no Brasil no campo das políticas direcionadas à infância e muitos têm sido os avanços, retrocessos e impasses.

É importante refletirmos criticamente sobre o que vem sendo proposto para Educação Infantil. Para que um documento se torne capaz de orientar um ensino é preciso que se considere o contexto em que este será desenvolvido. É preciso auxiliar a formação dos professores, rever os projetos existentes nas escolas, ou seja, o que vem sendo culturalmente produzido na área educacional.

Tais iniciativas ainda estão longe de representar uma transformação das práticas didáticas em curso nas instituições de Educação Infantil. Uma nova trajetória orientada ao aperfeiçoamento da prática pedagógica através da formação dos educadores, apresenta-se como imperiosa para ser coletivamente trilhada.

Machado (2005), nos mostra que a história da educação infantil tem explicitado a idéia de infância como uma construção histórica e social coexistindo em um mesmo momento diversas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Tais idéias, ao serem perpassadas em quadros ideológicos, debatidas a cada situação, constroem um importante mediador no que se refere às práticas educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Sobe isso, Saviani (2003, p. 2) explicita que:

(...) as mudanças da forma de produção humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente.

A educação infantil tem um desafio e um projeto, substancialmente doméstico, de educar suas crianças em parceria com a família. Com relação à esta parceria: educação da criança com a família, Oliveira (2002, p.175) diz que:

Historicamente, a família tem sido considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas. Essa é a posição de alguns sistemas educacionais, que sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos, particularmente quando pequenos, é da família, e assumem um papel de meros substitutos dela, repetindo as metas nas práticas familiares.

Corroborando com tais idéias, podemos observar uma política que coloca a educação da criança como não formal e com baixo custo, distanciando-se das normas próprias de uma educação escolar (ARCE e MARTINS, 2007).

A realidade exige dos educadores competência técnico-científica e política. Os desafios do cotidiano são inúmeros e se não houver fundamentação e clareza daquilo que se pretende realizar, apenas favorece-se o caos, a reprodução de um sistema injusto e de um futuro ainda mais caótico.

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade (FREIRE, 1992, p.110).

A partir da concepção histórico-crítica, pode-se resgatar o velho, refletir sobre o novo e propor um projeto que responda aos desafios do hoje e ao

enfrentamento de um futuro com rigor e criticidade, que ao longo da história tem nos questionado em relação à Educação Infantil.

Iniciamos o século XXI e podemos constatar que a Educação Infantil em nosso país, ainda está presa às marcas do seu passado e não conseguiu firmar-se como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos. Na visão de Arce e Martins (2007, p. 6) :

(...) os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se têm a seu respeito.

Acreditamos que a responsabilidade dos educadores vincula-se ao seu compromisso com o saber e conseqüentemente com o educar.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade (SANTOS e CRUZ, 2004, p.11).

Quando nos referimos à educação, sabemos que muitos são os desafios a serem enfrentados. As instituições educacionais ainda estão impregnadas numa prática, que compreende o conhecimento como memorização, estando pronto e acabado, sendo função do professor repassá-lo.

Santos e Cruz (2004, p.11) deixam registrado que:

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

A formação de educadores, em nível superior, para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos tem sido cada vez mais destacada na discussão da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. A demanda por qualificação profissional é alta, tanto nas redes públicas de educação, quanto nas particulares. Entretanto, por uma série de fatores, a ampliação da escolaridade dos professores não se tem traduzido necessariamente em melhoria substantiva do fazer docente.

Professores de educação infantil tem contribuições significativas a oferecer às crianças na construção de uma base sólida à trajetória escolar. Cabe ao professor promover trabalhos que envolvam a afetividade, a cognição, o aspecto motor, lúdico, interferindo no aprendizado, buscando o desenvolvimento pleno de seu educando.

Freire (2001) ensina-nos que ao educar devemos ser humildes, amorosos, tolerantes e alegres e esperançosos.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança. A esperança de que o professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (p. 80).

É repleto de esperança, alegria, rigor em seu fazer pedagógico, na busca em ser e tornar o outro cada vez mais humano, que o educador torna-se responsável por proporcionar um clima de afetividade, com o objetivo de promover resultados qualitativos ao processo ensino-aprendizagem de modo crítico-reflexivo e portanto, transformador (VELANGA, 2008).

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de

dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente (FONTANA e CRUZ, 1997).

Para isso, a organização do trabalho infantil deve abrir mão de um ambiente de silêncio e obediência, concretizando situações nas quais as crianças se mostrem exploradoras e sejam reconhecidas como interlocutoras inteligentes, que constroem argumentos no confronto com situações estimulantes. Isso envolve respeitar ritmos, desejos e características do pensamento infantil.

O cenário atual, junto com a formação do educador, mostra a urgência da reorganização administrativo-pedagógica da educação infantil. O professor da Educação Infantil é de suma importância e seu trabalho deve ter clareza e rigor científico.

Nos dias atuais, diante dos desafios que nos são apresentados, cotidianamente, é urgente pensarmos num Projeto Político Pedagógico em que se compreenda a educação infantil como espaço que promove aprendizagem. Na opinião de Arce e Martins (2007), é preciso retirar do centro das atenções o desenvolvimento infantil no que refere-se a suas acepções naturalizantes. Para elas, é importante um projeto de Educação Infantil mas

É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar (p. 7).

De acordo com tais concepções, as instituições de educação infantil devem privilegiar a organização de contextos de atividades que levem todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos, etc. (OLIVEIRA, 2002, p. 141).

É urgente repensarmos nossa concepção de aprendizagem ao nos referirmos à Educação Infantil, o que implica, sem dúvida, a afirmação do ensino como eixo da prática que se realiza (ARCE e MARTINS, 2007).

Anastasiou (2006) nos ajuda a compreender e ter um novo olhar para o papel da aprendizagem. A autora trabalha com quatro palavras chaves: ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. Para essa autora ensinar deveria ser compreendido como a marca de um sinal de vida, busca e o despertar do conhecimento. O ensinar apresenta duas dimensões: “uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (p. 13).

A referida autora reflete sobre o conceito de aprender e apreender, afirmando que, quando estamos preocupados e comprometidos com o saber, buscamos que meios que façam com que nosso aluno apreenda o que está sendo proposto. Quando aprendo, estou limitando o universo do saber à transmissão de informações, retenho na memória os estudos, tomo conhecimento. A idéia de apreender remete-nos à ação, que será constante e consciente. Em relação a isso explicita: “o assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas” (ANASTASIOU, 2007, p.14).

Acreditando, então, que o ensino deve ser algo apreendido pelo educando, Anastasiou (2007) utiliza-se do termo “ensinagem”, para indicar,

(...) uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em seu processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (p. 15).

Sendo assim, o saber escolar deve adquirir o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor. Nesse processo de ensinagem o trabalho

desenvolvido deve permitir que todos saboreiem o conhecimento em questão (ANASTASIOU, 2007).

Essas palavras - chave, relatadas sucintamente: apreender, ensinagem, saborear o saber, são de suma importância do conhecimento do professor e estão relacionadas com os conceitos desenvolvidos nesse trabalho, uma vez que expressam a afetividade do educador em relação ao conhecimento, à sua concepção de educação.

Consideramos que é fundamental que o educador reconheça no espaço da sala de aula (e toda extensão dessa sala de aula), local de convivência humana com intenção educativa. Local de conhecer e recriar a cultura. Para isso é preciso que o professor assuma de maneira consciente seu papel político, de pesquisador, de co-participante do processo de ensinagem.

É necessário, também, conhecer para planejar. O planejar deve ser reflexo da busca e da relação intrínseca com o conhecimento, com meu comprometimento pela opção de ser educador. Ao planejar expresse minha afetividade em relação ao objeto de conhecimento, em relação aos meus alunos.

Entendemos que muitas são as alternativas para transformação e libertação, e que muitas são as dimensões que podem ser analisadas quanto à educação infantil. A contribuição do presente estudo refere-se ao BRINCAR e a AFETIVIDADE, como componentes da prática pedagógica de professores da Educação Infantil. Componentes que auxiliem nos desafios do hoje, que contribuam com a reflexão crítica do educador e nos remeta à (re)construção de nossas concepções de criança.

Empresto as palavras de Paulo Freire (1996) para expressar o que compreendo por uma educação que tem como componente na sua relação teoria-prática o brincar e a afetividade:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. Se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (p.97).

Envolvidos com o compromisso do educar, de saborear o saber, é que discutiremos a seguir os diferentes conceitos de afetividade e a contribuição do brincar no processo ensino-aprendizagem.

CAPITULO II

A RELAÇÃO DO BRINCAR E DA AFETIVIDADE

“Os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos, isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”.

Vygotsky

2.1- Afetividade e a Construção do Ser Pessoa

O ser humano nessa pesquisa é compreendido em sua totalidade. Somos sujeitos inseridos em uma cultura, em um ambiente social, temos uma história e somos pessoas que demonstram e sentem emoções, expressam afetividade, sentimentos etc. Buscamos por meio da discussão *sobre* afetividade, compreendê-la como componente da educação, buscando refletir *sobre* tal conceito na dinâmica das relações humanas, mais especificamente, na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.

Historicamente encontramos uma visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que foi permeada durante séculos, acreditando que as emoções poderiam ser elementos responsáveis pelas posturas inadequadas do ser humano. A antropologia filosófica mostrou-nos este dualismo desde o legado da cultura clássica ocidental, bem como no período moderno com a influência do naturalismo racionalista. Neste contexto a psicologia nos revela o sentido dessa dicotomia que nos referimos.

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo (OLIVEIRA, 1992, p.75).

Leite (2006), também nos ajuda a entender os motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido historicamente considerada como aspecto central da constituição do ser humano, embora, nunca tenha sido negada.

Recebemos como herança, uma concepção secular segundo a qual o homem é um ser dividido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma. Mas no caso presente, além do dualismo razão/emoção, durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano (p.16).

Durante o século XX, com o surgimento de novas concepções teóricas, centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais é que temos a possibilidade de formular novas compreensões a respeito da dimensão afetiva no desenvolvimento humano, assim como nas relações razão e emoção (Leite, 2006).

O presente estudo busca fundamentações na abordagem histórico-cultural, cujo pressuposto básico é o de que o homem se desenvolve historicamente nas relações cognoscitivas, sociais, culturais e políticas, onde, por meio de interações, do seu relacionamento com o “outro”, o indivíduo se relaciona com o mundo. “O sujeito humano como ser-no-mundo é, essencialmente, abertura ao outro que si mesmo, ele é ser de relação” Von Zuben (1975, *apud* SCHIRATO, 1976, p.10). Nestas relações é que nos constituímos humanos. É nesta perspectiva que busco conceituar a importância da afetividade, uma vez que esta

é elemento presente nas relações sociais, ou seja, nesse processo de constituição humana.

Para compreendermos melhor a idéia de afetividade, estarei baseando-me, principalmente, nos estudos de autores da área da psicologia, os quais trouxeram muitas contribuições para educação, uma vez que preocuparam-se em estudar o desenvolvimento humano. Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934) consideram a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta. Ambos embasam suas teoria no materialismo histórico dialético³, onde o sujeito é compreendido em suas relações sócio-históricas.

Wallon, tal como Vygotsky, considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde (OLIVEIRA, 2002,p.130).

Wallon e Vygotsky acreditam, que o aprendizado e o desenvolvimento humano acontecem por meio das interações sociais. Contudo, é importante esclarecer, que assim como explicita a teoria que embasa o presente trabalho, a qual diz que: cada ser humano é único, singular, histórico-cultural, Vygotsky e Wallon, seguem por caminhos diferentes em seus estudos sobre o desenvolvimento humano. Enquanto Vygotsky focou seu trabalho em aspectos culturais, entendendo que o desenvolvimento biológico modifica-se conforme o indivíduo se insere numa determinada cultura, sociedade, história, Wallon enfatizou em seus estudos a relação entre organismo e meio, destacando que o organismo é suporte para que ocorra o desenvolvimento com o meio. Em seus estudos aborda de maneira enfática a importância da afetividade como preponderante no desenvolvimento humano.

³ Materialismo histórico dialético – não é mais do que a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao campo da história. E como o próprio nome indica, é a explicação da história por fatores materiais, ou seja, econômicos e técnicos (Filosofando – Introdução à Filosofia, 1993).

Os dois autores citados preocuparam-se em contribuir para com a educação. Não só estudaram o psiquismo humano, como também buscaram entender e contextualizar as condutas infantis em cada fase do desenvolvimento e os sistemas de relações estabelecidas entre criança e seu ambiente.

Convém esclarecermos, portanto, o que é afetividade? Como ela interfere no desenvolvimento humano? Quais suas contribuições para nossas práticas educacionais?

Segundo Vygotsky (2004, p. 127) “esse aspecto do comportamento do homem revelou-se mais difícil de descrever, classificar e relacionar com quaisquer outras leis do que todos os restantes”. Em seu livro “Psicologia Pedagógica” nos informa que a velha psicologia apontou-nos pontos de vista sobre a natureza das reações emocionais. Segundo o autor, os primeiros a estabelecer esse fato foram Lange (1896) e James (1912).

Wallon (1981) dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, embasando-se numa abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento. Segundo esse autor, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. São manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos. Ele estabelece uma forte relação entre as emoções e a atividade motora. Leite e Tassoni (2002, p. 116) acrescentam que: “é fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional”.

Wallon (1971, p.30) esclarece dizendo que “a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento”.

O referido autor compreende que as emoções têm por função garantir as necessidades básicas, no início da vida de uma pessoa. Contudo, pontua que essas emoções vão se modificando em movimentos expressivos, por meio da convivência com outras pessoas. O autor atribui, portanto, grande importância ao papel do “outro” na vida do ser humano. É nessa interação com as outras pessoas

que a criança vai adquirindo e se apropriando de diferentes formas de expressão. Assim, “nesse processo, a emoção permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica” (LEITE, 2006, p. 21).

Vygostky (2004), por sua vez, coloca que as emoções surgem à base dos instintos e ramificações próximas destes. Assim, alguns estudiosos, consideram o comportamento instintivo emocional como um todo. Ao entendermos o todo, poderemos perceber que os sentimentos são parte do conceito de afetividade.

Na teoria walloniana, existe uma distinção entre emoção e afetividade. Nesta teoria, afetividade envolve a apropriação dos sistemas simbólicos culturais que vão possibilitar sua representação, sendo esta, oriunda das emoções. Dessa forma as emoções são transformadas, por meio da apropriação pelo sujeito do universo simbólico, (principalmente a fala) por sentimentos e representações internas, que vão interferir na atividade cognitiva e possibilitar seu avanço (LEITE, 2006).

Segundo Dantas (1992, p. 85):

(...) a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde a sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dará origem.

Almeida e Mahoney (2004, p.17) compartilham das idéias wallonianas e explicam que a afetividade refere-se “à capacidade, à disposição do ser humano

de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. A afetividade apresenta três momentos marcantes em sua evolução: emoção, sentimento e paixão.

As referidas autoras colocam que:

(...) os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole (ALMEIDA e MAHONEY, 2004, p.17).

Ao definirmos emoção, podemos compreendê-la como sendo a exteriorização da afetividade, é realizada pela expressão corporal, motora. Já o sentimento é entendido como a expressão representacional da afetividade, isto é, não implica reações instantâneas como na emoção. E a paixão por sua vez revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. (ibidem, p. 18).

Não podemos esquecer, portanto, desses três elementos que fazem parte da afetividade de todo ser humano.

Wallon apresenta o desenvolvimento infantil, por meio de estágios, que devem ser compreendidos como uma reorganização qualitativa. Esclarece que o conteúdo de cada estágio varia histórica e culturalmente.

Mahoney (2004, p.15), reportando-se aos estágios propostos por Wallon, ressalta que “cada estágio não implica apenas acréscimo de atividades mais coordenadas, mais complexas, mas sim uma reorganização qualitativa”. Ainda com relação aos estágios, a autora deixa claro que são marcados “por configurações diferentes, que são responsáveis por novas funções e possibilitam novas aprendizagens”.

A teoria walloniana compreende que o indivíduo se desenvolve em conjuntos funcionais que são: cognitivo, afetivo, motor e da pessoa (as 3 anteriores estão interligadas para compreender esta última), explica que em todas as fases aparecem os aspectos afetivos, motores, cognitivos, de maneira interligada, contudo utiliza os termos preponderância e alternância. Esses termos referem-se à predominância alternada entre a afetividade e a cognição nos estágios de desenvolvimento.

Para que possamos compreender melhor os conjuntos funcionais e os termos preponderância e alternância, buscamos apoio nas palavras de Mahoney (2000, p.15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a *pessoa*, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Galvão (1995, p.45) também nos auxilia em tal compreensão:

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase (...) Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Nessa pesquisa, tal conceito é de fundamental importância, uma vez que, estamos enfatizando a afetividade, como componente importante na constituição do ser humano e conseqüentemente ao processo ensino-aprendizagem. Na explicação de Mahoney (2000), podemos observar que o afeto, perpassa todas as etapas do desenvolvimento, beneficiando-se dos aspectos cognitivos e motores para seu refinamento. A afetividade tem função fundamental durante todo o desenvolvimento do indivíduo. É ela que inicia as primeiras expressões de comunicação, por meio das emoções e é no refinamento das emoções com o meio social que a criança passa por progressivos processos de diferenciação, onde a afetividade estará presente nas interações humanas, tornando-se um elemento fundamental na constituição da identidade da pessoa.

Os estágios do desenvolvimento humano de acordo com a teoria walloniana são: “impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade e adolescência e idade adulta” (GALVÃO,1995, p.43).

Mahoney e Almeida (2004, p.18), destacam as características predominantes de cada fase:

Estágio impulsivo –emocional (o a 1 ano)- a criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em respostas a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas) e das vísceras (introceptivas) e do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva, para satisfazer suas necessidades básicas.

Estágio sensório motor e projetivo (1 ano a 3 anos) – já dispendo da marcha e da fala, a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto.

Estágio personalismo (3 anos a 6 anos) – é a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. Compreende três fases:oposição, sedução e imitação.

Estágio categorial (6 anos a 11) – com a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro, há condições para exploração mental do mundo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração.

Estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante) – aparece aqui a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores.

Idade adulta – apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores, assume escolhas em decorrência de seus valores. Há equilíbrio entre “estar centrado em si” e “estar centrado no outro”

Ao tratar dos estágios Galvão (1995, p. 43) explicita que cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Os conjuntos funcionais são, então, constructos ou conceito de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica; são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo (MAHONEY, 2004, p.16).

Dessa forma, para entender a pessoa, é preciso compreender as relações entre os conjuntos: motor, afetivo, cognitivo e entre eles e seus fatores determinantes: orgânicos e sociais, sendo que dessas relações é que temos o ser humano. Somente com a visão global do indivíduo é que podemos compreender essa rede de relações.

Assim, a referida teoria, considera e realiza a integração entre organismo e meio e o papel de cada um no desenvolvimento da pessoa. Sobre isso Wallon (1998 *apud* PRANDINI, 2004, p.26) coloca:

Essas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do seu meio! Mas a variabilidade do conteúdo, conforme o ambiente atesta ainda melhor a identidade da função, que não existiria sem um conjunto de condições de que o organismo é o suporte. É ele que a deve fazer amadurecer para que o meio a desperte. Assim, o momento das grandes mutações psíquicas é assinalado, na criança, pelo desenvolvimento das etapas biológicas.

Para compreendermos, portanto o processo de constituição da pessoa como aquele que integra organismo e meio, é necessário reconhecer que o ser humano se desenvolve a partir de seu organismo e que as funções potenciais desse organismo irão surgir de acordo com as etapas biológicas de desenvolvimento, *realizando-se conforme as circunstâncias encontradas no meio.*

Ao explicar-nos as transformações do ser humano em seu processo histórico-cultural, Vygotsky (1996, p.76) salienta que o homem biológico se caracteriza como social ao ser inserido num processo de “internalização das atividades socialmente e historicamente desenvolvidas”. Os signos fazem parte de nossa cultura, a qual condiciona este processo.

Vygotsky compreendeu a construção do pensamento e da subjetividade como um processo cultural. Para ele, essa construção ocorre pelo uso dos signos e do emprego dos instrumentos elaborados através da história humana, em um contexto social determinado (OLIVEIRA, 2002). Assim, quando incorporamos os signos elaborados pelos grupos sociais como forma de registrar ou informar, nossas ações vão se tornando mais complexas. Sobre isso, Vygotsky (1996, p.33), coloca que:

(...) embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas.

O homem se apropria dos signos desde o nascimento, por meio da relação com parceiros mais experientes que expressam as significações de suas ações em tarefas realizadas em grupo.

Vygotsky (1996) explicita a importância das interações criança-adulto e criança-criança em atividades culturalmente estruturadas. Atribuindo significado nessas interações, a criança começa a criar “sistemas partilhados de consciência” que são elaborados pela cultura e estão em contínua transformação.

Dessa forma podemos compreender que para o autor o aprendizado precisa ser organizado para se obter desenvolvimento mental e colocar em movimento muitos processos.

(...) o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1996, p.118).

A importância do outro, de parceiros para que ocorra o aprendizado e desenvolvimento no ser humano é explicitado por Vygotsky e Wallon. É por meio das interações, da construção da consciência que o sujeito compreende, internaliza, se modifica e transforma o ambiente. Evidencia-se diante de todo exposto acima, a presença da afetividade nas interações sociais.

A afetividade, é portanto, característica própria do ser humano. Ao negar, ignorar, separar da pessoa tais características, estou negando sua identidade, sua construção enquanto sujeito de totalidade inacabada.

Sobre isso, Dantas (1922) nos diz que:

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (p.90).

É dentro dessa visão de homem, que Wertsch (1990 *apud* OLIVEIRA 1992, p.76) esclarece que a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. “(...) os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”.

Vygotsky (1996), na busca de compreender o desenvolvimento humano, trabalhou com aspectos que dizem respeito ao funcionamento cognitivo (funções mentais e a consciência). Em seus estudos, buscou explorar e difundir elementos que são próprios do ser humano e primordiais na constituição do indivíduo. Oliveira (1992) explica:

(...) a centralidade dos processos psicológicos superiores típicos da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino–aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos (p. 75).

Para Vygotsky (1996) no processo de desenvolvimento humano, as relações entre homem e mundo são fundamentalmente mediadas, ou seja, essa relação não é direta. Mediada por quem, ou com o que? Para esse autor a

mediação ocorre por meio dos signos e pelos instrumentos. Os signos são construídos socialmente pela cultura e orientados internamente. Já os instrumentos, têm por função servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; é orientado externamente e deve levar necessariamente a mudanças na ação humana. “Realiza-se, assim, o uso de instrumentos, mais especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores” (VYGOTSKY, 1996, p. 33).

Vygotsky (1996) explica no livro “A Formação Social da Mente”, como compreendeu o desenvolvimento:

A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral através de signos. Para Vygotsky, um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da interação de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência (p. 169).

Para que o homem se desenvolva e se compreenda no mundo em que vive e atua, é preciso que seu pensamento origine das esferas que o motivam, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Dessa forma podemos entender que para se ter uma compreensão completa do pensamento humano é necessário, primeiramente, compreender sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA, 1992).

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das

necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY, 1989, p.7).

Wallon, diferentemente de Vygotsky, compreende o desenvolvimento humano (conforme exposto anteriormente) a partir de seus “domínios afetivo, cognitivo e motor, demonstrando quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade” (GALVÃO, 1995, p.11).

Tanto Wallon, quanto Vygotsky enfatizam a importância da linguagem como organizadora do pensamento, fonte indispensável ao desenvolvimento. Galvão (1995, p.77) coloca a relação entre pensamento e linguagem, entendida por Wallon: “existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo”.

Sobre isso, Vygotsky (1996, p.34) diz que:

(...) a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam apenas falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

Conforme já explicitado acima, a emoção segundo Wallon, é transformada em afetividade com a apropriação do sujeito pela linguagem simbólica. A criança de posse dos gestos simbólicos, da fala, será capaz de transportar uma idéia que não é determinada pelo objeto manuseado. Para explicar esse salto qualitativo que a linguagem traz para o desenvolvimento, Dantas (1992, p. 94) coloca que:

Quase ao mesmo tempo em que se torna apta a atuar por si mesma sobre a realidade, a criança humana, graças à sua condição de herdeira da cultura, torna-se também capaz de transcendê-la. A partir daí, a história do desenvolvimento da sua inteligência será também a história da superação do aqui e agora, no qual se incluem os seus próprios estados afetivos momentâneos(...) Agora, instrumentada pela função simbólica, a percepção de si poderá transformar-se em “consciência de si” ampliando-se na direção do passado e do futuro.

Vygotsky (1996) elabora a relação entre pensamento e linguagem, demonstrando que a linguagem, meio pelo qual a reflexão e as experiências ocorrem, é um processo extremamente pessoal e ao mesmo tempo social. Esse autor entende a relação do indivíduo com a sociedade de maneira dialética. Pensamento e linguagem são processos contínuos, interdependentes.

(...) a relação entre pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras (108).

Podemos observar que ambos os autores, Wallon e Vygotsky, atribuem significado à função simbólica no processo de desenvolvimento. É apropriando-se dos signos, símbolos, construídos historicamente e culturalmente, que a criança expressa sua linguagem, organiza seu pensamento, reconstruindo sua atividade psicológica.

Acreditamos que são essas características, que constituem o objeto central de análise das características tipicamente humanas.

Embora Vygotsky demonstre diferenças ao interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta, podemos observar uma consonância com a concepção walloniana, uma vez que ambos são materialistas histórico-dialéticos e pensam o sujeito como ser de relações e consideram as interações no ambiente social essenciais para seu desenvolvimento.

A Educação Infantil é a primeira etapa da fase escolar responsável por esse desenvolvimento humano. Em relação a esse aspecto, Vygotsky (1996) nos chama atenção ao fato de que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (p. 110). Dessa forma, a escola ao receber seu aluno, precisa considerar que o desenvolvimento e o aprendizado na instituição escolar têm sempre uma história prévia. Essa história, se deu nas relações e interações desse indivíduo com o meio e, portanto, já trazem marcas de um aprendizado embasado na afetividade, linguagem, cognição...

Vimos até o presente momento que a afetividade está presente nas interações, relações sociais, auxiliando na constituição da pessoa humana. Dessa forma, podemos compreender que as relações vivenciadas no contexto escolar, também, são marcas de afetividade em todos os seus aspectos. Com relação à presença da afetividade no ambiente escolar, Leite e Tassoni (2002, p. 124) concordam que :

(...) a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Pesquisas recentes – Tassoni, 2000; Silva, 2001; Negro, 2001, Colombo, 2002 – buscam refletir o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor. As pesquisas demonstraram que:

A interpretação dos alunos a respeito do comportamento das professoras era centrada na natureza afetiva. Através desses comentários foi possível obter uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento das professoras e a influência do mesmo na aprendizagem. Além disso, nas entrevistas realizadas com as professoras evidenciou-se que havia uma intencionalidade no comportamento das mesmas; havia uma preocupação em cuidar da relação. Da mesma forma, o conjunto dos dados sugere que a mediação feita pelas professoras constitui-se como um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento (LEITE, 2006, p. 29).

Uma vez que compreendemos que a afetividade está presente no processo de desenvolvimento humano, e que este desenvolvimento acontece nas suas interações com o meio sócio-histórico-cultural, não podemos negar que a afetividade estará presente na relação professor-aluno, pois onde existe relação de pessoa para pessoa, o afeto certamente estará presente (Almeida, 1999).

2.2 – Afetividade e o Processo de Ensino-Aprendizagem

Para compreendermos, a relação entre “aprendizado e desenvolvimento e os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar” Vygotsky (1996, p. 109) elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito estaria relacionado com funções que ainda não amadureceram, estão em processo de maturação, mas de alguma forma, estão presentes em estado embrionário.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão

apenas começando a amadurecer e se desenvolver (VYGOTSKY, 1996, p.113).

Segundo Vygotsky (1996), o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem explicitados os dois níveis: desenvolvimento proximal e desenvolvimento real. Assim, o que hoje uma criança pode ter como zona de desenvolvimento proximal, amanhã poderá ser sua zona de desenvolvimento real.

E qual relação do aprendizado, da interferência do professor na zona de desenvolvimento da criança, com a afetividade, discutida e conceituada até o presente momento?

A afetividade, compreendida no presente trabalho, não se limita às manifestações de contato físico. Sergio Leite (2006) esclarece:

(...) mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de vinculação afetiva.

A questão da sala de aula, no entanto, não se restringe apenas às relações tête-à-tête, entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno (p.31).

Diante de tal afirmação, Leite (2006) explica que a relação da afetividade no processo ensino-aprendizagem vai além do contato físico, abrange a relação entre o sujeito (educando) e o objeto de conhecimento (conteúdo envolvido). É essa relação afetiva que queremos abordar também no presente trabalho.

Buscamos compreender como o professor de educação infantil entende o conceito de afetividade e qual importância atribui à este.

Freire (1996) compreende que educar é impregnar de sentido a vida cotidiana. Não existe educação sem a afetividade que nos leva a ter interesse de conhecer, de ser curioso para querer conhecer. Cunha (2008, p. 17) completa tal idéia colocando-nos que “a gênese afetiva na escola começa pela ação do desejo. Ninguém que respira deixa de desejar. É uma questão de sobrevivência da alma e do intelecto”. Compreendemos que a afetividade está relacionada ao desejo de saber, compreender, assimilar, organizar idéias.

Poderíamos dizer curiosidade epistemológica, como nos sugere o próprio Paulo Freire (1996). É neste sentido que a afetividade está presente na relação professor-aluno, estabelecendo a intencionalidade do sujeito-objeto. O sujeito quer conhecer especialmente o que tem sentido para sua vida. A intenção do sujeito (aluno) com o objeto (conteúdos escolares) revelam a necessidade de efetuar uma educação permanente, pois sempre os pressupostos estão revisitando os objetos no sentido de conhecer novas faces destes objetos. Motivar, estimular esta curiosidade é criar um ambiente afetivo em que o aluno sentirá prazer, alegria de querer conhecer sempre mais.

Na escola, a natureza da experiência afetiva seja ela prazerosa ou aversiva em seus extremos, dependerá de como o professor irá planejar suas atividades, bem como, quais mediações irá utilizar com os livros, materiais didáticos, apoio técnico, para realizar seu trabalho pedagógico (LEITE, 2006).

A compreensão do ser humano como totalidade inacabada expressa a necessidade de superação do dualismo essência/existência, da razão/emoção. Dessa forma, o processo ensino –aprendizagem não acontece centrado somente na razão analítica, mas na razão emocional, na razão histórico-social.

Mas não seria a sensibilidade afetiva a verdadeira fonte de referência do agir e dos valores que presidem nossas opções? No clima de crítica ao racionalismo e às suas manifestações iluministas, clima este tão forte nestes tempos de pretensa pós-modernidade, tem sido comum confundir-se conhecimento e racionalidade. Sem dúvida, quando se trata das opções valorativas

necessárias para a significação de nosso agir, base de orientação da própria existência, a sensibilidade afetiva, a emotividade, a subjetividade desejante, são fatores dinâmicos indiscutíveis. Isso legitima as colocações teóricas dessas novas formas de filosofia que têm se manifestado ultimamente, justificando plenamente a crítica que fazem ao racionalismo exarcebado, na medida em que ele signifique a exclusão de qualquer dimensão de sentimento, de emoção, de paixão, de desejo (SEVERINO, 1997, p. 19).

O professor que fundamenta sua prática pedagógica, nestes pressupostos epistemológicos, por certo desenvolverá um projeto de educação com implicações afetivas que leva em conta a vida, o social, entre aluno e o objeto de conhecimento.

O território da subjetividade envolvida na atividade de conhecimento não se confunde com nem se restringe ao território da racionalidade lógica. Por isso mesmo, descobrir que a “inteligência é também emocional” é descobrir a pólvora! Ela sempre o foi! Mas toda expressão emocional da subjetividade humana é igualmente atravessada pela dimensão epistêmica do saber! Por isso, costumo afirmar que o sabor, presente na vivência afetiva emocional, só se vivência como sabor na exata medida em que é atravessado pela vivência do saber ou, dito de outra forma, **o desejo só se sabe (saboreia) sabor, na medida em que se sabe (vivencia) como saber** (SEVERINO, 1997, p.20).

Relacionando o que Freire (1980) fala sobre o educar, entendendo o sentido do afetivo na educação, as categorias apresentadas por ele colaboram para a compreensão do que estamos refletindo: primeira categoria é a investigação temática, isto é, devemos descobrir na criança o que ela sabe para conhecer mais; a segunda categoria é a tematização, quando motivo que leva a conhecer; A terceira categoria é a problematização, onde se confere o sentido do conhecimento, que é a conscientização (p. 25-56).

Assim, Leite (2006) sugere que os professores tenham presente os seguintes passos para sua prática pedagógica:

1º - *para onde ir* – a escolha dos objetivos de ensino: decisão que reflete valores, crenças e determinadas concepções de quem decide, seja um professor ou uma equipe de trabalho (...) objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, aumenta a chance de se estabelecer vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos;

2º - *de onde partir* – o aluno como referência: a decisão sobre o início do ensino só deve ser assumida após o professor realizar um avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irreais.

3º - *como caminhar*- a organização dos conteúdos: quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização epistemológica da área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno.

4º *como ensinar* – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino: a questão da escolha dos procedimentos apresenta outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: trata-se da questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objeto que se tem. É até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou “desmotivadoras” para os alunos.

5º *como avaliar* – uma decisão contra ou a favor do aluno?

A avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as conseqüências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio (...) A alternativa que se coloca implica profundas mudanças nas concepções de ensino. Luckesi (1984) propõe que se resgate a função diagnóstica da avaliação, ou seja, reconhece que a avaliação só tem sentido, numa sociedade democrática, se os seus resultados forem utilizados sempre a favor do aluno (...) visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (p.34-38).

Fica explicitado que a afetividade não se restringe ao contato físico entre professor e aluno, ao vínculo que é estabelecido entre ambos. Este conceito está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico que o professor desenvolverá. Sendo assim, as decisões do educador referente a planejamento, ao desenvolvimento de seu trabalho, atitudes, o seu fazer pedagógico de maneira geral, traz implicações diretas no aluno, tanto em nível cognitivo, quanto afetivo.

Portanto, a afetividade está intimamente relacionado com o sujeito (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (conteúdos escolares). Leite (2006) nos ajuda a entender que o professor é um dos principais mediadores na vida de

seus alunos e a “relação que estabelece com os mesmos é marcadamente afetiva, determinando em grande parte, a qualidade da relação futura que se estabelecerá entre o jovem e os diversos objetos culturais” (p.19).

Anastasiou (2007), proporciona aos educadores uma reflexão, um repensar crítico na relação existente entre sabor e saber. Nessa relação afetiva com o saber a autora explicita: “o sabor é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia (...) para isso o saber inclui um saber o quê, um saber como, um saber por que” (p.15).

Acreditamos que a sensibilização seja o desafio atual da educação. Sensibilizar-se para mudar. Sobre isso Vygotsky (2004) também nos traz contribuições significativas, esclarecendo que educar significa mudar. O ser humano é um sujeito que interfere e sofre interferências, age, modifica e é modificado. Nesse sentido, para o autor, a escola seria um apropriado local para educar sentimentos. A sensibilização é uma maneira possível para que o professor reveja sua prática e conceitos como o da afetividade (objetivo desse trabalho) e sua importância na relação ensino-aprendizagem.

Podemos compreender que a aprendizagem estará sempre num processo de desenvolvimento, em aberto. A aprendizagem torna-se mais um recurso da criança para responder às exigências de adaptação ao meio humano e físico que a cerca e também a possibilidade de constituir-se como indivíduo.

Wallon (1995 apud MAHONEY, 2004, p.19) coloca a importância do outro na vida do ser humano para a aprendizagem no processo de humanização.

A presença do outro humano nesse processo de aprendizagem é primordial e indispensável. A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas.

Mahoney (2004, p.19) acrescenta e, a meu ver, é o aspecto central e enriquecedor da aprendizagem, “que essa atração é movida por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar”.

Segundo Mahoney (1993, *apud* LEITE, 2002, p. 101)

(...) a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser.

O processo de aprendizagem é onde o indivíduo irá adquirir informações, habilidades, atitudes e valores. Tudo isso acontece mediante seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.

Arroyo (2004) complementa tal idéia ao destacar que ao educarmos dentro dessa perspectiva (socio-histórica) estamos humanizando, reencontrando o sentido educativo do nosso ofício de mestre, descobrindo que nossa docência é uma humana docência. “Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passam por longos processos de aprendizagem humana” (p. 53).

Em Vygotsky (1971 *apud* OLIVEIRA 1992, p.57), justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Ele utiliza o termo em russo *obuchenie*, que quer dizer algo como “processo de ensino aprendizagem”. Com essa expressão inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

2.3 - Afetividade, o Brincar e a Prática docente na Educação Infantil

Acreditamos que o brincar, trabalhado na educação infantil, é de fundamental importância nas práticas pedagógicas, para promover o aprendizado e o desenvolvimento humano.

“No senso comum, convencionou-se identificar ‘brincadeira’ como oposição a coisas sérias e importantes, como a ausência de habilidades cognitivas; entretanto, aqui ela assume um caráter teórico-metodológico” (FREIRE, 2008, p.153).

Alguns autores reconhecem a importância desta atividade, no entanto, acreditam que o jogo seja um fenômeno de natureza e origem biológica. A axiologia que embasa a reflexão deste trabalho compartilha das ideias de que “a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 1998, p.36).

Na visão histórico-cultural (abordagem que fundamenta o presente trabalho), “o brincar ocorre num contexto cultural, sendo impossível dissociar afeto e cognição, forma e conteúdo, da ação humana” (FREIRE, 2008, p. 154). Dessa forma, estaremos refletindo sua importância como elemento que está inserido em um projeto pedagógico.

O brincar é visto como um aspecto que permite a inserção da criança na cultura. É uma das maneiras pela qual a criança vai compreendendo o mundo à sua volta. Ele auxilia no processo de constituição do indivíduo e apresenta características que envolvem a afetividade.

Estivemos dialogando sobre o conceito de afetividade no processo de desenvolvimento humano e sua interferência no processo ensino-aprendizagem. Vimos anteriormente que as emoções, primeiras manifestações impulsivas da

peessoa, são transformadas por meio da apropriação da criança ao universo simbólico.

Na Educação Infantil (fase que se inicia a vida escolar) observamos nas práticas pedagógicas, a atividade do brincar, na qual fica visível essa relação da afetividade entre o que sou, o que estou descobrindo e o outro. São em atividades lúdicas que entendemos melhor a construção simbólica e cultural do ser humano, a construção do seu pensamento, a pessoa histórico-cultural que está se constituindo. No brincar, represento, assimilo, interiorizo e busco a compreensão do mundo.

Várias pesquisas referente ao brincar no processo ensino-aprendizagem vêm abordando a questão conceitual e sua importância na formação do educador. Pereira (2007), Vital (2003), Blanco (2007). Em suas pesquisas abordam a dificuldade em conceituar o lúdico, mas todas consideram as atividades lúdicas como sendo algo prazeroso, realizada em momentos livres, compreendendo o jogar na educação Infantil. Vital (2003) diz que as atividades lúdicas,

(...) podem ter a denominação geral de jogo, porque provocam prazer, podem ser livremente escolhidas pelos sujeitos envolvidos, podem realizar-se em qualquer lugar e, na maioria das vezes, auxiliam a descoberta e estimulam a imaginação e a criatividade (p.36).

Elkonin (1998) nos ajuda a compreender os jogos protagonizados, que são características das crianças da educação infantil. O autor explica que suas bases estão nas relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos, as bases estão na relação homem-homem. Nesse jogo,

(...) a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela

criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (p. 34).

Brincando a criança imita, cria e recria o universo simbólico que a rodeia. Ao imitar, a criança busca compreender a realidade em que está inserida e para Vygotsky (1996), a experiência social exerce papel por meio do processo de imitação. Ao imitar a criança expressa sua cultura, busca compreender o “mundo adulto”. Contudo, ela não imita apenas, mas ao imitar ela cria, transforma, interage e vai formando a sua visão de mundo.

Elkonin (1998), destaca que no jogo, o que é principal às crianças de educação infantil, é o papel que assumem. Explica que:

No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude da realidade. Nasceu assim a hipótese de que a *situação fictícia*, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo. Um aspecto essencial para criar essa situação lúdica é a transferência do significado de um objeto para outro (p.3).

O adulto é um “modelo” para a criança, que o está observando e buscando vivenciar diferentes formas de utilizar-se de um instrumento e manipular objetos.

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (*ibidem*, p. 29).

Fundamentando-nos em Vygotsky (1996) podemos entender que o processo de construção do real acontece nas interações da criança com o social,

construindo nessas interações sua visão de mundo. Contudo, ele questiona e nos faz refletir sobre a definição de brinquedo e seu papel no desenvolvimento infantil. Dessa forma, distingue o brincar da criança de outras formas de atividades e conclui dizendo que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (p. 123).

Em relação à situação imaginária, o referido autor confere que esta não é uma idéia nova. No entanto explica que sempre foi vista como um tipo de brincadeira, quando de fato é a característica do brinquedo.

A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo (VYGOTSKY, 1996, p. 123).

Para Vygotsky (1996, p. 123), “o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação do brinquedo”.

Compreendemos que o brinquedo trará em suas situações imaginárias o aprendizado das regras. Essas situações imaginárias também poderão promover uma parte da atmosfera emocional que envolve o próprio brinquedo.

Vygotsky (1996, p.126), afirma que:

(...) é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. 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 por incentivos fornecidos por objetos externos.

É desta forma que se torna imprescindível ao educador conhecer a teoria de Vygotsky para que este proponha brincadeiras que estimulem a zona de desenvolvimento da criança, para poder auxiliá-la no seu desenvolvimento indo além, deslocando-a e promovendo mais aprendizado.

Elkonin (1998, p. 29) explica que no jogo “estão representadas em união indissociável a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional”. A motivação afetiva está fortemente ligada ao papel que a criança irá desempenhar e o aspecto técnico-operacional, diz respeito a elaboração, como será realizada a representação, as ações no jogo.

Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída (p.29).

Reconhecendo a importância do brincar, de uma maneira geral, na formação do cidadão, nos apropriamos das palavras de Chateau (1987, p.14), quando destaca que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”.

Ao nascer, a criança não sabe brincar, mas vai aprendendo na interação com seus pares, na cultura que está inserida, nas diferentes vozes que estão sendo responsáveis por seu processo de constituição enquanto ser humano. A brincadeira é algo ensinado e construído dentro da realidade que é ao mesmo tempo histórica e cultural.

O jogo, portanto, é entendido pela psicologia histórico-cultural não como uma atividade natural e instintiva da criança, mas como um

instrumento de apropriação do mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo histórico (MASCIOLO, 2008, p. 110).

Ao compreendermos a importância do brincar na Educação Infantil, estaremos proporcionando maior aprendizado e desenvolvimento ao aluno. Estaremos cientes da necessidade das mediações nas brincadeiras, promoveremos intencionalmente momentos para que o educando possa representar, dramatizar, fazer de conta e ir buscando a compreensão do que é o mundo e nossa atuação sobre ele. Elkonin (1998) destaca que o conteúdo do jogo,

(...) é o aspecto central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano (p.35).

As relações entre as pessoas representadas no jogo podem ser de cooperação, ajuda mútua, de atenção uns com os outros, de hostilidade, de autoritarismo... O trabalho com o brincar, é revelador de sentimentos, condições sociais concretas que a criança vivencia. Ao interagir nas brincadeiras a criança está aprendendo e educando os sentimentos. Como dialogar com o outro, negociar, ser flexível, enfrentar conflitos, aborrecimentos, alegrias, criar e respeitar regras. Ao brincar o ser humano está aprendendo e se constituindo pessoa.

Através do brincar a criança experimenta, organiza-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 (DORNELLES, *apud* CRAIDY, 2001, p. 104).

Ao brincarmos não estamos apenas estabelecendo vínculos, mas também construindo conhecimento. Freire (2008) acrescenta ainda dizendo que as “crianças brincam também para dominar angustias e controlar idéias ou impulsos que conduzem à angustia. No espaço do brincar, a criança comunica sentimentos, idéias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário” (p.154).

Consideramos, portanto, que o brincar é um componente do ensino aprendizagem, por meio do qual o professor pode se aproximar mais de seu aluno, conhecendo-o não só em sua individualidade, mas em sua inserção no coletivo, na realidade do grupo, em seus conflitos e necessidades apresentadas naquele contexto. O brincar pode estimular um trabalho com o desenvolvimento cognitivo, propondo desafios mentais aos seus alunos e possibilitando a construção de novas soluções por meio do avanço no seu conhecimento.

Dessa forma, o desafio do educador hoje é instaurar uma pedagogia que se inicie pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive (Freire, 1971).

Aproprio-me das palavras de Meyer (2008, p.13): “Sou professora na condição de participar enquanto ser humano educador de outros seres humanos, me educando e sendo educada pelo mundo numa relação de interdependência”.

Aqui situa-se a relevância e a explicitação do posicionamento do professor frente ao conhecimento, sua relação afetiva com o objeto de conhecimento. Sua opção política de educação. Suas crenças, convicções e seu olhar para além da teoria. Sendo assim, entendemos neste trabalho que “aprender deve estar ligado ao ato afetivo. Por meio do brincar, principalmente pelo brincar de faz de conta, a criança vai se apropriando dos símbolos, utilizando instrumentos, expondo seu imaginário, a fantasia, interagindo com o meio, buscando a compreensão do mundo, construindo sua visão de homem, de sociedade.

2.4- Formação do educador e sua atuação na Educação Infantil

Toda educação é prática social e por ser uma prática social está inserida em um contexto sócio-político e cultural. A análise da educação exige a compreensão do contexto onde o tecido educacional está se realizando. Explicita-se assim, a visão antropológica e se desvelam as ideologias subjacentes ao processo educacional.

Historicamente, a formação do docente da área de educação Infantil tem sido extremamente pobre ou inexistente. A origem assistencial fez com que pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas. O modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas nega a exigência de profissionalização. Espera-se apenas que o profissional tenha paciência, seja afetivo e firme na condução do grupo. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil, do desenvolvimento das crianças e das diversas dimensões que nos possibilitam conhecer o mundo (OLIVEIRA, 2002).

É na atitude do fazer, do como fazer, que a História da Educação, a Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Didática, entre outras áreas do saber, vêm nos auxiliar, colocando-nos numa postura reflexiva frente à realidade. O educador hoje está à frente de um grande desafio: todas as vezes que exercemos uma prática educativa, estamos explicitando uma visão de homem, de mundo.

Portanto, devemos nos questionar qual antropologia filosófica estamos realizando: uma antropologia metafísica, essencialista ou uma antropologia sócio-histórica, que considera o homem na sua historicidade, um ser de consciência, de intencionalidade. Sabemos que todo trabalho educativo é um chamamento para consciência. É neste sentido que Paulo Freire (1992) diz: “educar é conscientizar”.

Araújo (2003, p. 30) resgata os objetivos da educação, dentro de uma

perspectiva histórico-crítica. Para ele, as propostas educacionais deveriam estar centradas em dois eixos, que são indissociáveis: o eixo da instrução e o eixo da formação ética.

Sabemos que as escolas têm em seus discursos e projetos políticos pedagógicos, os eixos acima mencionados. Contudo o que observamos na prática, é que as crianças e os adolescentes vão à escola para aprender as Ciências, a Língua, a Matemática, a História, a Física, a Geografia, as Artes etc.; e seus professores dizem que estão formando o cidadão (ARAÚJO, 2003, p.31).

Os professores não percebem que ao instruir apenas o aluno, estão formando o cidadão de dois mil anos atrás, proposto na Grécia Antiga. Cidadão era a pessoa que detinha os conhecimentos científicos. Hoje temos um novo conceito de cidadão e para que nosso aluno tenha consciência de seu papel como atuante na construção da polis, na visão de Araújo (2003, p. 32),

(...)a escola enquanto instituição pública criada pela sociedade para educar as futuras gerações, deve se preocupar também com a construção da cidadania, nos moldes que atualmente a entendemos, e não de acordo com os princípios da cultura grega clássica. Se os pressupostos atuais de cidadania procuram garantir uma vida digna e a participação na vida política e na vida pública para todos os seres humanos, e não apenas para uma parcela da população, essa escola deve ser democrática, inclusiva e de qualidade, para todos e para todas as crianças e adolescentes.

Sabemos que um projeto de educação é revelador de um projeto de sociedade. No atual contexto brasileiro é isso que constatamos, ou seja, um projeto de sociedade neoliberal é revelado na estrutura educacional vigente no país.

Arroyo (2004) traz reflexões sobre nosso ofício de mestre. Questiona e propõe uma reflexão sobre, o fracasso escolar, a insatisfação dos professores, o desinteresse dos alunos...

Pode ser que, como educadores que têm o raro privilégio e peso de conviver com a infância excluída, percebamos que estamos chegando aos limites da barbárie, a negação do que está na base de todo processo civilizatório, a vontade do ser humano, de aprender a ser mais humanos, de aprender o legado civilizatório e os significados da cultura (ARROYO, 2004, p. 57).

Estamos diante de um grande desafio educacional: resgatar nossa humana docência. “A infância é o germe da criação, da ruptura, da transgressão, da paixão, da expressão da vida” (SOUSA, 2008, p.21).

Faz-se necessário repensarmos os currículos de formação dos professores, embasando-os numa práxis reflexiva. Minha contribuição no presente trabalho refere-se à compreensão sobre o brincar e a afetividade e a relação destes com a prática na Educação Infantil. Uma prática em que nossos profissionais da educação atuem como educadores e não simplesmente como docentes, como aponta Arroyo (2008, p.50) “nos vemos mais como docentes do que como educadores e vemos a escola como tempo de ensino, mais do que como tempo de educação”.

Diante desse contexto, trago os elementos da afetividade e do brincar, como componentes fundamentais para atuação na prática da educação infantil.

Giardinetto e Mariani (2007) explicam que as atividades lúdicas só estarão a serviço da prática educativa se tivermos um professor consciente de uma teoria que seja responsável em orientar e possibilitar-lhe a articulação dos conteúdos trazidos pelos alunos, com os conteúdos culturais e científicos, sendo imprescindível, em tal teoria o reconhecimento no jogo, brinquedos e brincadeiras, instrumentos culturais que são promotores do desenvolvimento e da aprendizagem, por meio da mediação do educador.

A infância não é uma coisa que morre em nós e seca assim que cumpre seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros e continua a nos enriquecer sem que o saibamos. A infância deixa raízes e ramos até em nossas mais entrincheiradas construções de pedra e aí se dá uma invasão deliciosa. (HELLENS, 1987 *apud* SNYDERS 1996, p.34).

O trabalho realizado na Educação Infantil é apenas o início de um longo ciclo de aprendizado e desenvolvimento realizado no ambiente escolar. A afetividade é um tema amplo e para que possamos compreendê-la na educação infantil utilizo-me das palavras de Queiroga (2008, p.73) ao dizer que “devemos entender que a infância é uma etapa, que se caracteriza como o período de adaptação progressiva ao meio físico e social”. Trabalhar as relações, atividades lúdicas, auxiliar a construção da personalidade, explicitar a afetividade no meu fazer pedagógico, são elementos essenciais na construção de um sujeito de totalidade. Totalidade essa que está sempre em construção.

Arroyo (2004) faz uma profunda reflexão sobre o nosso ofício de mestre. Qual o papel do professor? Ensinar técnicas, ter domínio de habilidades, conhecimentos?

Responde a esses questionamentos nos propondo e resgatando o valor do aprendizado nas relações humanas.

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (ARROYO, 2004, p.54).

Com tal afirmação, o autor não despreza, nem quer que a função de ensinar seja abandonada, mas nos propõe que reinterpretemos esse ensinar, buscando no ofício de ensinar a ser humanos.

É comum encontrarmos professores reclamando da indisciplina de seus alunos, cansados por não conseguirem atraí-los para o aprendizado. Frases como: “Eles não querem saber de nada” é muito comum na sala dos professores. Entretanto não paramos para refletir que “se não há vontade de aprender, perde o sentido de ensinar (ARROYO, p. 55)”. O autor completa dizendo:

Perdemos o sentido de nosso saber-fazer. Entretanto, é curioso constatar que essa mesma infância, adolescência e juventude se mostra curiosa em aprender a ser gente, a situar-se no tempo e espaço social, no seu tempo, ser contemporâneos com os avanços humanos, nas artes, nas músicas, nas tecnologias, no amor, na sexualidade, nas modas... (Ibidem, 2004, p.55)

A afetividade, associada ao brincar além de nos auxiliar na compreensão sobre o ser humano em seu contexto sócio-histórico-cultural, tem por objetivo romper a passividade, a mecanização e a educação descontextualizada, propondo relações que promovam a inteligência, as trocas, a criatividade, reflexões. Uma educação que possui em si própria o compromisso consciente, intencional, de esforço, mas não perdendo de vista o caráter de prazer, de satisfação individual e elemento modificador da sociedade.

Meu questionamento refere-se à formação do cidadão, entendido aqui como membro que participa e, portanto, interfere para a construção da sociedade. Refiro-me também a afetividade e ao brincar que auxiliam na construção da história de cada sujeito. Não seríamos nós mesmos um dos responsáveis pela falta de interesse de nossos alunos, insistindo em uma educação alienante, mecânica, desvinculada do processo histórico-cultural?

(...) o educador não pode cansar de viver a alegria do educando(...) no momento em que ele já não se alegra, não se arreia diante de uma alegria, da alegria da descoberta, é que ele já está ameaçado de burocratizar a mente (Freire, 1982, p. 84-85)

Consideramos que é de fundamental importância que o educador e toda equipe pedagógica possua competência técnico-científica, para proporcionar um trabalho, no qual o adulto seja um mediador entre a criança e a herança cultural, onde o brincar e a afetividade estejam interligados, proporcionando o desenvolvimento pleno do ser humano.

Eis, portanto, a importância de a formação do cidadão passar e vivenciar o brincar e a afetividade, para que estes possibilitem o desenvolvimento do indivíduo com maior autonomia e consciência. É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento para que assim proponha e interfira de maneira coerente na fase em que o educando se encontra.

(...) as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes. Assim, para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior (LEONTIEV, 2001, p. 142).

Segundo Rego (1995, p.82),

(...) a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que defini o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

Para que a afetividade esteja presente nas salas de aula através do trabalho docente e de maneira consciente e intencional, é preciso que o professor

reveja sua postura, repense sua formação, seu papel na vida de seus educandos, assim como a função da escola. É preciso acreditar num trabalho que insira, contextualize, organize atividades que sejam culturalmente significativas.

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um “dom”, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com seus parceiros (OLIVEIRA, 2002, p.225).

Friedmann (1996) afirma que é necessário termos consciência de que o trabalho com o lúdico fornece informações a respeito da criança. Nos auxilia a compreender suas emoções, suas interações com amigos, seu estágio de desenvolvimento, seu nível lingüístico, desempenho físico-motor etc. Nesse contexto o professor deve ser um desafiador, propondo progressivos desafios nos jogos, com objetivo de promover desenvolvimento ou para que a criança assimile melhor o aprendizado. Compreende-se que esse é o grande papel do educador lúdico.

Segundo Elkonin (1987, *apud* VOLPATO, 2002, p.49-50),

No jogo, a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar o seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim no jogo a submissão à necessidade não é imposto de fora, pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana.

Contudo, o que podemos observar é que o tempo determinado às brincadeiras, jogos, constitui-se de momentos cada vez menores. Mascioli (2008), nos traz um dado debatido em pesquisas da área, na década de 90 sobre os jogos e as brincadeiras, quando presentes nas escolas, assumirem uma função “pedagogizante”, não proporcionando as situações lúdicas em que a criança possa apropriar e produzir sua própria cultura.

É urgente repensarmos as práticas pedagógicas, enfocando e priorizando momentos lúdicos e atividades que estimulem a afetividade no processo educacional. Entendemos que o trabalho docente que considera o aspecto da afetividade no processo educacional deve ser fundamentado teoricamente, visando seu caráter epistemológico e ter como objetivo os três âmbitos sugeridos por Queiroga (2008,p.75): o âmbito emocional (identificar e expressar os sentimentos, avaliar sua identidade, controlar os impulsos e reduzir a tensão), o âmbito cognitivo (saber a diferença entre sentimento e ação, ler e interpretar indícios sociais, compreender a perspectiva dos outros, usar etapas para resolver problemas, criar expectativas realistas sobre si e compreender normas de comportamento), e o âmbito comportamental (comportamentos não-verbais – comunicar-se com os olhos, com os gestos, com expressão facial – e os comportamentos verbais – fazer pedidos claros, resistir a influências negativas, ouvir os outros, responder efetivamente a críticas).

Sendo coerente com todo exposto acima, realizar um trabalho compreendendo o ser humano em sua totalidade, em seu contexto histórico-cultural, seria entender que a afetividade permeia as relações, interações, a construção do conhecimento e o brincar, os quais auxiliam na construção da visão de mundo. Realizar um trabalho docente permeado pela afetividade é compreender que esta e a inteligência são interdependentes. Considerar as características humanas, conhecê-las e saber praticá-las, articulando teoria e prática é contribuir para uma educação humanizadora, que liberta e oferece subsídios para o indivíduo transformar a si e a sua própria realidade.

CAPITULO III

O BRINCAR E A AFETIVIDADE NA VISÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No presente capítulo apresentamos como foi realizada a coleta e a análise dos dados deste trabalho.

Num primeiro momento, contextualizamos a instituição e seus profissionais. Posteriormente, apresentamos os dados, relacionando-os com os conceitos teóricos refletidos nesse trabalho.

3.1- O Contexto da investigação

A escola escolhida para esta pesquisa pertence à rede particular de ensino e está localizada numa cidade de grande porte do Estado de São Paulo. Contextualizo a instituição pesquisada, para que possamos compreender o contexto educacional de forma articulada nesta pesquisa com a observação da prática pedagógica dos profissionais entrevistados.

A escolha da instituição foi realizada, por esta ter um Projeto Político Pedagógico que valoriza o profissional e sua formação continuada. Seu Projeto Político Pedagógico mostra que tem por objetivo uma educação crítica, tendo em sua proposta a formação do futuro cidadão não só com bases técnico-científicas, mas também se preocupando com a pessoa, seus princípios, visando formar, assim, um cidadão atuante, ético, ativo e comprometido com seu processo de aprendizagem. Estas características da instituição foram fundamentais para sua escolha, uma vez que buscamos observar práticas pedagógicas de sucesso. Entendemos que as chances de se ter uma prática bem sucedida aumentam, no

momento que a escola busca valorizar e viabilizar o trabalho coletivo e a reflexão contínua da prática pedagógica.

Esta escola atende desde o Curso Infantil até o Ensino Médio. Cada curso tem seu coordenador e estes, se encontram semanalmente em reuniões, estudos, trocando suas experiências e reafirmando seus ideais. A diretora da escola é uma pessoa presente e participa das reuniões juntamente com os coordenadores, propõe estudos a toda equipe, buscando envolver a escola como um todo.

Assim, o professor encontra um espaço importante na própria instituição escolar por meio de cursos, oficinas, eventos, participação em congressos, textos de estudos que têm como propósito dar a fundamentação teórica para que de fato se concretize na sala de aula o projeto político-pedagógico. A escola busca combater o academicismo, que por vezes em nome de uma educação progressista, realiza prática educacional puramente teórica, sem integrar com a realidade social.

A grande maioria das instituições educacionais ainda é pautada numa prática que considera a idéia do conhecimento–repetição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e/ou espontaneísta e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento–construção (SANTOS e CRUZ, 2004, p.11).

A referida instituição possui dois parques, uma quadra de esportes, cozinha para as crianças realizarem atividades de culinária, um galpão e duas salas de apoio. A partir do 1º ano do ensino fundamental as crianças começam a freqüentar uma vez na semana a sala de informática.

A escola conta ainda com ginásio, biblioteca, cantina, um grande campo de futebol com pista de atletismo em sua volta, sala de teatro, teatro de arena, laboratório, duas salas de informática, espaços com árvores e quiosques.

A escola possui em cada período nove salas, compondo as diferentes séries da educação infantil. Duas salas de Infantil I (2-3anos); duas salas de Infantil II (3-4 anos); duas salas de Infantil III (4-5 anos) e três salas de 1º ano (5-6 anos). O 1º ano é o antigo Pré, agora incorporado no ensino de nove anos como ensino fundamental, contudo, funciona no prédio da educação infantil.

3.2- Os sujeitos da investigação

Os sujeitos desta investigação são quatro professoras da Educação Infantil, que serão representadas pelas siglas P1, P2, P3 e P4. Essas professoras, atuam nesta escola com crianças na faixa etária de 2 à 6 anos. Três delas possuem formação em nível superior e uma possui formação em nível de ensino médio. A tabela a seguir apresenta com mais detalhes cada uma das docentes entrevistadas.

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4
SÉRIE QUE ATUAM	Infantil I (2-3 anos)	Infantil II (3-4 anos)	Infantil III (4-5 anos)	1º Ano (5-6 anos)
FORMAÇÃO	Pedagogia	Magistério	Magistério e Pedagogia	Magistério e Educação Física

As profissionais da escola que anteriormente contextualizamos, foram convidadas a participar desta pesquisa. Primeiramente, estivemos informando a

elas os objetivos desse trabalho. As quatro professoras aqui apresentadas se disponibilizaram e concordaram em estar contribuindo com informações referentes à sua formação e à sua prática pedagógica. Aceitaram responder à entrevista semi-estruturada e permitiram a observação da sala de aula pela qual são responsáveis.

Foi escolhida uma professora de cada série do curso infantil. Tal escolha aconteceu por meio do seguinte critério: duas professoras com menos tempo de trabalho docente e cuja formação profissional estivesse ocorrido há no mínimo, cinco anos. As outras duas professoras foram escolhidas por terem se formado há mais de quinze anos e estarem, conseqüentemente, desenvolvendo a prática educacional há mais tempo.

A definição do tempo de atuação define-se a partir do conhecimento de pesquisas na área da formação de professores que atribuem o tempo de cinco anos como início de exercício docente e dez anos para definir aqueles que não são mais considerados recém-formados (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998).

Escolhemos as professoras pelo critério do tempo decorrido do término de sua formação acadêmica até o corrente. Com este critério pretendemos observar se o tempo de atuação docente decorrido da formação em nível superior até o momento interfere ou não na relação teórico-prática. A formação recebida mostra os conhecimentos que foram proporcionados e as limitações ou lacunas deixadas na formação do professor. Compreender a formação docente é entender que o educador também é um sujeito histórico e possui experiências que são reveladas no seu fazer pedagógico.

Dessa forma, as questões abordadas na entrevista semi-estrutura focam a formação do educador e a compreensão da afetividade e do brincar na prática docente da educação infantil.

As duas primeiras questões estavam relacionadas à opção pelo trabalho na Educação Infantil e a formação docente a qual foram submetidas. Na

seqüência buscamos conhecer o que pensam sobre o brincar e os aspectos afetivos do seu trabalho docente e como o desenvolvem.

As respostas das professoras revelam a opção pelo trabalho na Educação Infantil. Ao relatar sobre a formação, vão explicitando que a vivência que tiveram durante o curso de formação, o contato com escolas durante estágios, foram lhes dando subsídios para compreender a criança e reafirmar a opção por este nível de ensino.

3.3 – A Coleta dos Dados

A coleta de dados foi realizada por meio da observação sistemática e da entrevista semi estruturada. As professoras que nos permitiram a observação da sala de aula e a entrevistas estavam cientes dos objetivos do presente trabalho.

Nas observações estivemos atentas no que se refere às relações que se dão no interior da escola e ao fazer docente (como faziam, as propostas que eram oferecidas, o tempo destinado ao brincar etc). Dessa forma foi observada a relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-funcionários nas atividades pedagógicas que foram desenvolvidas, enfocando a qualidade da interação entre eles estabelecida, visando captar manifestações de afetividade.

Sendo assim, após explicitar meus objetivos para a escolha da escola e posteriormente das professoras, realizei durante o primeiro semestre de 2008 as observações da prática pedagógica das professoras escolhidas.

Cada série do curso infantil foi observada durante um mês, sendo que as observações aconteciam duas vezes na semana, totalizando oito encontros no mês. Em março foi observado o infantil I; em abril o infantil II; maio o infantil III e em junho o 1º ano.

Combinamos que ao final de cada mês, ou seja, no oitavo encontro, estaríamos realizando a entrevista. As professoras entrevistadas permitiram a gravação de suas respostas. Após gravadas, as entrevistas foram transcritas e devolvidas às professoras para que pudessem ler e autorizar o uso das informações que nos forneceram.

Estrutura da sala de aula

As salas de aula dessa escola possuem mais ou menos o mesmo tamanho. Todas as salas apresentam em seu interior um grande alfabeto, com letras de forma (maiúscula). Nas salas de Infantil I e II, esse alfabeto está localizado embaixo da lousa, local onde as crianças tem acesso, podem tocar na letra etc. Nas salas de Infantil 3 e 1º ano esse alfabeto está localizado em cima da lousa.

Todas as salas possuem dois armários fechados e dois abertos. Cada professora tem direito à um armário fechado, sendo os abertos de uso coletivo, de todos que utilizam aquela sala. Em um dos armários abertos estão organizados brinquedos como jogos, quebra-cabeça, caixas com panelinhas, toquinhos... No outro armário aberto, ficam organizadas folhas sulfites, tintas, pincéis, palitos de sorvete etc.

Nas salas de Infantil I, para realizar atividades de papel ou para brincar de massinha e outras brincadeiras que precisarem de apoio, sentam em uma mesa comprida com bancos que são do mesmo tamanho da mesa de comprimento.

Nas salas de Infantil II, as mesas são quadradas e em cada mesa sentam 4 crianças.

Nas salas de Infantil 3, as mesas são individuais, mas as crianças sentam sempre de trio ou dupla, ou ainda unindo as mesas e fazendo grupos com até seis crianças.

As três séries (infantil I, II e III), possuem um retângulo feito por fita adesiva no chão. As professoras explicaram que a fita é mais para auxiliar na organização das crianças ao sentarem no chão, para conversa, ou brincadeira, procurando garantir que todos consigam se ver ao sentar no chão.

No 1º ano as mesas continuam como no Infantil III, individual, mas as professoras estão sempre modificando os lugares, deixando as crianças em duplas, ora em trios, em outros momentos em semi-círculo...

Rotina

As séries do Infantil I, II e III têm um horário fixo de parque todos os dias. Aproximadamente, as professoras passam uma hora do dia no parque com as crianças. Ao lanche é reservado 30 minutos e as demais horas são divididas com: uma vez na semana biblioteca; todos os dias sorteio do ajudante (no qual trabalham as letras, seus sons, os nomes das crianças), o qual é feito por meio de uma brincadeira, onde as crianças precisam descobrir que nome está se formando na lousa. Após o ajudante é proposta atividade relacionado ao projeto ou à uma atividade livre de artes. Todos os dias são reservados momentos para sentar no chão e contar novidades ou fatos que já passaram ou vão acontecer, momentos da professora contar história de literatura infantil e para brincadeiras de faz de conta.

O 1º ano apresenta uma rotina um pouco diferente. Iniciam o dia com a escolha do ajudante, fazem o calendário do mês, no qual traçam os números (cada dia é feito um número que corresponde ao dia em que estão) e escolhem uma cor de lápis para pintar e representar dias que estão na escola, uma outra cor para dias que faltam e uma terceira cor para férias

e fim de semana. É um trabalho que, segundo as professoras, visa o reconhecimento do número, seu traçado, a seqüência dos numerais, a compreensão dos dias, do que é uma semana, um mês, passado, presente e futuro. Após o calendário, as crianças realizam uma atividade de papel ou com materiais ou ainda as duas coisas (com materiais e depois passam para o papel). Duas vezes na semana as crianças levam lição para casa. O tempo de lanche é de 20 minutos e após o lanche voltam para sala onde as professoras planejam a semana com alguns dias de brincadeiras, jogos, massinhas... e outros dias seguem com mais atividades.

Todos os dias freqüentam o parque por 50 minutos aproximadamente. Vão uma vez na semana à biblioteca e as aulas de informática.

Nas observações sobre os referidos espaços pudemos perceber que as professoras ficam próxima de seus alunos, brincam com eles em alguns momentos, em outros observam as crianças, deixando-as brincar livremente. As atividades são realizadas a partir de uma vivência concreta: por meio de brincadeira, ou com materiais...

Registro de algumas observações das salas de aula

Infantil I

A professora me explicou que escolhem o primeiro projeto buscando atender o objetivo de adaptação. *As crianças estão chegando em uma escola grande e precisam se sentir acolhidas e seguras, para que possamos iniciar o trabalho com os Projetos (P1).* Sendo assim, o primeiro Projeto é relacionado a adaptação e iniciam o mesmo por meio de uma história. A história refere-se a um patinho que nasce e se perde da mamãe na floresta e está com medo do lobo. A medida que a história é contada, gravuras estão sendo mostradas às crianças.

Após contar a história, entra na sala de aula um patinho de verdade. As crianças ficam maravilhadas e dizem:

Olha o patinho!

Ele está perdido!

Vamos levar para a mamãe dele?!

Nesse momento a professora questiona as crianças sobre que solução encontram para aquela situação. A primeira alternativa é levar o patinho para a mamãe. Mas logo surge outro questionamento da professora: E onde encontraremos a mamãe dele? As crianças falam: Na floresta. A professora diz: E onde fica essa floresta? Uma criança levanta a mão e diz que é melhor cuidar do patinho enquanto não encontram a mamãe dele. Todos acham a idéia muito boa e o projeto inicia sobre conhecimento de algumas aves, suas características, número de patas etc.

Infantil II

Descrevo a atividade exposta pela professora na entrevista para que possamos compreender de maneira contextualizada.

O Infantil II estava no Projeto sobre Peixes. A professora me contou que um dia chegaram na sala de aula e viram um aquário (desses bem grandes) e correram para ver o que tinha dentro. Mas o aquário estava vazio e então iniciou-se os questionamentos para as crianças: O que achavam que era aquilo? Para que servia?

As crianças iam respondendo: *é um aquário, na minha casa eu tenho um desse!* Outra criança diz: *mas não tem peixe!* Uma outra fala: *É porque precisa colocar água.* A professora questiona: *Então se eu colocar*

água o peixe aparece? Eles dizem que não, que tem que comprar ou pescar. A professora volta a questionar: E o que precisa para montar um aquário? É só colocar água e o peixe?

Uma criança diz que não, outras dizem que sim e a criança que tem aquário em casa relata: *O aquário da minha casa tem pedrinha, bombinha de ar para o peixe e plantinha.* A partir dessa informação a professora leva-os a biblioteca e retira um livro sobre como montar um aquário. Eles observam o que precisa, a professora vai lendo e mostrando os desenhos e anota para que no dia seguinte possam montar. No dia seguinte as crianças pegam pedrinhas no parque e deixam numa bacia com água para limpar e depois poder colocar no aquário. A professora trouxe os materiais para montagem do aquário e foi mostrando e dizendo o nome de cada objeto que iriam utilizar, como por exemplo: bomba, filtro, plantas... A medida que mostrava, dizia o nome do objeto e sua utilidade para o funcionamento do aquário.

Após montar o aquário uma criança diz: *agora falta o peixe!* A professora concorda e diz que antes de trazer o peixe, precisavam saber cuidar daquela água para o peixe se adaptar e se sentir bem naquele novo ambiente.

Para que compreendessem a importância da água, a limpeza, coisas que se misturam nesta e a polui, coisas que flutuam e afundam, a professora se veste de cientista maluca. Coloca uma calça branca, um jaleco, peruca e óculos e vem conversar e fazer experiências com as crianças. Em um outro recipiente com água, a cientista vai chamando as crianças e juntos vão misturando suco na água, tinta, sal, açúcar e observam o que acontece com cada produto colocado.

Infantil III

Iniciei as observações nesta série, após o início do projeto. As crianças estavam estudando sobre o corpo humano. Ao chegar na sala, as crianças em roda conversavam sobre as novidades ou fatos relacionado a própria vida. A professora me apresentou e pediu que as crianças contassem sobre o que estavam estudando na escola. Muitas levantaram a mão querendo falar e então a professora combinou que cada uma contaria um pedacinho para eu poder entender. Foi assim que fiquei sabendo que um dia chegaram na sala e havia uma caixa preta e tiveram que adivinhar o que poderia estar ali dentro. As crianças achavam que era brinquedos, mas na verdade e para surpresa das mesmas era um boneco de pau, o Pinóquio. Assistiram ao filme do Pinóquio, brincaram de achar partes do corpo de um boneco. A professora realizou um caça ao tesouro, com dicas em que iam encontrando partes do corpo de um boneco e no fim juntavam todas as partes, atribuíam sexo ao boneco, escolhiam um nome e após brincarem em sala com o mesmo, cada dia uma criança era sorteada para levar aquele boneco para casa, mostrar para família, brincar com o mesmo e até dormir junto.

1º Ano

O primeiro ano tem uma rotina mais intensa. As crianças estão interagindo de maneira mais intensa com o trabalho e percebemos respostas do desenvolvimento.

As crianças estão desenvolvendo um Projeto sobre os Números, a “História dos números”. No início foi montado um ambiente onde as crianças entravam numa espécie de túnel, que era uma caverna e observavam o que tinham ali dentro. Somente animais, ossos, árvores, poucos seres humanos etc.

Brincaram e entraram no universo da pré-história. Foram brincando com a história: imitaram pastores, brincaram de ser donos de rebanho, foram propostas atividades em que precisavam resolver problemas que envolviam quantidades, números, mas pensando que naquela época não conheciam os números. Foi contando pedrinha, aprendendo por meio de histórias da literatura infantil como os homens resolviam problemas sem os números: dando nó em corda, contando polegadas etc. As crianças demonstraram grande envolvimento e o raciocínio matemático era desenvolvido de maneira significativa.

As crianças gostavam muito de imitar os homens da caverna. Foi proposto então um dia todo em que vestiram-se com retalhos de panos, pintaram os rostos e foi feito duas equipes em que tinham que sair pelo espaço do infantil em busca de animais (bichinhos de plástico) que haviam sido escondidos. Depois precisavam contar (sem utilizar os números) para ver qual dos grupos haviam pegado mais animais. As crianças sugeriram contar com pauzinhos (fazendo risquinhos), outro desenhando um coração para cada bicho, outro buscando pedrinha e guardando para saber a quantidadeAs propostas das crianças eram sempre aceitas e socializadas em grupo e cada um executava sua atividade da maneira que melhor lhe convinha naquele momento.

3.4- Apresentação e Análise dos dados

O material empírico coletado, para efeito de análise, foi dividido em três categorias a saber: concepção de criança, conceitos sobre o brincar e a afetividade e a relação teoria prática.

As três categorias construídas explicitam e embasam a problemática desse trabalho: compreender a relação teórico-prática presente no trabalho de professores de Educação Infantil, no que refere-se ao brincar e a afetividade.

Os professores, assim como seus alunos, são sujeitos únicos, histórico-culturais e sua aprendizagem também deve ser compreendida nesse contexto. Assim, a primeira pergunta refere-se à opção do docente pela área da Educação Infantil, buscando conhecer um pouco da história e do caminho percorrido pelo educador.

As professoras entrevistadas demonstraram em suas respostas uma opção consciente pela área educacional. Tanto nas respostas, como na observação realizada, explicitaram o comprometimento com o trabalho, responsabilidade, atenção para com as crianças, mostrando que gostam do que estão fazendo. Contudo, coincidentemente, as quatro professoras optaram por desenvolver seus estudos no ensino superior sem ter clareza do que queriam para o futuro. A escolha pela educação infantil foi surgindo a partir de como cada uma foi significando sua vida, as experiências, os estudos, as oportunidades de estágios, nos cursos de formação.

Compartilhando das idéias de Almeida (2004, p.119):

Nós, professores, sabemos que o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional. Sabemos também que aprender, para nós e para os alunos, não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva.

Cada profissional tem sua história e uma concepção acerca da educação. Neste trabalho, compreendemos que o educar não se restringe à transmissão de conhecimento, aos saberes acumulados historicamente. Emprestando as palavras de Paulo Freire (1996, p.70) compreendemos que:

A educação é gnosiológica, é divertida, por isso, política, é artística e moral, serve-se de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à atividade docente.

Para fazermos nossa opção política de educação, é necessário ter conhecimentos e fundamentos que iluminem a postura na prática, o que nos remeteu à segunda pergunta, na qual buscamos saber sobre a formação do educador. Analisando criticamente sobre os cursos de formação do educador, podemos dizer que estes, na sua grande maioria, se fundamentam numa concepção tradicional, na qual o educador é agente transmissor de informação, de conhecimentos aos educandos. Cabe a ele expor, impor conhecimentos, passar informações sem discussão ou reflexão. A parte prática da formação consiste na maioria das vezes no “fazer coisas”, levar atividades práticas para fazer com os alunos, sem a adequada articulação com a fundamentação teórica. A idéia é a de depósito de conhecimento.

Sabemos que os cursos de licenciatura têm recebido inúmeras críticas, especialmente no que se refere à sua ineficiência quanto à formação dos profissionais de educação. É hoje, questão de consenso que os egressos dos cursos de graduação não estão suficientemente preparados para atender as necessidades das escolas, principalmente no que se refere à compreensão da criança como ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento (SANTOS e CRUZ, 2004, p.12).

Com relação a este aspecto, as entrevistadas concordam que tal formação não responde aos desafios encontrados na prática.

Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educadores é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.
(...) educa-se para arquivar o que se depositou. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder

de criar, se faz menos homem. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação (FREIRE, 1987, p. 58).

Severino (1994) explicita a importância do professor e coloca que:

(...) a preparação do profissional deve garantir-lhe, com solidez e competência, um rigoroso domínio dos conteúdos científicos e de habilidades técnicas, uma consistente percepção das relações situacionais dos homens e uma abrangente sensibilidade às condições antropológicas de sua existência (p.40).

As respostas das professoras entrevistadas revelam como têm sido realizados os cursos de formação do educador. Os professores advogam que para haver formação adequada do educador, há necessidade da teoria, a qual tem sido entendida, como diz Saviani (2003) como mero “verbalismo”. Quando se enfatiza a prática na formação do futuro educador, se entende como mero “ativismo”. Dentro deste quadro, é que analiso as respostas em questão.

As professoras demonstram descontentamento com a sua formação teórica, atribuindo maior significado a prática. Contudo, para que o professor busque pela teoria, é necessário que este tenha a visão de que uma está iluminando a outra. É articulando teoria e prática que poderemos refletir sobre os desafios educacionais e buscar alternativas.

Consideramos que as profissionais, embora não revelem aprofundamento teórico, buscam realizar um trabalho coerente com o que está proposto no Projeto Político Pedagógico, pois a escola oferece uma formação permanente, permitindo assim, que as profissionais reflitam sobre sua prática, a partir dos problemas que a realidade educacional lhes impõe, subsidiada, fundamentada numa teoria de educação que embasa o Projeto Político

Pedagógico. Dessa forma são levados a conhecer este Projeto maior para elaborar o seu próprio projeto de educador.

(...) quando a busca do aporte teórico surge em função de uma necessidade originária de nossa prática e ou da reflexão sobre nossa ação, e essa ação é o ponto sobre o qual vamos dialogar com a teoria, esse diálogo faz sentido para nós (ALMEIDA, 2007, p.120).

3.4.1 - Concepção de criança

Nesta categoria de análise buscamos identificar nas respostas das professoras a idéia que elas têm de criança.

A professora 1 explica que sua opção pela educação se deu por gostar muito de criança.

Não, não é por aí. Acho que a gente desperta o interesse no aluno, percebendo os gostos deles (P1).

Em suas respostas, observamos que a criança, sujeito da educação infantil, é o foco principal de sua prática educativa. Atribui ao professor o papel de ser o responsável por despertar o interesse na criança e esclarece dizendo que despertar interesse não é fazer tudo que o aluno quer.

Argumenta, portanto, que a prática do profissional deve impor limites aos educandos e que é o professor quem desperta o interesse no aluno com base em seus interesses, gostos e necessidades, identificados pelo professor.

Eu fiz Magistério e antes de fazer Magistério, já tinha trabalhado numa escola particular em Campinas, na Educação Infantil e tinha me encantado pela série. Essa coisa da fantasia deles, de tudo que

acontece no mundo que é fantástico, sempre foi o que me encantou para trabalhar com a Educação Infantil (P2).

A professora 2 fez sua opção pela educação infantil, após uma vivência num colégio na cidade de Campinas, na qual gostou muito e se identificou com o trabalho realizado. Ao relatar tal fato a professora começa a expressar sua visão de criança.

(...) eu arrumei emprego em uma escola e aí gostei e vi que era isso mesmo que eu queria e acho que o fato de você trabalhar com criança, de formar esse novo cidadão. Dou aula no infantil há 9 anos e tive uma experiência no Fundamental, mas foi devido a essa experiência que vi que minha opção era pelos menores mesmo (P3).

A professora 3, por sua vez, após vivenciar uma experiência na Educação Infantil, realiza sua opção pelas crianças menores. Acredita que com as crianças pequenas a vivência no concreto tem que ser maior do que as atividades realizadas em papel.

É você ver a criança como um ser por inteiro por dentro e por fora (P3).

Essa professora entende a criança a partir do seu mundo vivido. Justifica que a ação pedagógica deve partir de situações concretas da criança, que a envolve por inteira.

(...)a gente tenta trabalhar no concreto, tirar deles que isso seja prazeroso, que toda atividade seja prazerosa (P4).

De modo semelhante a professora 3, para a professora 4, o conceito de criança também está relacionado com a realização do trabalho no concreto, de maneira prazerosa.

Mais uma vez encontramos a figura da criança como o centro do processo educativo e a aprendizagem marcada pelo aspecto do prazer.

Já vimos no presente trabalho que a visão de criança vem sendo construída no processo histórico. Primeiramente o centro do processo centrava-se na figura adulta. Saviani (1983, p. 25) salienta:

(...) na visão tradicional dá-se um privilégio ao adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento.

A visão de criança, nesse processo histórico, foi se modificando. A criança passou a ser o centro do processo, onde tudo era desenvolvido a partir de seu interesse, valorizando-se a atividade humana. Silva (1986) esclarece tal visão dizendo:

Nessa medida, sendo o sujeito, o indivíduo, fonte e referencial único do processo valorativo, torna-se impossível estabelecer uma tábua de valores. Qualquer tentativa de hierarquização dos valores seria vã, já que os mesmos estão condicionados aos desejos e interesses humanos (p.107).

Nos últimos anos as crianças vêm sendo caracterizadas em pesquisas na área da educação infantil, que têm buscado sua compreensão como um sujeito sócio-cultural e o desenvolvimento de uma prática coerente com esta visão.

A história da educação infantil nos mostra a visão da infância que foi sendo construída. Podemos perceber, quando iluminados pela teoria, que nossas práticas, estão enraizadas nesse processo histórico e trazem em suas ações a visão de uma criança pura, frágil, inocente, sem malícia...

A ausência de malícia, ausência de malandragem, de toda essa pureza que você pode vivendo, explorando e ampliando. Eu acho mais gostoso viver isso com eles, do que com aqueles que já estão meio solidificados (P2).

A P2 é uma profissional que se revelou mais criativa. Atenta aos seus alunos demonstra conhecê-los, interfere buscando deslocá-los no aprendizado, contudo, em sua entrevista a criança é vista por ela como alguém que se constitui naturalmente.

Observamos que a visão dessa profissional com relação à criança é caracterizada de forma romântica.

Por meio das observações e das entrevistas foi possível perceber que as professoras se preocupam com o ser humano que está a sua frente, contudo a fala é embasada numa visão subjetivista. As observações mostram que a prática vai além dessa visão apresentada nas entrevistas. Consideram o coletivo e o individual. Realizam propostas desafiadoras, mostram compreensão da história de vida de cada aluno, mas na entrevista, ainda revelam a necessidade de maior fundamentação teórica quanto ao conceito de criança como ser histórico, de múltiplas relações com o social.

O maior ponto é desenvolver o interesse neles para estimular, para que eles queiram saber, para que queiram aprender. Acho que esse é o maior desafio e o que a gente tenta buscar (P4).

No encontro tava conversando hoje sobre um menino, pensando nele, no que está acontecendo, o que poderia fazer para contribuir, para ele avançar. Não tanto pelo avançar, ver que o desenho mudou. Não. É por ele mesmo, pensando na criança, pensando no que está acontecendo com ele (P1).

Compreendemos, portanto, que embora as professoras partam das expectativas das crianças, não se constata em suas respostas a necessidade de entender esse aluno a partir de um enraizamento sócio-cultural. A afirmação de que se parte da vivência do aluno, muitas vezes não reflete o conceito de relação, o sentido do social, permanecendo muitas vezes em aspectos individuais, centrando o trabalho no interesse de cada um, constituindo-se uma grande preocupação para se ter o sentido da educação.

3.4.2 - Concepção do brincar e da afetividade

Nessa categoria de análise, estaremos focando a idéia que as profissionais trazem sobre os conceitos de afetividade e do lúdico.

O tempo inteiro; com tudo; em todas as coisas (P1).

Diariamente (P2 e P4).

Aparecem diariamente. É o ponto de partida (P3).

Todas as professoras ao serem questionadas iniciam generalizando tais conceitos dizendo que aparecem diariamente, o tempo todo no trabalho pedagógico.

Após essa generalização, começam a revelar por meio da narrativa os momentos em que compreendem que esses conceitos estão inseridos no cotidiano escolar.

(...) o aluno se machucou eu é que quero cuidar para ver como está ou como é que não está (P1).

A P1 entende que a afetividade está presente nos diferentes espaços que interage com as crianças: *no parque, no banheiro, na sala de aula...* Entende também que os cuidados físicos que o professor tem em relação ao seu aluno demonstram afetividade.

Eu não me vejo assim, distante do aluno. Pra mim tem que estar muito perto do aluno. (...) o aluno falta você liga para perguntar como é que está, como não está, você sente falta, você está o tempo inteiro ali, você vai pra casa e continua pensando no aluno (...)(P1).

Acrescenta dizendo que a afetividade está relacionada com a proximidade física.

A gente tem que estar muito próximo. É afetividade mesmo, eu acho. Professor-aluno, a relação professor-aluno tem que ser muito próxima (P1).

Com base no que foi relatado, a P1 esclarece que é a partir dessa relação estabelecida com o aluno que se cria o vínculo. Assim, ela compreende que ser afetivo é também estabelecer vínculo com quem está se relacionando.

E além da professora, além de ser um fator que faz a ligação deles com a escola (a afetividade com a professora), outra coisa que tenho trabalhado muito é a afetividade entre eles: respeito pelo que o outro fala, respeito pela forma que o outro age, o que eu estou sentindo que tenho que fazer pelo outro (P2).

Acho que se não tiver um relacionamento afetivo, a gente percebe isso muito no começo do ano, quando não tem ainda esse relacionamento afetivo tudo é mais difícil. Até o querer vir para escola, não querer vir para escola, fazer manha com a mãe... a hora que cria essa relação afetiva tudo fica mais fácil (P4).

A P2 e a P4 também concordam que ser afetivo é estabelecer o vínculo com seus alunos, é a relação entre criança e professora.

Almeida 1999 (*apud* LEITE e TASSONI, 2002) confirma tal idéia ao dizer:

As relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente (p. 127).

Sabemos que nossas relações são permeadas de afetividade, sendo as relações afetivas estabelecidas na escola momentos importantes na constituição

do ser pessoa. O cotidiano de nossas crianças é feito da presença de indivíduos: pais, amigos, avós, educadores. Cada um tem seu papel no desenvolvimento da afetividade da criança (VELANGA, 2008, p. 171).

Vejo muito esses momentos em roda de conversa, nas brincadeiras e até mesmo quando a gente vai passar uma proposta, né? Se você não tiver essa afetividade a criança está aqui só de corpo e não de alma (...). Você tem que chegar com a criança e ir conquistando esse espacinho e ele também com a gente. Então eu acho que a afetividade é fundamental para o aprendizado. Não basta só o carinho, fazer carinho.

Para P3 a afetividade está presente nas brincadeiras, nas rodas de conversa, na prática pedagógica, no gesto de carinho para conquistar a criança. Conclui dizendo que a afetividade é *ver a criança por dentro e por fora, no seu todo*.

A P1 acredita também, que ser afetivo é investir no desenvolvimento do sujeito, é estar preocupada em promover desenvolvimento em seus vários aspectos. Entendemos que tal profissional compreende que a afetividade está relacionada não apenas com a proximidade do professor e aluno, mas também, com o interesse das crianças, com o despertar vontade pelo saber.

(...) como é que vou conseguir fazer para ele avançar... (P1)

Podemos perceber as quatro professoras compreendem a afetividade como algo que vai além do contato físico, de estabelecer vínculos. Afetividade é também a relação do professor com o seu objeto de conhecimento. É a relação do desejo pelo saber. Podemos perceber tal aspecto na P1, quando ela nos conta do envolvimento do professor com os projetos que realizam.

Eu vejo muito isso, os Projetos que a gente escolhe, parece que o negócio rola mais quando a gente está envolvia também. Então tem que ter o envolvimento do professor como um todo, na busca, no

Projeto em si, na busca de mais coisas pro Projeto, na busca de informações pra passar para eles... e quando a gente está com esse gás todo, as crianças acabam ficando com esse gás todo (P1).

Charlot (2005, p. 37) nos explica que o desafio do educador é mobilizar seu aluno, despertando neste a curiosidade, a vontade pelo saber, “a questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isto ou aquilo”.

(...) o lúdico assim, de brincadeiras que a gente coloca para eles todos os dias, tanto de faz de conta que é: a casinha, escritório, o salão de beleza... como também outros brinquedos: encaixe, toquinho de madeira, ou alguma outra coisa que a gente quer trabalhar (P1).

A criança de 3, 4 anos, é tudo. Tudo tem que ser vivido dessa forma. Nas brincadeiras, nos jogos, tudo, mas mesmo a aprendizagem tem que estar sempre rolando através do lúdico (...) Desde a hora que vou começar o Projeto, a história tem que ter um sentido para eles, e mais tem que ter uma coisa onde ele se vê brincando com aquela história (P2).

(...) então, o lúdico pra mim é todo o nosso trabalho para que eles se sintam envolvidos (...) a gente tenta trabalhar no concreto, por meio de brincadeiras, tirar deles que isso seja prazeroso, que toda atividade seja prazerosa (P4).

Em relação ao brincar, as professoras 1, 2 e 4 explicam que por meio da brincadeira é que o trabalho se torna significativo e prazeroso. Embora, num primeiro momento, as entrevistadas façam referência a atividade lúdica como sendo algo que acontece o tempo todo no cotidiano, ao explicarem tais aspectos, podemos observar que o compreendem como o brincar, jogar.

Nessa última fala, a P4 nos sugere que a brincadeira é marcada por momentos que permitem o aprendizado prazeroso, o envolvimento das crianças

com o trabalho. Vygotsky (1996, p. 121) esclarece a idéia de que a atividade lúdica nem sempre é sinônimo de prazer ao dizer: “existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante”. Acrescenta, dizendo que os jogos que envolvem o ganhar e o perder, também trazem, dependendo de seu resultado, desprazer para a criança.

A professora 3, compreende que o brincar está relacionado à atividades realizadas no concreto, na vivência do cotidiano escolar. Ela relaciona o lúdico como mais um elemento no aprendizado, como uma sondagem que faz com as crianças, para que possa posteriormente trabalhar e auxiliar no desenvolvimento de seu aluno, ou seja, compreende tais momentos como aqueles nos quais as crianças experimentam vivências concretas, momentos que antecedem o trabalho com o papel, caderno, livros...

Tudo que a gente vai fazer com a criança, a gente tem que partir do lúdico. São pequenas, não adianta chegar e já fazer uma atividade ou no papel, ou... não tem como, a gente tem que explorar o máximo nisso no lúdico para ver o que fica, onde mais precisa aprofundar(P3).

Conforme tratamos no capítulo II, as atividades lúdicas são compreendidas por meio do brincar, dos jogos. Elkonin (1998) ressalta a importância dos jogos protagonizados, o qual possibilita a criança entrar em contato com sua cultura, vivenciando diferentes funções, papéis sociais.

Todas as entrevistadas atribuem importância ao brincar. Muitas vezes generalizam tal conceito, mas ao exemplificar ao que estão se referindo, podemos observar que fazem menção ao brincar.

A gente queria fazer com eles a casa dos três porquinhos, por exemplo, pra gente fazer a casa dos três porquinhos primeiro, a gente trabalhou um monte de coisas brincando (P1)

Vamos fazer atividade num papel gigante. Gente, já caiu o queixo deles... “nossa, gigante!” Então, eles nem imaginavam o que ia ser, mas só de você utilizar os termos, brincar um pouquinho, até mesmo com as palavras, eles já entram no embalo e aí brincando a gente vai fazendo com eles (P1) ”.

Por meio do brincar a criança busca compreender o mundo e para isso lança mão da imaginação, da fantasia, da representação. Com relação a isso, Elkonin (1998, p.24) nos fala que: “o jogo foi conceituado como manifestação de uma singular vivacidade, de despreocupação e alto nível de desenvolvimento da imaginação ou da fantasia”.

Analisando as respostas da P2, observamos que, além de compreender o lúdico como atividade prazerosa, caracterizada pelo brincar, verbaliza que as crianças são seres lúdicos. Acredita, portanto, que o trabalho com os pequenos deve ser baseado o tempo todo com o aspecto lúdico.

(...) se não for lúdico, não funciona, por eles serem altamente lúdicos e tudo que eu vou fazer tem que ter uma relação lúdica (P2).

Com essa fala a P2 demonstra uma visão naturalista, metafísica em relação ao ser humano e conseqüentemente ao conceito de lúdico. Para ela o brincar se torna algo inerente à criança, negando o aspecto sócio-histórico e a influência da cultura em que o sujeito está inserido.

O homem que compreendemos neste trabalho, se constitui nas suas relações com o meio sócio-cultural.

Na verdade, a espécie humana só é humana à medida que se efetiva em sociedade; não se é humano fora de um tecido social. E, por isso mesmo, o conhecimento, a cultura, o trabalho e a educação pressupõem um solo de relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como se fosse uma placenta, que nutre toda e qualquer atividade realizada pelos sujeitos individuais (SEVERINO, 1994, p. 68).

Observamos ainda na fala da P2 uma visão naturalista de tal aspecto, que provoca mais uma vez sentido ambíguo. Mostra que o lúdico está em tudo.

Nas atividades em si, toda atividade, supondo de papel, tem que ser precedida de uma vivência concreta e lúdica. Então eu faço a experiência da vivência de tingir água. Eu poderia fazer isso enquanto professora e teria um resultado. Quando vem a “cientista maluca” fazer isso, aquilo eu sinto que fica para o resto da vida deles. A cientista é o lúdico, faz aquilo ter um outro significado para eles, de se sentirem dentro daquela história e não que a professora está fazendo para eles (P2).

Na situação relatada a cientista é uma personagem que vem brincar com as crianças de “tingir água”. O representar, o fazer de conta, o brincar, é o que caracteriza o lúdico. A “cientista” não é o lúdico, como a P2 afirma, mas sim a brincadeira que realiza como cientista é que faz a atividade ser lúdica.

O jogo surge e se contextualiza no ambiente social e cultural em que a criança está inserida. Já vimos nesse trabalho que o que é considerado fundamental (falando de crianças da educação infantil), é o papel que representam na atividade lúdica. Segundo Elkonin (1998) os jogos protagonizados são aqueles, nos quais “as crianças, reconstituem não só uma esfera do trabalho dos adultos inacessível para elas, mas também os afazeres domésticos em que participam diretamente” (p. 78). Na explicação do autor, podemos compreender que a P2, ao se passar por cientista, utiliza-se desse jogo (protagonizado) para brincar com seus alunos de fazer experiência, de ser cientista.

As falas das professoras entrevistadas enfatizam o brincar como sendo atividades prazerosas, significativas, envolventes.

Com base em nossa sistematização teórica sobre o tema, acreditamos que o brincar infantil é ferramenta que auxilia o aprendizado e não como a única maneira de aprender. Os aspectos lúdicos são compreendidos dentro da cultura em que o ser humano faz parte, dentro do contexto social e histórico, auxiliando e

possibilitando a compreensão da visão de mundo, do outro, da sociedade. Os aspectos lúdicos são, portanto, componentes do projeto da Educação Infantil, uma vez que o mesmo promove aprendizagem e desenvolvimento. Trabalhar com o lúdico não é sinônimo de atividade prazerosa, livre, descomprometida e sim, um aspecto que demonstra a afetividade do professor com o educar na educação infantil (FREIRE, 2002).

3.4.3 - Relação teoria – prática

Na categoria relação teoria-prática, pretendemos identificar na fala das professoras a relação que fazem entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica. Noutras palavras, esta categoria tem por objetivo analisar a fundamentação teórica que ilumina a prática educativa das profissionais entrevistadas.

A educação brasileira viveu o legado de uma educação clássica marcada pela escolástica, pelo positivismo cujas concepções estiveram presentes na formação do educador.

Todo conhecimento é fruto de um método. Tais concepções citadas reforçam a separação da teoria-prática na educação. Fundamentam, assim a educação em antropologias metafísicas, essencialistas, bem como racionalista, empirista, cientificista expressando modelos idealistas, iluministas que reforçam o dualismo entre o Pensar e o Fazer.

A partir da influência do método dialético na educação, torna-se presente a ousadia de algumas escolas ao proporem no seu projeto político pedagógico a concepção do homem como ser histórico-cultural e a implicação da relação Teoria e Prática na educação.

A relação teoria-Prática na educação constitui-se mesmo numa ousadia pedagógica. Primeiro porque o Sistema Educacional ainda prioriza a separação de

Teoria e Prática pela influência em nossos dias da concepção tecnicista junto do sistema neo-liberal.

A própria formação do educador ainda reflete a tradição da educação brasileira. A estrutura de nossas escolas, do entendimento do que representa o espaço da sala de aula induz a uma atitude de reforçar a separação de Teoria e Prática.

Nas entrevistas realizadas, vimos que as professoras 2 e 4 não possuem formação pedagógica em nível superior. Estão há mais de quinze anos exercendo a docência na educação infantil e acreditam que os conhecimentos adquiridos na prática sejam os responsáveis pela formação que hoje apresentam.

Bom, com relação à formação de educador, eu fiz só Magistério mesmo. O Curso em si, não me ajudou em nada. Na época o que a gente tinha era que tirar notinha para passar de ano e acabou (P2).

A P4 tem sua formação no Magistério e também em nível superior na Educação Física.

O Magistério me deu muito pouco, eu não tenho curso superior (em Pedagogia), porque eu acho que a prática é muito mais valiosa do que a teoria então, por mais que a coordenação insistia para eu fazer o curso superior, eu achei que eu já sabia mais do que uma faculdade podia me ensinar.

As professoras 1 e 3 estão atuando como docentes na área da educação infantil há cinco anos e também concordam com a precária formação que tiveram. Contudo podemos observar que as profissionais reconhecem que o curso de formação ofereceu subsídios para que conseguissem buscar, estudar, ir atrás de novos conhecimentos em busca da melhoria para sua prática.

Percebemos uma intenção, ainda que tímida, da busca pela coerência teórico-prática, na fala das professoras 1 e 3.

Do Magistério fui para Pedagogia e agora faço especialização, que é voltado para moralidade infantil. Estou fazendo especialização exatamente porque não acho que recebi uma formação que responda aos desafios da prática. Por isso fui atrás de uma especialização para descobrir alguma coisa, sempre estamos indo buscar algo (P3).

As professoras 1 e 3 possuem sua formação em nível superior na área pedagógica. Concordam que a formação ainda é precária perto dos desafios que a prática oferece.

A formação não responde a tudo. Mas me deu muito embasamento. Na minha faculdade me deu, eu tive muito embasamento para saber onde procurar. Quando surgem as dúvidas, o que fazer, como fazer, você tem pelo menos um caminho por onde procurar, porque todas as respostas você não tem mesmo. Vejo isso até hoje, buscando livro, indo atrás, tendo um norte que foi dado pela faculdade (P1).

Quando se afirma que a educação é processo, e a construção do conhecimento acontece neste processo exige-se a clareza metodológica que produz o conhecimento na relação teoria-prática.

O método para se obter a produção do conhecimento da teoria-prática, exige uma Atitude do educador que não se reduz ao tecnicismo pedagógico, mas a uma postura crítica frente a vida, o mundo, a realidade.

Esta atitude é reflexiva, rigorosa, portanto traz o caráter científico e global.

A consciência reflexiva emerge e se volta para a consciência pré-reflexiva, tematizando o que antes fora puramente vivido. Mas, a consciência reflexiva não é uniforme. Ela pode ser ingênua ou crítica. É pelo constante exercício reflexivo que se passa da consciência ingênua à consciência crítica, num processo conjunto de reflexão-ação. Este processo é denominado por alguns autores de conscientização. Ele é inacabado, sempre aberto a novos horizontes em que a conscientização não tiver ainda sido alcançada. Na verdade, consciência ingênua e consciência crítica convivem no homem.

Refletir é o exercício constante da justificativa e da argumentação sobre as razões e os porquês da ação e da educação. O exercício da atitude crítica se faz pela mediação dos outros que nos questionam e de nós mesmos que nos indagamos. A consciência crítica não é inata. Ela se aprende e se desenvolve (CAPALBO, 2008, p. 143).

Refletir a importância da teoria-prática na educação exige, pois, mudança metodológica por parte do professor. Esta mudança traz sem dúvida uma antropologia que privilegia o homem como ser histórico, uma Ética onde os valores são construídos a partir da própria realidade, onde se expressa a opção política do educador, bem como o caráter epistemológico fruto do método assumido.

As professoras 1, 2, 3 e 4 focam o brincar como atividades prazerosas, significativas, que envolvem e marcam de maneira positiva os alunos. Contudo, apresentam superficialidade com relação ao conceito sobre o brincar.

Olhando para prática precisamos ousar e propor o “perfil do professor de nossos sonhos”. Alicerçado pelo projeto político pedagógico, é o momento de tornar o sonho possível.

Ao observar a prática das professoras, pudemos perceber que elas apresentam preocupação em reservar momentos do dia em que possam brincar com seus alunos. Não associam o brincar a atividades improdutivas. Pelo contrário, vêem sentido e importância deste aspecto na aprendizagem. As brincadeiras estão presentes, de maneira livre e também dirigida na rotina do dia de cada uma. Contudo, nas entrevistas, as professoras não conseguiram explicitar a complexidade do trabalho cotidiano realizado em sala de aula.

Em relação, ainda, ao brincar, as quatro professoras concordam com a importância deste, para o desenvolvimento da criança, mas, generalizam o conceito, confundindo-o com estratégias, procedimentos, não conseguindo explicitá-lo por meio da teoria, necessitando de exemplos para esclarecer o que querem dizer. Ao exemplificar é que podemos observar que o brincar não está em tudo como afirmam na entrevista e sim, são as brincadeiras realizadas pelas crianças nos diferentes momentos do dia.

Acho que através de todos os conteúdos a gente tenta trabalhar no concreto, por meio de brincadeiras, tirar deles que isso seja prazeroso, que toda atividade seja prazerosa. Então, o lúdico pra mim é todo o nosso trabalho para que eles se sintam envolvidos (P4).

Ele é o primeiro passo para tudo. Tudo que a gente vai fazer com a criança, a gente tem que partir do lúdico. São pequenas, não adianta chegar e já fazer uma atividade no papel (P3).

(...) se não for lúdico, não funciona, por eles serem altamente lúdicos e tudo que eu vou fazer tem que ter uma relação lúdica. Então, onde entra isso? Desde a hora que vou começar o Projeto, a história tem que ter um sentido para eles, e mais tem que ter uma coisa onde ele se vê brincando com aquela história (P2).

O tempo inteiro. Com tudo, (...) brincadeiras que a gente coloca para eles todos os dias, tanto de faz de conta que é: a casinha, escritório, o salão de beleza... Então, o tempo inteiro eu estou fazendo isso, essas “mágicas” para eles se transformarem nisso ou naquilo (P1).

Nessa frase, a professora (P1) entende o “fazer mágicas” como uma atividade lúdica. Mais a frente explica que brinca com as palavras. A P2 enfatiza que o Projeto é introduzido com uma história onde as crianças possam brincar com a mesma. Portanto, o lúdico não se encontra o tempo inteiro em sua sala de aula, mas sim nos momentos em que brincam com suas crianças, seja fazendo mágicas ou brincando com as palavras ou com histórias, em atividades concretas etc. Essa generalização e precisão das professoras, nos possibilita pensar em uma imprecisão no posicionamento frente ao conceito perguntado.

As entrevistas nos mostram que o fundamento de se trabalhar a afetividade e o brincar ficam muito vinculados a proporcionar um aprendizado prazeroso, significativo.

A professora Maria Estrela Araújo Fernandes no XV Congresso Nacional de Educação da AEC, refletindo sobre qual professor é necessário na construção da cidadania assim se expressa em relação a teoria-prática:

A questão da relação teoria-prática e a possibilidade de construção, reconstrução permanente de um saber a partir da prática, assumindo que Teoria e Prática são indissociáveis e que devem perpassar toda a atuação do educador. Prática e Teoria deixam de ser momentos isolados e acontecem, imbricadas, em todo processo pedagógico. Assim, toda disciplina é teórico-prática, pois está produzindo conhecimento que parte e explica uma realidade. Esta abordagem implica uma preocupação em discutir a atuação do profissional de educação analisando o conceito de produção de conhecimento. Todo educador precisa ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Professor e aluno têm que ter posturas de pesquisadores... Não partimos dos livros que, aliás, é mais fácil, mas partimos da realidade e chegamos aos livros... Como diz Habermas, “o sujeito que pensa, que reflete se torna autônomo e assim se torna cidadão” (p.61).

A relação teoria-prática propõe um novo pensar a educação onde a autonomia do pensamento deve ser construída no processo educacional, buscando uma educação de qualidade e cientificidade.

E continua a professora,

(...) esta fundamentação teórica de qualidade para o profissional de educação vai superar a desarticulação do conhecimento que utiliza pinceladas de teoria... A interpretação e intervenção na realidade dependem da qualidade da fundamentação teoria. Exige-se hoje, do educador uma radicalização do pensamento, isto é, que ele vá as raízes do conhecimento (ibidem, p.62).

A concretização do método onde se fundamenta a concepção de uma educação teórico-prática exige por parte do educador uma clareza quanto à sua opção política de educar. Não produzimos conteúdos neutros, mas articulados com a própria sociedade.

A construção de um saber crítico comprometido com a sociedade, que passa pela aceitação de uma concepção do educador sócio-histórica, não entende a educação como neutra ou perene e limitada aos moldes como ela está dada hoje, mas entende a educação como expressão das necessidades da base material de

uma determinada sociedade e que, portanto, entende que os conteúdos, a organização e os próprios métodos de educação mudam à medida que os períodos históricos ou as formações sociais também vão mudando (ibidem, p.62).

O método dialético onde se apóia e se fundamenta a relação teoria-prática não se faz de forma isolada. Exige-se trabalho coletivo. O projeto político-pedagógico da Escola vai, portanto, orientar esta prática pedagógica. Instaura-se a discussão, o debate, a crítica, no coletivo da própria equipe pedagógica e dos segmentos da Escola. O trabalho interdisciplinar somente ocorrerá se houver espaço de debate para a realização do trabalho coletivo.

Trabalho coletivo e interdisciplinar, superando a individualização e desarticulação do currículo. O trabalho coletivo e a interdisciplinaridade exigem que haja um acompanhamento programado do trabalho docente pelas coordenações de curso e uma estrutura curricular flexível que facilite essa integração. Exige, também, uma postura de abertura e debate, troca de experiência e trabalho coletivo por parte dos professores. É uma postura teórico-metodológica conjunta que terá que ser debatida e definida como elemento essencial para identificação do curso (ibidem).

Assim compreendida esta relação podemos ousar fazer uma educação vivenciando a relação teoria-prática na certeza de sua exigência, de sua radicalidade para se ter a cientificidade na educação.

Não existe uma receita determinada. Não existe modelo. Existe, sim, um projeto construído no vivido da escola. Para isto o Projeto Político Pedagógico, a partir de seu objetivo procurará orientar a capacitação de todos os segmentos da Escola para vivenciarem esta concepção de educação.

Será necessário criar um clima de confiança no que diz respeito às pessoas envolvidas no projeto.

Este projeto não é neutro. Esta relação teoria-prática implica na concepção de uma Educação para cidadania relacionando a Escola como processo transformador da sociedade.

Embora, as quatro professoras recebam formação continuada da escola em que estão inseridas, percebemos que ainda é mais visível o valor na ação, no

fazer, desconhecendo a importância da teoria para iluminar a prática educativa, uma vez que o aprendizado, a formação do professor, principalmente para P2 e P4, se dá na prática com as crianças.

Como embasamento mesmo e formação, não acho (que o curso tenha proporcionado fundamentação) e vejo que só fui ter, com meus estágios e aqui na escola principalmente. Então foi com a prática. Falo muito que duas coisas que me formaram enquanto professora foi: meu trabalho aqui e o trabalho com a Colônia de Férias, muito em função da vivência com a criança, de viver com a criança, conhecer como são as características, aprender com a criança em si (P2).

A P4 acredita que sua prática tenha ensinado muito mais do que uma faculdade, por isso não busca o curso superior em Pedagogia.

A formação não responde aos desafios, eu acho que não. Eu acho que aprendi na prática. Eu não realizei curso superior em Pedagogia, porque eu acho que a prática é muito mais valiosa do que a teoria então, por mais que a coordenação insistia para eu fazer o curso superior, eu achei que eu já sabia mais do que uma faculdade podia me ensinar (P4).

Aproprio-me das palavras de Paulo Freire (1996, p. 29) para refletirmos sobre a fala dessas profissionais:

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Não conseguimos identificar uma consciência teórico-prática em seu trabalho. A P2 acredita, conforme disse na entrevista, na criança como um ser puro, inocente. Em nossas conversas, nos dias de observação, contou-me do trabalho que vem realizando com as crianças relacionado ao respeito entre eles, da importância do trabalho em grupo nesse processo em que estão se percebendo e descobrindo o outro. A professora contava ainda, como percebe que a criança muitas vezes age de maneira intencional, levando o amigo a chorar ou falando algo de maneira carinhosa para o amigo dar um pedacinho do seu lanche, por exemplo. Estava sempre interferindo nas relações, demonstrando acreditar em seu trabalho, promovendo o diálogo entre os alunos. Uma pessoa que promove um trabalho assim demonstra interesse e compromisso com o desenvolvimento de seu trabalho, porém, sua fala revela certo distanciamento entre teoria e prática.

A P4 é bastante objetiva ao responder a entrevista. Nas observações realizadas em sua sala, demonstrou-se comprometida com seu trabalho, é atenciosa com as crianças, promove desafios, demonstra conhecê-los. Mostra entusiasmo ao apresentar as propostas de atividades para as crianças.

P1 e P3 também são profissionais que se mostraram próximas dos alunos, questionando-os, procurando ampliar a visão de mundo por meio dos projetos trabalhados.

As quatro professoras compreendem a proximidade, o vínculo como questões de ordem afetiva. Demonstram que compreendem o processo de desenvolvimento de forma natural, como algo que faz parte do indivíduo e por isso é importante interferir neste.

Se a gente passar a coisa de uma forma fria, distante do aluno, não dá. A gente tem que estar muito próximo. É afetividade mesmo, eu acho. Professor-aluno, a relação professor-aluno tem que ser muito próxima. Acho que é muito do interesse do aluno, junto com o envolvimento do professor, a coisa da afetividade, do vínculo, um com outro. Eu acho que pro aluno aprender é o professor que tem que “rodar a baiana”, tem

que ter “jogo de cintura” e ir observando, porque cada aluno acaba aprendendo de um jeito (P1).

Diariamente. As crianças pequenas, se não tiver a relação afetiva, você não consegue desenvolver trabalho. O afetivo se a gente for analisar no Infantil II, o que acontece? É o primeiro ponto e tudo vai ter que rolar em cima desse afetivo. Primeiro aspecto tem que ser garantido lá no começo do ano é a questão afetiva com a professora (P.2).

Eu acho que não basta você gostar do que você faz ou fazer por amor, de coração. Não! Você tem que ter uma via de mão dupla. Você tem que chegar com a criança e ir conquistando esse espacinho e ela também com a gente. Então eu acho que a afetividade é fundamental para o aprendizado. Não basta só o carinho, fazer carinho. Acho que isso tem que ter porque é uma coisa que a gente gosta e acredita, mas... acho que afetividade vai além disso, é você ver a criança como um ser por inteiro por dentro e por fora (P3).

A relação afetiva aparece diariamente... Muito pela necessidade que as crianças têm, de até carência. Eles mesmos pedem isso (P4).

As professoras 1 e 3 demonstram compreender a afetividade não apenas como vínculo ou o gesto de carinho. Demonstram ter a compreensão de que a afetividade permeia o fazer pedagógico, nos diferentes momentos do dia.

Com todo exposto, não percebemos nas falas das professoras, elementos teóricos que fundamentem suas ações. Reconhecem a importância da afetividade, mas não possuem conhecimentos teóricos sobre tal.

Neste trabalho buscamos analisar o brincar como um dos componentes da educação que pode oportunizar a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (SANTOS, 2004). Dentro dessa idéia, os aspectos lúdicos não podem ser vistos apenas como um elemento prazeroso, que serve para envolver e divertir o aluno.

Por meio das entrevistas e das observações da prática pedagógica, percebemos que as atividades lúdicas oferecidas pelas quatro professoras referem-se ao brincar, aos jogos com regras, ao brincar de faz de conta.

Estivemos analisando nesse trabalho esses componentes da aprendizagem (o brincar e a afetividade) de maneira mais enfática e não simplificando e associando-os apenas como forma de se ter um aprendizado prazeroso.

Observamos ainda na fala das professoras a grande responsabilidade que é atribuída à figura do professor. Cabe ao educador envolver, seduzir, “rodar a baiana”: *Eu acho que pro aluno aprender é o professor que tem que “rodar a baiana” (P1)*, para que o aluno tenha prazer e atribua sentido ao aprendizado.

Entendemos que as professoras atribuem toda a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem, à figura do professor. O professor será aquele que transformará a sala de aula “*em qualquer coisa*” para despertar o interesse do aluno. Podemos observar que existe uma idéia de que o professor é o sedutor do aprendizado.

Destacamos a importância da formação de profissionais de qualidade para atuar nesse espaço (escola). A formação inicial do professor é responsável para despertar a consciência do papel social do educador e construir juntamente com este profissional um alicerce sólido e seguro para enfrentarem os desafios futuros.

Acreditamos que o embasamento teórico apresentado pelas profissionais entrevistadas distancia-se da prática docente. A educação deve ser compreendida de forma crítico-reflexiva. Paulo Freire (1996) diz que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Como posso refletir de maneira crítica minha prática se me distancio da teoria?

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha a prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (p.39).

3.5 – Ações e Concepções das Professoras sobre o brincar e a afetividade na educação infantil

Vimos nos capítulos anteriores que o ser humano é um todo: cognitivo, afetivo, motor. Para que ocorra o aprendizado significativo, é preciso que o professor esteja atento a esse ser humano histórico-cultural.

As professoras entrevistadas acreditam no brincar e na afetividade, como possibilidades de atribuir significado e interesse ao processo de aprendizagem.

Compartilhando das idéias de Queiroga (2008, p.73), “o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual”. Ao compreendermos a relação da afetividade no processo ensino aprendizagem, sentiremos a necessidade de integrá-la com os demais aspectos da natureza humana e, em especial, com o cognitivo.

Acreditamos que a significação em torno de tais aspectos merecem maior cuidado e fundamentação nos cursos de formação inicial e em especial, na formação continuada de professores da educação infantil. Por que são importantes? Quais são as fundamentações sobre tais elementos?

A afetividade é compreendida como algo maior, que vai além dos contatos físicos. É mais complexa do que simplesmente estabelecer vínculo,

atribuir significado. É uma questão epistemológica. É a relação do sujeito (aluno) com o objeto de conhecimentos (conteúdos escolares). Os fenômenos afetivos, segundo Pino (mimeo), representam a forma pela qual os acontecimentos irão repercutir no ser humano, produzindo diferentes reações que irão definir seu modo de ser-no-mundo.

Considerando-a assim, como refletimos no Capítulo II, podemos questionar a afetividade expressa pelas professoras, no sentido de sempre ser algo agradável, que promove o bem estar, o vínculo entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola. Em nenhuma resposta encontramos a relação afetiva de raiva, medo, ódio, cansaço, as limitações da prática pedagógica etc.

É interessante observarmos como a afetividade está ligada, praticamente como sinônimo de carinho, amizade, companheirismo e amor. Onde trabalhamos na escola os outros sentimentos? A indisciplina é reflexo da modernidade; as dificuldades de aprendizagem das crianças são explicadas por meio de justificativas que permanecem num senso comum, não compreendendo os problemas de maneira crítico-reflexiva.

A frágil formação profissional, somada à política vigente, “cegam” os profissionais com ideologias dominantes e alienantes. No capítulo I estivemos discutindo a educação infantil e as políticas públicas. Políticas, carregadas de ideologia da classe dominante de nosso país. Políticas, estipuladas, sem considerar o ser humano sujeito de sua história, construtor de sua cultura. Para Severino (2002, p. 117)

(...) ideologia dissimula as relações de poder. Enquanto defende no plano manifesto a solidariedade entre todos os indivíduos, no plano latente aprofunda a acomodação à exploração. No mais das vezes, a ideologia é um processo inconsciente, pois nem sempre os indivíduos se dão conta de que sua convicção é postiza e produzida por outro grupo, não resultando de sua elaboração pessoal.

A afetividade, juntamente com o brincar, tem por objetivo nesse trabalho, resgatar a formação humana, por meio da explicitação epistemológica e axiológica da abordagem histórico-crítica. Rever, repensar nosso ofício de mestre, como nos propõe Arroyo (2004) é o primeiro passo para alcançarmos mudanças em nossas práticas.

Nas entrevistas as profissionais revelaram preocupação em promover o desenvolvimento do educando, acreditam na interação com o outro e o meio.

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permite conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de crianças sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTERO, 2002, p. 23).

Observamos que em todas as respostas a criança é vista como o centro do processo educativo. Tudo na escola gira em torno do interesse do aluno, de atraí-los para o aprendizado, seduzi-los e o brincar e a afetividade são utilizados para atingir tais objetivos. Afinal, a escola é um local de sedução ou de conscientização?

Não queremos dizer que o espaço escolar não deva promover atividades significativas ou envolventes, prazerosas. Não é isso. Mas como explica Paulo Freire (1996):

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educadores em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (p. 41).

O discurso teórico ainda encontra-se em descompasso com a prática educativa. Há uma super valorização da “ação” em nossa cultura. A formação continuada que a escola oferece, não está atingindo as necessidades formativas dos profissionais. A prática coerente, bem sucedida, é reflexo do trabalho conjunto, de equipe, de reflexão-ação.

O material empírico aqui analisado revela a dicotomia teoria-prática, a má formação dos professores que nosso sistema educacional oferece. Contudo mostra que por meio do Projeto Político Pedagógico de uma escola, é possível realizar uma prática mais coerente, na qual se explicita os valores presentes da instituição e que busque conscientização do fazer docente.

A concepção histórico-crítica é construída a partir do método dialético, onde são indissociáveis a teoria e a prática. O que se observa na análise das respostas das professoras é de que as mesmas ainda que não tenham uma formação teórica consistente, a qual é construída no processo, a prática dessas professoras revela a “frágil iluminação teórica” apenas a partir do Projeto Pedagógico que a escola trabalha por meio de uma educação permanente, colaborando também com a formação permanente do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido buscou compreender, a importância teórico-prática de se realizar um trabalho pedagógico na educação infantil, pautado na afetividade e no brincar

Acreditamos no brincar e na afetividade como componentes de um Projeto de educação infantil. Contudo uma proposta como essa traz profundos desafios que devem ser trabalhados criticamente, denunciando as ideologias subjacentes, bem como explicitando a antropologia que fundamenta o Projeto Político Pedagógico.

A retomada histórica sobre a educação infantil no Brasil, realizada no capítulo I, revelou que os referenciais teóricos, ora privilegiavam determinantes biológicos, ora determinantes sociais. Dentro desse processo a criança não foi compreendida na sua historicidade. A partir da abordagem histórico-cultural a criança passa a ser compreendida como um ser de totalidade inacabado, onde a relação do brincar e da afetividade são determinantes e estão interligados de forma indissociável.

Outro componente presente nesse trabalho é a constatação de que a realidade sócio-política não vem contemplando as relações humanas, mostrando crise de sentido, a fragmentação do ser humano, a perda da historicidade e a falta de paradigmas. A ausência de tais características humanas nos torna máquinas “neuróticas”, seres mecanizados. O não desvelamento ideológico desse momento histórico nos faz acreditar que só existe o mundo do individualismo, do consumismo, da competição. “Aprendemos na escola por meio da competição, da pressa, da cobrança por rendimento, desde de pequeno a se comportar como uma pequena máquina de produção” (FILHO, 2005, p.13).

Diante de tais afirmações, é necessário e urgente, recolocar a questão do brincar e da afetividade, como componentes fundamentais para se fazer educação infantil. Assim, acreditamos que tais componentes podem contribuir

para compreender a criança como sujeito do processo ensino-aprendizagem, em vista de uma educação cidadã.

Buscamos analisar os conceitos de afetividade e do brincar em uma escola cujo Projeto Político Pedagógico, visa o desenvolvimento de um trabalho coletivo com a equipe pedagógica, investindo na formação continuada de seus professores.

Acreditamos que tanto o brincar, quanto a afetividade, precisam ser adequadamente compreendidos e fazer parte de um projeto pedagógico. Pudemos observar que o fato da escola investir na formação dos profissionais e ter um Projeto Político Pedagógico que realiza sua construção de forma coletiva e não de maneira imposta, é um fator fundamental e de grande relevância para compreendermos as práticas analisadas. Práticas que possuem coerência com a proposta da instituição. Profissionais comprometidos com seus trabalhos e com os alunos. Entretanto, observamos que mesmo havendo essa iniciativa da escola, o trabalho coletivo dos professores, ainda enfrentamos o problema da má formação que os professores receberam nos cursos de graduação.

Os dados empíricos nos mostraram que o fato da escola possibilitar a continuidade na formação do docente e incentivar a reflexão das práticas pedagógicas por meio de palestras, das trocas com os parceiros, por meio de estudo de textos, possibilita que as profissionais tenham práticas de sucesso. Acreditamos que a escola, imbuída de intenção e preocupada com melhoria da formação do profissional, poderia, também, estar revendo a maneira pela qual vem trabalhando a formação dessas profissionais, de forma que estas reconheçam e consigam relacionar teoria e prática no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

A seleção de textos críticos sobre o assunto da afetividade e dos aspectos lúdicos pode ser uma maneira de iniciar uma reflexão sobre os temas. Deixamos uma sugestão de proposta para instituição, no sentido de atingir mais especificamente cada profissional. A escola, assim, solicitaria de seus docentes

que a cada encontro de estudo, um profissional fique responsável em trazer um texto para discussão e reflexão em grupo. Dessa forma entendemos que a prática educativa se constitui na pesquisa do próprio educador, na busca pelo conhecimento de forma autônoma. Ensino e pesquisa caminham de forma indissociáveis e nesse processo de uma práxis pedagógica irá sendo construída, explicitada a teoria pedagógica numa constante produção, movimento, que fundamenta e ilumina o próprio projeto pedagógico da escola.

Uma educação que leva em consideração a afetividade e os aspectos lúdicos exige do professor que a educação seja vivida por ele. Que ele parta da sua visão de mundo onde os aspectos históricos e sociais são prioridade sobre o técnico.

A concepção do lúdico e da afetividade na educação exige um repensar da formação do educador. Como já afirmamos, neste trabalho, a formação acadêmica está distante da realidade das escolas. Hoje constatamos a impropriedade do professor impor dogmaticamente o saber já constituído, pois acreditamos que compete ao professor orientar, abrir perspectivas aos alunos, para que esses construam o seu projeto pessoal e profissional.

Na educação infantil, a presença do professor permeada de afetividade e dos aspectos lúdicos, por certo irá contribuir para o crescimento da criança ajudando-a no desenvolvimento da vida infantil. Por isso, entendemos que a Escola necessitará abrir perspectivas de uma formação permanente, para que os professores possam reler, rever conceitos, métodos, didáticas, a partir dos referenciais lúdicos e afetivos que expressam a vida na sua globalidade e de forma existencializada.

Pensando nesta perspectiva, os conteúdos, conceitos, trabalhados na Educação Infantil, terão um novo olhar e conseqüentemente nova significação para a vida da criança. Os professores estarão promovendo o aprendizado a partir da realidade de seus alunos, sendo que este (aprendizado) será o reflexo da articulação teoria-prática, como método proposto no projeto pedagógico da escola.

A escola, portanto, deve se constituir num espaço onde a construção desses conteúdos seja concreta, intimamente ligado à realidade social, cultural da criança. Corroborando com Silva (1995, p.119):

A escola figura como o espaço específico onde se dará a “apropriação/desapropriação/reapropriação do saber” e, exatamente nesta sua especificidade primeira, reside o maior motivo para o processo de revalorização, do qual vem sendo alvo nos últimos tempos.

O espaço escolar passa a ser então lugar onde o projeto pedagógico explicita um projeto de sociedade.

O aluno envolvido com a afetividade e com os aspectos lúdicos estará sendo mobilizado à apreender, a produzir conhecimento e assim a educação revela a clareza e a definição de seu objetivo.

A afetividade e os aspectos lúdicos também se constituem um elemento importante para se propor a disciplina como um método, como procedimento da educação a fim de realizar um trabalho educativo coletivo.

É disciplinado aquele que não só compreende por que e para que deve cumprir uma ordem, mas que sente também a necessidade e desejo de cumpri-la da melhor forma possível. Que esteja disposto a cumprir com o seu dever em todos os momentos de sua vida, sem esperar resoluções ou ordens, e, sobretudo, que possua iniciativa e vontade criadora (SILVA, 1995, p.114).

Dessa forma, entendemos que é preciso criar o que Freire (1996) chamou de “curiosidade epistemológica”, isto é, o interesse vem antes do conhecimento. Qual motivação o professor está utilizando para que o aluno construa o seu conhecimento e seja assim sujeito do processo?

Os cursos de formação de professores na sua maioria ainda se fundamentam numa concepção clássica de educação, portanto objetivada, que dá lugar ao dualismo teoria-prática. Contudo pudemos observar no material empírico, que as professoras formadas recentemente, têm uma consciência da necessidade contínua de sua formação. Acreditamos que os cursos estão se revendo e alguns, já vêm conseguindo demonstrar significativas mudanças na formação dos profissionais.

De outro lado, mesmo numa formação subjetivista racional, o problema da desarticulação teórico-prática continua, tornando em ambos os casos difícil ao educador compreender em sua prática a importância do lúdico e do afetivo.

Ressaltamos aqui, a importância de se realizar uma revisão nos cursos de formação, no que tange aos conhecimentos sobre o lúdico e a afetividade, pois estes vêm sendo trabalhados de maneira fragmentada, desarticulando teoria e prática e revelando a ausência de uma visão de homem que contemple a sua existência e a sua historicidade.

O tema-problema desta pesquisa se torna instigante, quando nos debruçamos em nossa prática e a partir da historicidade, da relação, da criticidade do professor e aluno, procuramos realizar um trabalho de compreensão do ser humano em sua totalidade, onde, necessariamente, afetividade e lúdico são componentes indispensáveis.

Como já foi explicitado ao longo desse trabalho, se educar é impregnar de sentido a vida cotidiana, o educador é o profissional do sentido, o qual assume uma atitude do saber olhar, do saber ouvir, do saber sentir...

Como seres humanos inacabados que somos, a educação é permanente, onde o importante é refletir e pensar o mundo, é revelar a identidade do sujeito que aprende para transformar esse mundo.

Essa pesquisa não teve a pretensão de esgotar a discussão acerca da afetividade e dos aspectos lúdicos na Educação Infantil. A intenção de tal

estudo é de que este seja mais uma contribuição à área da educação infantil, a qual vem sendo recentemente considerada e aos poucos conquistando seu espaço no cenário educacional nacional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sonia. **O Rei está Nu**. In: akramer, SÔNIA E Souza, Solange Jobim. Educação ou tutela? São Paulo: Loyola, 1991.

ALMEIDA, Laurinda R. de e MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Loyola, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (org). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville-S.C, 2006.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo, Moderna , 2003.

ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, S.P: Alínea, 2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes- **Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico - O mundo da escrita no universo da pequena infância**, Campinas, SP: Autores Associados,2005.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Necessidades Formativas Profissionais de Educação Infantil**. Piracicaba-S.P, 2000. (dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

BARIANNI, M. G. da Silva, FERREIRA, F.L. Serrão, SILVA, E.Barbosa da. **Políticas Públicas Nacionais Para a Primeira Etapa da Educação Básica**. In: BRASILEIRO, Suely A., AMARAL, Nair F. Gurgel do, VELANGA, Carmem Tereza (orgs) Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil, Campinas – S.P, Alínea, 2008.

BARROS, Flavia Regina de. **Mediação e Afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto**. LEITE, Sergio A. da Silva (org). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades.** São Paulo, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

BRASIL, Walterlina. **Desafio às Políticas para Infância.** In: BRASILEIRO, Suely A., AMARAL, Nair F. Gurgel do, VELANGA, Carmem Tereza (orgs) Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil, Campinas – S.P, Alínea, 2008.

BRASILEIRO, Suely A., AMARAL, Nair F. Gurgel do, VELANGA, Carmem Tereza (orgs). **Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil.** Campinas – S.P, Alínea, 2008.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais.** Rio de Janeiro, Vozes, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e Aprendizagem - relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro, Wak editora, 2008.

DEBORTOLI, J.A.O. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 105-117, 1999.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

FARIA, Ana Lúcia G. de., PALHARES, Marina, Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios.** Campinas – S.P, Autores Associados, 2007.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Qual Professor?** In: XV Congresso Nacional de Educação. Fortaleza: Cadernos da AEC do Brasil, n. 60, 1995.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo, Atual, 1997.

FILHO, Ciro Marcondes. **Perca Tempo – é no lento que a vida acontece.** São Paulo, Paulus, 2005

FREIRE, Ivete de Aquino. **Lúdico, Movimento e Diálogo.** In: BRASILEIRO, Suely A., AMARAL, Nair F. Gurgel do, VELANGA, Carmem Tereza (orgs) Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil, Campinas – S.P, Alínea, 2008.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo, Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação: diálogos.** Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon – Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.** Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente – Professor (a) –Pesquisador (a).** Campinas –S.P, Mercado das Letras, 1998.

GIARDINETTO, José R.B. e MARIANI, Janete M. **O Lúdico no Ensino da Matemática na Perspectiva Vigotskiana do Desenvolvimento Infantil.** In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia (orgs). Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, S.P: Alínea, 2007.

KISHIMOTO, TizuKo Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas.** In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Educação Infantil e Currículo.** In :FARIA, Ana Lúcia G. de., PALHARES, Marina, Silveira (orgs). Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios. Campinas – S.P, Autores Associados, 2007.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** In: Roberta G. Azzi e Ana M. F. de A. Sadalla. (orgs) *Psicologia e Formação de docentes: desafios e conversas.* S.P. Casa do Psicólogo, 2002.

- LEITE, Sergio A. da Silva (org). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEONTIEV, A.N. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURI, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- MACEDO, Lino de (1995). **Os jogos e sua importância na escola**. Cadernos de Pesquisa 93. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio, p.5-10.
- MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2005.
- MARCILIO, M. L. – *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil* - In: FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil** (Org.). São Paulo. Cortez, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. (on-line) www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In : FÁRIA, Ana Lúcia G. de., PALHARES, Marina, Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas – S.P, Autores Associados, 2007.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: Taille, Yves de, Oliveira, Marta Kohl e Dantas Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon-teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.
- OSTTETO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas-S.P, Papirus, 2000.
- PÁDUA, Elisabete M. Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa – abordagem teórico-prática**. Campinas-S.P, 2006.
- PEREIRA, Jane Elisabeth. **A importância do Lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo**. São Paulo, 2007 (Dissertação de mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- QUEIROGA, Fátima de Souza Maia. **Educando para o Coração – A afetividade na Escola Infantil**. In: BRASILEIRO, Suely A., AMARAL, Nair F. Gurgel do,

VELANGA, Carmem Tereza (orgs). Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil. Campinas – S.P, Alínea, 2008.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis, Vozes, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**. LDB Trajetória Limites e Perspectivas. Campinas-S.P, Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo, Olho D'água, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A epistemologia contemporânea e a educação: saber, ensinar e aprender**. Revista de Educação AEC, Brasília, n. 102, v. 26, p. 18-31, jan./mar. 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação - construindo a cidadania**. São Paulo, FTD, 1994.

SILVA, Sônia Aparecida I. **Valores em Educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUSA, Andréia da Silva Q. **Lançando Mão de Paulo Freire para Pensar a Infância**. In: BRASILEIRO, Suely A., AMARAL, Nair F. Gurgel do, VELANGA, Carmem Tereza (orgs). Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil. Campinas – S.P, Alínea, 2008.

VACONCELLOS, Celso Dos S. **Planejamento Projeto de ensino – aprendizagem e Projeto Político – Pedagógico**. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2000.

VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VITAL, Márcia Regina. **Priorização dos Conteúdos Escolares em Detrimento das Atividades Lúdicas na Educação Infantil**. São Paulo, 2003 (Dissertação de mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagogia**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo, Difusão européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa, 1981.

ANEXOS

ENTREVISTA – ROTEIRO

Professores

1. Como aconteceu na sua história de educador a opção para trabalhar com Educação Infantil?

2. A formação de educador recebida no curso de Magistério ou Graduação, responde aos desafios encontrados na sua prática educacional de Educação Infantil?

3. Na sua prática de Educação Infantil como você tem trabalhado o lúdico?

4. E os aspectos afetivos, aparecem no seu cotidiano?

5. Quais aspectos considera fundamentais para promoção do aprendizado dos alunos?