

LUCIENE GIRALDELE BARRETOS



1290001257



FE

TCC/UNICAMP B275c

“CADA COISA NA SUA HORA”

O Brincar na pré-escola e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

CAMPINAS

2003

UNICAMP

TECA

LUCIENE GIRALDELE BARRETOS

“CADA COISA NA SUA HORA”: O Brincar na pré-escola e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil”.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial do
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação/ Unicamp, sob a orientação da
Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

CAMPINAS

2003

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/Unicamp
	B 275 C
V.....	
TOMBO.....	1253
PROC.....	117/04
C.....D.....	X
PREÇO.....	11,00
DATA.....	17/03/04
Nº CPD.....	1mb=311536

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Barretos, Luciene Giraldele.
B275c " Cada coisa na sua hora" : o brincar na pré-escola e o Referencial
Curricular Nacional de Educação Infantil / Luciene Giraldele Barretos. –
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Brincar. 3. Infância. 4. Pré-escola. 5. Professores. I.
Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

03-0111-BFE

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart De Faria

2º Leitor: Profa. Dra. Maria do Carmo Martins

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me fornecido as condições para realização do trabalho.

Aos meus pais José e Luzia pela confiança e apoio.

Ao meu marido Alexandre pelo amor e paciência.

Ao meu filho Lucas pela inspiração.

A minha orientadora Ana Lúcia Gouglart de Faria pela paciência e dedicação.

A minha segunda leitora Maria do Carmo Martins pelas dicas.

E a todos aqueles que de maneira ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

ÍNDICE

1. Introdução-----	
1	
2. Situando a questão-----	
5	
2.1 Cenário-----	
6	
2.2 Quadro de funcionários-----	
7	
2.3 Procedimentos de pesquisa-----	
9	
3. E o brincar?-----	
11	
4. "Tia, que horas vamos brincar?-----	
21	
4.1 No refeitório-----	
21	
4.2 Na sala-----	
22	
4.3 A hora do parque-----	
28	
4.4 A hora do campo-----	
29	
4.5 A hora do pátio-----	
30	
5. "Tia, onde vamos brincar?-----	
32	
6. Um olhar crítico para o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil-----	
-----46	
7. Considerações finais-----	
58	
Bibliografia-----	61

1 – Introdução.

O brincar desempenha importante papel na educação infantil, no qual as crianças podem experimentar o mundo, interpretar, significar e compreender de maneira ativa e própria os comportamentos usos e costumes e sentimentos do homem (RCNEI, 1998: p.23)

As instituições pré-escolares municipais, às vezes denominadas EMEI's¹, têm considerado o brincar como importante papel na formação do sujeito?

Que papel lhe é atribuído nas turmas de pré-escola?

O contexto atual na educação infantil mostra a utilização do brinquedo segundo duas vertentes: professores que valorizam a socialização adotam o brincar livre e os que visam a antecipação da escolarização do ensino fundamental adotam os ditos brinquedos educativos, que favorecem a aquisição de conteúdos escolares.

As escolas de educação infantil devem ter um currículo no qual o brincar faça parte. Ter o brincar como eixo no trabalho na educação infantil significa didatizar o lúdico e/ou permitir que a criança brinque livremente?

Qual a concepção que professores têm sobre o brincar?

Atividade educativa? Socialização? Relaxamento?

Essas condições têm sido garantidas pelas instituições pré-escolares? Como se tem dado a intervenção da professora nas situações de brincar das crianças?

As características do brincar implicam na elaboração de um programa claro da organização do trabalho pedagógico, do espaço, do tempo, das atividades e dos materiais que são propostos nas creches e pré-escolas apontando para o papel educativo das professoras (RCNEI,1998: p.23)

* Este “programa claro e organizado” é encontrado nas instituições públicas pré-escolares?

Pensar o brincar, no contexto da educação infantil, requer como ponto de partida a definição das concepções sobre criança, educação infantil e a valorização da autonomia e socialização da criança. Cada escola deve ter um plano de trabalho estruturado que envolva em sua formação professores e gestores. Segundo Kishimoto (1998),

A presença nos currículos de referenciais teóricos que analisam o brincar não é suficiente para alterar a prática pedagógica. A prática reflexiva requer o questionamento das ações do cotidiano infantil à luz das questões teóricas para reordenar as ações do cotidiano.

¹ Escola Municipal de Educação Infantil.

Em 1995 o Ministério da Educação propôs os “Critérios de atendimento para uma creche que respeita a criança” no qual o primeiro direito é o direito de brincar.

A rede municipal de educação infantil do município de Hortolândia segue o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (MEC, 1998), no qual as considerações feitas acima aparecem contextualizadas e discutidas. Ao fazer parte do corpo docente da rede e realizar estágio em sala de pré-escola pude perceber o interesse das crianças em atividades lúdicas, além disso, pesquisas criticam a didatização do lúdico e mostram que o brincar é o ser infantil a criança conhece o mundo brincando, constrói o sentimento de pertencimento brincando. Tais observações fizeram surgir as inúmeras questões feitas no decorrer deste trabalho.

A partir destas questões esta pesquisa buscou entender como se processa a atividade lúdica em uma sala de pré-escola da rede municipal de Hortolândia, como se dá a interação e a intervenção da professora junto ao brincar comparados ao plano de trabalho que é baseado no RCNEI² proposto pelo Ministério da Educação.

Para isto, organiza-se em 7 capítulos:

1 – Introdução.

² Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

2 – Situando a questão – no qual apresento o cenário e os procedimentos de pesquisa.

3 – “E o brincar?” – neste capítulo apresento qual a concepção do brincar presente no RCNEI.

4 – “Tia, que horas vamos brincar?” – em que momento e de que forma acontece a brincadeira numa turma de pré-escola no município de Hortolândia.

5 – “Tia, onde vamos brincar?” – no qual teço um olhar para o espaço físico da EMEi.

6 – Um olhar crítico ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – neste capítulo apresento a ambigüidade presente no RCNEI.

7 – Considerações finais – no qual apresento as conclusões da pesquisa.

Espera-se assim trazer contribuições e incentivos para futuras pesquisas na área, visando contribuir para a garantia da qualidade da instituição de educação infantil, que deve oferecer um espaço apropriadamente planejado por profissionais preparados para possibilitar à criança pequena o direito de viver a infância.

2 – Situando a questão.

Um curso de extensão sobre a temática do brincar e os dados coletados durante a disciplina “Estágio Supervisionado I” do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp proporcionaram-me várias reflexões sobre o brincar, as crianças e a intervenção do adulto nas brincadeiras.

Questiono a atenção que os professores de Educação Infantil do município de Hortolândia têm dispensado ao brincar de suas crianças. Até que ponto é reconhecida a importância desta manifestação característica da Infância?

Os professores de educação infantil conhecem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil já que este é dito ser adotado pelo município como plano de ensino?

O brincar sempre fez parte da necessidade vital dos seres humanos. Ele é a atividade mais séria e fecunda da criança através da qual ela simula situações, dramatiza experiências boas e más, descobre significados, conhece o território e o outro que nele se encontra, exercita o pensamento e por isso constrói o seu conhecimento. (Lima, apud Nogueira, 1997: p. 61)

Abordando o cotidiano de uma turma de crianças com idade entre 5 e 6 anos e analisando-o com a ajuda de alguns autores, esta pesquisa procurou encontrar a criança em seu espaço, que deve ser favorecedor para as diversas interações (criança-criança, adulto-criança), para o surgimento do imprevisto, para a produção da cultura infantil e para o crescimento do lúdico, do imaginário, etc.

É possível garantir uma educação de qualidade numa perspectiva consciente se houver a garantia do espaço da brincadeira na escola de educação infantil.

A brincadeira é o lugar da socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção.(Wajskop, 2001: p.31).

Já que a pesquisa aborda as condições em que a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) escolhida reserva ao brincar das crianças, o espaço físico foi um fator a ser observado.

2.1 - Cenário.

A pré-escola escolhida para a pesquisa está situada num bairro de periferia do município de Hortolândia. Localiza-se em área urbana, possui serviços públicos mas nota-se a ausência do asfalto. É vizinha de um campo de futebol, que é usado pelos moradores do

bairro no qual realizam jogos, treinamentos e competições e é reservado para o uso da escola uma vez por semana, e do outro lado de casas populares.

É considerada de pequeno porte. Atende em média 128 crianças de idades entre quatro e seis anos, distribuídas em quatro grupos em dois períodos: manhã e tarde. Os grupos são: Pré A, Jardim II e Pré C (manhã), Pré B e Jardim I e II (tarde).

As famílias das crianças do pré têm em geral grande preocupação com a preparação para a 1ª série. A partir das leituras realizadas para este trabalho conclui-se que é papel da escola mostrar à família o objetivo da educação infantil e a sua diferença em relação ao Ensino Fundamental.

O pré B é a sala onde a pesquisa foi realizada.

2.2 Quadro de funcionários.

As professoras:

O corpo docente é formado por quatro professoras. A professora do Pré A (manhã) é recém-formada em Letras, entrou para a rede neste ano. A professora do Jardim II e Pré C cursa o último semestre do curso de Pedagogia, e está na rede a quase três anos (é quem realiza esta pesquisa). No Jardim I e II (tarde) a professora tem curso de graduação em Pedagogia e pós-graduação. Entrou na rede também neste ano e dobra a jornada de trabalho na rede

municipal de Campinas. A professora do Pré B cursa o primeiro ano de Pedagogia e está na rede também a quase três anos.

A diretora:

A diretora atual é formada em Pedagogia. Além da pré-escola cenário da pesquisa dirige outra escola de educação infantil à qual dispensa maior atenção por esta atender um maior número de crianças. Na escola pesquisada está presente duas vezes por semana.

Em conversa informal com a antiga merendeira pude perceber que devido a divergências com funcionários ou pais a direção desta pré-escola é substituída todos os anos.

A coordenadora:

A coordenadora é graduada em Pedagogia e também em Artes. Coordena outras quatro escolas de educação infantil. No cenário da pesquisa está presente uma vez por semana.

A merendeira:

É funcionária recente da pré-escola. A antiga merendeira pediu remoção por divergências com a nova diretora. Sua formação é o ensino médio completo. É a única responsável pela merenda.

O zelador:

Este funcionário desempenha quase todas as funções na Emei serviços de secretaria, limpeza, segurança, porteiro e também ajuda as professoras no que for preciso.

Possui o ensino médio completo.

2.3 – Procedimentos de pesquisa.

Esta sala do Pré (a turma têm idade entre 5 e 6 anos) foi escolhida para a pesquisa por ser a última etapa da educação infantil antecedendo o ensino fundamental, por este motivo, esta etapa geralmente dá ênfase aos conteúdos escolares.

Outros dois pontos que atraíram meu interesse para esta área foram: o fato de ser professora da turma do Jardim (turma da faixa etária dos 4 a 5 anos) e ser muito amiga da professora do pré, este aspecto fez com que ao colher os dados percebesse que a organização do trabalho pedagógico ocorria realmente daquela maneira e não apenas quando eu estava lá (já que há registros de professoras que mudavam a maneira de trabalhar quando haviam estagiárias na sala principalmente quando estas eram da faculdade de educação da UNICAMP), e o fato de ouvir sempre na fala da coordenadora a referência ao RCNEI.

Ao entrar em contato com a orientadora³ e começar a fazer o levantamento bibliográfico encontrei raras referências a pesquisas que tratassem do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Sendo assim, estava decidido o meu objeto de pesquisa “ a realidade e o brincar na pré-escola do ponto de vista do Referencial proposto pelo MEC”.

Levantei com a ajuda da orientadora vasta bibliografia que tratava do brincar, do espaço físico, dos direitos da criança e assim fui adquirindo dados teóricos para confrontar com a realidade da pré-escola.

A pesquisa desenrolou-se do segundo semestre de 2001 ao segundo semestre de 2002. Durante este período fiz observações na sala do pré registrando no caderno de campo, utilizei as conversas informais com a professora e as “cenas”⁴ que via ao fazer parte do corpo docente da escola.

³ Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

3– E o brincar?

A rede municipal de Hortolândia adota o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como plano de trabalho para as escolas de educação infantil. Um “plano de ensino” contendo propostas pedagógicas com seus objetivos, atividades e estratégias, foi elaborado de acordo com o que propõem os referenciais para auxiliar o professor de educação infantil em sua prática. Este plano de ensino foi entregue a todos os professores da rede com o discurso de que ali estes encontrariam as informações necessárias para o desempenho de suas funções.

A rede municipal de Hortolândia mantém o discurso da pré-escola não alfabetizante mas se contradiz ao entregar aos professores um plano de “ensino”, o uso deste termo denuncia a alfabetização precoce, pois o ensino remete-se a uma prática utilizada no Ensino Fundamental, bem como, a determinação de objetivos acompanhados de estratégias que visam o alcance de resultados já pré estabelecidos.

Além do plano de ensino foi oferecido aos professores de educação infantil um curso remunerado (2000/2001) no qual o

⁴ Chamo de “cenas” as situações que pude acompanhar quando estava na escola por algum motivo pedagógico

RCNEI era apresentado, estudado e discutido pela equipe de coordenadores pedagógicos da rede.

A dinâmica do curso baseava-se na leitura do referencial, discussões e em seguida na proposta de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pela professora de educação infantil com seu grupo de crianças à fim da aquisição de algum conceito, tornando as práticas pré-escolares como uma preparação para o Ensino Fundamental.

Como professora de educação infantil da rede municipal de Hortolândia participei do curso e pude perceber que o brincar não fora focado. Mas por quê?

O RCNEI apresenta considerações sobre o brincar que aparecem contextualizadas e discutidas. Se o curso foi realizado para que as professoras de educação infantil conheçam as propostas do Referencial e sendo este criado pelo Ministério da Educação para a educação infantil, por que o brincar, sendo uma dimensão humana, não seria lembrado?

O brincar além de essência da infância é um direito da criança. Segundo Santos (apud Magnani 1998), este direito foi reconhecido na Convenção sobre os direitos da criança (1989) adotada pela Assembléia das Nações Unidas, pela atual Constituição brasileira (1988) e pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente (1990). O autor afirma que *são conquistas importantes, que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade...* (Santos, apud Magnani 1998: p. 12)

O enfoque dado aos conteúdos escolares faz ocorrer o que Marcellino (1990: p. 53-89) chama de *“furto do lúdico”*. No qual as crianças, que estão vivenciando o seu primeiro contato com a escola, são tomadas por obrigações precoces via escola que concebe a educação infantil como preparação para o Ensino Fundamental.

A negação do lúdico na escola, também pode ser entendida como uma perspectiva geral. E desse ponto de vista está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança. (Marcellino, 1990: p.78).

No grupo pesquisado a ênfase dada é aos conteúdos escolares. As professoras recebem a seguinte orientação das coordenadoras: “A pré-escola não é para ser um espaço alfabetizante mas sim um ambiente alfabetizador”.

O que pude perceber, não só na escola pesquisada mas em toda a rede de Hortolândia, é uma espécie de competição entre as professoras a fim de que se saiba qual delas conseguiu alfabetizar suas crianças.

As crianças tem no seu dia-a-dia um curto espaço de tempo reservado ao brincar. Em conversa informal com a professora registrei a seguinte fala:

“ Hoje não deu tempo de levá-los para a recreação, fizemos muitos trabalhos, a minha classe está muito defasada em relação as outras, não sabem nada, eles perguntaram a aula inteira do que brincariam hoje, mas acabaram não brincando de nada, preciso bolar alguns jogos pedagógicos para ver se ajuda”.

Pode-se perceber na fala da professora que o uso do termo “aula” é usado incorretamente na educação infantil já que é atribuído ao Ensino Fundamental.

A pré-escola é concebida como preparação para a escolaridade futura das crianças, muitas vezes o brincar é transformado em exercícios e a intervenção da professora tem por objetivo o ensino de noções e habilidades previamente definidos.

A atividade é normalmente proposta através da oferta de materiais e jogos didáticos, auto-instrutivos, com vistas à ensinar as crianças noções de forma, dimensões, cores e até letras e números. Acredita-se que, oferecendo material concreto ou exercícios mimeografados (...) sob a forma de jogos, as crianças serão seduzidas para aprendizagens. Através do uso destes materiais

auto-instrutivos , objetiva-se que elas sejam preparadas e treinadas para as aprendizagens futuras. (RCNEI, 1998: p.9)

O RCNEI faz uma crítica a esta concepção de brincar. Considera que o brincar com jogos pedagógicos não pode ser considerado brincadeira, pois *o tema, os papéis e as ações da criança foram definidas a priori em função de objetivos prévios* (RCNEI, 1998: p.9.).

A isto já fazia referência Kishimoto, (apud Finco, 2000: 33) *o jogo quando sujeito a ordens deixa de ser atividade voluntária, deixa de ser jogo.*

Os dados que pude coletar sobre a prática da professora de educação infantil do grupo pesquisado mostram que ela “didatiza” o brincar através de exercícios mimeografados e músicas ritmadas que visam assimilação de conceitos. Segundo Wajskop (2001: p. 23-24)

Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, estas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para os professores) a transmissão de determinada visão do mundo definida a priori pela escola.

Essa perspectiva ignora o direito ao brincar em nome de uma preparação para um ser futuro. *Renuncia-se o hoje em nome do amanhã* (Dallari 1986: 166 apud Marcellino, 1990: 79).

Uma outra concepção ressaltada e criticada pelo RCNEI é a que considera o brincar como uma atividade associada à liberdade. Acha-se que ao brincar as crianças sentem-se mais livres e assim o movimento é associado a bagunça. O brincar é então considerado como "estorvo" na situação de aprendizagem e não é permitido no ambiente educativo.

Nesta perspectiva o brincar, é concebido como forma de relaxamento, para a liberação das energias contidas na sala, é permitido apenas em certos momentos geralmente reservados ao final do período.

Durante as minhas observações para a coleta de dados pude constatar, inúmeras vezes, que durante as atividades pedagógicas dirigidas do dia o brincar não era permitido, isto pode ser verificado através da análise de algumas falas da professora:

- "A J. vai ter que sentar aqui, perto de mim, ela conversa o tempo todo, não faz a lição."

- "J. não é hora de brincar agora, é hora de lição, a recreação será mais tarde, se der tempo".

- "Olha a brincadeira aí atrás, tem lição para fazer".

-“A aluna E. não fez nada hoje, brincou a aula toda”.

Pode-se notar aí que o lúdico vem sendo negado à infância. As atividades dirigidas realizadas pelas crianças com a orientação do professor são entendidas como trabalho pedagógico. Para Dantas (apud Finco, 2000: 42) *o trabalho é entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto.*

Como a pré-escola pesquisada dá ênfase às atividades escolares para a aquisição de conceitos podemos compará-la a uma fábrica onde as crianças são como os funcionários, estão ali para produzir o que foi pedido pelo adulto. O lúdico está vinculado a improdutividade, a atividade não séria. O importante são os conceitos a serem adquiridos pela criança, vista apenas como um “*vir-a-ser*” (Rosemberg, 1976: 1466-1471), um balde vazio que deve ser preenchido pelo adulto.

Evidencia-se nas falas da professora da turma analisada que esta não reconhece a importância do brincar. Marcellino (1990: p.72) faz algumas considerações sobre esta importância que merecem nossa atenção. Segundo o autor *o brinquedo, o jogo e a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar sua necessidade, (...) através do prazer o brincar possibilita à criança a*

vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura, da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de produtividade social.

Sendo assim, é fundamental assegurar à criança espaço e tempo para que o brincar aconteça, intensivamente de forma independente do adulto.

Propiciando-se o brincar, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo, interpretar, significar e compreender de maneira ativa e própria os comportamentos, usos, costumes e sentimentos do homem (RCNEI, 1998: p.16).

O RCNEI também vai criticar a concepção conhecida como “Laissez-faire” (expressão francesa que denomina práticas educativas espontaneístas, que deixam as crianças livres sem orientação didática nenhuma). Concepção que não proíbe mas também não interfere nem as enriquece, apenas deixa que aconteça. Não há observação, organização, nem registro das atividades.

Após as atividades “importantes” do dia o Pré B tem o seu momento de brincar. Muitas vezes, este momento acontece na própria sala do grupo onde brincam sentados nas mesinhas

determinada comunidade ou grupo social. Trata-se de uma atividade humana, social que envolve aspectos sociais e culturais. É constituinte da cultura. É também um processo, é a produção da cultura.

Esta atividade diferencia-se do trabalho, por características que lhe são peculiares.

Não foi minha intenção neste trabalho de conclusão defender e indicar o uso do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Expresso a necessidade de que os professores de educação infantil da rede municipal de Hortolândia conheçam o RCNEI para poder interrogar suas propostas, criticá-lo ou apresentar sugestões, já que este é adotado e indicado para uso nas práticas pré-escolares.

Procurei neste capítulo, mostrar a contradição entre o que apresenta o referencial e o que acontece na turma do pré na pré-escola cenário desta pesquisa.

Na escola de educação infantil em questão o RCNEI está à disposição das professoras, guardados num armário de fácil acesso na diretoria. Durante a realização da pesquisa não vi nenhuma professora consultá-lo (exceto eu, cuja leitura do referencial foi imprescindível para esta etapa da pesquisa de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso).

4 – “Tia que horas vamos brincar”?

A organização do trabalho pedagógico no Pré B acontece da seguinte maneira:

Todos os dias a professora espera as crianças na entrada da pré-escola. Elas entram, ganham um beijo e esperam em fila a chegada dos outros colegas (a ocorrência da fila também vai denunciar a antecipação de uma prática que geralmente acontece na escola de Ensino Fundamental).

4.1- No refeitório⁵

As crianças entram e vão para a sala, guardam a mochila e formam novamente a fila, desta vez no refeitório, para o início das atividades do dia.

O Pré B juntamente com a turma do Jardim, em fila, cantam:

“Ao chegar à nossa escola cumprimento toda gente

É tão bom começar a tarde animado e contente,

Digo alô aos amiguinhos, uma boa tarde à professora,

Não me esqueço do sorriso para a nossa merendeira”.

Após a música da acolhida é servido o café.

As crianças são orientadas a comerem em ritmo rápido, sem muita conversa.

⁵ Fotos do refeitório em anexo

O Pré B tem o seu lugar já estabelecido para as refeições, este não muda e não há também o relacionamento com a turma do Jardim, cada grupo tem a sua mesa no refeitório.

Segundo o RCNEI,

Recomenda-se organizar os espaços das refeições de forma a vivenciá-los de acordo com as diversas práticas sociais em torno da alimentação: arrumar as mesas do refeitório de forma a permitir a conversa e a interação entre diferentes grupos; permitir que as crianças sentem com quem desejarem para comer (...) (RCNEI, 1998: p. 97).

A forma como são organizadas as refeições não permitem a interação das crianças com outras de idades diferentes. Quando a professora orienta as crianças a comerem rapidamente para a ida à “sala de aula” ela acaba por impedir que as interações aconteçam e contradiz o que propõe o RCNEI.

As trocas sociais entre as crianças (...) contribuem para a percepção das características, qualidades, semelhanças e diferenças. Possibilitar que as crianças se toquem, conversem (...) incentivando o seu convívio é muito importante (RCNEI, 1998: 52).

4.2 Na sala⁶

⁶ Fotos da sala em anexo.

De volta a sala, as crianças vão se ajeitando cada uma a seu lugar (que fora determinado pela professora no início do período letivo). Ao se sentarem formando grupo de quatro crianças as interações e as brincadeiras logo se iniciam.

P⁷. “Vamos brincar de a-do-le-ta?”

M. “Vamos!”

P. e M. “A-do-le-ta lepetito letolá

Les café com chocolá

A-do-le-ta

Puxa o rabo do tatu

Quem saiu foi tu!”

Ao observar a brincadeira a professora pede o silêncio para o início da “aula”.

Segundo o RCNEI, o brincar não deve ser considerado como atividade descontextualizada e independente do restante daquelas realizadas na pré-escola (p.18). Ao pedir o encerramento da brincadeira a professora separa o brincar das outras atividades; no Pré B ocorre a hora de atividade escrita, hora da merenda, hora da escovação, hora de brincar, como se a brincadeira não pudesse acontecer a todo o momento.

⁷ Utilizo a letra inicial do nome das crianças.

A professora inicia as atividades todos os dias da mesma forma, vai fazendo as perguntas apontando para a lousa onde já estão escritas as respostas:

Prof.: "Nome da nossa escola?"

Crianças: "EMEI B. T. C."

Prof.: "Nome da nossa cidade?"

Crs: "Hortolândia".

Prof.: Hoje é dia?

Crs.: 13

Prof. De?

Crs.: Setembro.

Prof.: De?

Crs.: 2002

Prof: Como é que se faz o número 13?

Crs: O 1 e o 3.

Prof: Muito bem, é o 1 e o 3.

Prof: Hoje é?

Crs: Terça-feira.

Prof: O dia está?

Crs: Ensolarado.

Prof: Nossa classe é?

Crs: Pré B.

Prof: Professora?

Crs: I.

Após as perguntas respondidas mecanicamente pelas crianças a professora vai verificar quais são “os ajudantes do dia”. Olha para o alfabeto e diz:

“Hoje é a vez da letra M que vem depois da letra L, quem tem o nome que começa pela letra M?”

Após a manifestação de duas crianças, um menino e uma menina a professora pergunta:

“Mais alguém? Há algum Marcos? Maria? Mário? Não? Então nossos ajudantes de hoje são estes”.

Em seguida a professora vai contribuir para a separação de gêneros pedindo que a ajudante conte quantas meninas estão na sala e o ajudante conte os meninos. No seu trabalho de conclusão de curso, Couto (1998) trabalha com corpo, gênero e pré escola e faz a seguinte observação:

Não vejo motivo para que um menino não possa contar as meninas da sala. Uma atitude da professora pedindo para que as meninas contassem os meninos seria uma forma de diminuir a dicotomia existente entre os gêneros (Couto,1998: p.47).

Os ajudantes contam as crianças e fazem bolinhas no quadro negro representando a respectiva quantidade.

P: "M. parece que você errou na contagem, será que é este o tanto certo de meninas que vieram hoje à aula? Conte novamente."

E a menina passa a contar novamente.

Estas atividades se repetem todos os dias. As crianças chegam a pré-escola parecendo já saber tudo o que acontecerá no dia. As atividades são totalmente previstas. Faria (1999) faz uma importante citação a este respeito:

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (...) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras... (Faria, 1999: p.70).

Estas práticas pedagógicas acontecem na maioria das instituições pré-escolares do município de Hortolândia e acabam por parecerem procedimentos naturais. Cabe aos profissionais de educação infantil estarem atentos aos atos corriqueiros.

As práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja essa:

desconfiar do que é tomado como natural (Louro apud Couto, 1998: p. 55).

Após a contagem a professora pergunta se alguém trouxe algum desenho para assistir no vídeo (já que toda terça-feira é dia de vídeo).

Enquanto prepara a TV e o vídeo as crianças dispersam a atenção na professora e reiniciam as conversas e as brincadeiras. A professora se irrita e diz:

“Vocês estão cansados de saber que tem hora para tudo, não é hora de brincadeira agora, que eu não tenha que falar de novo”.

O silêncio “reina” na sala e as crianças são convidadas a assistirem o desenho sentadas na cadeira sem conversar.

Nota-se que não há mesas só de meninos ou só de meninas. Pode-se perceber aí que esta é uma forma de manter a disciplina, pois

(...) uma vez que as meninas, menos agitadas, acabam também por influenciar os meninos na realização da atividade. As crianças interagem nas mesas, uma olha o que o outro está fazendo. (Couto, 1998: p. 56).

O vídeo é interrompido diversas vezes pela professora para constantes pedidos de silêncio.

Nem todas as crianças estavam interessadas em assistir o desenho. Seria interessante se a professora oferecesse algumas outras opções para elas conforme propõem os Referenciais.

O professor de educação infantil, muitas vezes, impõe às crianças atividades monótonas e pouco criativas.

No entanto, organizar a vida das crianças em direção à autonomia significa abrir espaços para opções diversificadas de ação, tendo de negociar com elas, traduzindo e apoiando seus sentimentos e os significados de suas ações, dando-lhes chance de decidir e assumir algumas conseqüências (RCNEI, 1998: p.72).

As atividades propostas pela professora na sala sempre ocorrem com as crianças sentadas e constantes pedidos de ordem, é exigido que a criança fique sentada e concentrada, não se leva em conta a importância que o movimento pode ter para as interações da criança.

...O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade (Figueiredo, 1991: p.33 apud Couto, 1998: p. 17)

4.3- A hora do parque⁸

⁸ Fotos do parque em anexo

Quando “soltas” no parque as crianças do Pré B *inventam moda* (Nogueira, 1997: p. 59), brincam de pega-pega, sobem no escorregador pela rampa e descem pela escada, sobem no giragira, se penduram no balanço, mas são freqüentemente advertidas sobre o perigo de se machucarem. Segundo os Referenciais, os professores de educação infantil não devem deixar que seu medo de que as crianças se machuquem impeça os impulsos de ação próprios da idade. Há então a necessidade de se planejar o espaço e cuidar da manutenção dos brinquedos. O professor deve orientar as crianças sugerindo formas de lidar com os desafios corporais (p.82).

4.4- A hora do campo⁹

Um dos dias mais esperados pelas crianças é o dia de ir ao campo de futebol. Geralmente é na sexta-feira, dia também em que as crianças podem trazer um brinquedo de casa para brincar na escola com os colegas.

A hora do campo é reservada ao final do período. As crianças têm finalmente o seu momento de interação com as outras crianças do período (as duas turmas saem juntas para o campo).

As crianças ficam soltas para brincarem do que quiserem, as professoras geralmente ficam sentadas conversando sobre

⁹ Foto do campo em anexo

assuntos diversos. Durante a realização da pesquisa foram notadas poucas ocorrências de observação ao brincar das crianças.

Não é permitido a brincadeira de polícia e ladrão, lutas e armas. As professoras acham que com estas brincadeiras as crianças estão “treinando para serem polícia ou ladrão”. Segundo os Referenciais, ao brincarem de temas deste tipo, as crianças não estão treinando para serem violentos no futuro.

A necessidade de brincarem com seus amigos sobre assuntos que vivenciam fora das instituições ou que assistem da televisão, revela suas impressões, preocupações, dúvidas, angústias e fantasias sobre a vida (...) (p.24).

As professoras poderiam criar cantos para o faz-de-conta com armas, espadas juntamente com bonecas, carrinhos, etc. para que assim as crianças possam brincar com os mais diferentes papéis, buscando entendê-los e superá-los.

No campo não há orientação nenhuma, as professoras apenas deixam que a brincadeira aconteça.

4.5 A hora do pátio.¹⁰

No pátio pude observar as brincadeiras orientadas pela professora que conduzia as atividades através de músicas ritmadas e movimentos com o corpo.

¹⁰ Fotos do pátio em anexo

As brincadeiras propostas na maioria das vezes são: vivo-morto, ovo-choco, batata-quente, adoleta, amarelinha.

As crianças que não queriam participar da brincadeira eram convencidas pela professora.

Segundo os Referenciais a criança brinca quando tem vontade de brincar, ou seja, a criança tem o direito de não querer brincar e este direito deve ser respeitado pela professora.

Os Referenciais propõem que o profissional de educação infantil conheça um grande número de jogos e brincadeiras para poder oferecer às crianças.

5 - “Tia, onde vamos brincar?”

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. (Faria, 1999: p. 74).

Garantindo assim, os doze direitos da criança:

** Nossas crianças têm direito a brincadeira*

** Nossas crianças têm direito a atenção individual*

** Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante*

** Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza*

** Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde*

** Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.*

** Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão*

** Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos*

** Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade*

** Nossas crianças têm direito a expressão seus sentimentos*

** Nossas crianças têm direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação*

* *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (Campos e Rosemberg 1995: p.11).*

As instituições de educação infantil devem estar atentas para que estejam garantindo estes direitos e assim proporcionando às crianças um atendimento de qualidade.

A instituição de educação infantil deve favorecer condições para que ocorram as situações imaginárias. Estas situações devem fazer parte do planejamento da professora.

Segundo Appolinário, *garantir o espaço para o imaginário na educação tem a ver também com uma proposta de educação infantil que acredite na importância da troca de conhecimentos que ocorre na situação imaginária e na valorização desta atividade no próprio planejamento do professor, ao garantir o espaço e a organização desta para despertar o imaginário e também brincar em alguns momentos junto com a criança (p. 35).*

Deve-se também proporcionar às crianças momentos inesperados nos quais elas possam programar as atividades mostrando que estão sendo ouvidas respeitando o seu direito a atenção (Palmen, 2001: p.33)

5.1- O espaço físico interno.

A sala reservada ao Pré B tem características de uma sala de Ensino Fundamental. O mobiliário é escolar: mesinhas com lugares para quatro crianças, lousa, armários com materiais escolares: papéis, cadernos, lápis, borracha, etc.

Nas paredes estão afixados cartazes com numerais, ilustrações das quantidades, letras do alfabeto, dias da semana, mês, estações do ano.

A sala está totalmente tomada por este mobiliário e está longe de ser aconchegante. Não há espaço adequado para as crianças se movimentarem livremente permitindo novas organizações.

O espaço não permite a brincadeira do faz-de-conta, a formação de pequenos grupos, bem como, não está pronto a atender alguma criança que queira brincar sozinha.

As crianças não interferem na organização do mesmo. Os lugares onde se sentam (e passam a maior parte do tempo sentadas) já foram definidos a priori pela professora.

A sala deve ser um ambiente que permita que a criança possa explorá-la sem ter que permanecer muito tempo sentada quieta esperando as orientações da professora.

é preciso que o educador reflita com muita seriedade: sobre o tempo de contenção motora exigido por determinadas atividades (permanecer sentado para desenhar ou escrever; permanecer

quieto para ouvir uma história etc); sobre o espaço da sala de trabalho (ele permite diversidade de posturas e explorações motoras? (...)) (RCNEI, 1998: p. 50).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil sugere a criação de cantos nas salas de pré-escola separados por cortinas ou biombos, onde as crianças poderão brincar de esconder, fantasiar-se, brincar sozinha ou em pequenos grupos. Deve estar à disposição da criança tecidos, de todas as espessuras, caixas de papelão (que podem ser facilmente removidas conforme o enredo de cada brincadeira) espelhos, um baú com pequenos objetos úteis para o faz-de-conta (roupas de adulto, fantasias, maquiagens, panelinhas, fogãozinhos, vassouras, etc.)

Nota-se na sala do Pré B a necessidade de uma reorganização espacial que confira gradualmente maior independência às crianças na sua atuação sobre os espaços:

poder circular por uma sala atraente, ter materiais e brinquedos ao seu alcance, poder ter acesso a outros espaços ao término de uma atividade, são idéias que tiram as atividades das mãos do educador e atuam no sentido de tornar a criança mais consciente de suas diversas capacidades e competências. (RCNEI, 1998: p.51).

Gandini (1999) afirma que o ambiente é visto como algo que educa a criança e para que ele possa agir como um educador ele precisa ser flexível, deve passar por uma modificação freqüente por crianças e professores para que possa permanecer atualizado e sensível as suas necessidades. (p. 145)

O fundo da sala está reservado aos acervo de brinquedos da turma. A maioria deles são jogos que visam a aprendizagem de algum conceito.

Na lista de material escolar consta a doação de um brinquedo para a pré-escola (esta lista solicitada aos pais pela escola possui o título de “material escolar” e é realmente escolar: papéis, colas, tesouras, lápis, borracha, tinta, cadernos, etc. e até este brinquedo vem especificado como “brinquedo educativo”), vieram então jogos de encaixe (encaixar a figura no seu nome correspondente), dominós (para que se possa aprender as quantidades), letras do alfabeto emborrachadas, jogos que ensinam profissões (encaixar o utensílio na profissão correta, como por exemplo, encaixar a mangueira no bombeiro).

Estes jogos são usados pela professora de acordo com os conceitos estudados durante o período: ao ensinar o conceito de numerais, o dominó; para o dia do trabalho, o jogo das profissões e assim sucessivamente.

Não foi doado à escola pelos pais nenhum brinquedo de faz-de-conta. Eles obedecem a solicitação da escola "doar um brinquedo educativo".

A prefeitura enviou às EMEI's alguns brinquedos para enriquecer o acervo e substituir os que foram estragados com o tempo: três bonecas (algumas já sem braço ou perna), um conjunto de panelinhas, um fogãzinho, um carrinho de bonecas, um túnel de pano desses que a criança pode entrar e sair passando por dentro (durante o período da pesquisa não foi registrado o seu uso, o referencial concebe o túnel como possibilitador de experiências para a descoberta do próprio corpo e o reconhece como um importante material (p. 51), além disso o seu uso poderia ser justificado pelo simples prazer e alegria que poderia proporcionar à criança), três carrinhos de plástico, jogos de encaixe (tipo Lego), formas geométricas em madeira, objetos de madeira onde estão desenhados casas, farmácia, açougue, árvore, supermercado, escola, etc.

Estes brinquedos não são suficientes a todas as crianças e devido a este fator e a rara divisão das crianças em pequenos grupos os brinquedos são pouco usados pelo pré B.

Os brinquedos estão guardados em caixas de sapato, potes e frascos todos devidamente tampados (muitos deles não permitem a visualização pela criança).

O RCNEI aponta para a importância da organização do material, que deve ser arrumado de maneira clara e acessível para a criança, em prateleiras à altura das mesmas, evitando-se as caixas fechadas ou sacos difíceis de abrir.

a visualização do material ajuda as crianças entenderem que o mesmo está na sala para ser explorado e usado (...) (p. 28).

Existem também os “brinquedos de areia”, baldes, peneiras, pás, carrinhos de carregar areia, estes são usados apenas no “dia de brincar no tanque de areia” e não estão à disposição das crianças pois estes somente são usados na presença da professora.

Não há nesta pré-escola um projeto ou até mesmo uma discussão sobre a organização dos brinquedos, eles simplesmente estão ali, e devido ao pó e a perfeita arrumação dentro de cada pote devem estar organizados daquela mesma forma, naquelas mesmas prateleiras a muito tempo.

Conclui-se daí que não é dada a devida importância ao brincar seja pela instituição, seja pelos órgãos municipais responsáveis pela educação.

É na pré-escola que a *criança tem a possibilidade de brincar com materiais e brinquedos de diferentes dimensões muito maiores do que aqueles que os espaços domésticos permitem, enriquecendo assim a sua habilidade motora e as suas experiências com materiais e objetos diversos (...)* (Bondioli, 1999: p. 222)¹¹. E pode dispor de uma equipe a sua disposição para lhe dar segurança e preparar as ocasiões lúdicas (p. 223). E assim dar condições para que as crianças possam também construir as suas próprias “engenhocas” e não apenas brincar com os brinquedos comprados.

Outro espaço utilizado pelas crianças é o refeitório. Neste estão três mesas longas com bancos. É sempre utilizado somente para as refeições (durante a realização da pesquisa não foi registrado o seu uso para qualquer outra atividade).

São os modelos rígidos trazidos pela escola que não percebe nos ambientes outra forma de utilização a não ser a já previamente definida.

¹¹ Nota-se a ausência deste conceito de Bondioli no RCNEI.

As turmas saem juntas para o refeitório mas a interação entre as crianças não é permitida pois cada uma já tem o seu lugar definido. Não é permitida a mistura de idades e assim as crianças do Pré não constróem relações com a turma do Jardim.

(...) a mistura de idades pode enriquecer o grupo em certas condições. É preciso que as situações sejam organizadas e, de outro, muito pouco limitantes, para permitir que as crianças expressem a própria criatividade e as suas próprias capacidades de exploração e que tenham relações harmoniosas. (Verba e Isambert, 1999: p.258)

5.2 – O espaço externo

O espaço externo reservado ao brincar é composto pelo pátio: área livre sem materiais, ali estão desenhados no chão uma amarelinha, bem como figuras de animais com o corpo dividido em dez partes com o número respectivamente grafado em cada parte.

Nota-se neste espaço que os desenhos no chão foram planejados para que as crianças ao brincarem adquiram o conceito dos numerais. Sendo assim, há uma grande preocupação em preparar as crianças para aprendizagens futuras¹².

¹² Conceito de “didatização do lúdico” de WAJSKOP

O parque é composto por dois escorregadores, dois gira-giras, dois conjuntos de balanços, duas gangorras, um tanque de areia, árvores frutíferas.

O ambiente do parque é agradável, poderia ser melhor se não houvesse tantas restrições quanto ao seu uso.

O dia de ir ao parque não é o dia de ir a areia, ou seja, quando vão ao parque não podem usar a areia também para brincar e vice-versa, pois segundo a professora “cada coisa na sua hora”.

As árvores frutíferas estão ali mas não podem ser exploradas pelas crianças, como por exemplo, servir de “tropa-tropa” brincadeira tão prazerosa, pois a professora tem medo que se machuquem. Há também o campo de futebol bastante amplo onde as crianças brincam livremente sem a constante intervenção da professora.

Segundo o RCNEI

(...) é fundamental que exista na instituição de educação infantil um espaço externo amplo e desafiador no que diz respeito a topografia (relevos diferentes), textura do solo, presença de brinquedos e elementos que enriqueçam a movimentação da criança.

Para o espaço externo a pré-escola dispõe de bolas de diferentes tamanhos, cordas e bambolês em grande quantidade.

Estes materiais chegaram as escolas devido a um projeto das “oficinas tecnico-pedagógicas” (órgão da secretaria de educação composto por fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, professores de educação física, coordenadores, professores de educação infantil e do ensino fundamental).

O projeto “Atividades Motoras” consiste em apostilas entregues mensalmente a todos os professores da rede contendo uma série de atividades, jogos e brincadeiras a serem realizadas com as crianças.

O projeto contém vários equívocos. Em primeiro lugar, apresenta as brincadeiras explicadas com detalhes como uma receita que acaba por vetar a participação da criança na elaboração, não permitindo novas organizações e impedindo a professora de modificá-las.

As atividades são tituladas como “aulas” (aula 1, aula 2, etc.), utilizando este termo escolar já tão discutido neste trabalho.

Ao final de cada atividade está reservado um espaço para a avaliação (quantas crianças conseguiram realizar a atividade, quantas não conseguiram, quais os erros, quem não conseguiu.)

Segundo a LDB, sancionada em 1996, estabelece na sessão II, referente a educação infantil, artigo 31 que: *(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu*

desenvolvimento, sem o objetivo de promoção (...) (apud RCNEI, 1998: p.59)

A avaliação deve ser o registro, observação e acompanhamento do professor à fim de definir critérios para planejar as atividades e assim orientar a prática.

No mês de novembro os professores receberam uma circular onde deverão escrever quais foram os benefícios obtidos em “sala de aula” após o início do projeto. Assim ele separa o lúdico das outras atividades, escolariza a pré-escola e contribui para um retrocesso no caminho em busca de uma pedagogia para a educação infantil. Já que o RCNEI, dito ser adotado pela rede do município, trouxe alguns avanços neste caminho¹³, este projeto parece desconhecer-lo ou simplesmente ignorá-lo.

A última incoerência se dá no fato deste projeto ter sido elaborado por uma professora formada em educação física. As atividades mais parecem uma aula de educação física, pois há data, hora e período de tempo pré-determinados (no caso do período, a atividade deve durar uma hora/aula – 50 minutos).

Um projeto que visa beneficiar esta faixa etária não deveria ser elaborado por pedagogos que são especialistas em educação infantil?

¹³ Como pôde-se notar ao longo deste trabalho.

Os banheiros também ocupam a área externa. O das meninas e o dos meninos.

Não é permitido que as meninas usem o banheiro dos meninos e vice-versa. Qual seria problema se as crianças fizessem dos banheiros uso comum? O que poderia acontecer se meninos e meninas usassem o mesmo banheiro?

Esta separação é fruto da sociedade que constrói comportamentos que parecem “*naturais*” (Couto, 1998: 25) e que passam despercebidos aparentando ser uma determinação biológica.

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (Louro, apud Couto, 1998: 24).

Há ainda na pré-escola a horta. Ali estão vários canteiros de legumes e verduras plantados com a ajuda das crianças. Este espaço permite o contato com a natureza.

O que se nota na horta é que as crianças não participam da escolha do alimento a ser colhido no dia e não participam do preparo do mesmo, tendo o contato com a terra, o ar e a água mas não com o elemento fogo (devido a segurança).

Nota-se nesta pré-escola a ausência de alguns espaços importantes:

- Um local externo coberto para brincar nos dias de chuva,
- Um local para a criança poder ficar sozinha,
- Um local para as crianças poderem ficar entre elas sem um adulto,
- Chuveiro e esguicho para as crianças brincarem com a água¹⁴.

Estes pontos foram identificados observando o espaço da pré-escola e vendo nele a possibilidade de criá-los.

Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos da escola, de casa ou do hospital. Assim a pedagogia se faz no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia (Faria, 1999: p. 70).

¹⁴ Pontos identificados após a leitura do artigo de Faria, 1999: p. 67-97, que traz 100 questões a respeito do espaço físico na escola de educação infantil.

6 – Um olhar crítico para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é uma importante iniciativa do Ministério da Educação. Ao verificar sua bibliografia nota-se que foi elaborado por especialistas que oferecem idéias que contribuem para a especificidade da educação infantil.

O texto preliminar do Referencial foi enviado à vários profissionais de educação infantil, administradores e pesquisadores para emitirem pareceres. A partir daí ocorreram alguns debates sobre o documento entre estudiosos da área e o movimento social.

Ao fazer uma leitura criteriosa das versões preliminar e final do Referencial e com a ajuda das discussões levantadas a partir dos pareceres realizada por Cerisara (1999: p. 19-49) pode-se notar uma série de incoerências no documento. Devido a extensão deste será dada prioridade aos trechos que referem-se ao brincar, principal preocupação deste trabalho de conclusão de curso.

A estrutura da versão preliminar do Referencial¹⁵ é composta por duas partes organizadas em três volumes: 1 – Documento introdutório, 2 – Âmbitos de experiência: a)Desenvolvimento

¹⁵ Vide estrutura em anexo.

pessoal e social: Conhecimento de si e do outro, Movimento e Brincar, 3 – b)Ampliação do universo cultural: Artes visuais, Língua escrita, Língua oral, Matemática e Música.

Principais aspectos:

** Extensão do documento.*

O primeiro aspecto a ser considerado trata-se da extensão e complexidade do documento. Muitos dos pareceres enviados ao Ministério da Educação apontam para este problema mostrando que há um excesso de detalhamento em certos trechos e falta de informações em outros (Cerisara, 1999: p. 25).

O documento é excessivamente longo, não encontrando unidade estilística: por vezes parece um manual explicando demais, por vezes simplifica corta omite. Esta inconstância lingüística aparece tanto dentro de um mesmo capítulo, quanto entre capítulos (Parecer 18 - Cerisara, 1999: p. 25)

As sugestões dos pareceristas foram feitas no sentido de que a linguagem deve ser mais clara e direta para tornar a leitura menos cansativa.

Segundo Cerisara (1999), o documento não define a quem se destina: se a gestores ou técnicos, pode tornar-se repetitivo e redundante, se a professores (todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças com formação específica ou não),

desconhece a realidade da formação precária encontrada em grande parte das profissionais de educação infantil, podendo ser pouco esclarecedor e confuso (p.26).

Sendo assim, fica claro que falta ao documento simplicidade, objetividade e clareza.

**Realidade distante.*

Durante a leitura do Referencial (versões preliminar e final) pude notar que o documento refere-se a instituições de educação infantil bem equipadas com aparelho de som, grande acervo de brinquedos: com objetos e utensílios para brincadeira de contos de fadas (fantasias, caixas de diversos tamanhos, espelhos, utensílios domésticos), jogos de regras, jogos de construção; espaço físico amplo que permite novas organizações, biombos para separação das salas e a criação de grupos menores, espaço externo amplo com relevos diferentes, pneus, túneis, caixas de todos os tamanhos, bolas, cordas, bambolês, materiais que rolam pelo espaço (cilindros), profissionais qualificados em grande número.

No entanto, não é esta a realidade encontrada nas instituições de educação infantil brasileiras. No município de Hortolândia a maioria das pré-escolas são pequenas, com salas entulhadas de mesas e cadeiras, com pequeno acervo de brinquedos, espaço

externo reduzido e profissionais pouco qualificados, com baixa remuneração e responsáveis por grandes grupos de crianças.

Outra questão que nos chama a atenção são os poucos investimentos financeiros à educação de 0 a 6 anos. O documento foi enviado a todas as instituições públicas de educação infantil brasileiras, o que mostra o poder financeiro do Ministério da Educação (Kuhlmann Jr.,1999: p. 52), porém não há grandes investimentos na área o que torna raras as instituições bem equipadas.

Sendo assim, em grande parte das instituições¹⁶ o documento pode ser descartado por estar tão distante da realidade vivenciada por elas.

(...) dado à distância entre o "ideal" e o real, pode levar a um engavetamento do projeto por inviabilizar as alterações de cunho qualitativo na educação da criança pequena, tal dificuldade de sua execução (Cerisara, 1999: p.15).

**Incoerências*

Refere-se ao educador no masculino sendo que maioria dos profissionais brasileiros envolvidos com crianças são mulheres.

Exemplo:

¹⁶ Pesquisas na área mostram que as redes municipais estão utilizando o RCNEI.

para que o brincar seja bem sucedido, o educador deve estar atento para que não imponha seus desejos e vontades (RCNEI, 1998: p.25).

Faz uma crítica a vertente que utiliza o brincar como instrumento didático¹⁷ mas revela a mesma concepção.

Ora critica:

O brincar é concebido como preparação para a escolaridade futura das crianças através da sua transformação em exercícios. A intervenção do professor ou do educador é diretiva e tem por objetivo o ensino de noções e habilidades previamente definidos. A atividade normalmente é proposta através da oferta de materiais e jogos didáticos, auto-instrutivos, com vistas à ensinar às crianças noções de forma, cores, letras e números (...). Porém, é importante que o educador saiba que esta atividade não pode ser considerada brincadeira, pois o tema, os papéis e as ações das crianças já foram definidas a priori e em função de objetivos prévios (RCNEI, 1998: p. 9.)

Ora propõe:

(...) brincar é concebido, nestes Referenciais, como um espaço de elaboração e conhecimentos a ser trabalhado em estrita relação com o desenvolvimento de conceitos, atitudes e valores

¹⁷ Ver capítulo 3 deste TCC

morais contemplados nas possibilidades educativas dessa idade (Vol.1 p.14).

As atividades de brincar poderão ser planejadas ao lado das outras áreas que visam determinados objetivos e resultados, através da articulação de temas e projetos educativos cuja a origem é a mesma (Vol. 1 p. 23).

Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que idéias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto (...). Os jogos numéricos permitem às crianças utilizarem números e suas representações, ampliarem a contagem, esclarecerem correspondências, operarem. (Vol.3 p.235)

Para cada eixo dos “Âmbitos de experiência” (versão preliminar) foram listados objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas, estrutura que evidencia o modelo escolar e pressupõe as crianças pequenas como alunos que devem aprender conteúdos e posteriormente serem avaliados pelos resultados obtidos (Cerisara, 1999: p. 34).

O item avaliação foi discutido pela maioria dos pareceristas que indicam que a forma apresentada sugere práticas de retenção discriminatórias e excludentes na pré-escola. A avaliação deve

atender o que indica a LDB: como registro e acompanhamento (Cerisara, 1999 p.35).

A divisão dos blocos por faixa etária é feita de 0 a 3 e 3 a 6 anos e segundo a LDB é 0 a 3 – 4 a 6.

Versão final

A versão final do Referencial foi reduzida em 160 páginas mas os três volumes foram mantidos. A estrutura final ficou organizada da seguinte forma: Volume1 – Introdução (Características do referencial, Algumas considerações sobre creches e pré-escolas, A criança, Educar, O professor de educação infantil, Organização do referencial, Objetivos gerais, A instituição e o projeto educativo, Estrutura do Referencial). Volume 2 – Formação pessoal e social (eixo: Identidade e Autonomia). Volume 3 – Conhecimento de mundo (Movimento, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática).

A versão final continuou dividida por eixos de trabalho fragmentando o conhecimento como ocorre no ensino fundamental (Godoi, 2002: p. 11).

O item “avaliação” em cada conteúdo foi substituído por um único item no documento introdutório chamado de “Observação, registro e avaliação formativa” que discute a avaliação conforme estabelece a LDB, ou seja: “ ... a avaliação far-se-à mediante o

acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (LDB, 1996 apud RCNEI, 1998: p.59).

Outro ponto que merece reconhecimento é a adequação da divisão por faixa etária conforme o que estabelece também a LDB: 0 a 3, 4 a 6 anos.

Apesar destas mudanças pude notar, no volume introdutório, um aspecto que merece atenção.

O Referencial ainda nesta versão final considera a educação infantil como ensino.

Alguns trechos sustentam esta afirmação:

** Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelo adulto (p. 23).*

** A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação, etc. tenha uma função real (p.35).*

** Seqüência de atividades são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida (...) Estas seqüências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos*

a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico. (p.56)

Os termos “situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelo adulto”, “situações de aprendizagem” e “promover uma aprendizagem específica” podem ser entendidos como situações no qual a professora deve “ensinar” conteúdos programados para que as crianças alcancem objetivos de aprendizagem pré-definidos. Os trechos sugerem um escolarização precoce.

Devemos considerar a infância como tempo em si. Cada idade tem sua identidade própria, por isso, deve ser vivida na sua totalidade e não como preparo para a próxima idade (Arroyo, 1995: p.19).

** Pode-se, entretanto, utilizar jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas(p. 29).*

A brincadeira, como já discutido anteriormente, deixa de ser atividade lúdica quando tem objetivos e resultados pré definidos pelo adulto. O uso de situações lúdicas para aprendizagem de conceitos na pré-escola servem para antecipar ou preparar a criança para aprendizagens futuras no Ensino Fundamental.

Arroyo, faz uma importante afirmação a este respeito:

(...) enfatiza-se a importância do lúdico para aprender matemática. Quem disse que o lúdico deve estar a serviço da matemática? (...). A brincadeira tem sentido em si porque somos seres lúdicos, tanto quanto seres conscientes, intelectuais, conectivos, etc. (1994: p. 2).

A brincadeira não deve ser usada como meio para se aprender algo, mas sim ter sentido em si mesma.

Segundo Godoi (2002), na década de 70 chega ao Brasil a educação compensatória, proposta que dá ênfase na educação infantil ao conteúdo escolar, o treino de exercícios e habilidades para compensar ou suprir as carências e deficiências das crianças provenientes das classes populares. A leitura do referencial nos leva à uma volta ao passado já que no seu discurso esta implícita a mesma idéia dos anos 70.

A ênfase do trabalho na proposta compensatória era o conteúdo escolar, o treino de exercícios e habilidades preparatórias para as crianças ingressarem na escola regular, enfim, era suprir suas carências. Isso não está presente na proposta do Mec?

Uma vez que, enfatiza e prioriza os conteúdos e incorpora o modelo da escola, não colocando a criança como referência mas, o ensino percebemos que o modelo da década de 70 vem influenciando até hoje as propostas de educação (p. 12).

** Considerada como um instrumento de dinamização de aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (RCNEI, 1998: p. 73).*

Neste trecho o Referencial sugere uma organização que não garante espaço para que o imprevisto aconteça (Palmen, 2001). Esta visão impede novas organizações, bem como a participação da criança nas decisões e na escolha das atividades.

Outro fator a ser considerado no trecho são os termos utilizados. A educação básica envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Sendo assim, a educação infantil não é o ensino fundamental e este não é o ensino médio. Por que então, não usarmos termos que garantam a especificidade de cada fase?

Por que usarmos termos recorrentes do ensino fundamental na educação infantil?

(...) não falaremos em rotina mas em jornada; não falaremos em atendimento, mas em educação e cuidado; não falaremos em educadores, mas em professores, profissionais de educação; não

falaremos em serviços, mas em direitos, e desta maneira as instituições de educação infantil estarão em movimento constante, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia (Faria, 1999: p. 71).

7 – Considerações finais.

A pesquisa deixou claro que a professora da sala analisada não segue os pressupostos do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. E mesmo que quisesse ficaria difícil pois a escola não dispõe de espaço apropriado e mantém a mesma estrutura a muito tempo.

Ficou evidente assim como outros TCC's já mostraram (Nogueira,1997; Pereira, 2002; Palmen, 2001; Finco, 2000; Appolinário, 2000; Couto, 1998) que não é dada a devida importância ao brincar nas pré-escolas e que muito se tem a fazer para uma pedagogia da educação infantil.

Em Hortolândia não há um projeto pensado por professores e gestores no qual o brincar faça parte, nem uma preocupação em adaptar o espaço às crianças como fez Souza em seu TCC (2002). São elas, as crianças quem sempre tem de adaptar-se ao espaço.

É necessário que cada instituição de educação infantil de Hortolândia elabore um projeto pedagógico programando objetivos educacionais coletivamente (professores, gestores, coordenadores) e deixando lugar para o imprevisto, já que assim é a participação das crianças no planejamento Este projeto deve estar em constante construção.

Uma proposta para novas pesquisas é ao papel da coordenação pedagógica da escola de educação infantil frente ao brincar. Nesta pesquisa procurei demonstrar o papel da professora diante das situações lúdicas, seria necessário um estudo profundo sobre o papel da coordenadora já que, orienta e assessora as professoras dando sugestões quanto as melhores formas de trabalhar com as crianças. E também o brincar nas creches para crianças de 0 a 3 anos.

Concluindo, todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças de 0 a 6 anos devem conhecer o verdadeiro papel da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, e entender sua especificidade em relação ao ensino fundamental.

As instituições de educação infantil devem dar condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos e tenha todas as dimensões, ações, informações, constituições e vivências, respeitando a especificidade de cada idade e o direito da criança ser criança (Arroyo, 1995: p. 17-21)

(...) criatividade e complexidade é (...) reconhecer o direito à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de

alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos que revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância múltipla e diversa personagem da brincadeira, capaz de observar de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar, inventar novas brincadeiras, novos significados (Prado, 1998 apud Appolinário, 2000: p.56).

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Cyrce. M. J. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: O Brincar na creche. In OLIVEIRA, Zilma M. R. (org) **Educação Infantil muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p.69-107.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 51-68.

APPOLINÁRIO, Daniele L. **PIRLIMPIMPIM. Por onde perpassa o imaginário na educação infantil?** Trabalho de Conclusão de Curso. Unicamp, 2000.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Criança**. Brasília: Mec, 28, p. 17-21, 1995.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.) **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 212-227.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Questões de nossa época, São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEF/DEP/COEDI, 1995: p. 7-40.

BÚFALO, Joseane. **Creche lugar de criança, lugar de infância**. Vídeo, 1999.

CARVALHO, Ana Maria e BERALDO, Katharina. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: 71, p. 55-61, 1989.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e

PALHARES Marina S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas SP: Editora da UFSCar, 1999 b, p. 19-49.

COUTO, Adriana A. **Coisas de menina, coisas de menino**. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 1998.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Editora da UFSCar, 1999 b, p. 67-97.

FERREIRA, Clotilde R. A pesquisa na Universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: 67, p. 59-63, 1998.

FRIEDMAN, Adriana (org.) **O direito de brincar: a Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

FINCO, Daniela. **As concepções de brincar entre as recreacionistas do CECI (Centro de convivência infantil da Unicamp)**. Trabalho de Conclusão de curso, Unicamp, 2000.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: CAROLYN, Edwards, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GODOI, Elisandra G. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: a educação compensatória do século XXI? **Revista de Educação**. Fevereiro, 06-12, 2002

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUHLMANN, Júnior Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES Marina S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas SP: Editora da UFSCar, 1999 b, p. 51-65.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 25-50.

MAGNANI, Eliana M. **O Brincar na pré-escola: um caso sério?** Campinas, SP, dissertação de mestrado FE, Unicamp, 1998.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOVANI, Susanna e TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 173-184.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. **Pro-posições**. Campinas, FE Unicamp: vol 10, n.1 (28) p. 75-98, 1999.

MARCELLINO, Nelson. Lazer e infância – o furto do lúdico. In: **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990, 53-89.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 189-201.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas SP: Editora da UFSCar, 1999 b, p. 98-112.

NOGUEIRA, Denise C. **A criança pequena produz cultura?** Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 1997.

PALHARES, Marina S. e MARTINEZ, Cláudia M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia G. e

PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas SP: Editora da UFSCar, 1999 b, p. 05-18.

PALMEN, Sueli Helena C. **O lugar do imprevisto na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 2001.

PRADO, Patrícia. Quer brincar comigo? In: FARIA, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila B. F. e PRADO, Patrícia (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com as crianças**. Campinas SP: Autores associados, 2002, p. 93-111.

REGO, Teresa C. A função da brincadeira no desenvolvimento infantil. In: REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 80-83.

ROCHA, Maria Silva L. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas: 1994.

VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção do conhecimento através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.) **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 245-258.

VECCHI, Vea. O papel do Atelierista. In: CAROLYN, Edwards, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. S.P Ed. Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais da Educação Infantil**. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1996.

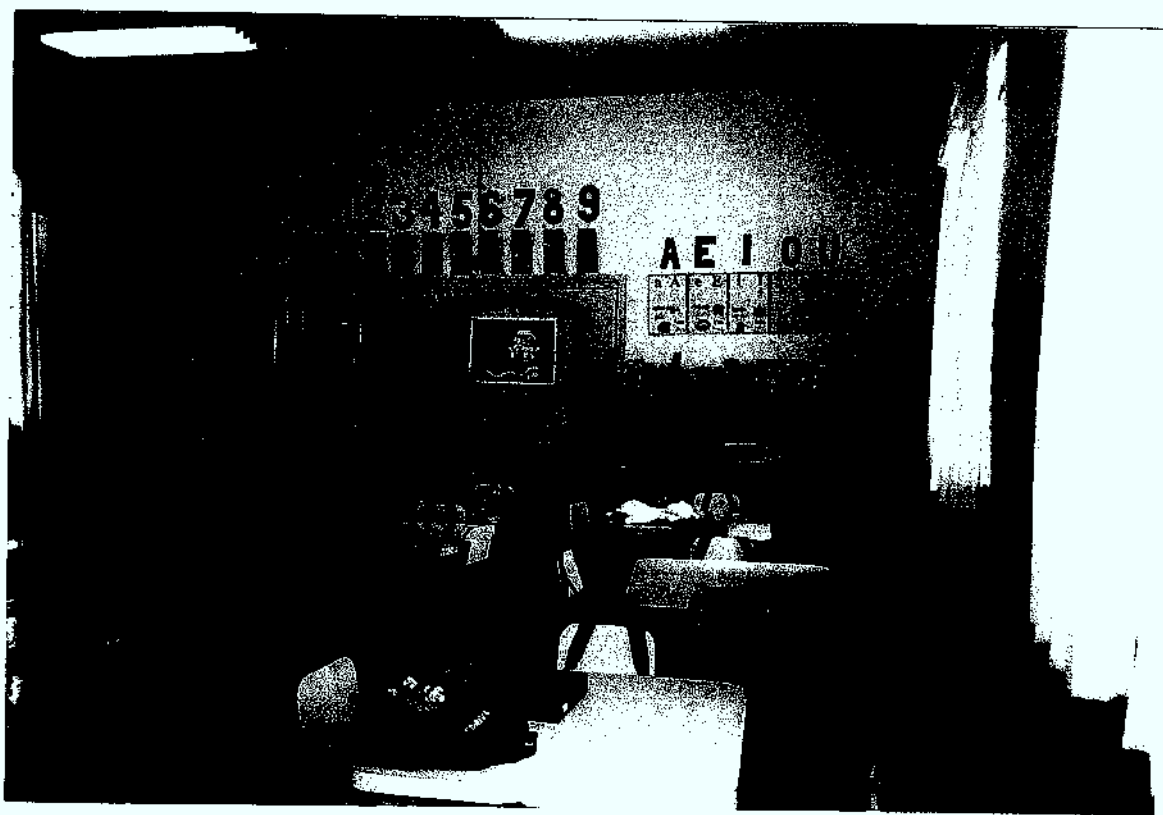
WAJSKOP, Gisela. A brincadeira infantil na Educação Pré-escolar paulista e parisiense: o que pensam sobre ela os adultos. **Proposições**. Campinas, FE Unicamp: vol 7, n. 3 (21), p. 51-63, 1996.

ANEXOS

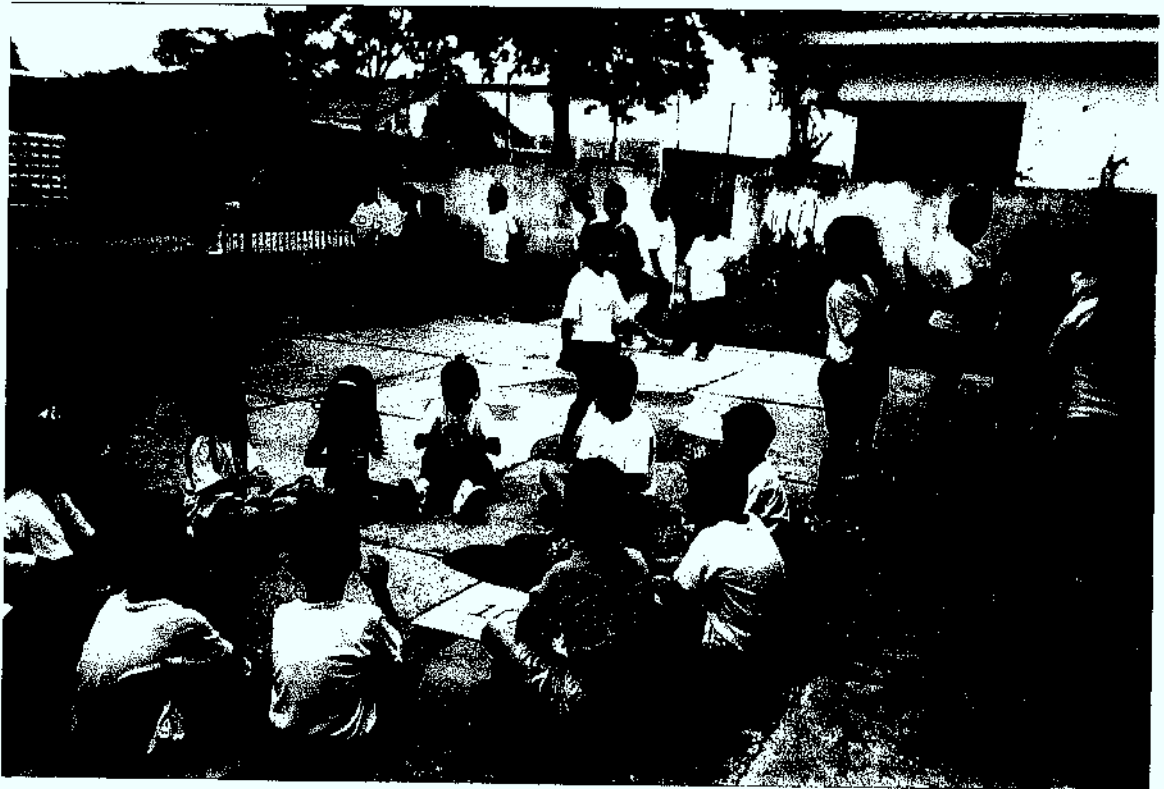
PARQUE (campo de futebol ao fundo)



SALA



PÁTIO



REFEITÓRIO



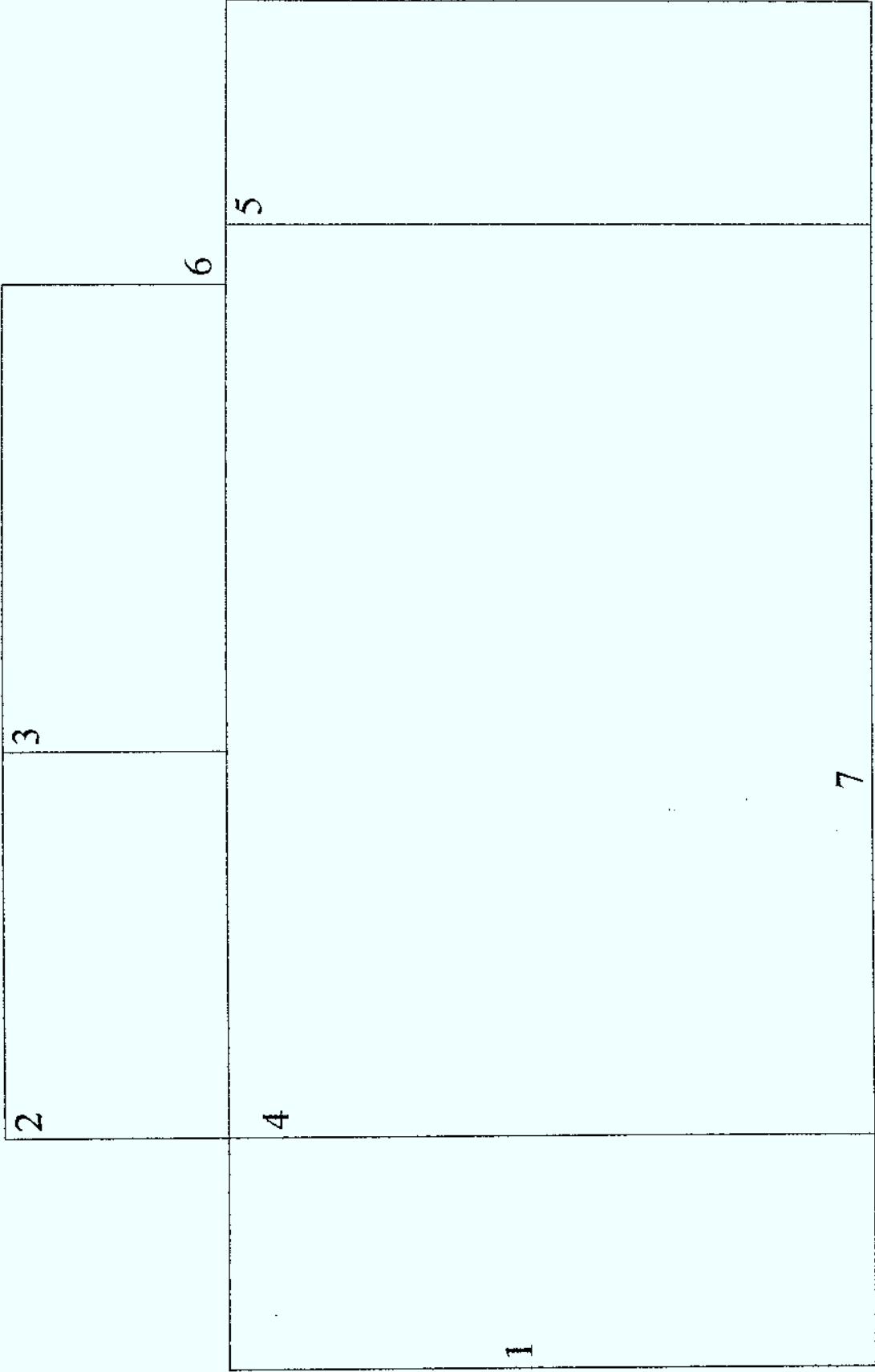
LEGENDA – ÁREA EXTERNA

- 1 – Horta
- 2 – Parque
- 3 – Pátio
- 4 – Área interna
- 5 – Banheiro das meninas
- 6 – Corredor
- 7 – Banheiro dos meninos
- 8 – Campo de futebol

LEGENDA 2 – ÁREA INTERNA

- 1 – Sala do Pré A/Pré B
- 2 – Cozinha
- 3 – Diretoria
- 4 – Refeitório
- 5 – Sala do Jardim I/ Jardim II e Pré C.
- 6 – Entrada
- 7 – Saída para área externa

1	2	3				
		4			6	7
						8



ESTRUTURA DA VERSÃO PRELIMINAR DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

