



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELOÍSE GRACIELE DE FREITAS FERNANDES COSTA

**O BRINCAR E O PROJETO “FAZER EM CANTOS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA-SP**

TRÊS LAGOAS-MS

2022

HELOÍSE GRACIELE DE FREITAS FERNANDES COSTA

**O BRINCAR E O PROJETO “FAZER EM CANTOS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Adriana Rodrigues

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza

TRÊS LAGOAS-MS

2022

Heloíse Graciele de Freitas Fernandes Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sílvia Adriana Rodrigues - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/
UFMS-CPTL

Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/
Sul/UFMS-CPTL

Prof.^a. Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/
UFMS-CPTL

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Bostolin – Universidade Católica Dom Bosco/
UCDB - Campo Grande/MS

Três Lagoas, 26 de maio de 2022.

DEDICATÓRIA

Ao meu amado companheiro e esposo Wagner, que abraçou comigo este sonho – e o fez com todo amor e paciência.

Ao meu filho Mateus, meu presente de Deus, por todo amor e compreensão e por me motivar a lutar e a vencer, a fugir do conformismo de permanecer no estado de conhecimento em que antes me encontrava.

À minha querida irmã Vanessa, que sempre me auxiliou em meus propósitos e me inspirou a vencer.

Ao meu sobrinho Davi, minha alegria de cada dia com seu doce sorriso.

À minha querida mãe, que por mim orou para que eu aqui chegasse.

Ao meu amado pai, *in memoriam*, que muito me incentivou para que eu realizasse meu sonho e, mesmo tendo partido sem vê-lo cumprido, deixou a mim o legado da perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, o autor e consumidor da minha fé, a quem darei eternamente toda honra e glória porque me sustentou até aqui.

À minha orientadora Sílvia Adriana Rodrigues, que acreditou neste sonho e me ensinou a desenvolvê-lo, dedicando-se a este processo sem medir esforços, levando-me a desconstruir ideias equivocadas para me reconstruir e me tornar uma pessoa melhor. A minha gratidão será eterna.

À minha coorientadora Regina Aparecida Marques de Souza, que muito colaborou conosco, somando ao nosso trabalho, além de conteúdos e vivências, dedicação e muito carinho.

À minha preciosa irmã, por seu zelo em me ensinar a caminhar nesta jornada, mostrando-me como proceder para alcançar este e muitos outros propósitos.

Ao meu querido esposo Wagner, que a mim se dedicou mais uma vez na concretização deste sonho, tornando-o dele também, e sem cobrar o que minhas possibilidades não alcançavam em momentos difíceis, fazendo esta caminhada mais leve e possível.

Ao meu tão sonhado e amado filho Mateus, que torna os meus dias alegres e me ajuda a revigorar as forças para completar o caminho, e que tem aprendido a perseverar em Deus para alcançar seus objetivos, como o fiz até aqui.

Ao meu sobrinho Davi, que me traz alegria.

À minha amada mãe, que a mim e por mim dedicou sempre suas orações.

Ao meu querido pai, *in memorian*, que infelizmente não pôde assistir à realização deste sonho, mas que me ensinou a lutar sem reclamar das adversidades e sempre acreditou em mim, e a quem sempre encontro em meus pensamentos, lembrando-me de suas palavras encorajadoras.

Aos pastores Agostinho e Rosana, que oraram e torceram para que eu alcançasse este ideal.

Aos meus sogros Walter e Áurea (*in memorian*) e à minha cunhada Andréa, que almejaram comigo esta vitória.

À minha avó Oscarina (*in memorian*), que muito me ensinou a perseverar na fé e em meus sonhos e que viveu até o início do meu curso de Mestrado para ver que outra das dádivas de Deus começava a cumprir-se em minha vida.

À minha família Freitas e Fernandes, pela alegria manifesta quando da concretização deste projeto.

Aos secretários Ariel e Mateus e aos colegas de curso do Programa de Pós-Graduação da UFMS, pelo carinho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UFMS, por todos os conhecimentos compartilhados.

À minha amiga Rute, irmã do coração.

À querida Mariane Saviolli, que esteve ao meu lado durante este percurso, compartilhando comigo seus conhecimentos acadêmicos.

Às minhas queridas e eternas amigas companheiras de trabalho Maria Aparecida e Suelen, que me acalentaram e me trouxeram palavras de amor e incentivo.

À professora Ivone Baldan (*in memoriam*), eterna amiga e impulsionadora do meu sucesso.

À professora Lia Mara, que me apoiou e acreditou em mim.

À Alessandra Martins, professora que compreendeu o meu filho e sempre o tratou com tanto amor.

Às minhas equipes pedagógicas da unidade escolar Prof.^a Julieta Arruda Campos e da EMEB Prof.^a Maria Adelaide Camargo Cardoso, das quais faço parte, que por mim se alegraram em minha conquista.

Às equipes pedagógicas das escolas EMEB Claudio Evangelista Teixeira e EMEB Maria Aparecida Pimentel Ferraz, que tão gentilmente abriram suas portas para que eu realizasse esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, por ter-me concedido a Bolsa Mestrado e autorização para realização da pesquisa nas unidades de Educação Infantil desse sistema municipal de ensino e que se dispôs a colaborar com este trabalho concedendo dados.

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

(Lev S. Vygotsky, 1997)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em nível de Mestrado, vinculada à linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, *Campus* de Três Lagoas/MS. Tomou-se, como objeto de estudo, o Projeto “Fazer em Cantos”, desenvolvido em Araçatuba-SP, com o objetivo geral de conhecer os impactos da sua execução na Educação Infantil da rede municipal. Os objetivos específicos foram: recuperar os dados históricos do Projeto “Fazer em Cantos”; descrever e discutir o embasamento teórico que sustentou a elaboração do referido Projeto; conhecer o ponto de vista dos diferentes participantes (professores, coordenadores e diretores) a respeito do desenvolvimento do Projeto; discutir as contribuições do Projeto para a Educação Infantil do município de Araçatuba-SP. Partiu-se da compreensão de que o brincar consiste em atividade principal do período da infância, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento das crianças e, como tal, necessita ser incorporado à rotina da escola, apoiado na Teoria Histórico-Cultural proposta por Vygotsky. A pesquisa, de caráter qualitativo e com características de estudo de caso, foi executada na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba-SP e em duas das escolas do município. A primeira etapa do estudo foi de natureza documental e a segunda, empírica, por meio de entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos alguns dos participantes do Projeto, como professores, coordenadores e diretores. A análise dos dados coletados, com base na técnica de análise de conteúdo da vertente francesa, evidenciou a relevância do Projeto analisado, apesar de algumas lacunas do campo teórico que o sustentou; bem como que as políticas públicas referentes à Educação Infantil devem considerar as crianças ao realizarem suas trocas de planos de governo, que implica no não abandono de projetos significativos, como o Projeto em questão, e o aprimoramento das ações de melhoria na qualidade da educação já existentes. Concluiu-se que o município de Araçatuba-SP deveria dar continuidade ao trabalho que foi realizado e que de alguma forma mantém algumas ações, investindo no desenvolvimento de propostas que atendam as necessidades da infância local, em sua íntegra, e no fortalecimento de bases teóricas sobre o brincar, pontuando sua importância por meio de situações de socialização e de brincadeiras construídas pela própria criança.

Palavras-chave: Educação na infância; Desenvolvimento infantil; Brincar; Atividade principal ou atividade guia; Projeto “Fazer em Cantos”.

ABSTRACT

This paper presents the results of a Master's level research, linked to the line of Education, Childhood and Diversity of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus Três Lagoas/MS. The object of study was the project "Fazer em Cantos", developed in Araçatuba (SP), with the general objective of getting to know the impacts of the project's execution in Children's Education in the municipal network of Araçatuba-SP. The specific objectives were: retrieve the historical data of the "Fazer em Cantos" Project; describe and discuss the theoretical basis that supported the elaboration of the project; get to know the point of view of the different Project participants (teachers, coordinators and principals) about the project development; discuss the project's contributions to Kindergarten Education in the city of Araçatuba-SP. We started from the understanding that play is the main activity of the childhood period, contributing significantly to the development of children and, as such, needs to be incorporated into the school routine, supported by the Cultural-Historical Theory proposed by Vygotsky. The research, qualitative in nature and with case study characteristics, was developed in the Municipal Education Secretary of Araçatuba/SP and in two of the schools in the municipality where the Project was developed. The first stage of the study was documental in nature and the second empirical, by means of semi-structured interviews, having as subjects some of the Project participants, such as teachers, coordinators and principals. The analysis of the data collected, based on the theoretical conceptions that supported the research, showed that public policies regarding Early Childhood Education must consider children when making their changes in government plans, which implies not abandoning relevant projects, such as the Project in question, and the improvement of existing actions to improve the quality of education. It was concluded that the municipality of Araçatuba/SP should continue the work it already does, investing in the development of proposals that preserve the conception of childhood, in its entirety, and in the strengthening of theoretical bases about playing, pointing out its importance through situations of socialization and games built by the child itself.

Keywords: Childhood education; Child development; Play; Main activity or guide activity; "Fazer em Cantos" Project.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFAM – Centro Específico Aperfeiçoamento de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAC/FEA – Fundação Educacional de Araçatuba-SP

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPP – Hora de Trabalho Pedagógico de Projetos e Pesquisas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

SESI – Serviço Social da Indústria

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
2. APRESENTANDO O BRINCAR.....	12
3. RECORTES METODOLÓGICOS.....	27
3.1 Apresentando o Projeto “Fazer em Cantos”.....	30
3.2 O início da pesquisa.....	43
3.3 Análise dos dados coletados.....	44
3.4 Reflexões sobre o Projeto “Fazer em Cantos”.....	60
4. PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÊNDICES.....	79
Apêndice 1	80
ANEXOS.....	82
ANEXO A.....	83
ANEXO B.....	92

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu do meu interesse pelo brincar e suas contribuições à criança, a partir da minha experiência profissional na Educação Infantil. A convivência com os alunos chamou-me a atenção para a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Foram as inquietações suscitadas pela forma como o brincar é compreendido e utilizado nas escolas, especialmente na Educação Infantil, que me levaram a organizar a proposta da pesquisa ora apresentada.

Convém apontar que o brincar é aqui concebido como uma atividade sócio-histórica e cultural construída por meio da socialização, que permite a experimentação do mundo. Por meio do brincar, é possível o desenvolvimento integral da criança, que se torna capaz de desempenhar novos papéis sociais, organizar seus pensamentos, fazer constante uso da linguagem, além de ser estimulada ao desenvolvimento motor e afetivo, entre outros aspectos. Nesse sentido, foi adotado também o pressuposto de que o brincar permite a construção do pensamento e de formas mais elaboradas de compreender o entorno.

Apesar de haver um número significativo de pesquisas¹ já desenvolvidas sobre o valor do brincar, ainda há pouco espaço para a inclusão da brincadeira na rotina escolar. Foi nesse cenário que o interesse e as inquietações transformaram-se em necessidade de realizar um estudo sobre o brincar na Educação Infantil, um tema que me acompanha desde o começo da minha carreira.

O exercício da docência teve início no curso de Magistério, de 1998 a 2001, realizado no Centro Específico de Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM), em Araçatuba-SP, que me proporcionou as primeiras experiências com crianças, confirmando-me a certeza de que minha escolha profissional estava de acordo com minhas expectativas. A realização do estágio e minha participação no projeto Pró-Matemática, que atendia alunos com dificuldades de aprendizagem, desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), fizeram-me refletir sobre a facilidade da criança na realização de atividades quando lhe é oferecido material lúdico. Pude constatar, desse modo, a necessidade de buscar formas diferenciadas, e não maçantes, para trabalhar com as crianças. Tive o primeiro contato concreto com o objeto de estudo.

Concluído o curso de Magistério, iniciei a graduação em Letras pela UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), em Campo Grande - MS, porém não pude dar

¹ Conforme os dados da revisão bibliográfica que serão apresentados adiante.

continuidade ao curso. Naquele ano (2002), dei início à minha trajetória profissional, passando a lecionar em uma escola privada de Educação Infantil. O trabalho fez-me observar de perto a necessidade que a criança dessa faixa etária tem de brincar, de explorar novas experiências e de aprender de forma lúdica para melhor compreender os conteúdos. Como professora, compreendi que a criança apreende de forma mais eficaz os conhecimentos que lhe são ensinados ao fazer uso do material concreto. Observei que, no processo de ensino-aprendizagem, a inserção de material lúdico como apoio é essencial para melhor compreensão dos conteúdos ensinados. Assim, meu olhar voltou-se de forma mais acurada para o brincar na Educação Infantil.

O interesse sobre o desenvolvimento infantil motivou-me a mudar a opção do curso de graduação pretendido e, no ano de 2003, retornei à faculdade para cursar Pedagogia, pela Fundação Educacional de Araçatuba-SP (FAC/FEA). Durante a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido com o tema “Jogos e brincadeiras na alfabetização”, tive a oportunidade de estudar a necessidade que a criança tem de brincar para se desenvolver. Instaurou-se o início da minha busca de embasamento teórico sólido sobre o papel do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, dei continuidade ao meu trabalho com a Educação Infantil, dedicada a continuar incluindo o lúdico em minhas práticas pedagógicas, e busquei aprofundar meus conhecimentos em um curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, em 2007. Como trabalho final, escolhi como tema da monografia “A ludicidade no ensino da leitura e da escrita”. Em 2010, em uma segunda Especialização, dessa vez sobre Educação Infantil, ao desenvolver a nova monografia, retomei o tema das atividades lúdicas favorecedoras do desenvolvimento infantil.

A convivência com os alunos só aumentou meu interesse pelo brincar e sua importância no desenvolvimento intelectual das crianças. Como consequência, passei a ter um olhar acurado para essa prática, na tentativa de descobrir como as escolas de educação infantil promoviam as brincadeiras.

A experiência como professora de Educação Infantil e as formações ao longo do tempo fortaleceram o entendimento da importância das atividades prazerosas para o desenvolvimento infantil. Em minha experiência em sala de aula, busco promover o brincar na intenção de contribuir com o desenvolvimento das crianças por meio da socialização, uma vez que, para muitas delas, a escola oferece a única oportunidade de brincar e se socializar com outras crianças. Ademais, a escolarização, que estabelece o cumprimento de uma estrutura curricular,

exige que, na prática pedagógica, busque-se recursos para ensinar de forma a chamar a atenção da criança para tal conteúdo.

No ano de 2010, uma proposta advinda da Secretaria Municipal de Educação, abordando o brincar, foi implantada nas instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba-SP, sendo desenvolvida até o ano de 2017. O Projeto foi intitulado “Fazer em Cantos” e intencionou dar à criança lugar central no processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades diferenciadas, destinando-se, em meio às demais atividades de rotina escolar, um tempo específico para a realização das atividades pertinentes ao projeto.

As escolas participantes foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação e as demais puderam optar pela participação, no entanto a falta de espaço na escola em que atuava como professora impediu que pudéssemos desenvolver o Projeto. Como professora da rede municipal, que apenas observou o Projeto à distância, senti a necessidade de investigar os efeitos gerados por essa iniciativa.

Nesse contexto, esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora: a Educação Infantil no município de Araçatuba está realmente organizada e funciona de uma forma lúdica? A partir dessa inquietação, escolhi o Projeto “Fazer em Cantos” como objeto de estudo, tendo como objetivo geral conhecer os impactos causados por ele na Educação Infantil da rede municipal de Araçatuba-SP e, como objetivos específicos: 1) recuperar os dados históricos do Projeto “Fazer em Cantos”; 2) descrever e discutir o embasamento teórico que sustentou a elaboração do referido Projeto; 3) conhecer o ponto de vista dos diferentes atores escolares (professores e gestores) a respeito do desenvolvimento do Projeto; 4) discutir as contribuições do Projeto “Fazer em Cantos” para a Educação Infantil do município de Araçatuba-SP.

Para atingir esses objetivos, adotei os seguintes procedimentos metodológicos: 1) revisão bibliográfica; 2) coleta de dados a partir de fontes variadas, pesquisa documental (referente ao Projeto “Fazer em Cantos”) e entrevistas semiestruturadas; 3) análise e discussão dos dados. Os dados foram obtidos a partir de: documentos; registros em arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba-SP; relatos de diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras das escolas e orientadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas foram realizadas com duas professoras, uma diretora e uma coordenadora de cada uma das duas escolas que serviram de palco para sua realização, totalizando oito participantes. Para a análise das entrevistas, recorri à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), obedecendo às etapas de leitura flutuante, categorização e inferências.

A pesquisa, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Infâncias e Diversidades, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),

campus de Três Lagoas-MS, adota uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, com etapas documentais e de campo.

Assim, com o propósito de conhecer trabalhos desenvolvidos sobre o tema estudado – o brincar na Educação Infantil –, o primeiro passo foi realizar o levantamento das pesquisas registradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), escolhida como base da busca por ser uma fonte confiável e apresentar uma quantidade significativa de pesquisas.

Para o levantamento de trabalhos relacionados à temática em questão, foram utilizados os seguintes descritores cruzados: brincar, brincadeira, ludicidade, lúdico, com recorte temporal entre os anos de 1999 a 2020². Foi encontrado um total de 1795 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações. Após esse levantamento, foi realizada uma leitura exploratória dos trabalhos encontrados, a fim de identificar o número exato de teses e dissertações cujo objeto de estudo se coadunasse ao meu, evitando, assim, falhas na apresentação desses trabalhos.

Nesse primeiro momento de exploração dos trabalhos selecionados, constatei um número consideravelmente inferior ao total de pesquisas. Entre eles, foi possível perceber que muitos não atendiam aos critérios de seleção (segundo os descritores cruzados que foram adotados para a realização da pesquisa), pois seu objeto de estudo era diferente. Disso resultou uma redução do número total para 341 trabalhos. Posteriormente, feita uma segunda leitura mais detalhada dos textos selecionados, o número reduziu para 104, entre dissertações e teses. Essa redução decorreu da identificação de trabalhos que se repetiam com a aplicação dos diferentes descritores, de pesquisas que se referiam ao Ensino Fundamental, de trabalhos que não apresentavam resumos, entre outros fatores.

Após uma terceira leitura dos resumos, foram descartados aqueles cujos objetos de estudo não se aproximavam deste de forma mais significativa. Além disso, foi possível verificar que ainda havia trabalhos repetidos. Após a exclusão das pesquisas repetidas, o número diminuiu para 81. Entre essas, foi feita a distinção entre dissertações e teses, obtendo-se 66 dissertações de mestrado e 15 teses de doutorado. Do total de pesquisas levantadas, 48 se encontram na região Sudeste; 14 pertencem à região Sul; 14 estão na região Nordeste; quatro estão na região Norte e somente duas se encontram na região Centro-Oeste.

O resultado da busca apontou que há somente dois trabalhos desenvolvidos que abordam a temática do brincar na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esse fato ressalta a relevância do tema desta pesquisa para o Programa a que ela se vincula. Por outro lado, é importante sinalizar que não há nenhuma outra pesquisa realizada com o meu objeto de

² O levantamento foi realizado no ano de 2020.

estudo, que é o Projeto “Fazer em Cantos”, desenvolvido no município de Araçatuba-SP. Diante disso, destaco a relevância do estudo, dado o potencial que apresenta para contribuir com novas discussões e práticas sobre o brincar ao município.

O texto está organizado em cinco seções, contando com esta Introdução. Na seção 2, intitulada Apresentando o brincar, articulo o aporte teórico sobre o brincar e sua relevância para o desenvolvimento infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural mobilizada por Vigotski (2021) e seus discípulos, como Leontiev (2009), Elkonin (2009), entre outros. Posteriormente, em Recortes metodológicos, a terceira seção, apresento a descrição da metodologia que sustenta o trabalho, bem como os primeiros dados levantados durante a pesquisa. Na quarta seção, Percepções das participantes, apresento e analiso as percepções das participantes do Projeto “Fazer em Cantos”. Por fim, são apresentadas as Considerações finais, que reúnem os resultados mais relevantes da pesquisa desenvolvida, além de algumas reflexões suscitadas ao longo do percurso.

2 APRESENTANDO O BRINCAR

Esta seção tem como objetivo apresentar a temática do brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. É uma temática sobre a qual já se constituiu um número considerável de estudos e pesquisas, conforme apontado na introdução e ratificado no levantamento bibliográfico e na correspondente leitura do resumo dos trabalhos identificados. Exige, dessa maneira, a apresentação dos diferentes conceitos teóricos sobre o brincar, destacando suas especificidades no que tange às diferenças entre brincar, brincadeira e jogo. Há uma grande variedade de explicações acerca desses conceitos, o que torna complexa a tarefa de compreendê-los, a que ora nos dedicamos.

A concepção de brincar/brincadeira adotada nesta pesquisa é a que se apresenta na obra de Vigotski, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, que tem como um dos pontos fundamentais o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, exclusivas dos seres humanos, que se desenvolvem por intermédio da cultura e das relações sociais e nos permitem, graças a mediações, o acesso às aprendizagens. Assim, os processos culturais e as interações são decisivos para o desenvolvimento humano e para as aprendizagens.

Segundo estudos vigotskianos, o brincar é uma atividade humana social, histórica, cultural e produtora de significados e, como tal, deve constituir um movimento frequente no ambiente educativo, sempre mediada. Por meio de suas relações com o outro mais experiente, no processo de interação social, a criança se insere no mundo e se desenvolve. Tais relações constroem um sistema de aprendizagem que transforma o seu ser qualitativamente e produz uma experiência sócio-histórica de apropriação de conhecimento culturalmente produzido, ou seja: a criança age e transforma seu pensamento em ação para compreender a realidade e reconstruir experiências socioculturais dos adultos.

Embasada na perspectiva vigotskiana, defendo que, na escola, no caso da criança pequena – que é o foco desta pesquisa – a educação deve envolver não apenas a dimensão cognitiva (em geral, com tendência à mera transmissão de informações), mas também a afetiva, a linguística, a cultural. Isso implica promover a convivência entre crianças e entre crianças e adultos, reconhecendo que aquelas não são adultos em miniatura e que o brincar, sobretudo nos primeiros anos de vida, é essencial para o desenvolvimento e para a constituição da subjetividade.

Antes de adentrar no tema, julgo importante tecer breves considerações sobre a polissemia do termo “brincar” e a não rara confusão entre os sentidos de “brincadeira” e “jogo”, decorrentes, a princípio, de questões culturais, pois o modo como cada cultura apreende a

realidade influencia diretamente os processos de representação e referenciação linguística. Por exemplo, em alguns idiomas, os verbos “jogar” e “brincar” são identificados como sinônimos; em outros, não o são. Segundo Mello (2021), a língua russa, por exemplo, dispõe de uma única palavra (“*igra*”) para referir-se a jogo e à brincadeira, ao passo que, no português do Brasil, coexistem as duas palavras, ora utilizadas como sinônimos, ora como termos de sentidos distintos, o que tem gerado, segundo a autora, conflitos nas práticas pedagógicas.

Neste trabalho, entendo que brincadeira e jogo – ambos essenciais no desenvolvimento psíquico da criança, porque criam necessidades de aprendizagens – são construtos distintos. Enquanto a primeira (centro de interesse desta pesquisa) é atividade espontânea, voluntária, volitiva (no sentido de vontade, que impulsiona a ação), nascida da imaginação daquele que brinca e baseada em suas vivências no meio social, sem regras expressas ou cultural e previamente definidas, o segundo consiste em atividade com regras aparentes, previamente definidas e socialmente construídas, e independe da vontade da criança (ELKONIN, 1998; PETROVSKY, 1980 *apud* MELO, 2021). Ambos, brincadeira e jogo, não são meros divertimentos e, pois, devem ser tratados com seriedade e responsabilidade.

Na esteira de Leontiev (2014) e outros estudiosos vigotskianos, concebo a brincadeira como atividade-base no aprendizado da criança, porque parte de uma determinação dela própria, e não de objetos de que ela pode fazer uso para realizar ou de regras instituídas (como ocorre com o jogo). Assim, a ação da criança é fator determinante para se processar a brincadeira. É por meio dessa estrutura de atividade que a criança conhece o mundo e estabelece relação interna com as múltiplas determinações da realidade, tanto em sua diversidade quanto em seu eu individual e coletivo.

A esse respeito, Vigotski (2008) destaca que a forma como a criança brinca não pode ser vista apenas como mera imitação, mas também como uma articulação de sua imaginação. Pela imaginação, ela pode fazer um experimento mental da realidade e produzir significação que orienta suas ações. Além disso, ela brinca não só para representar o trabalho adulto, mas também para adaptar-se a ele, uma vez que, na idade dela, não se manifesta ou se apresenta o mesmo jogo de valores dos adultos no que se refere à estrutura sociocultural presente na realidade. Nesse cenário, a criança lança mão da fantasia, substituindo os materiais adultos pelas brincadeiras, permitindo-se representar o mundo e recriá-lo por meio do reconhecimento que faz dele.

Segundo o autor, a criança brinca pensando na estrutura de organização do mundo em que está inserida, fazendo uso da brincadeira como recurso para socializar-se. Dessa forma, apropria-se da realidade, cria um espaço de aprendizagem em que pode expressar-se e, de modo

simbólico, desenvolve suas fantasias. A título de exemplo, quando uma criança brinca de escola, ela estabelece uma organização social específica que já vivenciou em sua experimentação: toma para si o poder e a dominação do jogo social de que ainda não pode usufruir pela sua idade e orienta-se fantasiosamente por um modelo social de que já se apropriou. A depender do modelo apropriado, ela pode ser uma professora que faz mediações, explicando atividades da realidade junto às suas crianças, ou uma professora que somente estabelece ordens autoritariamente.

Vigotski (2008), Elkonin (1988), Leontiev (2009), entre outros, entendem que o homem se forma a partir das suas relações com a natureza e com outros homens, de forma que as suas atividades se tornam conscientes e transmitidas de geração em geração em um processo de socialização.

Nessa direção, é importante acrescentar as características da brincadeira que procedem desse processo de socialização: imaginação, imitação e regras. Isso significa que a brincadeira pode ser classificada como situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que a criança pode alcançar níveis mais complexos em seu desenvolvimento conforme o grau de interação que se estabelece entre ela e seus pares. A brincadeira, nesse viés, insere a criança nas relações sociais e se desenvolve a partir de ações com os objetos, permitindo que ela avance à interpretação dos papéis sociais. (PRESTES, 2021; ELKONIN, 1988; 2009).

Para Elkonin (2009), ao se desenvolver a brincadeira coletivamente, ocorre a possibilidade de constituir vínculos entre as pessoas e, por meio da socialização, ocorre a aprendizagem de tarefas e funções. De fato, a criança aprende com a ajuda do outro, interagindo com ele e imitando-o, de modo a tentar reproduzir suas ações cotidianas (ELKONIN, 2009).

A partir dessas ideias, é possível afirmar que o que a criança consegue realizar hoje, ainda que seja com a ajuda de outro, será capaz de realizar em breve sem necessitar dessa ajuda. Segundo Vigotski (2021, p. 191):

O amadurecimento da função, da mente da criança, ocorre de repente, de uma hora para outra, como um tiro de uma arma ou é um processo que cresce devagar, com muitos saltos e ziguezagues? Resumindo, existe o começo, o meio e o fim desse desenvolvimento? É claro que existe. O desenvolvimento da mente da criança não é uma ervilha; e lá está o jardineiro, bem antes do fruto, para observar aqueles estágios que levam ao surgimento do fruto; é ruim o jardineiro que julga o estado da planta que observa apenas pela colheita, pelos resultados.

Dessa maneira, a brincadeira pode ser caracterizada como atividade-guia, pois:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações das necessidades e as de caráter mais geral da

consciência. A brincadeira é a fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente [...] a brincadeira pode ser denominada de atividade-guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2021, p. 234).

A brincadeira guia o desenvolvimento psicológico da criança, o que gera neoformações presentes no final de cada período (faixa etária) de desenvolvimento do organismo biológico e visivelmente notadas por provocarem mudanças sociais no indivíduo. Na percepção de Vigotski e seus seguidores:

[...] algumas neoformações etárias centrais continuam a fazer parte da psique no desenvolvimento posterior da criança, até mesmo quando deixam de ocupar um lugar central e determinante no curso geral do desenvolvimento (idades estáveis), quando outras saem de cena do desenvolvimento psíquico, com os mesmos aspectos de quando desempenhavam um papel determinante (crises). (PRESTES; TUNES, 2021, p. 30).

As funções especificamente humanas, denominadas como neoformações, se “[...] formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos que o seu substrato material é constituído por sistemas e reflexos estáveis formados pela vida” (LEONTIEV, 1978, p. 255). Nesse sentido, as neoformações constituem-se a partir de relações externas que são internalizadas pela criança, requalificando a atividade psíquica interfuncional como uma atividade principal do organismo, e o seu desenvolvimento conduz à aprendizagem de novas experiências.

Essa atividade principal exerce importante papel no desenvolvimento humano, porque permite “[...] produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares” (DAVIDOV, 1988, p. 23), embora nem sempre se encontre esse cenário de preocupação com a criança nas instituições de Educação Infantil.

Do ponto de vista da psicologia, quando inicia o processo de imitação de eventos reais, a criança reinventa os fatos vivenciados por ela por meio da brincadeira de faz de conta. Para aprender e para satisfazer suas necessidades, a criança depende de experimentar situações coletivas com os adultos (ELKONIN, 1987).

A respeito dessas necessidades e desejos, Prestes e Tunes (2021, p. 213) afirmam tratar-se de

[...] uma série de necessidades e de desejos não realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como

uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?” (PRESTES; TUNES, 2021, p. 213).

O que as autoras pontuam é que, por meio da brincadeira, a criança consegue realizar seus desejos, a partir dos motivos que a induzem a brincar e, para tanto, ela lança mão da imaginação.

Além desse fato, na idade pré-escolar, a memória da criança encontra-se em transformação e não permite que ela se esqueça de seus desejos. Buscando resolver esse conflito, ela cria uma situação imaginária que origina o faz de conta, pois, segundo a percepção de Vigotski (2008, p. 26), essa brincadeira é a “linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”, isto é, a atividade que, nessa fase, guia o processo de humanização, contribuindo para a formação das funções psicológicas superiores na criança.

Ainda segundo o teórico russo, a liberdade que a criança acredita ter para brincar é ilusória, uma vez que ela ainda encontra regras sociais das quais se conscientiza ao brincar. Portanto, é certo que a brincadeira é algo sério e complexo: por meio das situações criadas que ativam o pensamento abstrato, a criança tem a oportunidade de aprender, de aprender as regras sociais e de se desenvolver e orientar seus desejos (VIGOTSKI, 2008).

Para Leontiev (1978), o que caracteriza a brincadeira não é o resultado, mas a ação em si mesma. Nesse sentido, a brincadeira não se constitui de um caráter produtivo, uma vez que não mantém seu objetivo centrado no resultado, mas no simples ato de brincar. Mukhina (1995) aponta que a criança brinca para satisfazer sua intenção de se relacionar com os adultos e reproduzir suas atitudes através do lúdico. A teórica destaca que, conforme a criança avança em idade, essa reprodução torna-se mais complexa. O argumento que se apresenta para a brincadeira do faz de conta se encontra em seu eixo central e se relaciona aos aspectos da realidade, ou seja, às atividades que o adulto realiza.

Entre os eixos temáticos preferidos da criança para iniciar a brincadeira estão: mamãe-filhinha; escola (professor/a-aluno/a); polícia e ladrão, entre outros. Mukhina (1995) explica que, quanto maior for a diversidade da realidade experimentada pela criança, mais amplos serão seus argumentos. A criança introduz como conteúdo da brincadeira aquilo que destaca como principal na realidade que representa, e esse conteúdo varia de acordo com a idade. Ainda segundo a pesquisadora, os conteúdos vividos pela criança no período pré-escolar fundamentam seu processo de humanização (MUKHINA, 1995).

Acrescente-se que a preocupação central da criança pré-escolar está no respeito às regras pertinentes ao papel assumido por ela, ou seja: está focada no cumprimento rígido dessas regras

e em convencer os colegas a fazerem o mesmo.

Importa ainda mencionar que a teoria vigotskiana deixa claro que nem sempre a brincadeira é prazerosa para a criança, seja pelo esforço envolvido no desejo de participar, seja quando o seu término não é favorável ao desejo ou expectativa da criança, como, por exemplo, quando ela deseja representar o papel de mamãe e não consegue porque outra coleguinha já o incorporou (VIGOTSKI, 2008).

A esse respeito, Prestes e Tunes (2021, p. 210) comentam:

[...] conhecemos as brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação; são aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar, que trazem satisfação somente quando seu resultado se mostra interessante para a criança ao mesmo tempo.

As pesquisadoras explicam o brincar – por elas compreendido como uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social – como oportunidade de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas. Na linha de Vigotski, entendem que a criança brinca para experimentar, para vivenciar tensões, conflitos e frustrações da vida real. Ela se entrega ao que mais tem liberdade de fazer: o brincar.

Vigotski (1988) destaca que, entre as várias condições do brincar, uma delas é o seu desenvolvimento em espaços privilegiados que proporcionem interações sociais com a construção de novos significados e conhecimentos. Isso implica pensar na necessidade que a criança tem de se satisfazer durante a brincadeira, o que possibilita a apreensão da peculiaridade da brincadeira como forma de atividade.

O pensador russo também menciona que as brincadeiras permitem diferentes formas de vínculo entre a imaginação e a realidade. Considerando a brincadeira como a essência da vida humana, construída culturalmente e mediada por outros indivíduos com quem a criança se relaciona, o pensador insiste na relação entre o brincar, a imaginação e a influência dos sentimentos que a criança constrói durante a brincadeira. Dessa combinação, que representa algo diferenciado e atraente à criança, resulta, em sua percepção, a formação e desenvolvimento do pensamento. Isso nos leva a compreender como a relação existente entre o real e o imaginário permite constantes movimentos que elevam a capacidade criadora de reorganizar o pensamento, explicando a especificidade da brincadeira (VIGOTSKI, 1988).

Os estudos de Vigotski (1988) ressaltam, somadas a essa ideia, outras características da brincadeira, como a imitação e as regras. No contexto sociocultural, pode-se entender que a brincadeira é considerada uma atividade social humana baseada no contexto, a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Nessa inter-relação

simbólica, entre a realização da brincadeira e a socialização entre diferentes sujeitos, a criança faz uso da linguagem (VIGOTSKI, 1988).

Assim, a linguagem desempenha duas funções, de intercâmbio social e de pensamento, possibilitando um salto qualitativo para o funcionamento mental humano: a criança opera não apenas no mundo concreto, mas também com as representações. Com isso, no desenvolvimento da brincadeira, o comportamento da criança vai abandonando o campo perceptivo imediato para engrenar-se no campo dos significados. Ademais, a evolução da brincadeira se delineia conforme surgem as regras e a imaginação (VIGOTSKI, 1988).

A brincadeira se configura como uma atividade importante para a criança, pois lhe permite combinar regras essenciais à formação da personalidade. Como destacou Leontiev (1978), brincar se configura como uma das primeiras zonas de tensão que a criança depara ao lidar com o mundo, sendo importante para futuras fases de sua vida.

Ao apresentar a teoria sobre os princípios psicológicos da infância, mostra o brincar como processo em que são incorporados estímulos sociais, os quais conduzem a criança a compreender a realidade social, tornando-se um ser ativo nesse meio (LEONTIEV, 2006). Nesse sentido, o fato de a brincadeira apresentar-se como atividade social e histórica torna-a atividade principal ou atividade-guia, conforme mencionado anteriormente.

Nas palavras de Leontiev (2014, p. 63):

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Isso significa que o ato de analisar o desenvolvimento da atividade da criança permite analisar também o seu desenvolvimento intelectual e sua consciência, demonstrando que a atividade da criança não se pode constituir de forma mecânica.

A atividade do brincar é uma atividade principal que se sobressai em certos estágios de desenvolvimento e exerce considerável influência no desenvolvimento psicológico e na formação da personalidade. A esse respeito, Vigotski *et al.* (1988) pontuam que a atividade principal desempenha três funções: proporciona mudanças na personalidade infantil; organiza os processos psíquicos da criança; funciona, num determinado período, como exemplo para a origem de outro tipo de atividade que será dominante no próximo período.

Outra característica que torna uma atividade como principal é o fato de apresentar motivo. É o caso da brincadeira, uma vez que a criança sempre apresenta motivo ao brincar. Dessa maneira, Leontiev (2014, p. 69) afirma que há uma relação entre a atividade e ação, pois

“o motivo da atividade, sendo substituída, pode passar de objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade”. Ainda de acordo com o autor, pode ser considerado atividade apenas o que dá sentido ao indivíduo, ou seja: um motivo que gere a necessidade de agir. Mello (2007), por sua vez, considera como atividade aquilo que promove a satisfação de alguma necessidade especial para o homem, em sua relação com o mundo, mediante um propósito específico, uma motivação.

Assim, importa reiterar que a criança se desenvolve e evolui segundo as possibilidades oferecidas pela realidade social em que se encontra inserida. Decorre desse fato a importância de a brincadeira ser planejada pela escola de Educação Infantil, assim como as demais atividades desenvolvidas com a criança.

A brincadeira é a atividade de trabalho da criança, mas ela brinca sem ter a consciência dos motivos, fato que diferencia a brincadeira do trabalho adulto: este age de forma consciente quanto à razão que o inspirou a desempenhar sua atividade laboral (VIGOTSKI, 1979). Enquanto criança, o indivíduo encontra-se impossibilitado de compreender o motivo pelo qual é levado a realizar tal ação (somente na adolescência é que o ser humano se encontra em condições de identificar os motivos pelos quais realiza seus atos). Esse motivo é de grande importância para a criança, pois sem ele não ocorreria o brincar.

É certo, no entanto, que um motivo não garante sucesso na realização de algo, pois se diferencia da motivação. Por exemplo: a criança tem um motivo para realizar uma atividade, porém, não se sentindo motivada, ela não a fará com empenho. No caso da brincadeira, permite que a criança se aproprie do mundo. Vigotski (1998, p. 93-94) aponta que, por meio dessa apropriação, ocorre a internalização de novos conhecimentos, “operação que inicialmente representa uma atividade externa e se reconstrói”; logo, “[...] a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é resultado de uma prolongada série de sucessos evolutivos”.

A internalização de novos conceitos é possível por meio de apropriação de signos. Estudos sugerem que a criança brinca de algo de que ela já se apropriou. Ao brincar, a criança progride quanto ao seu desenvolvimento integral e passa a conhecer a própria conduta por intermédio da apreensão que faz das novas regras aprendidas, atingindo o controle das qualidades humanas, superando seus desejos e impulsos (do “eu devo” para o “eu quero”).

Nesse cenário, o adulto tem seu papel fundamental como mediador. A criança se apoia no adulto para se apropriar da cultura com a finalidade de aprender. Quanto mais a criança conhece o mundo ao seu redor, mais aprende. Carvalho *et al.* (2005) ressaltam que a brincadeira é uma oportunidade de aprendizagem pelo fato de a criança conhecer regras e limites e passar

a integrar-se na sociedade. A prática do brincar e de conviver com os outros permite à criança interagir com diferentes indivíduos, proporcionando a aprendizagem de diferentes aptidões, conforme os autores explicam. Assim, a brincadeira torna-se enriquecida por acontecer com crianças de diferentes idades (CARVALHO *et al.*, 2005).

Entre as várias vantagens da brincadeira aqui citadas, pode-se afirmar que, por intermédio do brincar, é permitido à criança colocar-se no lugar do outro, impondo, assim, ao brincar a posição de recriação, pois oferece a ela a oportunidade de experimentar e reproduzir novos papéis sociais, conforme ressalta Mello (2004). Nota-se que a cultura do brincar propõe a reorganização das ações.

Durante a brincadeira, as ações das crianças não ocorrem repetidamente. Elas acontecem em uma sequência de ações, correspondendo às ações das pessoas, já que “[...] a sua execução não é um fim em si” (ELKONIN, 1998, p. 243). Para a relação entre ação e uso do objeto, o autor recorre ao simbolismo que se apresenta no jogo de papéis. Os objetos usados na brincadeira perdem sua significação usual porque as crianças os denominam de acordo com seus interesses.

Estudos apontam que, na representação simbólica, os símbolos correspondem ao objeto ausente, o que, segundo o autor, consiste na transferência dos significados de um objeto ao outro, uma vez que a criança usa objetos do cotidiano para outras finalidades diferentes da realidade, num processo que concorre para o desenvolvimento da consciência. Essa formação da consciência é destacada por Elkonin (1998) como resultante da influência que a presença adulta exerce, mesmo que de forma inconsciente, durante o jogo de papéis.

Segundo Elkonin (2009), brincar significa, para as crianças mais novas, produzir ações com os objetos sem assumir papéis. Já as relações complexas que a criança estabelece na atividade lúdica materializam-se na brincadeira do jogo de papéis, que se encontra na evolução do brincar. Seu início se dá por volta de três a seis anos de idade, ou seja, no período pré-escolar, quando surge a preocupação com a representação dos papéis.

Elkonin (1998) explica que a forma mais evoluída de jogo é o jogo de papéis, que assume diferentes níveis, dependendo das necessidades da criança; à medida que se torna mais independente dos adultos, aumenta o nível desse jogo. Ao fazer uso do pensamento na atividade prática da brincadeira do jogo de papéis, estará construindo seu conhecimento, elaborando hipóteses para resolver conflitos reais e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de entender outros pontos de vista e os valores de poder e dominação presentes no eixo social. Essas ações concorrem para a formação de sua personalidade e exercem forte influência na sua participação crítica e social, conforme pontua Elkonin (2009).

O autor explica que a criança assume papéis ao ser capaz de individualizar as regras de conduta e as funções sociais de algum outro indivíduo que lhe sirva de modelo. O início do jogo de papéis se caracteriza pelo papel do adulto que a criança assume. Este processo de relação direta com o adulto, ações e objetos origina o jogo, em que a criança adota ou não o nome do adulto de quem assumiu o papel. Nesse processo, assumir o papel pela função social é uma tarefa fácil à criança; o difícil é generalizar uma função, pois ela é individual. Isso porque mais de uma criança pode demonstrar o desejo em desempenhar o mesmo papel na brincadeira, gerando conflitos (ELKONIN, 1998).

Assim, a definição de papéis na brincadeira é um momento importante, porque demonstra que o papel está delineado para as crianças. Afinal, mais importante que o objeto que será usado durante a brincadeira é a representação do papel que ela vai desenvolver, uma vez que isso permite à criança sentir-se semelhante ao adulto enquanto brinca. Nesse sentido, a base da brincadeira encontra-se nos papéis que a criança interpreta em suas ações lúdicas. O objeto é apenas um meio para que ela possa representar o mundo adulto nas brincadeiras.

Durante o brincar, a criança reflete sobre sua ação e organiza seus pensamentos desencadeados através do uso do objeto:

[...] na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura: sentido/objeto. Nesta, o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto é dominante e determina seu comportamento [...] a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real (VIGOTSKI, 2021, p. 226).

Decorre então a função simbólica, presente entre as crianças de fase pré-escolar, que é a resignificação: a criança atribui outra função ao objeto ao fazer uso dele, sem que suas características sejam alteradas. Esse processo permite a separação entre objeto e ideia (independente da função que o objeto exerça, a criança estabelece suas formas de uso), que ocorre quando o objeto perde seu caráter impulsionador (a criança vê algo, mas age de forma diferente do que vê), porque a ação determina a brincadeira, e não o objeto. Cabe destacar aqui que a criança da primeira infância mantém a relação da palavra (nome) com o objeto (a criança, nesta fase, atribui com exatidão o significado do objeto que lhe é apresentado).

A manipulação dos objetos é mediada pelo adulto, que ensina como usar o objeto no cotidiano. Segundo Vigotski (2008), a criança se desenvolve por meio da interação social, experimentando e obtendo novos conhecimentos até tornar-se um agente social, um participante ativo da sociedade. Logo, vê-se que a brincadeira pode ser também resultado da experiência direta com os adultos, por meio da imitação e da observação de suas ações.

Para Elkonin (2009), o brincar permite que a criança reflita sobre o seu modo de compreensão do mundo, atribuindo novos sentidos às relações estabelecidas com os outros. Se antes um objeto apresentava determinado significado, posteriormente recebe outro, construído pela imaginação. Em seguida, será o significado das ações que definirá o que será feito na brincadeira.

As interpretações mobilizadas pela criança ao brincar relacionam-se à realidade social dela. Por esse motivo, pode-se afirmar que a criança reproduz o que ela vivencia, fazendo que a brincadeira ocorra de acordo com o cotidiano. Elkonin (2009, p. 35) explica que as atividades e o tema das brincadeiras de papéis correspondem ao “[...] campo da realidade reconstituído pelas crianças [...]”. Conforme o autor, o jogo de papéis é a principal unidade da brincadeira, à medida que guia o processo de humanização do ser humano.

A definição de papéis ocorre quando a brincadeira se encontra em nível desenvolvido, num momento em que a criança já conhece as ações (MELO *et al.*, 2016). Isso aponta a importância da definição dos papéis na brincadeira. Acrescente-se que o conteúdo representado durante a brincadeira pode ser modificado, pois o sentido da brincadeira está na ação.

Durante sua realização, a criança se dispõe a fazê-lo de forma intencional, produzindo uma situação imaginária. Motivado pelo desejo de imitar, o pensamento infantil é estimulado, desafiando seus processos psíquicos. Nesse momento, a criança se recorda de experiências vivenciadas e as reproduz ou recria. Vale lembrar que a criança não imita qualquer situação vivenciada por ela, mas reproduz uma experiência que lhe tenha sido relevante e que expresse a realidade sociocultural.

Vigotski, por seu turno, explica que, ao desenvolver o jogo de papéis, a criança se coloca no lugar da pessoa com quem se identifica. O uso do cognome de um adulto representa o início do jogo, mas isso não quer dizer que assumiu o papel dele. “Não é ser um adulto, mas agir como os adultos”. (VIGOSTKI, 1988, p. 32).

Com isso, nota-se que o pensador russo concebe a imitação como promotora do desenvolvimento cultural na infância. De fato, durante a brincadeira, a criança imita um adulto. Essa experiência permite que a criança desenvolva uma dinâmica intelectual fazendo uso da imaginação, agindo de forma intencional e controlando seus impulsos e desejos. Por meio desse processo, constrói-se uma relação com o desenvolvimento.

Nesse contexto, não é a brincadeira que assume maior importância, e sim as ações da criança que a motivaram ao seu desempenho, conduzindo-a ao desenvolvimento das funções psicológicas, no caso, a imitação e a imaginação, próprias à brincadeira do jogo de papéis. Esse jogo, criado a partir de uma situação imaginária, incluindo elementos do contexto cultural,

permite que a criança progrida em seu desenvolvimento cognitivo, já que se torna capaz de solucionar problemas. Destaca o pensador que a colaboração do adulto e de outros pares mais capacitados contribui para esse desenvolvimento (VIGOTSKI, 1988).

A motivação da criança a interpretar novos papéis relaciona-se com o momento do seu desenvolvimento. A brincadeira de papéis é responsável pelas mudanças mais importantes na personalidade da criança da pré-escola. Ao assumir o papel de outro indivíduo, a criança percebe seus limites e possibilidades em relação ao outro cujo papel assume na brincadeira.

Representar novos papéis significa seguir regras que caracterizam a atividade do personagem, o que favorece o desenvolvimento do autocontrole pela criança, processo fundamental para o seu desenvolvimento. Essa é a importância do brincar como atividade, no sentido de elevar o psiquismo da criança, atingindo a formação de sua personalidade.

Marcolino *et al.* (2016, p. 125) apontam a importância da brincadeira em grupos para o desenvolvimento da criança:

Um dos aspectos que torna a brincadeira na Escola de Educação Infantil mais rica é brincar no coletivo de crianças, pois promove possibilidades inesgotáveis para constituir e reconstituir os mais diversos vínculos entre os personagens no interior de uma situação imaginária. Cabe conhecer, em grupos de crianças com idades diferentes, como as crianças mais velhas podem afetar a brincadeira das mais novas. Assim, observar situações em que crianças de idades diferentes brincam juntas é uma oportunidade para conhecer como crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira afetam a atividade das crianças em níveis iniciais.

Na esteira do pensamento vigotskiano, os autores defendem a tese de que o brincar é uma atividade de expressão por meio da qual a criança desenvolve suas funções superiores, a partir da relação estabelecida com o meio. Isso aponta para a importância de conhecer as vivências da criança para compreendê-la em suas particularidades, ou seja, compreender o meio em que a criança se encontra inserida permite compreendê-la como sujeito histórico-cultural.

Segundo Mello (2010), a relação do indivíduo com o meio (objeto da Pedologia) é destacada como fator fundamental nas relações com os outros, interferindo no desenvolvimento humano, conforme se pode depreender das contribuições teóricas do pensamento vigotskiano:

Para compreender corretamente o papel do desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 681-701).

O mesmo autor ressalta ainda que, ao se estudar esse processo, o objetivo não é investigar o meio “em si”:

Tal como na questão da hereditariedade, o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança. Por isso, exatamente como se dá a questão da hereditariedade, também aqui nós devemos, antes de tudo, esclarecer algumas regras elementares, alguns conceitos que caracteriza esse significado ou esse papel do meio no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 79).

Diante dessa questão, o pensador russo deixa nítido que o alvo de seus estudos é o desenvolvimento da criança, e não o meio, apontando a maneira como o meio age e interfere no desenvolvimento da criança e de sua personalidade. Assim, o desenvolvimento cultural de cada indivíduo implica a aquisição de maiores capacidades de pensamento, tornando-o ativo em seu meio. As vivências da criança em seu processo de desenvolvimento permitem que se identifique o modo como “ela toma consciência e concebe” e “[...] como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento”. (VIGOTSKI, 2010, p. 79).

Importa reiterar que a Teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da socialização e é organizado de acordo com as condições culturais do indivíduo. Dessa forma, o desenvolvimento infantil “[...] caracteriza-se pelo aparecimento de estágios, com uma certa sequência, e nele várias atividades influenciam o desenvolvimento da criança, dentre as quais a já mencionada ‘atividade principal’”. (LIMA, 2005, p. 160).

Por isso, a criança imita o outro para aprender a realizar as diversas funções. Isso descarta a ideia de que, ao nascer, o indivíduo traz consigo aptidões; antes, precisa fazer uso do exemplo do outro para aprender a agir. Na escola, “[...] a criança deve resolver a tarefa com ajuda do professor”; em casa, quando:

[...] uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado. [...] Essa ajuda, esse momento de colaboração está presente, está contido de forma aparentemente autônoma na resolução da criança. (VIGOTSKI, 2003, p. 21).

Essa reflexão conduz o pensador russo a ponderar sobre a extensão do conceito de imitação: “[...] quando afirmamos que a criança age por imitação, isto não quer dizer que ela olhe outra pessoa nos olhos e imite. Se eu vi alguma coisa hoje e faço amanhã, eu o faço por imitação”. (VIGOTSKI, 2003, p. 21).

Para o autor, a imitação não é mera cópia; antes é caracterizada como um entendimento de determinada situação que permite à criança reproduzir o que o outro fez. São as experiências e as condições de vida e de educação que contribuem para o seu desenvolvimento. O fato de a

criança assumir novos papéis permite-lhe o movimento de seus processos psicológicos. Com o passar do tempo, a criança compreende os traços típicos dos diferentes papéis e os interpreta (ELKONIN, 2009). É notável, portanto, que, por meio da brincadeira, a criança se desenvolve expressando-se e internalizando as regras sociais implícitas e explícitas. Ela aprende ao brincar através da socialização, tendo por orientador o professor ou crianças mais velhas. Na percepção da autora:

Esse processo de desenvolvimento, a partir do momento da superação dos reflexos condicionados, reconfigura as funções psicológicas elementares para características das funções superiores, por meio dessas ações externas, mediadas e intencionais. Essa ação sobre a realidade, por meio da atividade conjunta, complexifica-se pela mediação do adulto na atividade da criança. (ELKONIN, 2009, p. 80).

Para Elkonin (2009), a troca de experiências entre crianças de diferentes idades enriquece a brincadeira porque promove diversas possibilidades para a constituição e reconstituição dos vínculos entre personagens e imaginação. Por meio da observação da ação adulta sobre o objeto, a criança realiza a reprodução da mesma ação. Logo, a ação lúdica se principia e se desenvolve conforme o aprimoramento do papel que a criança assume.

Segundo Elkonin (2009, p. 512), o papel no jogo é visualizado ao final da primeira infância, quando a criança tende a “[...] tornar-se parte na vida e atividade do adulto, a manejar realmente os objetos com que atuam, realizando-se um tipo especial de atividade característica para a idade pré-escolar, na brincadeira, que é a atividade fundamental da criança neste período de desenvolvimento”.

É frequente encontrarmos na pré-escola o jogo de papéis. Dentre as brincadeiras mais escolhidas está a representação do outro através de reproduções cotidianas. É possível perceber as atitudes das crianças imitando os adultos em detalhes, o que torna a brincadeira mais atraente para elas.

Conforme Elkonin (2009), uma importante peculiaridade desse processo é que, durante o desenvolvimento do jogo de papéis, a criança deposita sua emoção ao incorporar o papel do adulto sem deixar de ser criança. As tarefas laborais cotidianas impulsionam a criança a desenvolver atividades particulares que se configuram na brincadeira. Para o autor, é por meio da necessidade que a criança tem de incluir-se na sociedade que se inicia o jogo de papéis. Em sua concepção:

[...] a incorporação precoce das crianças do trabalho dos adultos leva, nos primeiros períodos de evolução social, a impulsionar a independência das crianças e satisfaz diretamente a demanda social de independência. Na etapa seguinte, de desenvolvimento e devido à crescente complexidade dos meios de trabalho e das relações de produção, desenrola-se uma atividade singular

encaminhada no sentido de propiciar a aprendizagem infantil no manejo de trabalho de adultos. [...] apetrechados com instrumentos de trabalho como os adultos empregam, mas de tamanho reduzido, as crianças, abandonadas a si mesmas, passam o tempo todo livre exercitando-se com esses equipamentos, passando paulatinamente a manejá-los em condições próximas das do trabalho dos adultos. (ELKONIN, 2009, p. 72).

Considerando a discussão que foi apresentada a respeito do brincar nesta seção, na perspectiva de diferentes pesquisadores, é possível constatar que os diferentes conceitos sobre o brincar se interligam à cultura. A brincadeira, sobretudo por envolver o jogo de papéis, é um movimento multideterminado, que, construído pela própria criança, contribui para seu desenvolvimento, para sua formação psicológica e para a constituição de sua personalidade, o que imprime significativo valor ao brincar.

Na próxima seção, apresento a descrição do percurso metodológico empreendido, bem como apontamentos preliminares acerca dos dados coletados.

3 RECORTES METODOLÓGICOS

Exposta a discussão sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança segundo a Teoria Histórico-Cultural, esta seção apresenta a metodologia usada para obtenção e análise dos dados desta investigação.

A pesquisa se realizou com abordagem qualitativa, conforme Yin (2015) que aponta que é guiada por um desejo de explicar acontecimentos compreender como se deu o Projeto “Fazer em Cantos”. Segundo Triviños (1987), a característica central de tal abordagem é conhecer a especificidade de determinado fenômeno com o objetivo de fazer uma interpretação da realidade sob o ângulo qualitativo.

Nessa linha, busquei conhecer o projeto Projeto “Fazer em Cantos” e seu processo de implantação, bem como identificar e entender os impactos que causou e efeitos que deixou em instituições de Educação Infantil de Araçatuba-SP. Os objetivos específicos da pesquisa foram: recuperar os dados históricos do Projeto “Fazer em Cantos”; conhecer e discutir o embasamento teórico que sustentou a elaboração do Projeto “Fazer em Cantos”; conhecer a opinião dos diferentes participantes envolvidos (professores e gestores) a respeito do desenvolvimento do Projeto em questão; e discutir as contribuições do Projeto “Fazer em Cantos” para a Educação Infantil do município.

Considerados esses objetivos e o fato de que o projeto em foco ainda não foi objeto de nenhuma investigação, posso afirmar que a pesquisa teve caráter exploratório e que pode servir de base inspiradora para futuros estudos no município. Conforme Gonsalves (2007), nesse tipo de estudo é possível conhecer o objeto apresentado de forma inédita e aprofundada, que, neste caso, foi a forma como se constituiu o brincar através do projeto em questão.

Dentre as diversas formas de se inserir no campo para recolha dos dados de uma pesquisa, optei pelo desenvolvimento de um estudo de caso, por “privilegiar um caso particular” (GONSALVES, 2007, p. 69), por se classificar como estudo único em seu gênero e por eleger diferentes instrumentos para coleta de dados, permitindo a identificação de detalhes diversos do objeto pesquisado. Conforme esclarecem Dione e Laville (1999), o estudo de caso fornece explicações tangentes ao objeto investigado, considerando os elementos que marcam o contexto que o envolve, o que aponta para a importância de se fazer uso de documentos, já que “[...] esses e outros registros de arquivo podem ser usados, em conjunto com outras fontes de informação, na produção de um estudo de caso”. (YIN, 2015, p. 113).

Dessa forma, foram utilizados dois instrumentos para realizar a coleta de dados: análise documental e entrevistas. Tais recursos se complementam entre si e sua utilização diminui os riscos de obtenção de informações equivocadas.

Para levantar os dados documentais, contei com a permissão das gestoras das escolas pesquisadas para consultar, *in loco*, o Projeto “Fazer em Cantos” e, assim, conhecer aspectos históricos do momento de implantação, o embasamento teórico e a metodologia proposta para sua execução. Nesse momento, também tive acesso a textos utilizados nas formações, atividades dos alunos, relatos de alunos e de pais. A análise documental foi necessária, sobretudo, por se tratar de uma ação realizada em período anterior à realização desta pesquisa e pelo nosso interesse acadêmico em conhecer o suporte teórico e os procedimentos que sustentaram a proposta.

A opção pela entrevista decorreu do fato de ser “[...] uma técnica de coleta de dados por excelência” (ARNOLDI; ROSA, 2014, p. 18), que “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 187) e se constitui como “[...] uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso [...]”. (YIN, 2015, p. 114). Além disso, é um instrumento que permite ao pesquisador aproximar-se do pesquisado sem a necessidade de fazer uso de um método uniforme para investigação; trata-se de “[...] uma espécie de relacionamento social, com a qualidade da relação individualizada”. (YIN, 2016, p. 119).

A entrevista semiestruturada, por sua vez, foi escolhida pela relevância que assume em abordagens qualitativas e em investigações do tipo estudo de caso. Segundo Triviños (1987, p. 152), esse formato de entrevista “[...] reúne condições que a individualizam em relação à entrevista não diretiva e à entrevista padronizada ou estruturada”.

Vale acrescentar que, nesse tipo de entrevista:

[...] questões gerais são levantadas. As questões nesse caso são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Devem visar, também, facilitar as lembranças dos informantes e que eles principiem a falar sobre o tema, para que se instalem, aí, noções de credibilidade (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas com quatro professoras, duas coordenadoras e duas diretoras que participaram do Projeto, num total de oito sujeitos, sendo quatro de cada escola selecionada.

Esclareço que a segunda etapa da pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil na cidade de Araçatuba-SP, nas quais o Projeto “Fazer em Cantos” foi

executado. As instituições selecionadas foram: EMEB Prof. Cláudio Evangelista e EMEB Prof.^a Maria Aparecida Pimentel Ferraz. A escolha dessas duas instituições obedeceu a dois critérios. O primeiro foi sociogeográfico, ou seja, envolveu a situação social e a localização das escolas; o segundo incidiu sobre os atores. Escolhi duas escolas situadas em regiões periféricas da cidade, porém distantes entre si, nas quais houvesse professoras, coordenadoras e diretoras que participaram do Projeto desde sua implantação.

De acordo com Triviños (1987, p. 144), a seleção dos sujeitos da pesquisa deve considerar, entre as condições mínimas no processo de seleção dos sujeitos:

- a) A antiguidade da comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar;
- b) Conhecimento amplo detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise;
- c) Disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros;
- d) Capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo.

Acrescento que a seleção dos sujeitos participantes da entrevista é imprescindível para tomar determinadas decisões durante a preparação no trabalho de campo. Valles (2000, p. 203) afirma que a aproximação entre entrevistado e entrevistador colabora para a relações de confiabilidade e afinidade e, com isso, a tendência é que as respostas do entrevistado fluam durante a troca de conhecimentos. À entrevistadora, coube indagar e registrar respostas e às entrevistadas, organizar e selecionar ideias com discernimento, proporcionando uma troca durante as entrevistas.

No que diz respeito aos contatos iniciais com os sujeitos participantes da pesquisa, considere:

[...] os contatos e a apresentação como uma das etapas principais da entrevista. A primeira aproximação entrevistados/entrevistado é de fundamental importância, pois dela pode depender todo o desenvolvimento da entrevista. (VALLES, 2000, p. 218 *apud* ROSA; ARNOLDI, 2014 p. 50).

Os dados coletados durante as entrevistas semiestruturadas – gravadas em áudio, nos termos do consentimento assinado pelas participantes – foram registrados em caderno de anotações, pois, conforme Alves (1998, p. 154), “[...] é imprescindível estabelecer o hábito das anotações no momento da entrevista”. As anotações referentes às questões abertas previstas foram, de acordo com Patton (1990), redigidas após as entrevistas. O roteiro consta no Apêndice 1. Para não interferir na rotina escolar das professoras e alunos, foi planejada a realização da

entrevista durante Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (doravante, HTPC), sendo as datas combinadas entre pesquisadora e equipe pedagógica das escolas.

Importa mencionar que as entrevistas foram transcritas na íntegra, reunindo, assim, um conjunto significativo de dados para a análise qualitativa, cujo processo implica:

[...] busca de apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, trazendo à tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na qualidade (ALVES; SILVA, 1998, p. 145).

Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 165), que a caracteriza como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de que vai resultar a inferência de informações pelo método de dedução frequencial ou análise por categorias temáticas. Nesta pesquisa, recorri à leitura flutuante, à categorização e à interpretação, cujos resultados são apresentados nas próximas subseções e na seção 4.

3.1 Apresentando o Projeto “Fazer em Cantos”

A pesquisa adotou como objeto de estudo o Projeto “Fazer em Cantos”, realizado em algumas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Araçatuba-SP, selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Cabe relembrar que o objeto de estudo foi escolhido pela ressonância do Projeto e seus impactos na Educação Infantil, por sua durabilidade no município e pelos relatos relevantes sobre ele. O fato de não ter participado do “Fazer em Cantos” manteve-me distante do Projeto, conforme explicado na Introdução desta pesquisa, o que me instigou a conhecê-lo de maneira aprofundada, para além dos comentários. Chegou ao meu conhecimento que três escolas ainda mantinham parte da proposta, motivando-me a dar início a esta pesquisa.

O Projeto “Fazer em Cantos” teve início em 2010, com quatro escolas participantes. No ano de 2014, o número aumentou para 14. Esse total de escolas que adotaram o Projeto permaneceu até o fim de sua realização, ocorrida no ano de 2017. Durante o período de execução, as escolas participantes receberam uma verba no valor de R\$ 1.000,00 mensais, que

foi destinada à aquisição de brinquedos a serem utilizados em diversas brincadeiras previstas no Projeto. A equipe gestora de cada escola participante realizou mensalmente a prestação de contas, descrevendo a relação receita-despesas.

A partir de 2018, três escolas, mesmo sem receber mais a verba, decidiram continuar com a realização de algumas das atividades que eram desenvolvidas durante a execução do Projeto, o que me chamou a atenção para a pesquisa.

A escolha do nome do Projeto se deu por meio de votação entre as gestoras das quatro escolas que deram início à ação e foi motivada pela duplicidade de sentido produzida na “pronúncia” da expressão: “Fazer em Cantos” ou “Fazer Encantos”? Essa duplicidade contemplava o objetivo principal do Projeto – proporcionar à criança o encantamento pela Educação Infantil – e, ao mesmo tempo, remetia à relevância de se pensar em espaços para a promoção de brincadeiras para crianças.

Em consonância com os princípios da Teoria Histórico-Cultural e com o pensamento vigotskiano que apresentamos na Seção 2 desta dissertação, o Projeto fundou-se na concepção do brincar como elemento essencial para promoção da autonomia e do desenvolvimento integral da criança, conforme se lê no documento que analisamos:

O objetivo principal da proposta Fazer em Cantos é criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo permeado por outros objetivos que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. (ARAÇATUBA, 2010, p. 06).

Visando a uma proposta diferenciada, a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba-SP desenvolveu o Projeto “Fazer em Cantos” baseado nos princípios dos Referenciais Curriculares Nacionais, nos Parâmetros de Qualidade, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e outros documentos oficiais, em que a meta para a “educação de crianças pequenas” é “promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível.” (BRASIL, 1998, p. 2).

Os princípios que nortearam o desenvolvimento da proposta foram “[...] a autonomia e a cooperação entre as crianças, a organização do espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade escolar” (ARAÇATUBA, 2010, p. 2). Dessa forma, o “Projeto fazer em Cantos” teve por objetivo geral permitir

[...] às crianças a escolha e tomada de decisões, proporcionando a relação com o outro e com o objeto em um ambiente de cooperação e compartilhamento de ideias, ações e materiais, permitindo que as crianças sejam cada vez mais

capazes de solucionar seus conflitos por meio do diálogo (ARAÇATUBA, 2010, p. 02).

A Secretaria Municipal de Educação compreendeu que não havia nenhuma proposta diferenciada que contemplasse a organização dos espaços e que oportunizasse o brincar entre as crianças na Educação Infantil, o que desencadeou, a partir do ano de 2009, diversos estudos sobre a organização dos espaços, realizados pela equipe de Orientação Pedagógica. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba-SP apresentou a nova proposta de ensino com a expectativa de envolver crianças de 0 a 6 anos de idade.

Nesse contexto, foi implantado em algumas escolas de Educação Infantil o Projeto “Fazer em Cantos”, como uma proposta pedagógica de trabalho centrada na criança. Na sua fundamentação teórica, além dos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2009, 2008, 1998), constam os estudos de Hoffmann (1994), Forneiro (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini; Forman (1999), Perrenoud (2000), Formosinho (2005), Guimarães; Kramer (2009) e Kinney; Wharton (2009).

A Secretaria Municipal de Educação visou, assim, a uma possível mudança na concepção pedagógica, fundada no conceito de criança como um sujeito que constrói sua própria história. Dessa forma, propôs uma prática não mais centralizada no professor, mas sim na criança, que passou a ser o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso permitiu que a Educação Infantil municipal de Araçatuba passasse por uma reformulação, promovendo o desenvolvimento integral da criança através da troca de experiências.

Para tanto, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal escolheu quatro escolas, a princípio, para participar do Projeto. A aprovação dessas escolas foi divulgada no jornal após ser apresentada em reunião do Conselho Municipal de Educação de Araçatuba. As precursoras do Projeto “Fazer em Cantos”, orientadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com as coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas participantes, passaram a lidar, então, com as formas de organização dos espaços como espaços de formação.

A primeira das formações, intitulada “Um diálogo com a Pedagogia de Reggio Emilia”, ocorreu em período integral e foi realizada por Heloíza Ponzio³, no prédio da Secretaria Municipal de Educação. Em outros momentos de formação, foram realizadas leituras de materiais bibliográficos produzidos por outros estudiosos da organização de espaços, como da Dra. Maria Ângela B. Carneiro (professora da PUC-SP) e da Dra. Sônia Kramer.

³ Graduada em Pedagogia pela PUC; formada em dois MBA, sendo um em Direção e Gestão, em Barcelona, e outro em Coordenação Pedagógica, na Reggio Emilia, e em gestão escolar pela Universidade Moderna; consultora e assessora educacional da rede Formação Profissional.

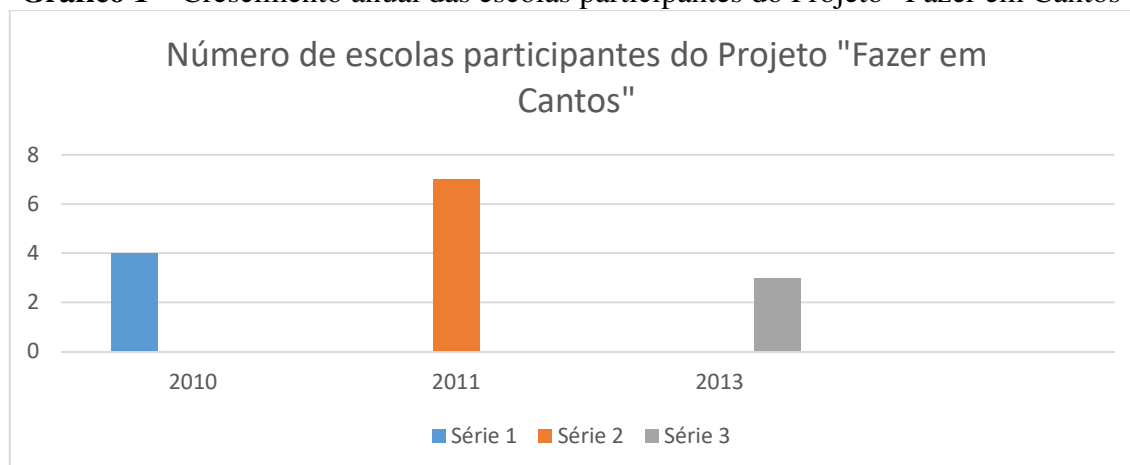
Foram realizadas, pelas gestoras de cada escola participante do Projeto, visitas à escola da Carochinha, vinculada à USP (Universidade de São Paulo) no *campus* de Ribeirão Preto, a fim de conhecerem a estrutura da instituição e observarem as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição escolar. Posteriormente, alguns dos membros da equipe de cada escola (professores, educadores, berçaristas, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais) estiveram presentes na Creche Carochinha, também tencionando conhecer a organização e a rotina dessa unidade escolar.

Posteriormente, as gestoras repassaram os conhecimentos adquiridos à equipe pedagógica e aos demais funcionários das unidades escolares, a fim de que todos tomassem conhecimento do que foi aprendido durante as visitas na Escola da Carochinha. Esse repasse de informações proporcionou certificado de 30 horas e ocorreu em horário de HTPC.

Em continuidade aos estudos e discussões para a implantação do Projeto “Fazer em Cantos”, foram realizadas reuniões entre dirigentes das escolas participantes e a equipe orientadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Um ano após seu início, ficou acordado que o Projeto se tornaria uma proposta de ensino na Educação Infantil, o que permitiu que se estendesse para outras sete escolas.

A figura 1 mostra o crescimento anual quanto ao número de escolas que participaram do Projeto “Fazer em Cantos”. Os nomes dessas escolas constam no anexo C.

Gráfico 1 – Crescimento anual das escolas participantes do Projeto “Fazer em Cantos”



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

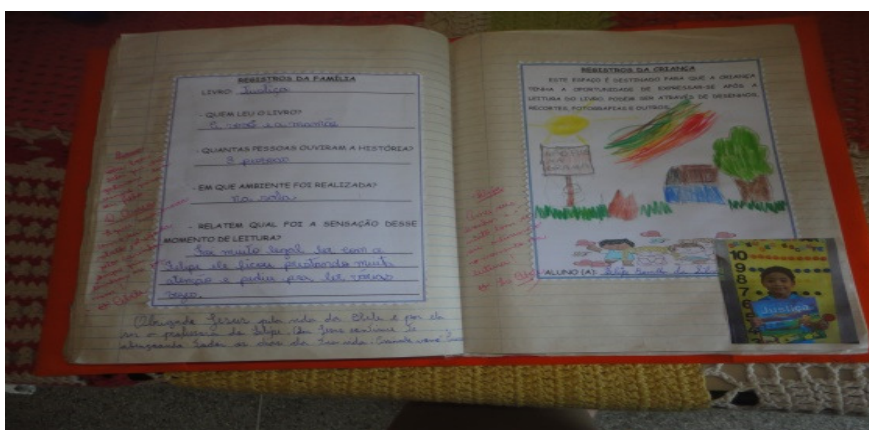
As reuniões entre gestoras e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação tornaram-se mensais, ocorrendo nas unidades escolares onde o Projeto foi implantado. Cada gestora participante do Projeto ficou encarregada de ofertar às professoras, em horário de

HTPC, as formações recebidas junto à Secretaria Municipal de Educação. Durante essas reuniões, foram desenvolvidas leituras de textos embasados na proposta do Projeto.

Encerrada a sequência de reuniões e capacitações, o Projeto “Fazer em Cantos” teve início nas escolas, no ano letivo de 2011, principiando com a sua apresentação aos pais. Dessa forma, houve trocas de experiências entre profissionais de quatro instituições de Educação Infantil, nas quais os espaços das salas de referência da turma foram organizados em cantos, atendendo às necessidades e preferências das crianças, segundo a faixa etária. Esse momento foi marcado pela interação da comunidade escolar, envolvendo os pais e as crianças, buscando proporcionar o agrupamento e a relação em pares entre as crianças, pois “[...] dessa forma, a escola valoriza os conhecimentos da comunidade e fortalece o vínculo com ela.” (ARAÇATUBA, 2010, p. 5).

Ademais, os pais participaram ainda da construção de conhecimentos e do desenvolvimento dos alunos ao participarem de atividades com as crianças, como os relatos das atividades, conforme aponta a figura 1. A foto 1⁴ mostra o trabalho realizado em parceria com os pais. A escola enviou tarefas relacionadas às atividades desenvolvidas durante o Projeto, as quais foram realizadas pelas crianças em parceria com os filhos. Além das tarefas, os pais realizavam relatos sobre as experiências que foram marcantes para as crianças e que foram vivenciadas durante o Projeto “Fazer em Cantos”.

Figura 1 – Atividade realizada com apoio da família



Fonte: E.M.E.B. Prof. Cláudio Teixeira Evangelista.

Os relatos produzidos pelos pais (Figura 1) serviram como *feedback* à escola a respeito da importância que o Projeto teve para as crianças. O olhar que os pais tiveram sobre a realização das atividades relacionadas ao Projeto tornou-se importante instrumento para os

⁴ As fotografias a serem apresentadas ao longo do texto são apenas ilustrativas.

professores e gestores identificarem se essas atividades estavam sendo pertinentes aos objetivos planejados.

A reorganização dos espaços foi considerada como fundamental para o desenvolvimento da rotina na escola. Dessa maneira, a organização das salas deixou de ocorrer de forma tradicional, com carteiras enfileiradas, sendo distribuídas em grupos com sete carteiras, o que facilitaria a socialização das crianças.

Conforme aponta a figura 2, a sala de aula antes era distribuída em carteiras em fileira indiana, e a mesa do professor se encontrava no centro da sala de aula. Durante o Projeto “Fazer em Cantos”, a sala de aula passou a ser distribuída com mesas apropriadas para o tamanho das crianças de Educação Infantil e agrupadas para socializar as crianças. A mesa do professor deixou de ocupar o lugar central da sala de aula.

Figuras 2 e 3 – Organização da sala de aula de turma de pré-escola antes da implantação do Projeto “Fazer em Cantos” (de forma tradicional, na primeira foto) e durante o desenvolvimento do Projeto (na segunda foto), proporcionando agrupamentos em pares



Fonte: E.M.E.B. Prof. Cláudio Teixeira Evangelista.

O modo como as carteiras eram dispostas antes da realização do Projeto “Fazer em Cantos” sinaliza o propósito de escolarização na Educação Infantil, um “modelo” que impede os agrupamentos, a socialização e o desenvolvimento das crianças, conforme discutido nas teorias vigostkianas. Pode-se observar, nessa disposição, a preocupação que algumas professoras tinham, antes de participar do Projeto, de manter as crianças sentadas, acreditando que estariam contribuindo para um preparo às mudanças sofridas durante a transição para o Ensino Fundamental.

Durante o desenvolvimento do Projeto, as salas de aula foram organizadas em cantos de aprendizagem, compondo diferentes ambientes no mesmo espaço, separados entre si por

prateleiras baixas, a fim de possibilitar às crianças uma visão geral dos diferentes ambientes que passaram a compor cada sala.

Cada um desses cantos foi organizado com uma considerável diversidade de objetos, tendo em vista oportunizar a autonomia das crianças, tanto na escolha desses objetos quanto na multiplicidade de interações, e principalmente, o brincar como forma integrante da rotina escolar.

Os cantos de aprendizagem eram organizados com materiais diversificados, como espelhos, fuxicos e brinquedos apropriados à faixa etária, instigando as crianças a reproduzirem momentos da vida prática, o que oportunizava o jogo simbólico e o faz de conta, permitindo-lhes “[...]experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 8).

Dessa forma, os cantos de aprendizagem eram montados seguindo os seguintes critérios: faixa etária das crianças; interesse e preferência por cada tema escolhido para os cantos; necessidade de aprendizagem (canto da higiene para as salas de maternal, uma vez que estavam aprendendo sobre a higiene pessoal; canto de eletrônicos, como calculadora e computador para as salas de pré-escola). Os cantos fixos eram mantidos com temas fixos, como leitura e artes, podendo ser ocupado por todas as faixa-etárias.

Cabe destacar que cada professora foi responsável pela montagem e desmontagem de cada canto. Ao notar que não havia interesse por determinado canto, a professora responsável logo o desmontava e montava outro, de modo que sempre houvesse um determinado canto de aprendizagem. Os únicos cantos fixos eram o da leitura e o do mascote. Os cantos eram organizados no espaço da sala de aula de forma que aconchegassem as crianças para se sentirem confortáveis e, assim, pudessem aproveitar o ambiente montado para elas.

Figuras 4, 5, 6, 7 e 8 – Os cantos fixos





Fonte: E.M.E.B. Prof. Cláudio Teixeira Evangelista

Os outros cantos eram montados conforme as preferências das crianças. Não eram fixos, portanto, sendo modificados conforme as crianças perdiam o interesse por eles. As professoras montavam novos cantos pelas salas de aula.

Figuras 8, 9, 10 e 11 – “Cantos de Aprendizagem”





Fonte: E.M.E.B. Prof. Cláudio Teixeira Evangelista

Os cantos de aprendizagem eram distribuídos pelas salas de aula. Cada professora era responsável por sua organização. Ao perceber o desinteresse pelos cantos, a professora deveria construir um outro canto, respeitando o interesse da criança. As crianças tinham 50 minutos para brincar neles.

Apoiados nos aportes teóricos de uma rotina escolar baseada na organização de espaços, os participantes do Projeto “Fazer em Cantos” organizaram as escolas onde trabalhavam de forma que houvesse o registro da participação de cada criança nas atividades realizadas. Assim, o ambiente escolar expunha os trabalhos das crianças.

Os espaços externos foram pensados para “[...] constar desenhos, fotos e materiais confeccionados pelas crianças”, de modo que se transformassem em espaços desafiadores para a criança, “[...] estruturados em cantos de aprendizagem, possibilitando às crianças a realização de diversas atividades em um único espaço”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 8).

Todas as atividades realizadas pelos alunos eram expostas em ambientes externos, de um modo que todos que circulavam pelo ambiente escolar podiam visualizá-las, uma forma de centralizar a aprendizagem na criança e valorizar suas produções. As figuras trazem algumas fotos que ilustram esse procedimento de exposição e valorização.

Figuras 12 e 13 – Exposição de atividades realizadas pelas crianças em ambiente externo (pátio)



Fonte: E.M.E.B. Maria Aparecida Pimentel Ferraz.

Figura 14 – Exposição de atividades realizadas pelas crianças em ambiente externo



Fonte: E.M.E.B. Maria Aparecida Pimentel Ferraz.

O espaço das salas de aula foi organizado em cantos para “[...] proporcionar um momento de aprendizagem à criança e ao professor”, uma vez que favorece não só o desenvolvimento da autonomia (com a oferta de possibilidade de escolha), mas também “uma multiplicidade de interações”, sejam elas entre as crianças, ou entre criança e professor (ARAÇATUBA, 2010, p. 02). Nesse espaço, caberia ao professor proporcionar uma variedade de materiais e brinquedos de acordo com a faixa etária de cada turma. Foi estabelecido um tempo estimado para a exploração desses espaços, a saber:

É destinado um tempo de rotina aos cantos de atividades diversificadas, entre 30 a 50 minutos equilibrando com o tempo destinado à roda de conversa, roda de história e música, momento para realizar as atividades dos projetos e as permanentes (ARAÇATUBA, 2010, p. 34).

Nesse período, atividades como roda de conversa, contação de histórias, músicas e outras atividades permanentes foram desenvolvidas. Cada criança teve autonomia para escolher os cantos dos quais desejasse participar. O professor ficava encarregado de manter “[...] a escuta

sempre com um olhar atento, fazendo anotações de fatos e falas relevantes ao jogo simbólico desenvolvido pela criança”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 09).

Dessa forma, esperava-se que as crianças tivessem “[...] a possibilidade de manifestar suas preferências e serem capazes de escolher”, mas também que se manifestasse “a mediação do adulto”, sempre que necessária (ARAÇATUBA, 2010, p. 09). A intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem centrava-se na realização das atividades semanais de acordo com os eixos norteadores de ensino, sempre investindo na liberdade da criança para a escolha das atividades.

Entre as atividades realizadas pelos alunos durante o Projeto “Fazer em Cantos”, destaco registros de experiências dos alunos redigidos nos materiais confeccionados em cada turma, tais como: livro de relatórios individuais (também chamado de “Marca do aluno” por algumas professoras); livro do mascote; álbum demonstrativo; álbum de fotos.

No livro de relatórios, constam arquivados os relatos dos alunos, que eram realizados semanalmente. Nesse espaço, o professor descrevia o que, na percepção das crianças, havia chamado mais sua atenção durante a aula, com destaque para o que haviam preferido realizar.

Essa possibilidade que foi dada à criança de participar ativamente da atividade permitiu seu desenvolvimento, rompendo com o ensino tradicional. Enquanto a criança descrevia os fatos considerados por ela como marcantes, o professor portava-se como escriba do aluno. Algumas professoras decidiram incluir, no fim do relatório, uma foto do aluno realizando uma das atividades descritas no dia; outras professoras optaram pelo registro de um desenho.

Uma das atividades preferidas pelas crianças era o mascote⁵. A realização dessa atividade originou a confecção de um livro em cada turma. Nele, havia diferentes registros: a escolha do mascote por meio de votação com a turma em roda; a escolha do nome do mascote, também por meio de outra votação; a construção do mascote com a participação da criança. Cada etapa que proporcionou o envolvimento de todos os alunos era destacada por meio de fotos.

Vale mencionar aqui o relato de uma professora sobre o grau de satisfação que essa atividade provocava nos alunos. Ela contou que uma de suas alunas gostava tanto do mascote, que sua mãe gravou vídeos mostrando as experiências da criança com o brinquedo, incluindo suas manifestações orais a esse respeito. Esses vídeos foram mostrados pela professora na Secretaria Municipal de Educação, em uma das formações.

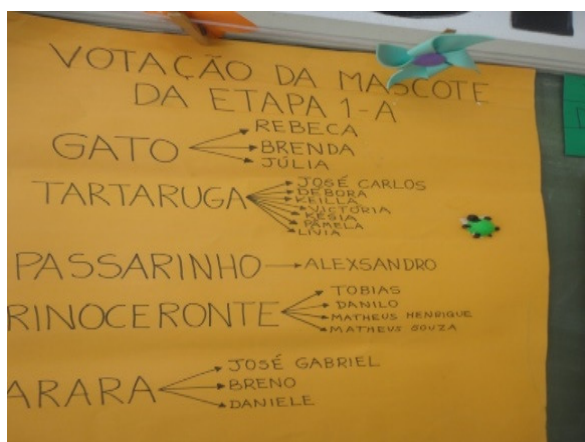
⁵ O mascote foi um objeto construído conforme a preferência de cada turma. Era um brinquedo para as crianças levarem para suas casas e terem experiências de brincadeiras com suas famílias.

Uma das turmas, por exemplo, escolheu o dinossauro como mascote e desenvolveu uma pesquisa sobre as características de cada espécie de dinossauro. A partir do conhecimento das diferentes espécies, fizeram a opção por uma delas. Os alunos atentaram-se ao fato de que os dinossauros punham ovos e, portanto, decidiram confeccionar um grande ovo também.

As fotos apresentaram esse rico momento, mostrando que as professoras riscavam o molde dos mascotes e as crianças recortavam-nos, enfeitando com roupas as partes do corpo. Após a confecção, todos os mascotes foram apresentados pelas professoras, que os traziam em carrinhos de bonecas. Assim, as turmas da escola, reunidas no pátio, conheciam todos os mascotes. Esse momento tornou-se um grande evento para as crianças, segundo relatos de experiências.

Num outro momento, em sala de aula, as crianças, sentadas em roda, discutiam a escolha do nome dos mascotes. Algumas turmas optaram pelo nome de algum personagem presente em alguma música que gostavam de cantar. Para a escolha do nome dos mascotes, foi realizada uma votação entre as crianças de cada turma, conforme ilustra a figura 15.

Figura 15 – Escolha do Mascote



Fonte: E.M.E.B. Cláudio Teixeira Evangelista.

As atividades geradoras dessa figura eram realizadas coletivamente e registradas em cartazes com caneta hidrocor e letra bastão grande, o que facilitava a identificação pela criança. Posteriormente, permaneciam expostas em ambiente interno da sala de aula.

Outras atividades foram realizadas com os mascotes confeccionados, como passeio pela escola para que as demais turmas os conhecessem melhor e os apalpassem, praticando o contato com eles. As atividades contínuas desenvolvidas com o mascote foram as brincadeiras que cada turma criou com ele em sala de aula, além da oportunidade de levá-lo para a casa.

Importante destacar que a hora levar o brinquedo para compartilhar com a família era muito aguardada por cada criança. A partir de então, originava-se outra atividade envolvendo o mascote: a elaboração de um relatório em que a família descrevia os momentos vivenciados pela criança com o mascote.

Havia também o álbum demonstrativo, que consistia num acervo de atividades significantes para os alunos, ou seja, era composto por registros dos momentos mais relevantes para a turma durante a realização do Projeto “Fazer em Cantos”. Nele se encontram fotos e textos, alguns ditados pelos alunos e escritos pelas professoras. Nesses momentos, as crianças narravam para a professora os momentos considerados mais importantes para eles.

Considerada a variedade de fotos, que são apenas uma amostra desse tipo de registro, é possível observar a grande diversidade de atividades que foram realizadas. A exemplo disso, na data de 28 de maio, dia oficial do Brincar, as escolas de cada região da cidade, incluídas no Projeto “Fazer em Cantos”, participaram de uma ação promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Elas se reuniram em praças públicas para brincar. Os alunos foram transportados de ônibus, pois à época era permitido que crianças da Educação Infantil participassem de atividades extracurriculares externas ao ambiente escolar.

Desde a implantação do Projeto em sala de aula, as formações dos professores passaram a ocorrer de forma diferenciada, por meio de troca de experiências entre as professoras, porque algumas delas alegaram que o Projeto não estava surtindo bons resultados. Em face dessas críticas, como amostra de resultados positivos alcançados por meio das atividades relacionadas ao Projeto, a Secretaria Municipal de Educação propôs uma formação, que foi ministrada em seu prédio, em horário de HTPC. Com duração de 30 horas por módulo, essa formação recebeu o nome de “Compartilhando boas práticas”. Como o próprio nome dizia, as professoras que desenvolveram atividades que surtiram resultados positivos foram convidadas pela Orientação Pedagógica a apresentar suas ideias.

No ano após a implantação do Projeto, as formações tiveram continuidade, sendo estendidas às demais professoras da rede municipal de ensino. Foram estudados, durante as formações, os eixos de ensino segundo o RCNEI. Dessa forma, as reuniões passaram a ocorrer eventualmente como trocas de experiências entre as professoras.

3.2 O início da pesquisa

Em busca do cumprimento de um dos objetivos da pesquisa, procurei conhecer e compreender o Projeto “Fazer em Cantos”, suas particularidades e experiências vivenciadas por meio de seu desenvolvimento.

Para tanto, busquei auxílio da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba-SP, onde se encontram arquivados os documentos pertinentes ao Projeto, para a realização da coleta dos dados. Essa primeira etapa de investigação iniciou-se em março de 2021. Já no primeiro contato oficial, mediante assinatura do termo de consentimento, recebi alguns dos documentos para examinar: a proposta oficial aprovada e um livro com conteúdo explicativo a respeito do Projeto, ilustrado com fotografias de atividades realizadas durante a execução.

Enquanto analisava esses documentos como essenciais para a realização da pesquisa, dirigi-me, em meados de 2021, a duas escolas onde o Projeto havia sido executado, em busca de outros dados. Não foi difícil encontrar o material construído com os alunos, porque as escolas mantêm documentos sobre o Projeto. Ao entrar em contato com a diretora de cada escola selecionada (A e B) para iniciar a pesquisa, pude definir, conforme disponibilidade das diretoras, uma data para eu ir colher os materiais necessários.

Na escola A, a diretora permitiu que eu colhesse materiais relacionados ao Projeto, que serviriam como documentos, tais como: relatos de experiência de alunos registrados em um livro; depoimentos (em registros escritos) das famílias a respeito das atividades desenvolvidas no Projeto (conferir figura 1); relatórios de experiências com a descrição de atividades realizadas pelas professoras; portfólios. Além do acesso aos materiais, a diretora autorizou-me a levá-los para minha residência, pois, devido à pandemia da Covid-19, os horários de funcionamento das escolas eram instáveis e era necessário evitar aglomerações no prédio escolar.

A coordenadora, por sua vez, mostrou-me o espaço interno da escola e explicou como eram organizados os cantos onde foram desenvolvidas as diversas atividades, contribuindo para minha melhor compreensão de como aconteceu o Projeto, o que viria a ser complementado com a riqueza dos detalhes contidos nos materiais. Cabe destacar que alguns desses cantos continuam montados em ambientes externos, como pátios e outros cantos da escola, para exploração pelas crianças. Além disso, encontram-se ainda expostas atividades desenvolvidas durante o Projeto, como móveis pendurados no refeitório e corredores da escola.

A professora 1 da escola B apresentou-me alguns materiais, como fotos e dados sobre a rotina das crianças durante o desenvolvimento do Projeto. Ela também me mostrou materiais confeccionados pelos próprios alunos durante o Projeto, que ainda se encontram na sala de aula, como móveis e portfólios. Em seguida, fui apresentada à professora 2. Ambas participaram do Projeto desde seu início. Elas relataram experiências marcantes aos alunos por meio do Projeto, além de todo o percurso durante o seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que as informações fornecidas por ambas as professoras foram registradas em um caderno de anotações de que fiz uso durante a pesquisa para a coleta de dados. Assim, a etapa documental, que deu início à pesquisa, associada à coleta de informações *in loco* e ao acesso aos materiais encontrados nas duas escolas – que evidenciaram as trocas de experiências entre os alunos e as práticas lúdicas – em que o Projeto teve lugar, permitiu-me compreender como se deu sua implantação e desenvolvimento.

3.3 Análise dos dados coletados

É importante retomar que o procedimento utilizado para a análise do documento da proposta do Projeto “Fazer em Cantos” foi a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Para o processo de análise, dividimos os dados em duas categorias: a) discussão, reflexão e apresentação de resultados preliminares relacionados aos documentos (proposta, livro e atividades desenvolvidas) do Projeto “Fazer em Cantos”; b) Concepção dos participantes investigados sobre o brincar e a criança.

Foram analisados os dois documentos norteadores do Projeto “Fazer em Cantos”, o livro e a proposta, ambos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. A estrutura textual do livro corresponde à estrutura exigida para um documento orientador, contendo os seguintes subitens: Apresentação; Índice; Prefácio; proposta do Projeto; figuras (fotos das atividades e formações realizadas durante o Projeto).

O conteúdo do livro foi distribuído em 106 páginas, finalizado com a exposição de duas comunicações orais de trabalhos científicos publicados referentes ao Projeto. As três autoras desses trabalhos são profissionais da rede municipal de educação de Araçatuba-SP e também participaram do Projeto “Fazer em Cantos”, sendo duas precursoras do Projeto e uma diretora de uma das escolas onde ele ocorreu.

A proposta do “Fazer em Cantos” está descrita em 12 páginas e apresenta os seguintes subitens: Autonomia e Cooperação, citando as teorias de Perrenoud (2000), Garms (2005), Gandini (1999) e o documento oficial RCNEI; Espaço Educador, com referências dos autores Kramer (2009) e Guimarães (2009); Formação de equipe escolar, citando Formosinho (2005) e Freire (1996); Avaliação, apontando referências de Hoffmann (1996); Participação da comunidade escolar, referenciada na teoria de Zabala (1998) e em alguns dos documentos oficiais do Ministério da Educação, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

É ressaltado que a intenção do Projeto foi dar lugar central às crianças no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o Projeto evidenciou a identidade da criança, por meio de suas marcas deixadas no ambiente escolar, como a exposição de atividades e outros, conforme exposto nas figuras 5 e 6. Nesse contexto, para justificar a proposta do Projeto, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação apresenta seus embasamentos teóricos, com ênfase em Gardner (1999) e Katz (1997). Desse modo, a proposta referencia os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, contemplando os princípios éticos, políticos e estéticos, sem apresentar subitens.

Considerando o tema e os objetivos desta pesquisa, meu olhar direcionou-se para o referencial teórico do Projeto “Fazer em Cantos”, identificando a ausência de fundamentos específicos sobre o brincar, o que também se constatou no conteúdo das formações oferecidas durante a execução da proposta. Posso afirmar que essa dupla falta afetou o desenvolvimento do projeto. O fato de não terem sido proporcionadas formações adequadas ao professor para capacitá-lo com conhecimentos específicos sobre o brincar comprometeu, em certa medida, a aplicação e o desenvolvimento das brincadeiras, que, conforme pude inferir, foram marcadas pela não diferenciação entre jogo de papéis e brincadeiras de jogo. Nesse sentido, cabe a discussão sobre o lugar que as brincadeiras assumiram ao longo da realização do Projeto, entre outros pontos a serem considerados.

Cabe destacar que o brincar é um dos direitos da criança dentre os demais que ela possui. O brincar é apontado como “[...] condição importante para a garantia do direito à infância (OLIVEIRA, 2003, p. 27) em documentos legais, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que emerge como “[...] um dos direitos da cidadania, [...] que vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer”. (REDIN, 1998, p. 57).

Apesar da falta de pressupostos teóricos consistentes sobre o brincar, a proposta demonstra o cuidado de seus elaboradores em trazer as concepções de organização de espaços e de autonomia da criança, bem como outros aspectos relevantes: a concepção de criança como um ser ativo e participante do contexto histórico em que se encontra inserida; a importância da participação da família; o incentivo à produção artística; a relevância da socialização entre crianças de diferentes faixas etárias (ARAÇATUBA, 2010, p. 06-07).

Outra questão destacada na proposta foi a valorização do trabalho com projetos. Para tanto, recorreram a reflexões de Katz (1999, p. 38 *apud* ARAÇATUBA, 2010, p. 7), para quem esse tipo de ação oferece

[...] a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que esse tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo.

Tendo por base esse conceito sobre o trabalho com projetos, a Secretaria Municipal de Educação visou a uma “nova abordagem curricular”, em que se concebe essencial o trabalho com projetos, sendo a criança o centro de todo o processo. Dessa forma, a proposta do Projeto “Fazer em Cantos” atenderia à necessidade da criança em aprender de forma diferenciada, entendendo que a “[...] curiosidade infantil pode ser a mola propulsora das aprendizagens escolares futuras”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 7).

Apesar de a proposta asseverar que a criança é o centro da aprendizagem, esta é a única menção explícita a esse construto no documento. Em outro trecho, especificamente na justificativa para a implantação do Projeto, essa ideia é apenas inferida, conforme se lê no trecho a seguir:

A intenção é que o trabalho com esta proposta permita às crianças a escolha e tomada de decisões, proporcionando a relação com o outro e com o objeto em um ambiente de cooperação e compartilhamento de ideias, ações e materiais, permitindo que as crianças sejam cada vez mais capazes de solucionar seus conflitos por meio do diálogo. (ARAÇATUBA, 2010, p. 12).

Considero que o professor deve estar atento à oferta de atividades que sejam do interesse da criança, conforme preconiza a legislação educacional, depois de romper com as diferentes formas de dominação que predominaram por longo tempo na Educação Infantil e considerar, finalmente, as creches e pré-escolas como espaços de “[...] sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania”. Isso implica a aceitação das diversas manifestações infantis e das crianças como sujeitos de direitos (BRASIL, 2009a, p. 6).

Faria e Angotti (2014), em análise ao artigo 8º das DCNEIs, destacam que o currículo deve ser desenvolvido num ambiente que proporcione experiências para que a criança tenha o acesso à “[...] apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, 2009, p. 20).

No artigo 9º do documento mencionado, depreende-se que resultados positivos poderão ser alcançados na Educação Infantil desde que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009a, p. 21-22).

Torna-se essencial, portanto, a elaboração de propostas que garantam o envolvimento da criança durante as atividades para que ocorra sua aprendizagem.

É possível observar que foi intenção do “Fazer em Cantos” despertar o olhar sensível do professor para que, além de observar, também seja capaz de ouvir a criança. Um dos pontos centrais mais positivos da proposta está em incluir, entre seus objetivos, que o professor deveria realizar anotações a respeito da fala das crianças durante as brincadeiras de jogo de papéis, ou seja, o professor deveria observar a criança enquanto brincava.

No entanto, penso que, além da observação da criança proposta pelo Projeto, o professor poderia dedicar-se a escutar a criança. A respeito disso, Friedmann (2015) pontua a importância

da escuta das crianças, de observar as ações com a finalidade de perceber o que as crianças têm a dizer:

Assim, “o que se vê, é o que se é”! Diferentes adultos podem observar a mesma criança ou o mesmo grupo infantil e, certamente, os olhares e as percepções serão diferentes: cada um vê desde o seu interior e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, das memórias afetivas da sua própria infância e dos seus valores e parâmetros. (FRIEDMANN, 2015, p. 41, grifos no original).

Apoiada nesse construto teórico, considero a necessidade de o professor ter conhecimentos a respeito de como escutar a criança, a fim de que a voz desse sujeito tão peculiar não seja silenciada⁶. O não saber escutar pode decorrer da falta de entendimentos epistemológicos ou de formação deficitária em um tema tão relevante e específico. É imprescindível que o professor considere a condição de criança (CAMPOS, 2008) em vez de vê-la como aluno para, assim, compreender o que a criança tem a dizer.

Ademais, a escuta não é um simples ato de ouvir a criança. Ao contrário disso, conforme aponta Rocha (2008), ao dar ouvidos à criança, o adulto deve praticar o exercício de auscultar⁷. Para tanto, reforço a necessidade de conhecimentos teóricos para romper com a cultura da indiferença que ainda perdura em face da infância e da criança.

De fato, o documento da proposta do Projeto “Fazer em Cantos” é claro em delimitar a organização da rotina do Projeto, constando o tempo de 30 a 50 minutos de permanência das crianças em cada canto, mas não descreve se esse tempo era diário, semanal ou mensal. No que diz respeito ao tempo para realização das atividades, a proposta pontua que:

É destinado um tempo da rotina aos cantos de atividades diversificadas, entre 30 a 50 minutos equilibrando com o tempo destinado à roda de conversa, roda de história e música, momento para realizar as atividades dos projetos e as permanentes (ARAÇATUBA, 2010, p. 34).

Nesse contexto, o texto aponta os limites de tempo que foi destinado para a permanência das crianças nos cantos provocando a interpretação sobre um limite de tempo estabelecido para as brincadeiras. Em outras palavras, a proposta do Projeto apostou na promoção de atividades diferenciadas que respeitassem a criança, e, por sua vez, desenvolveu mais uma proposta que padronizaria as ações da criança. Isso, em certa medida, contradiz a ideia de que esse tempo teria sido destinado para que o professor escutasse as crianças, “[...] fazendo anotações de fatos

⁶ O termo “vozes” se refere às diversas falas que a criança desenvolve, como: diálogos corporais (GUIBU, 2016), a fala da criança (CRUZ, 2008).

⁷ O termo “ausculta” não se refere a apenas à percepção auditiva, mas à compreensão da comunicação realizada pelo outro.

e falas relevantes, ao jogo simbólico desenvolvido pela criança”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 9).

Além disso, o texto coloca as ações proporcionadas pelo Projeto como rotina escolar. Dessa forma, destaco que a intenção de “[...] ter a criança como o centro de todo o processo” (ARAÇATUBA, 2010 p. 32) defendida no “Fazer em Cantos” não se concretizou. Se o Projeto “Fazer em Cantos” apostou no desenvolvimento da autonomia da criança buscando romper com a visão adultocêntrica (CERISARA *et al.*, 2002), deveria ter evitado enquadrar suas atividades como rotina, o que torna a atividade padronizada. Isso pode ter provocado a distorção da concepção de criança na Educação Infantil.

Nessa linha de pensamento, ressalto que as perspectivas do Projeto “Fazer em Cantos”, assim como muitas da Educação Infantil, causaram-me estranhamento quanto ao limite de horário para exploração dos cantos, o que deveria ter ocorrido de forma livre para a criança, e não como “[...] prática escolarizada fortemente presente no contexto educativo da creche e da pré-escola”. (CERISARA *et al.*, 2002).

Quanto aos registros realizados pela criança a respeito das atividades desenvolvidas durante o Projeto, ocorreram por meio de fotografias, desenhos e portfólios. Essa forma de avaliação contínua sobre o desenvolvimento da criança foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação.

Foi possível notar ainda que a importância da organização dos espaços sobrepôs-se à do brincar. Nesse contexto, o objetivo de proporcionar a organização dos espaços foi contemplado e entendo que permitiu às escolas que planejassem com autonomia a forma de atender à nova proposta.

Sobre a relevância da organização dos espaços, Rodrigues (2012, p. 95) observa que:

É no contato e nas experiências que realizam que as crianças vão criando suas ações, construindo conceitos, ideias e sua identidade pessoal sobre o espaço em que vivem e o lugar que ocupam dele. Assim, insistir na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil é tarefa predestinada ao insucesso, pois esse é um ambiente onde por excelência existem heterogeneidade, diversidade, multiplicidade de tempos, atitudes, comportamentos e linguagens.

Por outro lado, poderiam ter sido fomentadas situações que oportunizassem às crianças experimentar elementos naturais, cenários luminosos, contato com materiais táteis, como ocorre em escolas que seguem a proposta da Reggio Emilia (CEPPI; ZINNI, 2013), uma vez que o Projeto foi inspirado nesse modelo de ensino. Ao analisar como sucederam, de fato, as atividades por meio da organização dos espaços durante o Projeto “Fazer em Cantos”, em

comparação às experiências desenvolvidas na Educação Infantil em escolas da região de Reggio Emilia, percebi a ausência de experiências dessa natureza.

Sobre esse fato, penso que a delimitação de tempo para a permanência da criança nos cantos pode ter prejudicado a escuta das crianças pelas professoras. Destinar apenas menos de uma hora semanal para essa prática tão relevante é incompatível com o alcance do objetivo de dar voz à criança. Importa anotar aqui uma ressalva: o texto da proposta não deixa claro que o prazo tenha sido exatamente esse.

Para provocar mudanças nesse sentido, o professor pode buscar um novo posicionamento por meio de uma formação de boa qualidade. Nas palavras de André (2011), o professor que pretende ser visto como “pesquisador/reflexivo” é aquele que não se contenta com formações abreviadas, seja em tempo ou em conteúdo.

Ainda sobre a formação que foi passada aos participantes, destaco que houve um esforço por parte da Secretaria Municipal de Educação em proporcionar a formação a respeito do funcionamento do Projeto a todos. Contudo, ao contrário do que deveria ter acontecido, apenas a equipe gestora recebeu formações diretamente com profissionais que trataram da organização dos espaços, conforme explicado anteriormente.

Considero positivo o esforço na promoção de situações lúdicas, tais como brincadeiras, agrupamentos entre pares, socialização entre as crianças, no entanto a proposta não trouxe nenhum embasamento teórico sobre o brincar. Compreendo que uma proposta da relevância e do destaque que alcançou o “Fazer em Cantos” deveria apresentar fundamentos epistemológicos que subsidiassem a prática pedagógica dos atores diretamente envolvidos no processo, dado que é papel do professor proporcionar o brincar na Educação Infantil.

Entendo, como aponta Maluf (2003, p. 29), que:

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. [...] O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa.

A proposta do Projeto “Fazer em Cantos” pontua que o professor deve assumir um novo olhar sobre a criança, desfazendo-se da ideia de manipular as situações corriqueiras na sala de aula, conforme se lê logo no início do documento:

Considera-se importante a organização das salas em cantos devido ao fato de proporcionar um momento de aprendizagem à criança e ao professor, pois permite às crianças autonomia na escolha e uma multiplicidade de interações e ao professor possibilita o impulso de dirigir em todos os momentos as situações de aprendizagem (ARAÇATUBA, 2010, p. 3).

Conforme explicitado no documento, o papel do professor de Educação Infantil é essencial para conduzir o desenvolvimento da criança. Por esse motivo, compreendo que deveriam ter sido oferecidas formações que enfatizassem esse tema, porém não há menções ou registros de que foram oferecidas formações a esse respeito.

Pelo que pude inferir, as formações foram direcionadas para as gestoras, que ficaram responsáveis por formar sua equipe pedagógica. Reflito sobre esse fato, pois, se as gestoras estavam conhecendo, pela primeira vez, o Projeto, não se encontravam ainda suficientemente capacitadas para formar as professoras, participantes essenciais do “Fazer em Cantos”. Além disso, elas não seriam profissionais especificamente capacitadas para formar outros no assunto. Houve a necessidade de as professoras receberem uma formação de melhor qualidade, já que eram incumbidas de desenvolver ações planejadas para alcançar os resultados esperados.

Nesse cenário, compreendo que as formações que foram oferecidas deveriam ter sido intensificadas e contínuas, como o próprio documento pontua:

Para um enriquecimento constante da prática pedagógica, faz-se necessária a busca pelo conhecimento e a reflexão das ações planejadas, redirecionando o percurso metodológico. Esta ação ocorre por meio de estudos e pesquisas contínuas (ARAÇATUBA, 2010, p. 4).

Julgo relevante comentar também o fato de que as formações foram direcionadas a apenas um número pequeno de profissionais. Se tivesse ocorrido um número maior de encontros, envolvendo também os professores, haveria certa facilidade para atender melhor os participantes, fornecendo-lhes suporte pedagógico de melhor qualidade. Se assim tivesse sido, talvez os resultados poderiam ter sido melhores – e o Projeto talvez pudesse ter continuidade.

É possível notar, desse modo, que o Projeto “Fazer em Cantos” não garantiu aos professores uma formação com qualidade e com formadoras capacitadas. No texto da proposta, consta o seguinte:

Nas HTPPs (Hora de Trabalho Pedagógico de Projetos e Pesquisas) tanto o subsidiado pela equipe da Secretaria com as coordenadoras e diretoras das 11 escolas, quanto o que ocorre entre a própria equipe escolar serão momentos de estudos e reflexões sobre a prática (ARAÇATUBA, 2010, p. 10).

Ali são mencionados estudos e reflexões, porém não há qualquer referência à formação, contrariando um princípio que não pode ser esquecido: para desenvolver uma boa prática pedagógica, é necessário que se ofereçam formações que deem suporte teórico de qualidade ao professor, pois:

A prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, na minha medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais

como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Portanto, o conhecimento a respeito de teorias sobre a forma de ensinar permite que o professor tenha um suporte em que se possa respaldar em suas práticas de ensino, analisando se estão de acordo com as necessidades de seus alunos.

Ao fazer uma busca sobre a formação e atuação das professoras convidadas, Ângela Carneiro e Sonia Kramer, que realizaram as formações com as gestoras, percebi que ambas trabalham na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, porém não foram encontrados registros sobre formação específica em desenvolvimento humano ou infantil.

Ademais, não há registros de formações sobre os fundamentos do brincar, o que inclui, por exemplo, informações/conhecimentos sobre a diferença entre brincadeira e jogo. Nesse cenário, reflito sobre a falta desses conhecimentos por parte das entrevistadas, com destaque às executoras do Projeto.

De acordo com Kishimoto (1994, p. 13), “[...] muitas dúvidas persistem entre educadores que procuram associar o jogo à educação”, de modo que, para melhor estruturar o campo de brincadeiras, é importante que o professor tenha conhecimento do significado do brincar.

Compreender os fundamentos do jogo é importante aos professores, pois gera contributos ao desenvolvimento da criança. Neste caso, é relevante ao professor conhecer as diferenças entre jogos de regras e os demais tipos de jogos.

Ressalto, portanto, que a proposta do Projeto “Fazer em Cantos”, embora tenha citado o documento oficial Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil como fonte teórica, não apresentou estudos que tratam especificamente do brincar. Ainda que não se preocupe em explicitar distinções (porque isso não é uma marca desse gênero de textos), o documento deixa pressuposta a importância desses conhecimentos:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 28).

No entanto, foi possível inferir, nas entrelinhas da proposta do Projeto, características do jogo de papéis proposto por Elkonin (2008). Isso se depreende na menção a incentivar as crianças a ampliar suas concepções sobre as coisas e pessoas no desempenho de diferentes papéis sociais ou na vivência de diferentes personagens.

Vale lembrar que, segundo Elkonin (2009), o jogo de papéis é criado pela própria criança a partir da necessidade que ela tem de vivenciar o papel do adulto. Na brincadeira, a criança representa papéis sociais que ela conhece, permitindo a satisfação de seus desejos, que eram impossíveis até então. Assim, o jogo de papéis é protagonizado pela criança ao criar situações imaginárias quando assume o papel do outro.

Em contrapartida, o jogo de regras difere do jogo de papéis porque apresenta regras prontas e impostas à criança, que deve cumpri-las para alcançar sucesso enquanto joga. Esse tipo de jogo permite o desenvolvimento da percepção, dos instintos sociais e o desenvolvimento cognitivo, porém não precisa acionar a imaginação.

Nesse sentido, Horn (2014, p. 35) pontua que jogos de regras

[...] são aqueles cuja regularidade é imposta pelo grupo da organização coletiva das atividades lúdicas. As regras podem ser transmitidas ou espontâneas e passam de uma condição inicial motora e individual, depois egocêntrica, de cooperação até a codificação.

Enquanto analisava a proposta do Projeto “Fazer em Cantos”, pude identificar o interesse em trabalhar o jogo de papéis, pois isso foi citado no documento. No entanto, ao analisar as referências bibliográficas, não encontrei, em nenhuma das formações do Projeto, tampouco na própria proposta, qualquer referência de teóricos da Teoria Histórico-Cultural que tratam desse tema, especialmente da diferença entre brincadeira e jogo.

Essa constatação foi confirmada durante a análise dos dados de campo, quando verifiquei que, apesar da intenção de proporcionar o brincar, este foi confundido com o jogo de regras. Esse fato poderia ter sido evitado caso tivesse ocorrido a oferta do embasamento teórico a respeito do brincar, especificamente sobre o jogo de papéis.

Nesse sentido, a concepção dominante sobre o brincar na Educação Infantil no município de Araçatuba é a de que o jogo de papéis é a simples representação de outros papéis, desconhecendo seus fundamentos teóricos. Com esse conhecimento, poderiam ter sido proporcionadas práticas pedagógicas com melhores resultados, visando alcançar o desejo e interesse da criança.

Também foi observada a ausência de implicação do brincar, o que me surpreendeu, já que esperava o destaque para as brincadeiras num Projeto que intencionou oferecer momentos enriquecedores à Educação Infantil por meio de atividades diferenciadas que rompessem com o ensino tradicional e proporcionassem à criança a experimentação. Caberia um referencial teórico embasado na forma como a criança conhece o mundo por meio de atividades do nível

das que foram oferecidas durante a realização do “Fazer em Cantos”, pois foram atividades que proporcionaram o desenvolvimento da criança.

Durante a análise dos textos que foram trabalhados nas formações para o desenvolvimento do Projeto, foi possível notar que o referencial teórico deles se embasa em autores renomados e indicados para os estudos pertinentes à Educação Infantil. Entre esses autores, destaco: Mead (1972) e Wallon (1991), que fornecem o suporte interacionista; Vigotski (2001), sobre a linguagem e a escrita; Legendre (1986), que trata dos arranjos espaciais; Oliveira (2010) e Fornero (1998), que trazem contribuições a respeito da organização dos espaços; Weizs (2002), que discorre sobre a prática docente.

Para as formações, foram utilizados 25 textos. A formação realizada por Eloiza Ponzio ancorou-se em Edwards; Gandini; Forman (1999) e Lima (2007). Nas demais formações ocorridas, foram utilizados: um texto sobre a função simbólica do brincar (LIMA, 2007); um texto que tratou de ciência na Educação Infantil; um sobre o trabalho com a literatura na infância; dois sobre educação musical; um texto que tratou da organização dos espaços de Fornero (1998); um referente a uma entrevista com uma coordenadora pedagógica em Reggio Emilia; um sobre a criança como construtora do conhecimento; quatro textos referentes à construção da escrita na Educação Infantil, embasado em Soares (2004); um sobre o trabalho com a linguagem oral; apenas um sobre o desenho; um sobre o papel da brincadeira na Educação Infantil, fundamentado em Vigotski, Leontiev; um sobre o espaço físico para a Educação Infantil; um sobre perspectivas para a Educação Infantil; um texto sobre autonomia; cinco sobre a construção da identidade; dois sobre avaliação na Educação Infantil.

Cabe reiterar que não foram encontrados textos referentes à brincadeira de jogos de papéis, como se deveria esperar. O exercício de análise dos textos chamou-me a atenção para o fato de não ter sido trabalhado nenhum texto referente à criança como centro da aprendizagem, embora esse fosse um dos objetivos almejados pela proposta do Projeto “Fazer em Cantos”. Confesso que me causou profundo estranhamento o fato de o Projeto “esquecer-se” do sentimento de infância e do respeito à criança e, em certa medida, de dar voz a ela. Se é durante a educação Infantil que a criança deve receber o lugar de protagonista da história e da cultura, torna-se essencial que ela seja o centro no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, mais uma vez deparei com o sentimento de que o brincar foi deixado em segundo plano por falta de conhecimentos teóricos. Apenas foram encontrados dois textos sobre jogos e brincadeiras de Kramer (2002), mas nenhum que tratasse especificamente das brincadeiras de papéis e do sentido polissêmico do brincar, como já foi apontando anteriormente. Esse fato me fez entender a dificuldade que a maioria das participantes do

Projeto enfrentaram para discernir entre brincadeira, jogos e brincar. Isso as levou a desenvolver jogos recreativos e gincanas, relacionando essas atividades com o brincar.

Foi possível notar que a tônica do material pertinente à organização se resume em discussões acerca de alfabetização na Educação Infantil. É justamente o que toma o lugar do brincar por causar a angústia e as inquietações nas professoras, uma vez que se exige delas que ensinem crianças pequenas a ler e escrever, o que culmina na perda do brincar na Educação Infantil.

Diante da falta de referencial bibliográfico e de formações sobre as distinções mencionadas acima, destaco a necessidade de preparar o professor para o trabalho com o brincar. Isso porque:

Se soubermos por que razão devemos agir em uma ou outra direção e o que influencia nossa ação, teremos uma prática pedagógica mais consequente. Isso também não quer dizer intencional, pois vimos sua imprevisibilidade e mesmo a dificuldade de encaixá-la em conceitos exatos. Tudo isso marca profundamente a ação do professor sobre o brincar e o lugar da brincadeira e do jogo na Educação Infantil. (HORN, 2014, p. 37- 38).

Segundo a autora, é fundamental oferecer as instruções ao professor para que seu trabalho seja realizado com qualidade. Afinal, como diz Freire (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Os registros das atividades realizadas durante o Projeto “Fazer em Cantos” também foram tratados nesta pesquisa como documentos e, como tais, foram analisados a fim de conhecer a forma como se desenvolveu o Projeto. Entre esses registros documentais, foram analisados os seguintes: livro de relatório individual do aluno; álbum do mascote; álbum demonstrativo e álbum de fotos.

O livro de relatório individual foi uma das atividades realizadas com os alunos durante o “Fazer em Cantos”. O professor se posicionou como escriba para relatar fatos vivenciados pelos alunos durante o Projeto e que foram descritos por eles como importantes. As crianças contaram momentos de brincadeiras preferidas por elas; descreveram as novas brincadeiras que aprenderam e as suas regras; fizeram depoimentos sobre as atividades de que mais gostaram durante a realização do Projeto. Ao final dos relatos, as crianças fizeram um desenho referente ao que relataram.

A partir dessa análise, foi possível ter uma noção da relevância que cada brincadeira apresentou para cada criança. Foi possível notar a especificidade do olhar de cada criança a respeito das atividades que foram propostas.

Dessa forma, foi possível notar que o Projeto “Fazer em Cantos” buscou atender as preferências da criança, mas, em alguns momentos, as professoras deixaram de atentar a esse objetivo: desenvolveram brincadeiras propostas por elas (conforme o Projeto) para as crianças, quando deveriam permitir que estas propusessem as próprias brincadeiras. Essa constatação foi possível por meio da leitura de um dos relatos de duas crianças, que declararam ter participado de uma gincana, em que ocorreram brincadeiras entre equipes que receberam medalhas por terem ganhado a competição.

Em um desses relatos, a criança diz que “na gincana, eu gosto de pular corda” – e descreve as regras para essa brincadeira. Houve uma confusão no pensamento da criança quanto às brincadeiras e aos jogos de gincana. Esse é um reflexo da falta de conhecimento a respeito do significado das brincadeiras por parte das participantes do Projeto, acarretando atividades que poderiam ter sido trabalhadas de uma forma melhor entre as crianças.

Esse relato também aponta para uma imposição de atividades, mostrando que elas não ocorreram por livre escolha das crianças em todos os momentos. Se a intenção do Projeto era permitir autonomia por meio da escolha das atividades realizadas, pelo menos em determinados momentos, como o descrito no relato, isso não ocorreu.

A análise dos relatos de experiências dos alunos fez-me entender que, por vezes, a brincadeira foi deixada de lado e foram realizados jogos de regras, como “Rio Vermelho” e “Queimada”. Uma das crianças caracteriza o jogo como brincadeira. Os relatos apontam que as crianças construíram suas brincadeiras apenas nos momentos em que exploravam os cantos e ao terem contato com o mascote em suas casas.

Se a equipe escolar almejou desenvolver gincana de jogos e brincadeiras, promovendo competição entre alunos, poderia ter promovido como atividades da escola, e não referentes ao Projeto. Chamo a atenção novamente para importância do estudo sobre o brincar, que deveria ter sido proposto para as professoras participantes do Projeto, para que fosse evitado esse tipo de problema.

Friso que a crítica aqui articulada não recai sobre a oferta de jogos e gincanas entre os alunos, porque essas atividades contribuem para o desenvolvimento da criança; o que quero pôr em destaque é que deveriam ter sido propostas apenas brincadeiras que fossem ou pudessem ser construídas pelas próprias crianças, como o jogo de papéis. Pelo menos, era o que

esperávamos que tivesse acontecido, considerando a proposta do Projeto “Fazer em Cantos”, em que se lê:

Quando as crianças utilizam a linguagem do faz de conta, enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (ARAÇATUBA, 2020, p. 8).

Assim, o brincar deveria ter sido livre o tempo todo em que foram desenvolvidas as atividades, e não dirigido; muito menos poderia ter sido reduzido a competições ou jogos de regras.

Quanto a outra atividade descrita pelas participantes do “Fazer em Cantos”, o álbum do mascote apresenta os relatos das crianças realizados pelas professoras, que assumiram o papel de escribas. Foi possível perceber o prazer que as crianças sentiram e apontam em todas as etapas dessa atividade: a escolha do mascote a ser construído; a confecção; a escolha do nome e o contato com o “produto final”, o mascote.

No que diz respeito aos relatos realizados pelos pais, referentes à atividade de visita do mascote, permitiram-me identificar a importância que essa experiência proporcionou às crianças, segundo a visão dos pais. Somados ao que consta no álbum, esses relatos permitiram-me inferir que o mascote foi a atividade preferida pelas crianças. De fato, um brinquedo, por permitir que brincadeiras sejam criadas, causa satisfação e prazer à criança, conforme anteriormente discutido.

Outro objeto de análise desta fase da pesquisa foi o álbum demonstrativo, que mostra momentos considerados pelas crianças como prazerosos e inesquecíveis. O que mais me chamou a atenção na leitura desse material foi verificar a sensibilidade demonstrada por algumas professoras ao transformarem situações corriqueiras que poderiam passar despercebidas. O cuidado de atender ao interesse e à curiosidade que as crianças demonstraram ao explorar as novas situações vivenciadas fez que as professoras incluíssem tais situações em seus planejamentos de atividades, ganhando espaço entre os registros de fatos marcantes e de grande importância aos alunos.

Entre esses fatos, está a entrada de um porquinho na escola, sem saberem de onde viera. As crianças acariciaram e conheceram o animal. Outro fato marcante foi a “visita” de uma lagarta, que acarretou a formação de um casulo próximo à porta de uma das salas de aula. A partir da reação das crianças à presença desses animais, cada professora levou, intencionalmente, outros, como uma tartaruga. Os registros produzidos pelas professoras

pontuaram a importância do uso desses objetos/eventos em situações de desenvolvimento e de aprendizagem, pois permaneceram como lembranças.

A análise das atividades desenvolvidas permitiu-me perceber que as professoras desenvolveram experimentações que contribuíram com o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil que tiveram a oportunidade de participar do Projeto “Fazer em Cantos”. Notei, como resultado positivo, esse olhar diferenciado ao interesse da criança em algumas situações que puderam marcar a memória delas. As professoras assumiram uma postura de cuidado para enriquecer sua prática. Contudo, é possível pensar que teriam alcançado melhores resultados se as formações tivessem ocorrido com melhor qualidade e de forma contínua.

Além dos relatos analisados, resta mencionar o álbum de fotos, que proporcionou uma visão mais nítida do funcionamento do Projeto. O registro fotográfico mostra que houve a participação dos alunos durante a confecção de todos os materiais. Ademais, a fotografia é um registro que evidencia a realidade pontuada na observação das atividades realizadas durante o Projeto, descritas anteriormente. Dessa forma, as fotos confirmam como as atividades foram significativas, como o “plantio” da horta e a execução de receitas culinárias.

Foi possível, desse modo, notar a intencionalidade da proposta em formar a criança como indivíduo sociocultural. Notam-se traços da teoria da formação e do desenvolvimento da personalidade proposta por Vigotski (2003) e Elkonin (2009), embora não tenha sido citado nenhum embasamento teórico a respeito no Projeto “Fazer em Cantos”. Além disso, emergiu com clareza o desempenho do adulto como condutor do desenvolvimento da criança e mediador da aprendizagem apontado pela Teoria Histórico-Cultural.

Destarte, apesar de não haver nenhuma citação de estudiosos que discutam o desenvolvimento infantil e as neoformações, a intenção de idealizar o desenvolvimento das neoformações que a teoria vigostkiana propõe por meio das atividades lúdicas é observável no Projeto em análise, conforme se lê na proposta: “[...] a curiosidade promove o estado de alerta, que é o primeiro nível do comportamento de atenção, e a partir dela é possível formar acervos de memória e desenvolver a imaginação infantil”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 7).

Quanto ao brincar, percebe-se que este é um tema que permanece como “pano de fundo” na Educação Infantil. Surgem propostas de ensino que não permanecem; ocorrem mudanças entre diferentes gestões municipais que adotam sistemas diferenciados de ensino, porém a criança da Educação Infantil permanece sem ocupar o seu devido lugar: de um sujeito de direitos, ativo e participante. As situações na escola colocam a criança como um sujeito que deve ser preparado apenas para o Ensino Fundamental, que deve desenvolver habilidades de leitura, escrita, cálculos, ou seja, deve ser instruída com a finalidade de ser escolarizada.

Ademais, se a criança se desenvolve ao brincar e aprende com o exemplo de outra mais velha, as atividades envolvendo crianças de diferentes idades deveriam ter ocorrido com maior frequência. Interpreto que isso não ocorreu por falta de fundamentos teóricos nas formações.

Além disso, eu esperava também encontrar um embasamento teórico relacionado à socialização, uma vez que pude inferir, nas entrelinhas da proposta, que havia a preocupação com a necessidade que a criança tem em aprender com o outro, que se torna um “modelo” eficaz para a aprendizagem.

Por outro lado, conforme mencionamos em outros pontos desta dissertação, houve uma preocupação excessiva com a organização dos espaços, deixando de lado a importância do brincar e da socialização entre as crianças, o que é fundamental numa proposta pedagógica que busca atender a criança de Educação Infantil.

Outros dois documentos referentes ao Projeto “Fazer em Cantos” encontram-se nos anexos desta pesquisa: Anexo B e Anexo C.

O Anexo B traz a organização da proposta do Projeto “Fazer em Cantos”, assim como seus princípios norteadores. É possível notar que a proposta foi adequadamente estruturada, facilitando seu entendimento pelos participantes e por mim, exceto algumas partes que causaram dúvidas e já foram comentadas anteriormente. O documento também aponta o ano de implantação do Projeto e o crescimento do número de escolas que optaram pelo seu desenvolvimento como proposta de trabalho, além da formação dos participantes para realização do Projeto.

O anexo C, por sua vez, especifica os nomes das escolas que adotaram a proposta “Fazer em Cantos” e os anos de implementação da proposta em cada uma delas. Por meio desse documento, foi possível acompanhar a evolução do número de escolas que incluíram a proposta em seu currículo escolar, objetivando a promoção do desenvolvimento infantil das crianças atendidas por elas. Cabe lembrar que, entre essas escolas, 11 permaneceram com a proposta enquanto a Secretaria Municipal de Educação manteve o envio da verba para realização do Projeto. As outras três permanecem atualmente com a realização de algumas das atividades desenvolvidas durante o Projeto, das quais duas foram o *lôcus* desta pesquisa.

3.4 Reflexões sobre o Projeto “Fazer em Cantos”

A análise dos dados fez-me pensar que, apesar de haver a intenção de priorizar o brincar, houve um descuido com as práticas das brincadeiras por parte do município de Araçatuba-SP. Embora fosse uma proposta de ensino com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança e que poderia fomentar o brincar, essencial para a infância, o Projeto em questão (assim

como outros, em outros municípios e espaços) deixou de apresentar a riqueza que esse movimento oferece aos alunos. Com isso, o brincar fica em segundo plano, priorizando-se a escolarização de crianças que se encontram na fase de construção da brincadeira, o que não condiz com as formulações teóricas de Vigotski, seus colaboradores e seguidores.

Outro motivo pelo qual é atribuída pouca importância ao brincar é a compreensão equivocada que muitos profissionais da educação ainda têm a respeito dessa atividade: consideram o brincar como algo inato da criança e que, portanto, não precisa ser proporcionado dentro da escola. Dessa forma, a escola deixa de considerar o brincar como linguagem necessária e constitutiva da infância. Isso colabora para que a criança seja reprimida, na condição de aluno, do qual se espera apenas obediência, silêncio, passividade, submissão às regras e rotinas, contrariando a sua identidade, qual seja: um ser ativo, curioso e desejante de novas experiências e oportunidades de interação com outras crianças e com o mundo, conforme discutido na Seção 2 deste trabalho. Entendo, à luz da Teoria Histórico-Cultural e do pensamento vigotskiano, que a criança deve ser concebida e tratada como sujeito participativo e ativo, que tem curiosidade para experimentar o mundo e socializar-se com outros indivíduos, apropriando-se da cultura.

Apesar das críticas apresentadas, o Projeto “Fazer em Cantos” deve ser valorizado, pois procurou viabilizar não somente o “[...] papel social e político da educação infantil, mas também o valor educativo/formativo de creches e pré-escolas para a criança” (OLIVEIRA, 2012, p. 221). Com o propósito de proporcionar uma nova proposta para a Educação Infantil, o Projeto demonstrou à rede municipal de Araçatuba-SP que é possível romper com o ensino mecânico que escolariza crianças e nega-lhes o direito de brincar, “[...] que é condição [...] para a garantia de direito à infância”. (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Resta mencionar ou reiterar alguns obstáculos que dificultaram a continuação da proposta, como a proibição do uso do transporte, por meio de ônibus, para levar as crianças a um passeio que marcaria, a cada ano, o encerramento das atividades do Projeto. Além disso, os berçários contavam, até o ano de 2017, com professoras que não possuíam formação acadêmica específica para desenvolver propostas pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças de Educação Infantil.

Foi possível perceber que o interesse em dar continuidade ao Projeto foi reduzindo gradativamente. Ademais, as formações realizadas com os participantes foram se encerrando do mesmo modo que as visitas de orientadoras pedagógicas deixaram de ocorrer nas escolas.

Conforme exposto em subseção anterior, a falta de verba, específica para a compra de brinquedos para o Projeto resultou na sua interrupção. Apesar da existência da verba do PDDE,

que pode ser usada para a aquisição de materiais escolares, como brinquedos, a Secretaria Municipal de Educação entendeu que, se continuasse com o repasse para as escolas participantes do “Fazer em Cantos”, estaria deixando de agir democraticamente com as demais escolas que não participavam do Projeto e, portanto, não recebiam o valor. No entanto, cabe lembrar que todas as escolas de Educação Infantil da rede municipal foram convidadas a participar do Projeto, mas nem todas aceitaram fazê-lo.

Outro motivo pelo qual a proposta foi descontinuada foi o entendimento da Secretaria Municipal de Educação de que não é preciso um projeto específico para lidar com a questão do brincar, uma vez que o brincar é fomentado nas práticas pedagógicas. O órgão reconhecia que as atividades desenvolvidas atendiam à necessidade de trabalhar o desenvolvimento da criança, porém entendeu que não haveria a necessidade de contemplar apenas uma parcela das escolas com a verba destinada especificamente para o Projeto “Fazer em Cantos”. Com isso, considerou-se que, se nas demais escolas as práticas previstas ocorriam em sala de aula, não haveria necessidade de desenvolvimento do Projeto na rede.

Desde o ano de 2018, a rede municipal de educação de Araçatuba-SP vem fazendo uso do material do SESI para as crianças de faixa etária pré-escolar. As crianças de 0 a 3 anos realizam atividades elaboradas pelas professoras, que contemplam os campos de experiência propostos pela BNCC. Esse material compõe-se de livros didáticos que seguem os conteúdos e atividades propostas pelo próprio sistema de ensino SESI⁸.

A Secretaria Municipal de Educação justifica que a opção pelo uso do material teve a finalidade de garantir equidade quanto ao processo de ensino e aprendizagem e avalia que esse material complementa o que o professor deve oferecer para preparar as suas turmas. A Secretaria aponta ainda que o Sistema SESI proporciona um projeto formativo para os docentes e gestores em parceria com profissionais capacitados.

Analisando o espaço que o brincar ocupou durante o “Fazer em Cantos” e o que ocupa após o Projeto, foi possível constatar que as instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba-SP não apresentaram resistência em proporcionar o brincar. Contudo, após o Projeto “Fazer em Cantos”, houve uma redução do espaço do brincar, materializada na redução de atividades dessa natureza, o que se deve, especialmente, ao fato de o professor ter de cumprir uma meta de conteúdos pré-determinados. Dessa forma, o brincar é utilizado de forma reducionista.

⁸ O nome SESI significa Serviço Social da Indústria. As escolas SESI atendem crianças de Educação Infantil ao Ensino Médio e possuem os seus próprios materiais como livros didáticos.

Cabe ressaltar, por fim, que, mesmo diante desse obstáculo, três das 14 instituições de Educação Infantil que participaram do Projeto mantêm, até hoje, alguns dos seus traços em suas práticas de ensino. Na próxima seção, articulamos a análise das percepções dos sujeitos desta pesquisa (de duas dessas escolas) acerca do Projeto, sua execução e (des)continuidade.

4 PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES

Com o objetivo de conhecer as percepções dos participantes do Projeto “Fazer em Cantos” que atuaram nas respectivas escolas selecionadas para a realização desta pesquisa, foram organizadas questões contidas no apêndice 1, buscando compreender os impactos causados pelo Projeto na Educação Infantil de Araçatuba-SP e o lugar que o brincar ocupou durante a sua realização.

Com o objetivo de conhecer o histórico do “Fazer em Cantos”, foram propostas questões para as participantes a respeito de como o brincar foi realizado durante o Projeto, verificando se foi livre para as crianças, se foi priorizada a brincadeira de jogos de papéis e qual a concepção delas sobre o brincar.

Nesse sentido, o roteiro de entrevistas foi elaborado pela pesquisadora, em parceria com a orientadora da dissertação. A aplicação foi individual, em sala reservada e, para não interferir no andamento das atividades escolares, em horário de HTPC, com duração média de 30 minutos com cada participante. O número total de participantes das entrevistas foram oito, sendo duas professoras, uma diretora e uma professora de cada uma das duas escolas, as quais assinaram o termo de consentimento (Apêndice 2). Todas as participantes estavam cientes de que os dados seriam utilizados na pesquisa, respeitando todos os princípios éticos que governam pesquisas que envolvem seres humanos.

O protocolo foi aplicado por meio das entrevistas com as participantes, realizadas pela pesquisadora. As respostas foram gravadas e transcritas, a fim de que o conteúdo pudesse ser analisado posteriormente, de modo a compor categorias. Após a transcrição das entrevistas, que constituíram o *corpus*, foi realizada a análise, segundo os pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016), principiando pela leitura flutuante. Além disso, foi feita a escolha dos indicadores que fundamentariam a interpretação final.

Nesse exercício de análise, permaneci com os olhos voltados para a interpretação dos implícitos inferíveis das falas dos sujeitos. As respostas e relatos das participantes aos questionamentos permitiram construir reflexões sobre a forma como ocorreu o brincar durante a realização do Projeto “Fazer em Cantos”. As entrevistas serviram, desse modo, como instrumento revelador da prática do brincar em realidades diferentes.

Foi possível observar que a escola A recebeu o Projeto com certo temor, por ser uma proposta desconhecida, mas as formações que ocorreram, segundo as participantes, contribuíram para diminuir os anseios em face da chegada de uma nova forma de ensinar. Além das formações, a visita à escola da Carochinha amenizou o receio de trabalhar com a nova

proposta, ao verem que esta surtira resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Nos relatos, pude perceber que a visão de cada profissional da educação envolvida no projeto foi transformada ao deparar com uma proposta que não mais mantinha a criança presa em cadeiras ou que promovesse atividades desenvolvidas apenas em papéis. Assim, a escola da Carochinha serviu de inspiração para a equipe pedagógica da escola A participar com apreço da proposta.

Em pouco tempo de realização do Projeto, os avanços e progressos no desenvolvimento dos alunos foram surgindo. Crianças que pouco se expressavam passaram a fazer uso da linguagem oral para se comunicarem. Cabe lembrar que as participantes do Projeto que tiveram o cuidado de escutar a criança, em vez de apenas observá-la, conseguiram realizar uma leitura atenta dos seus sentimentos e suas atitudes, acompanhando o desenvolvimento que elas apresentaram com o passar do tempo.

Não muito diferente dessa visão otimista sobre a proposta, as participantes da escola B relataram que o trabalho permitiu que os pais também passassem a ter uma visão positiva a respeito dessa nova forma de ensino. Ademais, o brinquedo ganhou um novo significado para as famílias ao levarem o mascote para casa. No ato da devolução do brinquedo, os pais perguntavam se teriam outra oportunidade de levá-lo para casa.

Quanto à exploração das atividades nos cantos, foi possível compreender que a escola B procurou contemplar todas as idades, desde os bebês até as crianças mais velhas, de pré-escola, entendendo que essa prática promove o desenvolvimento da criança, conforme discutimos na Seção 2, com base no referencial teórico. Por permitir que crianças de diferentes idades se socializassem nesses espaços, foi possível perceber o interesse em que o desenvolvimento da criança fosse contemplado.

Durante a organização dos cantos, as crianças poderiam participar, opinando sobre a construção. Isso mostra que a opinião da criança foi considerada para realizar as atividades de acordo com seus interesses. Elas não eram forçadas a participar das atividades caso não desejassem, o que demonstra respeito à criança de Educação Infantil, ratificando os preceitos teóricos vigotskianos e pondo em destaque um cenário ainda pouco comum nas escolas brasileiras, conforme mencionamos em alguns pontos desta dissertação.

Desse cenário, julgo relevante trazer aqui um comentário feito pela P1 da escola B, ao apontar seu posicionamento favorável ao brincar livre. Ela afirmou acreditar que as brincadeiras não deveriam ser apenas direcionadas, mas também organizadas quanto aos recursos materiais a serem oferecidos às crianças, quanto ao tempo e ao espaço. A P1 fez outra observação

importante, também digna de ser retomada: a criança é quem deve organizar a brincadeira; ao adulto, cabe o papel de observador e, quando necessário, o de mediador. Nos dois comentários da professora, identificam-se relevantes aspectos da teoria que embasa esta pesquisa, demonstrando que a Teoria Histórico-Cultural faz parte de seu repertório.

A análise das entrevistas permitiu-me identificar que a organização das atividades e a forma de participação das crianças foi de responsabilidade de cada escola. Na proposta vinda da Secretaria, não foram estabelecidas regras ou orientações para as escolas se organizarem e desenvolverem as atividades.

Do mesmo modo, foi possível perceber que as crianças da escola B tiveram a liberdade para escolher as atividades a serem realizadas, ao passo que, em outras, deveriam obedecer rigidamente às atividades indicadas ou sugeridas na proposta institucional. Não houve acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação para averiguar a forma como as escolas se organizavam para oferecer às crianças a possibilidade de escolha das atividades nem o modo como essas atividades foram organizadas.

Mesmo sem ter um acompanhamento rigoroso nem o suporte muitas vezes necessário para dirimir as dificuldades que apareceram ao longo da realização do Projeto, as participantes demonstraram-se favoráveis à proposta e afirmaram que ainda desenvolvem atividades sugeridas, mesmo após sua descontinuidade, conforme pude constatar durante a pesquisa. Percebe-se a seriedade no trabalho com as crianças em cada uma das entrevistadas, bem como seu interesse pelo Projeto e seu empenho em prol do sucesso da proposta.

No geral, diante das análises realizadas, considero que foi positiva a proposta de promover a brincadeira de jogos de papéis por meio do Projeto “Fazer em Cantos”. No entanto, em decorrência da falta de referenciais teóricos adequados e de formação específica a respeito do tema por parte dos idealizadores e até de algumas das executoras, os resultados alcançados não foram totalmente positivos.

Quanto às dificuldades que enfrentaram durante a realização do Projeto, foi possível verificar que, para a gestão da escola A, não houve dificuldades porque recebia atendimento direto da Secretaria Municipal de Educação, porém as professoras relataram que não houve outro suporte senão o da própria gestão escolar, no caso de dúvidas. Segundo participantes da escola B, não houve dificuldades porque havia uma estagiária, enviada pela Secretaria Municipal de Educação especificamente para dar apoio durante a execução do Projeto.

Entre alguns comentários sobre os impeditivos para continuar o Projeto, um dos principais enfrentados pelas participantes foi a perda da professora de berçário. Esse comentário ecoa, em certa medida, o que diz a teoria vigotskiana acerca do papel do professor no

desenvolvimento das crianças. Segundo Mello (2004), a ação do professor é decisiva para o desenvolvimento do bebê, cabendo a ele compreender a criança e seu papel.

Durante a realização das entrevistas, foi esclarecido que não houve visitas por parte das orientadoras pedagógicas ou das precursoras do Projeto “Fazer em Cantos”, quer para acompanhar o desenvolvimento das atividades, quer para sanar dúvidas ou dificuldades que surgiram. De minha parte, ao realizar a recolha de dados do Projeto, acreditava que houvesse registros e documentos que tratassem de visitas desse gênero. No entanto, as gestoras das escolas informaram que as visitas ocorriam apenas como forma de supervisão das atividades.

A realização das entrevistas produziu em mim a percepção de que a Educação Infantil de Araçatuba-SP contemplou uma proposta diferenciada em face das demais já apresentadas antes da realização do referido Projeto, à medida que buscou contemplar o brincar e enfatizar sua importância para essa primeira etapa da educação básica. Por outro lado, não se pode ignorar a apontada inconsistência no referencial teórico nem o fato de que seu desenvolvimento não foi sistematicamente acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação, o que, embora suscite, por um lado, o sentido de respeito à autonomia da unidade escolar, pode assumir conotações negativas.

Acrescento que as duas diretoras entrevistadas participaram do Projeto desde o início da implantação. A coordenadora da escola B participou desde pouco tempo após a sua implantação, bem como as quatro professoras (duas de cada escola). Todos os sujeitos participaram das formações, de visitas à Carochinha, de trocas de experiências com outras escolas participantes e de momentos significativos para compreensão do Projeto. Dessa forma, é possível notar o envolvimento de todas com a proposta, o que lhes propiciou conhecer e acompanhar com sucesso o desenvolvimento do Projeto.

Ao serem questionadas sobre a função que exerciam desde a implantação do Projeto, apenas a coordenadora da escola A atuou como professora no início. Quanto ao contato com a proposta durante a realização do Projeto, apenas as professoras da escola A afirmaram que não tiveram contato com o documento.

Ao responderem se seguiram os passos propostos pela Secretaria Municipal de Educação ao participarem da proposta do Projeto “Fazer em Cantos”, todas as participantes o fizeram afirmativamente: realizaram as atividades da maneira esperada pelo órgão municipal, conforme respostas a seguir transcritas:

Sim, seguimos os passos propostos. (Diretora da escola A).

A proposta inicial era da criança ser o centro da aprendizagem. Não foi fácil porque temos “amarras” da formação e tivemos que nos desvincular, mas conseguimos” (Coordenadora da escola A).

Seguimos os passos propostos pela Secretaria. Não podíamos realizar nada afora do que foi proposto”. (P1 da escola A).

Sim. (P2 da escola A).

Quando perguntei sobre a forma como a proposta chegou a elas, as professoras da escola A responderam que chegou à escola pouco antes de seu ingresso. Uma delas disse:

Achei que eu tinha chegado no Paraíso porque só conhecia o construtivismo. A criança construía o momento da brincadeira dela (P2 da escola A).

A coordenadora disse que a chegada da proposta causou alegria, por oportunizar o trabalho diferenciado com as crianças, e susto ao mesmo tempo. A diretora da escola B respondeu que recebeu a proposta por meio de consulta sobre sua aceitação, o que causou motivação para a realização do Projeto. As professoras dessa instituição responderam que receberam a proposta por meio de formação ministrada pela diretora.

Quanto ao questionamento sobre a recepção do Projeto por parte dos pais, todas as participantes afirmaram que as famílias receberam com interesse. O desenvolvimento das atividades com o mascote foi o que proporcionou maior satisfação quanto à realização da proposta:

A introdução do mascote, que ia para a casa, despertou o interesse dos pais pelo Projeto. (P2 da escola B).

Foi perguntado também se a visão do brincar de cada participante era a mesma da proposta do Projeto “Fazer em Cantos”. Todas as participantes afirmaram que sim. A coordenadora da escola A contribuiu com a resposta ao apontar uma preocupação sobre o lugar que o brincar deixou de ocupar durante o Projeto por falta de formação sobre o tema, que deixou de ser oferecida:

Acho que faltou aprofundamento. O brincar foi se perdendo. A diretora tem a parte burocrática da escola, não tem tempo e habilidades suficientes para ainda oferecer formações como era necessário. (Coordenadora da escola A).

Questionei também sobre a elaboração das atividades realizadas durante o Projeto: se eram elaboradas pelas professoras ou se eram recebidas prontas da Secretaria Municipal de Educação. As duas diretoras entrevistadas responderam que foram elaboradas pelas

professoras, com base no plano de ensino fornecido pela Secretaria e que eram planejadas conforme a faixa etária das crianças, sendo algumas atividades oferecidas de forma a contemplar o envolvimento de todas as idades. Vejamos um trecho da resposta de cada uma:

Existia uma parte da organização prevista e uma parte havia a participação das crianças na elaboração. (Diretora da escola A).

Eram organizadas de forma quinzenal e variava de acordo com o que a professora necessitasse. (Diretora da escola B).

Sobre a participação das crianças na organização das brincadeiras, as respostas das entrevistadas da escola A não foram consonantes, nem entre si nem em face das respostas dos sujeitos da escola B. A diretora afirmou que as crianças tiveram a oportunidade de participar da elaboração das brincadeiras; as professoras disseram que não houve a participação das crianças no processo, enquanto a coordenadora respondeu que:

Dependia da postura do professor. A proposta do Projeto é que a criança escolhesse o que fazer, qual canto explorar. Eu conseguia organizar os alunos para escolherem os cantos. (Coordenadora da escola A).

Já as participantes da escola B responderam que houve a contribuição das crianças durante a elaboração das atividades. A fala da coordenadora – “Participavam da organização. As crianças decidiram o que era realizado nas atividades.” (Coordenadora da escola B) – foi ratificada pelos demais sujeitos.

Também houve divergências entre os sujeitos quanto à liberdade que teriam para participar, ou não, das atividades propostas. A diretora da escola A afirmou que as crianças participavam das atividades se desejassem; se não, eram propostas outras atividades. A coordenadora respondeu que as crianças não demonstravam falta de interesse em participar; as professoras, por sua vez, consideraram que as crianças eram obrigadas a participar das atividades, uma vez que não havia oportunidade de escolha.

Já na escola B, as respostas foram coincidentes. Todas as entrevistadas responderam que houve liberdade para as crianças escolherem as atividades e os cantos que explorariam, conforme atestam as seguintes falas de diferentes atores sociais entrevistados:

Eram livres para escolherem, de forma organizada, as atividades que participavam. Durante a rotina escolar lembrada em sala, a professora combinava com eles”. (Coordenadora da escola B).

Eram livres. (P1 da escola B).

As crianças eram livres para escolha dos cantos, para participarem das atividades. Em todas as salas havia colchonete para descansar, se sentar se não quisesse brincar de nada, o que era muito difícil. (P2 da escola B).

Coube ainda questionar se as participantes encontraram dificuldades para realizar as atividades propostas e se receberam algum suporte para sanar as dúvidas. Para a diretora da escola A, a única dificuldade foi a adaptação das crianças quanto ao uso dos materiais ao seu alcance no momento oportuno e a compreensão delas de que deveriam aguardar o momento do uso dos cantos. A entrevistada reforçou ainda que a Secretaria Municipal de Educação sempre auxiliou a gestão para sanar as dúvidas que surgiram. Para a coordenadora, houve parceria entre as professoras que dividiam as mesmas séries no tocante às dúvidas. As professoras, por seu turno, disseram que não houve suporte para sanar suas dúvidas.

Já para a diretora da escola B, as dificuldades que emergiram foram sanadas pela própria diretora, responsável pela formação de toda a equipe escolar, no início do Projeto. Ressaltou também que, a partir do momento em que as formações deixaram de ocorrer, surgiram algumas dificuldades. Já as professoras responderam que não sentiram dificuldades para a realização do Projeto, pois, além de a diretora contribuir com o esclarecimento de dúvidas e dar apoio, juntamente com a coordenadora, a escola contou com ajuda de uma estagiária enviada pela Secretaria Municipal de Educação especificamente para esse trabalho.

A opinião de todas as participantes sobre a continuidade do Projeto foi unanimemente afirmativa: todas concordaram que deveria ter continuado. Por pensarem dessa forma, as escolas continuam com atividades que eram realizadas durante o Projeto, como self-service, cantos, móveis e o mascote. As alterações ocorridas nas atividades foram decorrentes, por um lado, da implementação do trabalho com o material SESI e, por outro, da falta de verbas e recursos para darem continuidade ao trabalho com algumas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, posso afirmar que o trabalho com propostas que fomentem o brincar nas instituições de Educação Infantil não é um tema recente, tampouco inédito. O brincar, como elemento essencial para o desenvolvimento infantil, tem despertado inquietações entre os profissionais da educação, que acredito, não devem mais resistir em aceitar essa prática em suas propostas pedagógicas. Argumento a esse favor é o resultado da presente pesquisa, que trouxe como objeto de estudo uma proposta que promoveu práticas diferenciadas na Educação Infantil no município de Araçatuba-SP.

Concebida como atividade sociocultural, a brincadeira foi aqui tratada à luz da Teoria Histórico-Cultural, segundo a abordagem psicológica mobilizada por Vigotski (2008), Elkonin (1988), Leontiev (2009) e outros, cujas discussões teóricas nortearam a análise dos dados. Nessa perspectiva, ficou patente que o homem se forma a partir das suas relações com a natureza e com outros homens, de forma que suas atividades se tornam conscientes e transmitidas de geração em geração em um processo de socialização.

Na etapa empírica, busquei compreender a realidade estudada e proporcionar indicativos que possam colaborar para a promoção do brincar como fator de desenvolvimento infantil e de formação humana. Nesse sentido, busquei apontar os impactos causados pela proposta “Fazer em Cantos”, que foi apresentada como inovadora na Educação Infantil do município. Conforme apontado na seção anterior, os resultados alcançados foram positivos, pois houve avanços no desenvolvimento das crianças que participaram do Projeto, bem como ocorreu mudança no olhar dos sujeitos da pesquisa.

Constatei também que, apesar desses resultados positivos e do fato de visar a mudanças na educação, a proposta encontrou barreiras para sua continuidade. É impossível negar que a descontinuidade nas políticas de governo como propostas pedagógicas refletiu-se no caso estudado. A cada troca de administração pública, são excluídas algumas práticas pedagógicas que dão resultados positivos ou que poderiam ser aperfeiçoadas para alcançar resultados ainda melhores. Disso resultam perdas na Educação Infantil, conforme ocorreu com o objeto de estudo desta pesquisa.

Ao procurar entender a causa dessa falha por meio de uma leitura dos impeditivos do brincar no ambiente escolar, compreendi que o brincar segue silenciado nas formações de professores, continuando como pano de fundo em instituições de Educação Infantil. Essa lacuna formativa se repete nas práticas pedagógicas.

A conclusão a que cheguei quanto à falha na formação das participantes do Projeto “Fazer em Cantos” foi inferida na fala dos sujeitos entrevistados e identificada por meio da pesquisa documental, especificamente pela leitura do referencial teórico que sustentou a proposta. Foi possível perceber que tanto a formação dos sujeitos da pesquisa quanto o embasamento teórico da proposta do Projeto priorizaram a organização dos espaços, dando pouco lugar para a criança como centro da aprendizagem.

Pude verificar também um cenário de Educação Infantil em que, embora as professoras se esforcem para reconhecer o papel da criança, abrindo espaço para sua participação na organização das atividades, o que prevalece é a centralização nos conteúdos extensos e na preocupação de cumprir a programação exigida pelo Sistema Educacional. Assim, desvia-se o olhar, que deveria focalizar na criança, respeitando suas especificidades e seu tempo de aprendizagem e, dessa forma, ações pedagógicas que proporcionam seu desenvolvimento integral perdem espaço. Logo, permanecem práticas pedagógicas ancoradas na cultura segundo a qual, neste primeiro nível de ensino, a criança deve ser alfabetizada.

Das falas e práticas dos sujeitos entrevistados, pude inferir que, equivocadamente, ainda concebem a Educação Infantil como lugar para preparar a criança para o Ensino Fundamental, de que acaba resultando a substituição do brincar pelo lápis e o caderno. Cabe destacar que essa ponderação não vem como defesa da eliminação do investimento em conteúdos escolares na Educação Infantil, já que também são importantes para o desenvolvimento da criança. Minha pretensão é chamar a atenção para a necessidade que a criança tem de brincar como meio de alcançar o desenvolvimento, conforme aponta a Teoria Histórico-Cultural.

As falhas apontadas suscitaram em mim alguns questionamentos, dos quais o primeiro é: se foi desenvolvida uma proposta com a finalidade de proporcionar a autonomia e o desenvolvimento da criança, o tema sobre a criança como centro na Educação Infantil não deveria ter sido o primeiro a ser discutido nas formações realizadas durante o Projeto “Fazer em Cantos”? Também questiono: por que a proposta “Fazer em Cantos” não foi implantada em toda a rede municipal de Educação Infantil e de forma permanente, como meio de fomentar a brincadeira? Sendo a brincadeira a atividade principal prevista e executada no Projeto, por que esse não foi um dos temas de formação? Por que uma proposta com tantas vantagens para as crianças se perdeu em curto espaço de tempo?

Em meio aos resultados positivos da proposta, pude verificar, durante a pesquisa, que as escolas participantes do Projeto tiveram liberdade, concedida pela Secretaria de Educação, para organizar as brincadeiras nos cantos. Isso deu autonomia para que cada escola participante proporcionasse as brincadeiras de uma forma que atendesse à realidade de sua comunidade

escolar. No entanto, senti falta da promoção de troca de experiências entre as crianças de diferentes idades, embora as próprias escolas tenham estimulado trocas nesse sentido, em consonância com os princípios defendidos pela teoria vigotskiana.

Entre outras reflexões que a pesquisa me proporcionou, destaco a organização de cada escola para as atividades desenvolvidas durante o Projeto “Fazer em Cantos”. Algumas escolas desenvolveram sua autonomia para proporcionar uma rotina de atividades às crianças, enquanto outras seguiram exatamente a proposta formulada pela Secretaria Municipal de Educação, ainda que isso não tenha sido exigido. Outras se arriscaram a desenvolver uma rotina em que, além de cumprirem as atividades esperadas, contribuíssem para o enriquecimento das atividades, promovendo a sua flexibilização de forma organizada.

Durante as entrevistas, pude perceber que as participantes do Projeto valorizam a troca de experiências e, por isso, proporcionaram, de forma organizada, a participação de todas as crianças em idade pré-escolar e sua integração com crianças menores nos cantos. Essa ação propiciou a convivência dentro do ambiente escolar e a participação da criança pequenininha em papéis sociais durante a brincadeira, característica em crianças de fase pré-escolar. Também pude inferir um desejo de continuidade dos programas de políticas públicas, comprometido por uma possível falta de interesse da gestão escolar.

Vale dizer que, se houve falhas durante a realização do Projeto, houve também acertos, como a organização dos espaços para atender às necessidades das crianças de Educação Infantil e as atividades planejadas, respeitando os processos que creche e pré-escola devem abarcar, entre eles, o de educar e de promover o desenvolvimento integral da criança (DAVID; WEINSTEIN, 1987).

Nesse sentido, embasada na Teoria Histórico-Cultural, destaco que as instituições de Educação Infantil devem se configurar como ambientes que proporcionam o brincar, dando o devido valor às brincadeiras de jogos de papéis, permitindo a imaginação da criança e a socialização entre elas, promovendo o brincar como deve realmente ocorrer.

Apoiada nas abordagens teóricas pontuadas, destaco que, para a promoção de propostas que permitam o brincar na Educação Infantil e que o concebam como uma experiência rica e prazerosa à criança, é necessário conhecer a Teoria Histórico- Cultural assim como os meandros do brincar. Desse modo, as instituições de Educação Infantil atuarão a favor do desenvolvimento infantil da criança, buscando alcançar o desenvolvimento das neoformações, pois “[...] de acordo com a THC, as situações que mais garantem o aprendizado são aquelas nas quais as crianças se envolvem intensamente naquilo que estão fazendo”. (SCUDELER, 2018, p. 119).

A pesquisa abriu-me espaço para colocar em prática os conhecimentos que adquiri no mestrado e hoje eu colaboro com a escola de Educação Infantil onde já atuo há quinze anos. A gestão e a equipe escolar dessa escola abriram-se também para se desconstruírem juntamente comigo e buscaram minhas contribuições por meio de formações em HTPCs, na construção do Projeto Político Pedagógico e da rotina escolar, entre outras ações que realizamos em conjunto. Uma das escolas onde realizei a pesquisa também me pediu que contribuísse com formações aos professores durante o horário de HTPC, demonstrando o reconhecimento da relevância de pesquisas acadêmicas para a prática pedagógica.

Posso afirmar também que o meu retorno à sala de aula, após os 18 meses de afastamento para o cumprimento das disciplinas e demais atividades do mestrado, permitiu-me esse envolvimento efetivo no cotidiano escolar. Se antes eu encontrava pouco espaço para as brincadeiras, hoje o brincar tem assumido um lugar significativo no meu fazer pedagógico, com reflexos positivos sobre o fazer de outros profissionais da educação, demonstrando a importância desta pesquisa para escolas da rede municipal de Araçatuba-SP. Nesse sentido, tenho-me empenhado na problematização e possível desconstrução de um discurso de resistência que insiste em não incluir o brincar na rotina escolar, deixando pouco espaço para esse movimento, conforme dados do levantamento bibliográfico apresentados.

Importa acrescentar, enfim, que o meu olhar sobre a criança não é o mesmo de antes da realização da pesquisa. Espero que os frutos desta pesquisa não se esgotem aqui, mas que venham a contribuir para a mudança no olhar de muitos profissionais da educação a respeito do brincar para que compreendam que o brincar é, sim, coisa séria.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Ribeirão Preto: **Paidéia**, v. 2, p. 61-69, 1992.
- ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2011.
- ARAÇATUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Fazer em Cantos**, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2016.
- BENJAMIM, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. ° 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2 e 3.
- BRASIL. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CERISARA, A. B. *et al.* Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 4, n. 5, p. 12-20, 2002.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ELKONIM, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ELKONIM, D. B. Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psíquico na infância. In: SHUARE, M. (org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.
- FORMOSINHO, J. O. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças - o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.p. 43-51.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALBA, M. A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia a autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância. In: MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.;
GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância/tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.p.49-99.

GARDNER, H. **Arte, mente e cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GARMS, G. M. Z. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil. In:
GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.p.82-98.

HOFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. 14. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.

HOFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KATZ, L.; CHARD, S. **A abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar**. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1997.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível e aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, S. (org.) **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LAVILLE, C. D, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: UNESP, 2011.

LEGENDRE, A. Young children's social competence and their use of space in day care centers. In: SCHENEIDER, B. H. *et al.* (ed.). **Social competence indevelopmental perspective**. Dordrecht: Kluwer, 1989. p. 263-276.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos do brinquedo infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2009. p. 119-142.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A.; FOLQUE, M. A. Brincar juntos na escola da infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na proposta do movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 123-135, 2016.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MELLO, Maria Aparecida. Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2803> Powered by TCPDF (www.tcpdf.org).

MELLO, S. A. **A questão do meio na Pedologia e suas implicações pedagógicas**. São Paulo, Psicologia USP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

MELLO, S. A. A Escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Y. D. A docência na Educação Infantil e o espaço para o brincar. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 8, n. 12, p. 229-233, 2012.

OLIVEIRA, Y. D. Direito à infância, direito ao brincar. **Revista de Política e Cultura da Seção Sindical dos Docentes da UFS**. São Cristóvão, Ano VI, v. 9-10, p. 26-28, 2003.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRESTES, Z. R. **Quando não é mais a mesma coisa.** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2010.

PRESTES, Z. **A brincadeira de faz de conta como atividade guia.** Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf> Acesso em: 22 jun. 2021.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 1998.

RODRIGUES, S. A. As rotinas e a formação dos enredos pedagógicos na Educação Infantil. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil:** desafios e caminhos. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 91-114.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SCUDELER, A. P. B. O espaço para bebês e crianças pequenas. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. (org.). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 119-142.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman. 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALBA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro das entrevistas

As questões que nortearam as entrevistas foram:

- 1) Você participou do Projeto como professora, coordenadora ou diretora?
- 2) Você participou do Projeto “Fazer em Cantos” durante todo o período de existência dele?
Em caso de resposta negativa, em qual período?
- 3) Você teve contato com a proposta original do Projeto? Em caso de resposta negativa, por quê?
- 4) Se você teve contato com a proposta, você acha que a forma como você executou o Projeto seguiu os passos propostos pela Secretaria de Educação?
- 5) Como o Projeto chegou a vocês na escola?
- 6) Como a comunidade recebeu o Projeto?
- 7) Você concorda com a visão apresentada pelo Projeto “Fazer em Cantos” sobre o brincar?
- 8) Caso a sua concepção de brincar não seja equivalente à da Secretaria Municipal de Educação, justifique.
- 9) Vocês recebiam as atividades prontas no Projeto, ou vocês elaboraram as atividades?
- 10) As brincadeiras eram planejadas por faixa etária, ou eram livres para todas as idades? Havia organização por agrupamentos por idades durante as atividades do Projeto?
- 11) Como era a organização das crianças durante as atividades?
- 12) As crianças participavam da organização, ou apenas participavam das brincadeiras propostas pelos adultos?
- 13) As crianças realmente se sentiam livres para participar das atividades, ou todas eram obrigadas a participar das atividades propostas?
- 14) Ao longo da realização do Projeto, caso você tenha sentido alguma dificuldade, você recebeu algum suporte contínuo para sanar essas dificuldades, uma vez que você recebeu formações durante a realização do mesmo? Caso tenha sentido dificuldade, explique se sentiu muita ou pouca dificuldade e em quê especificamente.
- 15) Você acredita que o Projeto deveria ter continuado?
() Sim () Não
Por quê?
- 16) Você deu continuidade a algumas ou a todas as atividades propostas no Projeto “Fazer em Cantos”?
() Sim () Não

- 17)** Caso você tenha continuado com as atividades do Projeto, elas sofreram alterações durante a continuidade? Se houve alterações, quais foram e por quê? O que continuou da proposta do Projeto?

ANEXOS

ANEXO A – PROPOSTA DO PROJETO “FAZER EM CANTOS



Prefeitura Municipal de Araçatuba SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

FAZER EM CANTOS

Sabe-se que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil percorreu muitos caminhos, superando obstáculos e alcançando resultados significativos. O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* ressalta a importância de consensos a serem revistos e renovados, incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre crianças pequenas. É preciso rever concepções e dialogar com as dificuldades anteriores e os avanços, garantindo às crianças de zero a seis anos à Educação Infantil de qualidade.

Considerando a importância de repensar a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil, a organização dos espaços das unidades escolares e as práticas pedagógicas atreladas à teoria, a Equipe da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, implantou no ano de 2010 o, até então, projeto *Fazer em Cantos* em quatro instituições de Educação Infantil¹, baseado em estudos e discussões sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e referências renomadas que abordam uma nova proposta pedagógica para a Educação Infantil, centrada na criança, e no levantamento sobre a prática pedagógica realizada em cada instituição. Desta forma, surgiu a necessidade de estender, progressivamente, o projeto às outras instituições do município, tomando-se uma proposta educacional que visa assumir as especificidades da Educação Infantil, priorizando a busca pela qualidade desejada.

Fazer em Cantos é uma proposta pedagógica que visa uma busca contínua por uma abordagem educacional que rompa com a tradição didática.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*² apresenta que:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, v.1, p.17-18).

¹ Segue anexo o nome das escolas que participam do projeto, aderindo a proposta pedagógica.

² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento, enviado pelo MEC, fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Atende as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).



Prefeitura Municipal de Araçatuba SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

A proposta pedagógica tem como princípios norteadores a autonomia e a cooperação, o espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade.

Autonomia e Cooperação

Compreenda-se por autonomia, a capacidade que a criança adquire para assumir iniciativas e alcançar gradativamente independência em relação ao adulto. Por cooperação entenda-se a capacidade que a criança consegue alcançar para aceitar estratégias de interação solidárias com parceiros, em seu ambiente. Assim sendo, o ambiente da sala de aula é muito importante por propiciar e favorecer a cooperação (GARMS, 2005, p.186).

A intenção é que o trabalho com esta proposta permita às crianças a escolha e tomada de decisões, proporcionando a relação com o outro e com o objeto em um ambiente de cooperação e compartilhamento de ideias, ações e materiais, permitindo que as crianças sejam cada vez mais capazes de solucionar seus conflitos por meio do diálogo.

Desde pequenos, os bebês já manifestam suas preferências e são, também, capazes de escolher. Para isso dependem diretamente da mediação do adulto que interpreta suas expressões faciais ou choro como indícios de preferência por uma ou outra situação. O choro profundo de um bebê que é retirado de uma brincadeira e colocado no berço, por exemplo, pode significar desagrado com a nova situação e preferência pela anterior. Ao buscar compreender o significado desse tipo de manifestação e atendê-la, quando possível, o adulto está dando, de uma maneira indireta, possibilidade de escolha à criança cuja relação com o mundo ele medeia (BRASIL, 1998, v 2, p. 31).

Perrenoud e Gandini apresentam a importância das crianças estarem envolvidas em tarefas que oportunizem a cooperação, quando afirmam:

Os alunos podem formar-se mutuamente [...]. Basta que se envolvam em uma tarefa cooperativa que provoque conflitos sociocognitivos e favoreça a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto com outras maneiras de ver e de agir. O confronto dos pontos de vista estimula uma atividade metacognitiva da qual todos extraem um benefício (PERRENOUD, 2000, p. 63).



Prefeitura Municipal de Araçatuba SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não-explorada (GANDINI, 1999, p. 151).

Espaço Educador

Considera-se importante a organização das salas em cantos devido ao fato de proporcionar um momento de aprendizagem à criança e ao professor, pois permite às crianças autonomia na escolha e uma multiplicidade de interações e ao professor possibilita controlar o impulso de dirigir em todos os momentos as situações de aprendizagem. Esta forma de organizar a sala possibilita ao professor um olhar sensível para as potencialidades e dificuldades das crianças.

O espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças (LIMA, apud GUIMARÃES e KRAMER, 2009, p. 82).

Segundo Malaguzzi (1999) a organização do espaço tem o poder de contribuir para a construção de toda a espécie de aprendizagem.

Desta maneira, destaca-se a necessidade deste espaço possuir uma identidade, refletindo a personalidade de quem ali está. Segundo o autor, as paredes de “nossas pré-escolas” falam e documentam. Elas são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida. [...]. Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1999, p. 155 e 157).

O ambiente escolar está em constante transformação, mais do que um espaço físico, inclui-se a estrutura do tempo, que funciona contra ou a favor do próprio desenvolvimento das ações educativas.



Prefeitura Municipal de Araçatuba SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não-explorada (GANDINI, 1999, p. 151).

Espaço Educador

Considera-se importante a organização das salas em cantos devido ao fato de proporcionar um momento de aprendizagem à criança e ao professor, pois permite às crianças autonomia na escolha e uma multiplicidade de interações e ao professor possibilita controlar o impulso de dirigir em todos os momentos as situações de aprendizagem. Esta forma de organizar a sala possibilita ao professor um olhar sensível para as potencialidades e dificuldades das crianças.

O espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças (LIMA, apud GUIMARÃES e KRAMER, 2009, p. 82).

Segundo Malaguzzi (1999) a organização do espaço tem o poder de contribuir para a construção de toda a espécie de aprendizagem.

Desta maneira, destaca-se a necessidade deste espaço possuir uma identidade, refletindo a personalidade de quem ali está. Segundo o autor, as paredes de “nossas pré-escolas” falam e documentam. Elas são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida. [...]. Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1999, p. 155 e 157).

O ambiente escolar está em constante transformação, mais do que um espaço físico, inclui-se a estrutura do tempo, que funciona contra ou a favor do próprio desenvolvimento das ações educativas.



Prefeitura Municipal de Araçatuba SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

A pedagogia da escuta deve estar presente no cotidiano dos profissionais da escola, esta reflexão tem significado uma nova apreciação do que significa escutar, pois garante os direitos das crianças, para isto, cabe ao professor equilibrar a fala e a escuta.

Participação da comunidade escolar

No documento mais importante da escola, já devem estar previstas as possíveis contribuições das famílias. Dessa forma, a escola valoriza os conhecimentos da comunidade e fortalece o vínculo com ela.

O envolvimento com a família oportuniza a valorização da identidade da comunidade escolar, adequando as práticas pedagógicas às necessidades apresentadas pelos pais.

Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) [...] também os professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com as crianças pequenas (ZABALZA, 1998, p. 55).

Segundo os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*³ (BRASIL, 2008, p.31) a proposta pedagógica das instituições deverá contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos.

1 - os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

2 - os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática;

³ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil é um documento, enviado pelo MEC, que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches e pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presente.



Prefeitura Municipal de Araçatuba
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
 E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

3 - os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Portanto, torna-se necessário o repensar como cada um desses aspectos são trabalhados, juntamente com a proposta pedagógica desenvolvida.

O objetivo principal da proposta *Fazer em Cantos* é criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo permeado por outros objetivos que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

- Repensar a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil.
- Valorizar os momentos de planejamento e de estudos em grupo.
- Resgatar a participação da família no ambiente escolar.
- Priorizar o trabalho com projetos de maneira contextualizada e significativa.
- Priorizar a organização dos espaços de maneira diferenciada, possibilitando a integração dos alunos, por meio de grupos heterogêneos, desenvolvendo o respeito, a solidariedade e a autonomia, com materiais de fácil acesso às crianças e com atividades realizadas pelas crianças e expostas por toda a escola, valorizando desta maneira o trabalho feito por elas e a estética do ambiente escolar.
- Valorizar o reaproveitamento de materiais, realizando atividades que visam o desenvolvimento sustentável.
- Repensar os conteúdos e as respectivas práticas pedagógicas, intensificando o trabalho com a arte, a música e o movimento.
- Intensificar os registros (relatórios descritivos, portfólios e álbuns) que possibilitam observar o desenvolvimento das crianças e as conquistas adquiridas durante o ano letivo, contribuindo para detectar as dificuldades de cada uma e intervir pontualmente.



Prefeitura Municipal de Araçatuba **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

- Organizar momentos de interação entre crianças de diferentes faixas etárias, com atividades planejadas e orientadas, como também, atividades livres, porém, com a observação constante.

Gardner (1999) reforça nossa intenção quando aborda que:

Muito tem sido escrito sobre os métodos progressistas na educação, mas raramente os ideais da educação progressista são realmente tornados realidade. Talvez uma das razões para isto seja a necessidade de uma equipe disposta a trabalhar em prol de um conjunto de idéias estimulantes; a equipe precisa criar procedimentos para atingir uma educação de qualidade, encorajando, ao mesmo tempo, o crescimento de todos aqueles que nela participam (GARDNER, 1999, prefácio).

Dentro desta proposta também se valoriza o trabalho com projetos, pois, entende-se que:

[...] oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que esse tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo (KATZ, 1999, p. 38).

Tendo em vista uma nova abordagem curricular, torna-se essencial o trabalho com projetos, sendo a criança o centro de todo o processo. Segundo Elvira Souza Lima, em seu texto sobre *As aprendizagens escolares na Educação Infantil*, a curiosidade infantil pode ser a mola propulsora das aprendizagens escolares futuras. A curiosidade promove o estado de alerta, que é o primeiro nível do comportamento de atenção, e a partir dela é possível formar acervos de memória e desenvolver a imaginação infantil.

É de fundamental importância que o ambiente escolar tenha sua identidade, que possua as marcas das crianças que ali estão; o mural de entrada, refeitório, corredores e espaços externos necessitam constar desenhos, fotos e materiais confeccionados pelas crianças. Possuir um espaço externo e/ou interno destinado para brincadeiras no momento de chegada das crianças, assim como um espaço para



Prefeitura Municipal de Araçatuba
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua São Paulo, nº. 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130 – Tel.: (18) 3636-1200 FAX: 3622-2909
E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

É proposto momentos de interação entre as crianças de diferentes faixas etárias, possibilitando a troca de experiência, a comunicação, a convivência e a resolução de conflitos, não se limitando somente a sala de aula, mediante os combinados entre os professores e educadores.

Durante as HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) a equipe escolar terá oportunidade de avaliar a proposta, levantando pontos positivos e negativos de cada processo, realizar leituras pré-selecionadas pela equipe de orientação. Nas HTPPs (Hora de Trabalho no desenvolvimento de Projetos e Pesquisas) e nos Grupos de Estudo, tanto o subsidiado pela equipe da Secretaria com as coordenadoras e diretoras das 11 escolas, quanto o que ocorre entre a própria equipe escolar serão momentos de estudos e reflexões sobre a prática.

O registro escrito, fotográfico, filmado e desenhado deve fazer parte do cotidiano do professor, bem como o desenvolvimento da escuta, considerando a criança competente, assim como Carla Rinaldi apresenta.

Considerando a importância de incentivar o registro e incluindo-o efetivamente na prática pedagógica, serão elaborados diferentes tipos de registros para apresentar a evolução das crianças e as atividades realizadas durante o ano, assim como, portfólios individuais e coletivos⁵.

O espaço escolar deve ser repleto de atividades e materiais confeccionados pelas crianças. “A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções” (BRASIL, 1998, p. 101).

O processo de avaliação desta proposta acontecerá durante todas as etapas de desenvolvimento, analisando os pontos positivos e negativos, e repensando sobre cada um deles, com a participação de todos os profissionais envolvidos.

Todo o processo vivenciado será divulgado para os demais profissionais de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, com a finalidade de implantarmos em outras Unidades Escolares que demonstrarem interesse em aderir a esta proposta, porém, é de interesse da Secretaria Municipal de Educação que todas as Unidades Escolares de Educação Infantil tenham a possibilidade de implantá-lo efetivamente.

⁵ Segue anexo a tabela de orientação para elaboração dos portfólios.

“PROPOSTA FAZER EM CANTOS”

Escolas que participam:

EMEB Alice Couto de Moraes (*2010)	EMEB Maria Helena de Freitas Carli (*2011)
EMEB Ana Maria Néri Landre (*2011)	EMEB Mariana Guedes Tibagy (*2010)
EMEB Cláudio Evangelista Teixeira (*2011)	EMEB Mariazinha S. O. Miloch (*2013)
EMEB Deodato Isique (*2011)	EMEB Roseli de Oliveira (*2013)
EMEB Enoy Chaves da Costa Leone (*2011)	EMEB Sônia Maria Corrêa (*2013)
EMEB Ermelinda Geralda S. Soga (*2011)	EMEB Suzana Echelon Ortiz (*2011)
EMEB Joanita Galvão Sampaio (*2010)	(*) Ano da implantação da Proposta em cada EMEB.
EMEB Maria Ap. Pimentel Ferraz (*2010)	

ANEXO B - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS UTILIZADOS PARA AS FORMAÇÕES

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 1999.

LIMA, E.S. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2005.

LIMA, E.S. **Brincar para quê?** São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2007.

LIMA, E.S. **Ler se aprende com cultura**. Série de cinco DVDs. Produção: NaNa & Image. Distribuição Inter Alia Comunicação e Cultura. São Paulo, 2008.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALBA, M.A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed., Campinas-SP: Papirus, 2012.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** n. 29, 2004.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.