



**BRINCADEIRAS E
EXPERIMENTAÇÕES:
O QUE ACONTECE
QUANDO OS BEBÊS
SÃO DESAFIADOS A
PARTICIPAR DAS
ATIVIDADES
PROPOSTAS POR
UMA PROFESSORA
QUE PLANEJA?**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SOELI WALTER LACERDA

BRINCADEIRAS E EXPERIMENTAÇÕES: o que acontece quando os bebês são desafiados a participar das atividades propostas por uma professora que planeja?

Porto Alegre

1º Semestre

2016

SOELI WALTER LACERDA

BRINCADEIRAS E EXPERIMENTAÇÕES: o que acontece quando os bebês são desafiados a participar das atividades propostas por uma professora que planeja?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre

1º Semestre

2016

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Freud - O poeta e a fantasia

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas com quem convivo diariamente.

À professora Leni Vieira Dornelles, por acolher-me durante estágio, por acreditar e orientar-me mais uma vez. Agora no Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos professores que participaram dessa trajetória como aprendiz e professora.

Às companheiras e amigas Camila M., Luana, Margarete, Milca sempre.

presentes nos bons e maus momentos. Obrigada mais uma vez.

À professora Rosa Suzana pelo carinho ao revisar meu trabalho.

À minha querida filha Ester, que muitas vezes auxiliou-me na digitação de meus trabalhos, por muitas idas à faculdade acompanhando-me por não ter aula em sua escola e por compreender minha ausência em momentos importantes de sua vida e também pelas palavras de conforto quando estava apreensiva em relação aos trabalhos.

Especialmente ao meu marido Adauto pelas inúmeras discussões sobre os trabalhos que estava realizando, pelo apoio nessa trajetória, pelas incontáveis vezes que deixamos de sair, pois havia muitas atividades a serem realizadas para a graduação.

Por essa mensagem, escrita em uma meia-noite de 2012 deixando transparecer

Sua preocupação, amizade e dedicação.

SU, tua íntima essência de educadora exige a duplicidade.

Criar e ensinar a criar, ensinar aprendendo e logo multiplicando o resultado para os que te ouvem, estes já por ti incitados à curiosidade que é a mola propulsora do saber.

És a mulher, mãe e esposa amiga, mas até nesses momentos a essência da educadora toma conta de ti, pois ser professora não é ser um personagem que você vai dando forma/vida. Delineia tua trajetória e história de vida e ao final do ato você acaba com ele passando uma borracha no texto produzido e quebra o espelho para não mais vê-lo.

Você educadora Soeli Walter Lacerda te eterniza na memória de gerações vindouras da mesma maneira que já és única para nós que temos o prazer de privar de tua meiguice ativa, por vezes deixando transparecer a menina meiga, a mulher determinada, o senso de justiça à simplicidade austera herdado dos germânicos.

*Muitos outros adjetivos poderia eu enunciar, mas prefiro te procurar e dizer que agora é o momento só teu de liberar tua essência de “educadora aprendiz” que te exigirá tríplice ou quádrupla jornada, será a **Su** que teremos até que colhas teu almejado e justo intento de ser a professora que se eternizará na mente de teus pupilos/alunos.*

Nas linhas e entrelinhas vislumbrará o que sinto por ti e o respeito por tua determinação e escolha.

Adauto Luis Laydner Lacerda

Em uma meia-noite de outubro de 2012.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em torno dos temas brincadeiras e experiências. Têm como objetivo investigar de que forma os desafios do brincar e de realizar experiências vividas seriam instrumentos ou não para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por esse motivo o brincar é um tema importante e muito caro, pois acredito que é brincando que a criança aprende e faz suas primeiras experimentações. O referencial teórico baseia-se centralmente no conceito brincar, bem como no conceito de experiência. No decorrer do trabalho, busquei desenvolver diferentes entendimentos sobre o ato de brincar e suas implicações quando da sua potencialidade frente o desenvolvimento infantil. Entendo o brincar sob a perspectiva de diversos autores, assim a escrita realizou-se apoiada em Oliveira (2000) que defende “brincar não significa somente recrear”, conforme o autor brincar é uma das formas mais complexas que a criança tem para comunicar-se com os outros e consigo mesma. Essa concepção é compartilhada por Dornelles (2001) explicita que através das brincadeiras há a oportunidade de explorar “diferentes representações”. Na mesma linha Fortuna (2008), quando defende que brincar associa uma série de fatores entre eles pensamento e ação, comunicação e expressão. No que se refere ao conceito de experiência, faço uso de Larrosa (2002) quando a toma como “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, momento de experimentação, momento de “parar para olhar”, “para escutar”, “para sentir”, “para abrir olhos e ouvidos”, enfim “ter paciência e dar-se tempo e espaço” para que a experiência se realizasse. Configurando-se a pesquisa uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada a partir do estágio obrigatório, das atividades ali realizadas incluindo as aprendizagens, tanto das crianças, quanto da estagiária e sua posterior análise. A referida investigação ocorreu em uma creche localizada no município de Porto Alegre, com duração de 15 semanas, sendo desenvolvido no período de 17 de agosto a 26 de novembro de 2015, envolvendo crianças entre um e dois anos. Os documentos gerados a partir do estágio e do seu relatório servem para a captura e coleta de dados que auxiliaram na análise, fundamentação e escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso. Através desta investigação é possível entender de como as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento e crescimento das crianças, unindo dessa maneira brincadeira, experiências e aprendizagens desafiadoras e significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Experiências. Aprendizagens. Bebês.

SUMÁRIO

1. JUSTIFICATIVA	09
2. APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA E REVISÃO DE LITERATURA	10
3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA E DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	13
3.1 SOBRE OUTRO SENTIMENTO DE INFÂNCIA: OS DIREITOS DA CRIANÇA	14
4. AS IMPLICAÇÕES DO ATO DE BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
5. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO LÚDICO (BRINQUEDOS/JOGOS/BRINCADEIRAS)	19
6. EDUCAÇÃO INFANTIL – ALGUMAS ‘BRINCADEIRAS EXPERIMENTANTES’ SIGNIFICATIVAS NO PROCESSO DO ESTÁGIO CURRICULAR	22
7. CATEGORIAS DE ANÁLISE	26
7.1 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 01: MASSA DE MODELAR COM CAFÉ	28
7.2 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 02: TRABALHANDO COM DIFERENTES TEXTURAS AO MESMO TEMPO	30
7.3 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 03: MASSA DE MODELAR COM ERVA MATE	31
7.4 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 04: TRILHA DE SENSAÇÕES	34
7.5 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 05: EXPLORANDO SAGU COZIDO	38
7.6 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 06: PINTURA AO AR LIVRE	41
8. CONCLUSÃO OU QUEM SABE O COMEÇAR A “APRENDER” NOVAMENTE COM AS CRIANÇAS	43
9. REFERÊNCIAS	47
10. ANEXO – Termo de Consentimento Informado	51

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGENS: 01 a 03	Experimentando a massa de modelar e a farinha	29
IMAGENS: 04 e 05	Todos concentrados na atividade com textura	30
IMAGENS: 06 a 09	Modelando com massa de erva-mate	32
IMAGENS: 10 a 17	Francisco pousando para foto com a massa de modelar, demonstrando seu crescimento contínuo	33
IMAGENS: 18 e 19	Crianças exploram diferentes materiais, cada uma com sua subjetividade	34
IMAGENS: 20 a 22	Explorando e experimentando com atenção	35
IMAGENS: 23 a 28	Exploração de trilha sensorial	36
IMAGENS: 29 a 37	Fazendo arte com sagu	39-40
IMAGENS: 38 a 41	Satisfação em explorar tinta ao ar livre	41-42

1. JUSTIFICATIVA

No passado, brincar era tido como algo natural para os adultos e para as crianças. Brincavam, e ninguém se preocupava com isso. Não se escrevia e menos ainda falava-se sobre as brincadeiras ou se estas auxiliavam de alguma forma no desenvolvimento do ser humano em seus primeiros anos de vida.

Na sociedade contemporânea, caracterizada por um cotidiano tão instantâneo em que tudo é regido pelo tempo cronologicamente controlado, a criança parece estar perdendo sua capacidade de brincar, pelo menos daquele brincar que se tinha no passado. Ou nos mostrando outros modos de brincar, que não aquele que acreditávamos ser a única forma de agir como criança. Entendo o brincar como algo intrínseco ao “ser humano” criança. E também é por meio do brincar e das experimentações sobre as coisas do mundo, que a criança tem a possibilidade de fazer conquistas diversas como, por exemplo, a de conquistar seu espaço, seu mundo, seu tempo.

Tais constatações despertaram meu interesse em aprofundar os estudos a respeito desse tema, ou melhor, como isso se dá em um grupo de crianças pequenas. Durante minha formação e em especial no período do estágio, diversas inquietações relacionadas ao brincar e o fazer experiências que resultam desse ato, permaneciam vibrantes em mim. Ali descobri que foi através do brincar e do experimentar durante as atividades que as crianças construam instrumentos para o seu desenvolvimento e suas aprendizagens na educação infantil. Foi a partir dessas inquietações que organizei meu Trabalho de Conclusão de Curso, utilizando o brincar, os modos de experimentar e os desafios propostos por meio de brincadeiras e de experimentações, aprendendo o quanto os mesmos colaboram no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, em especial da turma do Maternalzinho, com idade de 1 a 2 anos.

2. APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA E REVISÃO DE LITERATURA

Para esta sessão destaco que a presente pesquisa baseou-se nas atividades realizadas no período do estágio obrigatório, como acadêmica de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma creche de Porto Alegre e teve duração de 15 semanas, sendo desenvolvido no período de 17 de agosto a 26 de novembro de 2015. O estágio serve para a captura de documentos para a coleta de dados e da fundamentação da pesquisa. Tal como minha prática de formação docente, também esta pesquisa é complementar à minha formação profissional, proporcionando uma experiência acadêmico-profissional através de vivências no campo teórico-prático que possibilitaram estabelecer relações entre a teoria e a construção da minha professoralidade, levando-me a refletir, questionar, estudar, averiguar e construir aprendizagens e especialmente a tudo aquilo que as crianças do Maternalzinho vieram a me ensinar.

Durante o planejamento diário, visando à organização do trabalho a ser efetivado com o grupo, bem como nos momentos da realização das atividades, algumas inquietações relacionadas ao brincar perpassavam meus pensamentos: de que forma os desafios do brincar seriam instrumentos ou não para o desenvolvimento ou aprendizagem das crianças do grupo? Como poderiam essas experiências brincantes auxiliar as crianças de forma concreta em sua aprendizagem não as transformando em meros instrumentos de disciplina ou controle? Assim, através de estudos realizados, tive a oportunidade de entender que brincar é uma importante forma de comunicação, de experimentações, de interação e que esse ato acontece como condição de possibilidades para o processo de aprendizagem da criança, pois provoca a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade estabelecendo-se dessa forma uma estreita relação entre brincar, experimentar e aprender na forma mais significativa que isso pudesse representar para o grupo.

Contudo, meus questionamentos acerca do brincar não acabaram ali. Retomo tal indagação em meu Trabalho de Conclusão de Curso aqui apresentado, com a intenção de aprofundar e analisar os meus objetos de pesquisa o brincar e o experimentar e seus efeitos na aprendizagem das crianças nessa faixa etária. Busco retomar e definir o brincar infantil, ressaltando a importância que o brincar e suas experimentações têm no desenvolvimento da

criança, incluindo as áreas física, social, cultural, afetiva, emocional e cognitiva. Desse modo, tento garantir com este TCC que é necessário que os professores, principalmente os de crianças pequenas, os pais e todos aqueles ligados às crianças que o lúdico deva estar presente e ser vivenciado com toda a sua força na infância escolar, principalmente a de berçários e maternais de nossas escolas. Entendo que esses são parte integrante de uma aprendizagem prazerosa, em que se pode engendrar misturar, aliançar, alinhar o lúdico como um ato de aprendizagem.

Sobre a perspectiva da lógica infantil é de extrema importância perceber e incentivar todas as possibilidades de criação das crianças, pois o brincar/experimentar constitui uma das formas de relacionar-se e recriar o mundo. Dentro desse contexto, tenho o intuito de analisar a importância da constituição de um espaço e as possibilidades de experiências que desafiem as crianças pequenas em seus momentos de brincar, pois, de acordo com os autores pesquisados no que diz respeito ao desenvolvimento e às aprendizagens significativas, esse é um período de extrema relevância, uma vez que os desafios recebidos nos primeiros anos de vida são fundamentais para a constituição do sujeito infantil.

Atualmente observa-se que os estudos envolvendo a neurociência e a pedagogia estão construindo estratégias educacionais inovadoras. Estudiosos, como Relvas (2009, p. 128) apontam que, para se compreender o crescimento, o desenvolvimento e a importância dos desafios na infância, primeiramente, é relevante entender as funções cerebrais, que se “dividem em dois hemisférios cerebrais separados que se complementam. Quando estimulados, elaboram comandos e respostas [...] Desafiar o cérebro de nossos educandos é favorecer uma aprendizagem criativa”. O hemisfério esquerdo está voltado à área da lógica, do raciocínio, do cognitivo e da fala, e o direito, atende a área do lúdico, da imaginação, da criatividade e das sensações e emoções. No entanto, para tais estudos, essa é uma época específica, para que as crianças possam assimilar determinadas informações. Momento pedagogicamente conhecido como fases do aprendizado é aqui entendido como janelas de oportunidades, as “janelas abertas”, que são as chances de desenvolvimento na vida e nas atividades da criança. Esse assunto está bastante disseminado atualmente. Para uma explicação mais detalhada, a reportagem da Folha de São Paulo auxiliará, pois aborda o assunto com clareza:

Foi só na década passada que os neurocientistas descobriram que há muito de extraordinário no que se passa no cérebro do bebê quando ele recebe um estímulo tão simples quanto um carinho da mãe. Como resposta ao gesto, em segundos,

milhares de neurônios se conectam. Essas conexões, denominadas sinapses, podem durar para sempre ou desaparecer. Se muitas forem criadas e fortalecidas no início da vida, a criança terá mais chance de ser um adulto saudável, com bom desempenho na escola, no trabalho e na vida afetiva (FOLHA [Sinapse] – 27/01/04, p. 8).

Como aponta a reportagem, o cérebro amadurece com o desenvolvimento de cada janela de oportunidades, sem esquecer que cada fase do crescimento da criança apresenta características próprias. A intensidade e a quantidade de desafios precisam respeitar o desenvolvimento, o crescimento, a capacidade, o interesse e as possibilidades da criança e, para isso, talvez seja necessário usar como indicador o que baliza a faixa etária da criança.

Assim, para compreender melhor esses instrumentos e quem sabe “abrir outras janelas”, faço uso de aportes tanto usados na Educação Infantil, quanto dos pesquisados sobre o assunto apoiando-me (associando-me a) em suportes legais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, Constituição Federal (CF, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua Seção II Da Educação Infantil (LDBEN, 2005). Dialoguei com diversos pensadores (teóricos) como, por exemplo: DORNELLES, Leni Vieira In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (2001) Educação Infantil: pra que te Quero?; ARIÈS, Philippe (2006) - História Social da Criança e da Família; FORTUNA Tania (2008) O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social; FINCO Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA Ana Lúcia Goulart (2015, orgs) - Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro, entre outros.

Ao concluir a presente pesquisa que apresento nesse Trabalho de Conclusão de Curso, acredito compreender, de maneira mais concreta, como os desafios do brincar e o de ter muitas possibilidades de experimentar na Educação Infantil instrumentalizam o desenvolvimento e as aprendizagens da criança e qual a concretude desse suporte no aprendizado destas.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA E DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Nos séculos XVI e XVII, a criança não era vista como um ser humano em formação, mas como um adulto em miniatura. Assim, busco e apresento, de maneira muito rápida, as ideias desenvolvidas por Ariès (2006), bem como alguns de seus pressupostos sobre a concepção da infância ao longo dos tempos, visto que para o autor, isso era algo imprescindível. O autor, em seus estudos relacionados à sociedade e partindo da Idade Média, analisa a forma como a criança era ignorada pela sociedade medieval e posteriormente o surgimento de sentimentos em relação à criança pequena, o que podemos chamar de “sentimento da infância”. Na Idade Média, com a inexistência desse sentimento, a criança passava a coexistir com os adultos em suas festas e reuniões com cinco ou sete anos de idade e dessa maneira era como se a criança pequena não existisse.

Surge ainda, no meio familiar, a “paparicação” como primeiro sentimento em relação à criança. Os adultos passam a admitir o prazer que sentem em relação a ela, pois esta se torna uma fonte de distração e de relaxamento devido a sua ingenuidade, gentileza e graça. Entretanto, outro sentimento que surgiu e se desenvolveu foi o da consciência da inocência e fraqueza da infância. No século XVII, os eclesiásticos que primeiro se conscientizaram da necessidade de uma atenção especial à infância, recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, mas frágeis criaturas de Deus, e que era preciso preservá-las e discipliná-las, um sentimento que passa à família no século XVIII, momento em que inicia a preocupação com a higiene e a saúde física dos pequenos. A propósito, no início do século XVII, iniciou a multiplicação das escolas com a finalidade de aproximá-las das famílias, impedindo desse modo o afastamento que ocorria entre pais e crianças. Nessa fase da história as crianças não mais eram enviadas para a casa de famílias estranhas para serem educadas. Segundo o autor (idem.), com essa maior aproximação entre pais e filhos, originou-se um “sentimento de família e infância”, tornando a criança o centro das atenções, uma vez que a família passou a organizar-se em torno dela, surgindo também um traje especial para as crianças, fato que as distinguia ainda mais dos adultos.

3.1 SOBRE OUTRO SENTIMENTO DE INFÂNCIA: DOS DIREITOS DA CRIANÇA

No ano de 1959, a partir das discussões sobre direitos humanos a Organização das Nações Unidas elaborou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que passou a garantir vários direitos à criança. Foi um grande avanço focar na doutrina da proteção integral e reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos estabelecendo a necessidade de proteção e cuidados especiais.

No Brasil, a doutrina de proteção integral da Organização das Nações Unidas foi inserida na legislação através da Constituição Federal promulgada em 1988, estabelecendo que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...] (Art. 227 da Constituição Federal, 1988).

Especificamente, em relação à declaração ao Direito a Educação, na Carta Magna, aparece no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”. Pela primeira vez na história Constitucional do país, explicitam-se os Direitos Sociais, destacando, com prioridade, a educação. Efetivamente o artigo 205, afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Efetivamente, no artigo 206, fica especificado que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV - gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, incluindo nessa redação o ensino médio, que em Constituições anteriores era tratado como exceção e, para o ensino superior, jamais contemplada em Cartas anteriores.

Igualmente, o artigo 208 detalha o Direito à Educação, nos seguintes termos,

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: **I** - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]; **IV** - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Redação que aperfeiçoa a da Constituição de 1967/69, que especificava a gratuidade e a obrigatoriedade dos sete aos 14 anos, criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos indivíduos fora desta faixa etária.

Somando-se à Carta Magna, o Brasil possui a Lei número 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgada dois anos após a Constituição, lei essa reconhecida internacionalmente como um modelo de legislação para a infância. Na redação do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, ressalta as responsabilidades da família, comunidade, sociedade e poder público em relação às crianças afirmando:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Acrescenta-se à legislação citada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua Seção II- Da Educação Infantil, em que o Artigo 29º esclarece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Percebe-se, assim, que toda documentação legal referenciada explicita o conjunto de responsabilidades das gerações adultas com a infância relacionada à educação. Recomenda com clareza a responsabilidade da família, como esfera primeira, natural e básica de atenção em relação ao bem-estar, acesso e permanência das crianças na escola, do Estado, como garantidor de condições mínimas para que a família exerça sua função e para que não recaia sobre ela toda responsabilidade e ônus.

Acrescento também o documento Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuição italiana para inventar um currículo de educação infantil brasileiro registra que,

A criança é colada no centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos. Nesta perspectiva, os docentes devem pensar e realizar seus projetos educativos e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão à pesquisa de horizontes de significado (FINCO BARBOSA e FARIA 2015, p. 23).

Mais adiante, o mesmo documento ainda afirma que

[...] a escola fornece as chaves para aprender a aprender, para construir e para transformar os mapas dos saberes, dando-lhes continuamente coerência com a rápida e, às vezes, imprevisível evolução dos conhecimentos e de seus objetivos. Trata-se de elaborar os instrumentos de conhecimento necessários para compreender os contextos naturais, sociais, culturais e antropológicos nos quais as crianças se encontrarão para viver e operar (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p.24).

Enfim, através desse recorte histórico e legal podemos perceber que a infância, as crianças foram sendo constituídas e pensadas pelos homens de acordo com as necessidades sociais dos momentos históricos em que estavam inseridas. Em síntese, pode-se afirmar que a infância é uma construção cultural de cada sociedade sujeita às mudanças, sempre que ocorrerem transformações sociais importantes. Rompe-se com a ideia da natureza infantil, a criança começa a ser vista como categoria histórica e cultural ligada ao contexto histórico-social em que está inserida e, ainda, participando ativamente na construção de sua própria história.

4. AS IMPLICAÇÕES DO ATO DE BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O dicionário Aurélio (2008) refere que brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, ou ainda, pode ser “entreter-se com jogos infantis”, portanto brincar deveria ser algo muito presente em nossas vidas.

Já para Oliveira (2000), brincar não significa somente recrear, pois é muito mais. Conforme o autor, brincar é uma das formas mais complexas que a criança tem para comunicar-se com os outros e consigo mesma. Em outras palavras, durante toda sua vida o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas. Dessa forma, podemos perceber que através do brincar a criança pode potencializar sua: atenção, imaginação, inteligência entre outras funções. Portanto, nos momentos de brincadeira, as crianças fazem uso de uma memória previamente construída, e partindo dessas memórias atualiza seus conhecimentos prévios, ampliando-os e também os transformando através da criação de uma situação nova, uma situação imaginária. Assim pode-se afirmar que brincar é uma atividade interna das crianças que tem como base a potência da imaginação e porque não dizer na interpretação da realidade vivida.

Pensando no brincar como uma relação coletiva, Vygotsky (1998) parte do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros. Na perspectiva do autor, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada na constituição do sujeito, rompendo dessa forma com a visão tradicional de que o brincar é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Esse autor ainda refere-se ao brincar como maneira de expressar e apropriar-se do mundo das relações, atividades e papéis dos adultos. Através do brincar, a criança apropria-se de novos conhecimentos, da capacidade de fazer planos e para imaginar (Vygotsky, 1998). Por intermédio da brincadeira, a criança atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas, reelaborando conhecimentos, significados, atitudes e sentimentos.

Considerando a importância do brincar, as políticas públicas, entre elas o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil salienta que

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998, p. 27).

Assim, a criança age em uma realidade não literal, remeto-me dessa forma à Fortuna (2016) ao afirmar que: “quando brincamos, compreendemos a vida, vivendo-a através da brincadeira” ou melhor podemos afirmar que “quem vive brinca”.

Com apoio nesses autores, considero que a brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento da potência da criança, uma vez que ela pode transformar e produzir novos significados no desenvolvimento de diferentes atividades. Em situações de desafios, é possível observar que a criança rompe a relação de subordinação em relação ao objeto e lhe atribui um novo significado, expressando seu caráter ativo no curso de seu próprio desenvolvimento. Poder-se-ia destacar a brincadeira como um espaço que proporciona liberdade para criar, experimentar, oportunizando modos de se socializar, se relacionar afetivamente com o outro, descobrir as coisas do mundo de maneira prazerosa.

5. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO LÚDICO (BRINQUEDOS/JOGOS/BRINCADEIRAS)

O brincar é ainda apontado por Oliveira (2000) como um ato, um processo de humanização em que a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Dessa forma ela desenvolve sua capacidade de raciocínio, de julgamento, de argumentação, reconhecendo a importância do consenso para iniciar uma atividade. Percebemos que as fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva, de algum modo, passam pelo brincar, pelos brinquedos e pelas brincadeiras.

Por intermédio das brincadeiras, a criança também aprende a respeitar regras, a respeitar a si mesma e ao outro, além de ampliar seu relacionamento social. Os autores estudados ressaltam outro fato importante, o da ludicidade, pois, por meio dela, as crianças conseguem expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar, discordar de opiniões, exercerem sua liderança, suas mágoas e tristezas, bem como partilharem sua alegria de brincar com as pessoas a sua volta. Muitas vezes é por meio do brinquedo que a criança manifesta aqueles sentimentos de que talvez tenha se privado. Nesse sentido Dornelles (2012, p.106) explicita que a criança pode também, através do faz de conta, “reviver situações que lhe causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade”, trabalhando dessa forma certas emoções que lhe são deveras dolorosas para serem revividas fora desse “jogo mágico”; a autora ressalta que através das brincadeiras há a oportunidade de explorar “as diferentes representações” dessas difíceis situações, pois assim as exploram com certo distanciamento o que lhes propicia compreendê-las em suas vidas e também na dos colegas.

Pensando acerca do brincar como uma relação coletiva, Vygotsky (1998) tem como ponto de partida a relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem defendendo que para isso precisamos determinar, ao menos, dois níveis de desenvolvimento. Um seria o nível de desenvolvimento efetivo, o que a criança é capaz de realizar por si mesma; e o outro é o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de outros, seja por demonstração ou por imitação. Isto é, o que a criança hoje faz com ajuda de outros certamente amanhã fará sozinha; pode-se examinar, não apenas o que produziu, mas o que produzirá durante o processo de maturação (Vygotsky, 1998). De maneira que o autor vê o jogo simbólico, atividade típica da infância,

essencial para o desenvolvimento infantil, impulsionado pela imitação e por isso considerado uma atividade muito importante. Desde o primeiro dia de vida, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e por isso pode-se afirmar que a criança começa seu aprendizado muito antes de frequentar a escola. Assim as situações de aprendizado na escola já possuem uma história prévia, ou melhor, a criança se depara com algo que já teve em experiências anteriores. Vygotsky afirma ainda que: “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 1998, p.137).

Partilhando das mesmas ideias, Santos (2001, p. 90) ressalta que “(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz de conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente”. Em outras palavras, há a experimentação pela criança de diferentes papéis e funções sociais partindo da observação do mundo dos adultos; agindo em um mundo imaginário. Através do brincar ela é regida por regras semelhantes as do mundo real, experimentando através do brincar a submissão às regras do comportamento e normas sociais. Portanto, Vygotsky (1998), quando discute o papel do brincar, está referindo-se especificamente à brincadeira do faz de conta, como brincar de casinha por exemplo. Então, a brincadeira de faz de conta é a escolhida em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento, pois aí a criança nunca se comporta somente da forma habitual. Na mesma linha de estudo de Vygotsky, associa-se Santos (2001), quando ressalta que, através do jogo de faz de conta, a criança desenvolve “dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica a brincadeira” (SANTOS, 2001, p.89).

Sendo assim, por um lado poderíamos dizer que brincando a criança desenvolve-se e exercita suas potencialidades, uma vez que há desafios nas situações lúdicas vivenciadas que, por sua vez provocam o ato de pensar levando-a a alcançar outros níveis de desenvolvimento. Este será provocado através das ações motivadoras da brincadeira. De outro lado, poderia dizer-se que a brincadeira favorece o desenvolvimento individual, auxiliando na internalização de algumas normas sociais. Por outro lado, de acordo com Sarmento (2002), não importa qual o tipo de brinquedo, pois “há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida” (SARMENTO, 2002, p. 02). O autor ainda explicita que o imaginário infantil é a

característica mais estudada pelos psicanalistas sobre a forma de relação da criança com o mundo. Dentro desse contexto, o brincar é a condição da aprendizagem, da sociabilidade, por isso que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanham as crianças em suas diversas fases da construção das relações sociais. Winnicott (1975) diz que o jogo constitui o processo de formação cultural e o espaço do jogo simbólico, praticado pelo bebê, pela criança e pelo adulto. Assim brincar não é exclusividade das crianças, é próprio do homem e também uma das suas atividades sociais mais significativas.

6. EDUCAÇÃO INFANTIL - ALGUMAS 'BRINCADEIRAS EXPERIMENTANTES' SIGNIFICATIVAS NO PROCESSO DO ESTÁGIO CURRICULAR – SOBRE METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado é de cunho qualitativo, uma vez que trata de uma pesquisa com crianças pequenas, ou de uma pesquisa com crianças. Para dar conta de tal desafio, foi imprescindível, que me desvestisse de minhas certezas e passasse a estudar com outro olhar, trocando minhas lentes, para enxergar de modo diferente, o que até agora havia estudado, observado e pesquisado a respeito das crianças, do brincar e do experimentar. Concordo com Dornelles e Bujes (2012, p. 5) quando afirmam que

[...] o que nos interessa, ao pensar a infância, não é absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças (DORNELLES E BUJES, 2012, p. 5).

Entendo que isso só se torna possível, a partir do momento em que se está atento e respeitoso à livre e sensacional participação das crianças nas pesquisas, aspecto que continua necessitando de um olhar mais atento por parte de professores de crianças pequenas. Olhar a que se refere Menezes (2012), “um movimento de ir ao encontro do outro para compreendê-lo, mas ciente de que essa *construção narrativa* está impregnada de subjetividade” (MENEZES, 2012, p.188).

De um modo geral e por si só, as pesquisas representam uma importante ferramenta no campo dos Estudos da Criança, bem como para o campo social, econômico, de modo que se sabe que a pesquisa científica é um trabalho permanente e inacabado. Dessa forma a pesquisa de cunho qualitativo aparece como uma proposta de investigação, pois, além de manter seu caráter científico, permite que o investigado, a criança, tenha maior participação e apropriação do processo desenvolvido e dos resultados alcançados. Devo advertir que as crianças não tiveram um papel de “cobaias”, mas de cúmplices no processo de construção do meu e do seu conhecimento. Destaco ainda que considere mais o processo do que o resultado, pois de acordo com Minayo (1995, p. 21-22) a pesquisa qualitativa preocupa-se “com um nível de

realidade que não pode ser quantificado” pelo fato de trabalhar com “o universo de significados [...] valores e atitudes [...]”, correspondendo “a um espaço mais profundo das relações dos processos”. Nesse sentido, a presente pesquisa baseou-se nas experimentações vividas pelas crianças durante as atividades propostas.

Outro fato a ser grifado, é o de a pesquisa qualitativa não desprezar o contexto e aceitar a visão do investigado, o que acrescenta uma riqueza maior à realidade estudada. Sob a luz das pesquisas qualitativas, todo tema pode ser considerado inédito, uma vez que um mesmo fato poderá ser abordado por determinado pesquisador sob o viés de um referencial ou partindo de um método que ainda não foi contemplado em outras pesquisas. Somente esse fato tem condições de garantir uma riqueza de significados. Portanto, tal metodologia pareceu-me ser apropriada para esta pesquisa sobre os desafios propostos durante as diferentes experimentações e o brincar na educação infantil, uma vez que há uma grande variedade de fatores que podem ser diretamente observados e não existe uma linha única, certa e rígida para determinar quais fatores são mais ou menos importantes.

A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças da turma de faixa etária de um a dois anos, pois senti necessidade de fazer uma escuta sobre algo que sempre considerei importante na educação: o brincar e suas experimentações. Ou seja, investir no campo da Pesquisa com Crianças. Durante o período de coleta de dados para este trabalho, pude aprender também sobre os Estudos da Criança e sobre a importância da Sociologia da Infância, tendo em vista seu investimento em atentar aos professores que considerem as crianças, como “[...] seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes” (RINALDI, 2013, p. 235).

Busquei, nesse método a ser utilizado para a feitura deste TCC, perceber-me como professora-pesquisadora, o sentido de olhar para além do já sabido sobre empiria, com o propósito de qualificar minha prática pedagógica a partir de estudos sobre temas que permeiam a Educação Infantil. Fui atrás do que Macedo (2012) explica, “há muito de pesquisador num professor comprometido com uma prática reflexiva e uma postura indagativa. [...] o que se aponta aqui como problemática é pensar que também é o pesquisador estrito em seu ambiente de [estágio]” (MACEDO, 2012, p.114). Uma professora-pesquisadora que deveria manter um olhar atento e curioso ao que acontecia nesses momentos de ações com as crianças, pois para Freire (1996, p. 85), “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Os Estudos da Criança e a Pesquisa com Crianças têm sido o foco da Sociologia da Infância. Tal campo tem ocupado um espaço significativo no cenário da educação das crianças e vem sendo amplamente debatido em nível nacional e internacional, por se tratar de pesquisas baseadas em referenciais teórico-metodológicos, que defendem a escuta do que têm a dizer as crianças nas pesquisas que enfocam as infâncias e as culturas infantis. Desse modo, o foco do meu estudo brincar e experimentar encontra aqui um lócus de investigação. Sobre isso Corsaro (2011) afirma que, ver através de uma perspectiva sociológica é considerar não só os processos de socialização, mas também a apropriação, reinvenção e reprodução realizadas pelas crianças, sendo necessário perceber as crianças como atores sociais plenos. Ainda para o autor (p. 31): “[...] as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”. Sarmiento e Pinto (1997, p. 78) afirmam que

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO e PINTO, 1997, p.78).

Concordando com os autores, observo que uma questão cara para a Pesquisa com Crianças é como esta é vista e considerada, sendo relevante a sua participação, tendo em vista que “uma importância acrescida na história de construção de conhecimento acerca da infância, de forma a ultrapassar velhos mitos acerca da (in)competência das crianças” (DORNELLES; FERNANDES, 2012, p. 2).

Tais modos de investigar veem a criança como produtora e reprodutora de cultura. Produtora porque, ao entrar em contato com a cultura do espaço escolar, ela se apropria e faz relações com os conhecimentos que ela já traz do mundo, das relações, das interações que ela teve oportunidade de vivenciar. Também esse modo de pesquisar considera o dar vez e voz àqueles(as) que por muito tempo foram considerados sujeitos reprodutores de cultura, que chegavam à escola vazios de conhecimentos e aprendizagens, onde o professor tinha que dar conta de ensinar tudo para eles. Contudo, agora posso afirmar que as crianças com quem pude

atuar na pesquisa, foram a todo o momento em que esse trabalho se desenvolveu, sujeitos ativos e capazes.

7. CATEGORIAS DE ANÁLISE

No decorrer do estágio, preparei e organizei diversas atividades/brincadeiras experimentantes. Em cada ensaio realizado utilizei materiais diversos e por vezes inusitados, com o objetivo de oportunizar experiências que tocassem e despertassem o interesse das crianças. Experiências, aqui nas palavras de Larrosa (2002, p. 21), quando a toma como “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ao organizar essas atividades, inicialmente meu intuito era que essas os afetassem de algum modo e deixassem nas crianças e em mim também alguma marca. Em suma, momento de experimentação, momento de “parar para olhar”, “para escutar”, “para sentir”, “para abrir olhos e ouvidos”, enfim “ter paciência e dar-se tempo e espaço” para que a experiência se realizasse, conforme Larrosa, (2002, p. 24) explicita. De maneira que as experiências resultassem em aprendizagens significativas tanto para as crianças como para mim como professora-pesquisadora em formação.

Larrosa (2002) ajuda-nos a compreender o significado de experimento e experiência, ao afirmar que

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se possa antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Larrosa (2002) aponta para a singularidade, a imprevisibilidade e o fato de essa ser irrepitível como marcas da experiência no sentido filosófico.

O autor (idem.) também me ajuda a pensar como conciliar o tempo de experimentações das crianças, com o tempo exigido pela escola infantil e sua rotina. Fica claro, então, o quanto o “tempo” pode impedir ou possibilitar que algo “nos” aconteça, aconteça para as crianças durante o tempo que temos com elas na escola. O tempo que exige que elas usufruam da experiência, no sentido de algo que nos acontece,

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A partir disso, ressalto que dados da pesquisa apontam para o desafio de os professores de crianças pequenas, juntos, inventar possibilidades para interromper o trajeto tradicional dos modos como atuamos com as crianças, inventamos ações para e com elas e pensar em outras possibilidades de transformação de crianças e professores. Não de transformação da sociedade como quer a teoria crítica, mas da própria transformação, pois segundo Larrosa (2002), somente o sujeito da experiência está “aberto à sua própria transformação” (p. 26).

Nesse Trabalho de Conclusão de Curso o conceito de experiência se afina também ao de Richter (2014), quando nos ensina que as

[...] experimentações não como simples manipulação de materiais, mas, antes de tudo, como um desafio provocado pela própria experiência de pensamento. Experiência que supõe processo de interpretação, de autoria, diante da contingência de ter que aprender a decifrar o vivido. (RICHTER, 2014, P. 100).

Tenho como intuito, nesta sessão, expor considerações que estão divididas em seis categorias de análise, em que descrevo e analiso as experiências vividas: Brincadeira experimentante 1- em que abordo a reação das crianças em relação a alguns ingredientes; Brincadeira experimentante 2 - exponho o interesse em relação a uma determinada textura oferecida durante uma atividade; Brincadeira experimentante 3 - relata a forma como as

crianças reagiram ao ingrediente que não haviam tido contato anterior, Brincadeira experimentante 04 - relato as experiências das crianças com diferentes materiais e as interações ocorridas no grupo; Brincadeira experimentante 05 – descrevo e analiso a dificuldade e a disponibilidade em manusear materiais inusitados para o grupo e, por fim, não menos importante a Brincadeira experimentante 06 - retrata a estranheza das crianças em fazer uso de materiais que já estavam familiarizados em um ambiente diferente.

Os relatos de cada experiência retirados tanto do diário de campo como do relatório final, não estão descritos na íntegra, por esse motivo estão incorporados ao texto sem diferenciação de letra ou fonte.

Percebo ser de extrema importância ressaltar que as experiências ocorridas em sala de aula atingem um significado diferenciado quando contrastadas com argumentações críticas de estudiosos da área da educação, assim teoria e prática complementam-se. Dessa forma, passo a descrever e analisar as experiências organizadas para e com a turma do Maternalzinho, registradas no diário de campo, no relatório final do estágio obrigatório e ainda nos registros de minhas observações realizadas em relação às ações e reações das crianças no decorrer das atividades de campo. Com a juntada desse material, eu já pretendia desde o estágio compor o desafio híbrido de ser professora estagiária, professora em formação, professora pesquisadora. Para dar conta de tal metodologia, organizei diversas brincadeiras experimentantes com as crianças que passam a ser assim descritas e analisadas.

7.1 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 01: MASSA DE MODELAR COM CAFÉ

Essa experiência ressalta um estudo mais aprofundado, devido à reação das crianças em relação aos ingredientes inusitados. Para ofertar essa atividade levei todos os ingredientes em recipientes, para no primeiro momento explorarem livremente. A massa de modelar levei pronta de casa. Foi muito interessante, pois dos ingredientes apresentados já haviam tido um contato anterior com a farinha e o sal, assim tiveram facilidade de manuseá-la. No entanto, com o café em pó tiveram uma reação de desconfiança, negando-se a mexer. Esse fato chamou atenção, levando-me a diversos questionamentos: Seria pela cor? Pelo aroma? Pela textura? Por nunca terem experimentado o café desse jeito? Essas questões permaneceram em suspenso, pois após mais alguns instantes aventuraram-se na exploração, ainda que com certo

receio. Na sequência, após mais alguns instantes somente com os ingredientes, apresentei à turma a massa de modelar pronta, que estava bem gelada, pois havia sido feita na noite anterior e permaneceu na geladeira até o dia seguinte, o que gerou algumas reações como: colocar na boca, empurrar para longe, mas logo após iniciaram a exploração. Então, ofereci um complicador. Depositei perto de cada uma das crianças um pouco de café em pó e farinha, fato que levou as crianças a estranharem, pois alguns afastaram o café com a ponta dos dedos, como se quisessem livrar-se de tal substância.



IMAGENS: 01a 03: Experimentando a massa de modelar e a farinha

Observando a cena enquanto exploravam os ingredientes da massa de modelar, compreendo que as experiências que são oportunizadas às crianças possibilitam-lhe aprendizagens significativas. Tais cenas também me levam a pensar no que Malmann (2015), em sua pesquisa fazendo uso de borra de café, afirmava ser necessário que os professores atentassem para o tempo que determinadas crianças necessitavam para experimentar diferentes materiais e afirma.

[...] compreender que o tempo de Gabriela era distinto do tempo dos outros bebês, e que ao ser respeitado, atuou em um ambiente propício onde ela sinalizava sua potencialidade, após adquirir confiança e interesse em se relacionar com o material. [...] podemos atentar para o envolvimento que as meninas demonstravam em suas ações com a massa, [há] dois momentos de interação com os materiais, podemos dar conta que esta experiência é também corporal, na medida em que agem com materiais tão diferentes do que lhes são usual no que se refere ao cheiro, textura e quantidade de massa que lhes é oferecida (MALLMANN, 2015, p.86).

Ou seja, a experiência para as crianças é corporal, é visceral, é física, é emocional, e algo que lhes toca.

7.2 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 02: TRABALHANDO COM DIFERENTES TEXTURAS AO MESMO TEMPO

Naquele dia, ao voltarem para a sala, após a Educação Física, as crianças sentaram em volta dos papéis e então conversando, incentivei-as a usarem as mãos para sentirem as diferentes texturas que havia nas folhas. O que chamou minha atenção foi à admiração em relação à lixa grossa, pois passavam as mãos e começavam a rir, assim mexiam nas outras texturas, mas retornavam sempre à lixa. Após alguns minutos de exploração, ofereci a elas o giz de cera, e novamente a atração foi à lixa e a admiração com o giz que ficava cheio de ranhuras, coisa que não é comum neste por ser liso e redondo sempre que o usavam.



IMAGENS 04 a 05: Todos concentrados na atividade com texturas

Com a atividade proposta desse modo, acabei contrariando de certa maneira a orientação da professora em relação à forma que explorei as texturas naquele dia, mas parto do princípio de que nos primeiros anos de vida, as crianças estão imersas no universo das imagens, brincadeiras e experimentações, começam a perceber que podem agir sobre materiais provocando mudanças e produzindo algo para ser visto. Através da exploração de diferentes materiais, os pequenos ampliam a capacidade de expressão e o conhecimento do mundo. A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo (2005) aparece no documento elaborado pela UNESCO explicitando que,

Para a criança, a brincadeira tem importância em si mesma e, por isso, deve ser valorizada. A nós, educadores, cabe ter conhecimento das inúmeras possibilidades que cada momento propicia e aproveitá-las o máximo possível, fazendo com que todas as atividades sejam pedagógicas e enriquecedoras e percebendo no brincar, no jogo, no movimento e nas atividades corporais momentos de aprendizagem tão importantes como aqueles em que o corpo está guardado e apenas o intelecto está trabalhando (UNESCO - A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo, 2005, p. 15).

Observei que nas atividades propostas as crianças participaram e exploraram ao máximo, de maneira que a experiência que envolvia as diferentes texturas teve como resultado o completo envolvimento delas, em especial no que se referia a textura da lixa.

7.3 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 03: MASSA DE MODELAR COM ERVA-MATE

A massa de modelar, com erva-mate, foi apresentada para as crianças como de costume, inicialmente todos os ingredientes: a farinha, a erva-mate, o sal, o azeite e a água; a cada item que mostrava, todos queriam experimentar, o que rendeu umas boas caretas e risadas.

No momento em que mostrei a erva, a Valentina falou: “É verde”, então perguntei qual era a cor da farinha: “É branco”, disseram várias crianças, e o sal, questionei: qual a cor dele: “É ruim” respondeu a Mariana, mas a Eva disse: “É branco”. E o azeite que cor tem? “É malelo”, retrucou Isabela. Então comecei a misturar os ingredientes enquanto todos acompanhavam atentos, já querendo mexer e amassar. Terminada a mistura, dividi um pedaço para cada um deles. Como fiz uma grande quantidade, deu um bom pedaço para cada um o que os deixou bem animados. Começaram a manusear livremente, mas como não havia sobrado um pedaço para mim perguntei para a turma: “Quem me empresta um pedaço de massinha para eu brincar?”. A princípio todos se olharam até a Eva me dar um mini pedacinho e, nesse momento, todos resolveram partilhar um pedacinho comigo, inclusive o Francisco que normalmente não cede as coisas com as quais está brincando.

Em relação a esse assunto, Borba (2007) argumenta que para as crianças a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos adultos e crianças, e com os objetos a sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humana e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem (BORBA, 2007).

Agora, já com um pedaço de massa, entrei na brincadeira, comecei a dizer: “Fecha a mão e bate, bate, bate,...”, todos prestaram atenção e logo me acompanharam. “Agora troca a mão e bate, bate, bate,...”, todos acompanharam. Dessa vez “abre a mão e bate com a palma da mão – bate, bate, bate,...”. “Agora vou fazer uma bolinha, rola, rola, rola,...” e a turma acompanhou; dessa forma fiz bolachão, cobrinha e depois deixei que a turma criasse a sua maneira, conforme podemos ver nas fotos na sequência.



IMAGENS 06 a 09: Modelando com a massa de erva-mate

A partir das imagens que seguem, demonstrarei um pouco do crescimento do Francisco em relação à minha pessoa, pois até aquele momento ele não aceitava absolutamente nada que viesse de minhas mãos. No entanto, nesse dia, brincou bastante

comigo, como descrevi no relatório de prática. Nesse dia ele estava brigando e choramingando porque a outra professora chegou perto dele. Então a professora desistiu, no entanto me aproximei dele e logo este começou a brincar e até me emprestou um pouco da massa de modelar e depois consegui fotografá-lo bem descontraído durante a atividade.



IMAGENS 10 A 17: Francisco posando para foto com a massa de modelar, demonstrando seu crescimento contínuo

Permanecemos na atividade com a massa de modelar por aproximadamente quarenta minutos, o que é muito tempo, pois, na maioria das vezes, as atividades têm duração de dez a quinze minutos no máximo. No entanto, com essa atividade tempo de dedicação foi muito maior, à modelagem e às suas possibilidades de experimentações pela turma.

7.4 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 04: TRILHA DE SENSAÇÕES

Para essa atividade, preparei o espaço enquanto as crianças estavam lanchando. Posicionei um banco, com aproximadamente dois metros de comprimento, no meio da sala com diversos recipientes que continham: bolinhas de gel, cola branca, gelatina, água morna, serragem, farinha, canudos picados, esponjas, prendedores, entre outros objetos. Nessa atividade de experimentação, destaco uma atitude interessante por parte das crianças. A maioria passou por todos os recipientes com o conteúdo seco e foi direto aos recipientes com conteúdo molhado: bolinhas de gel, gelatina, cola branca e, especialmente, o pote com água. Foi uma brincadeira experimentante bastante interessante, pois todos participaram, claro que respeitados os limites de cada um. Por exemplo, o Henrique não gosta de sujar as mãos, mas desafiei-o a coloca-las na farinha buscando um brinquedo que estava escondido. Quando fiz isso, ele observou suas mãos brancas de farinha, pôs-se a chorar. Então lhe mostrei que, se as sacudisse, estas ficariam limpas novamente. Assim o fez e, ao olhá-las novamente sorriu, pois estavam limpas. No entanto, logo desistiu e foi brincar na serragem, onde não visualizava resíduos em suas mãos.



IMAGENS 18 a 19: Crianças exploram diferentes materiais, cada um com suas subjetividades

Como podemos perceber, a partir das imagens, as crianças foram aos poucos experienciando o que havia nos recipientes. Depois deixei que Henrique continuasse brincando sozinho por alguns minutos e incentivei-o a mexer na gelatina e nas bolinhas. Como não quis colocar a mão de ele um pedaço de canudo para que assim pudesse mexer sem encostar a mão, mas logo desistiu e voltou para o lado dos recipientes com conteúdo seco. Em seguida peguei uma bolinha de gel, fui para longe do pote e pedi que ele a devolvesse ao pote e assim ele o fez. Então observei que, além de colocar a bolinha de volta no pote, ele resolveu ficar mexendo nelas, o que foi um grande avanço no desenvolvimento do menino. Observando as outras crianças, percebi que estavam mexendo em todos os recipientes, em especial a Sara que estava muito tranquila mexendo e remexendo a cola e logo descobrindo que, se colocasse a mão na água, mão ficava limpa novamente. Assim ela começou a transitar entre a cola e a água, além de transferir as bolinhas azuis para a cola, pois havia conseguido um belo contraste de cores ao colocá-las juntas. Toda essa manobra era acompanhada de um sorriso de satisfação pelo resultado alcançado. Na sequência exponho as fotos que podem nos contar um pouco mais sobre como transcorreu a atividade e as expressões das crianças ao manipularem os diferentes materiais que foram apresentados naquele dia.



IMAGENS 20 a 22: Explorando e experimentando com atenção

No geral a turma aproveitou e explorou os diferentes conteúdos que lhes ofereci. Foi muito interessante e gratificante realizar essa atividade, mesmo tendo mudado a forma de aplicação, pois havia pensado inicialmente numa exploração com os pés ao invés de usar somente as mãos; no entanto, como estavam gripados novamente, resolvi modificar para uma

exploração manual. Por esse motivo e pelo fato de manter um planejamento flexível, tivemos a possibilidade de realizar um movimento entre teoria e prática, refazendo a situação de descerramento sobre o conhecimento dos alunos, passando a estruturar outros caminhos de investigação e intervenção no próprio conhecimento produzido entre alunos e professora.

Mesmo com a modificação da forma de exploração, não tivemos prejuízos em relação ao aprendizado das crianças.



IMAGENS 23 a 28: Exploração de trilha sensorial

Nossa trilha sensorial, através do brincar experimentante, me permitiu entender aquilo que estudiosos como Freire, Freinet, entre outros, quando afirmam que: os primeiros anos da infância são primordiais para que a criança esteja em um ambiente estimulador, prazeroso e lúdico, com oportunidades para desenvolver seus sentidos e habilidades. Quanto mais a criança participar de experiências físicas, afetivas e sociais, maiores serão o enriquecimento e o desenvolvimento de sua inteligência. Ao potencializarmos as experiências brincantes e as vivências na aula, podemos mostrar que, quando estimulado, o grupo de crianças se tornava mais ativo, dinâmico, criativo, emocionalmente equilibrado e saudável nas suas relações com

os materiais e com os outros, e passava a realizar as atividades propostas demonstrando cada vez mais o quanto estavam imersos nessas experiências brincantes. Desta forma, a prática pedagógica não teve a preocupação somente com o ler e o escrever amanhã, mas com o potencializar as experiências que educam os sentidos. Assim, já lá atrás Celéstin Freinet nos ensinava que

Cultivaremos antes de tudo esse desejo inato da criança de se comunicar com outras crianças, de fazer conhecer ao redor de si seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos e suas esperanças. Assim, aprender a ler, a escrever, a se familiarizar com o essencial daquilo que chamamos de cultura será para ela função tão natural quanto a de aprender a andar (SANTOS 2005 p. 84).

Creio que se o aprender ocorrer de forma lúdica e brincante, a criança irá apropriar-se dos conhecimentos de forma mais tranquila. Entendo que os objetos disponibilizados às crianças podem e devem ser diversificados e desafiadores, de modo a chamar e manter a sua atenção, desafiando-a em suas habilidades e dificuldades. Acredito que na faixa etária de zero a seis anos, o brincar é essencial, pois é a fase em que a criança se entrega ao prazer de manipular e experimentar. A atividade que ofereci aos alunos, qual seja a de ter objetos que pudessem molhar tocar/sentir, escutar, cheirar e provar, nos permite ver aquilo que Freire (1991), já tratava, ou seja, “(...) não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode explorar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante” (FREIRE, 1991, p. 20)

A oportunidade de desafiar a criança em um momento específico, de zero a seis anos, é essencial. Desse modo retomo àquilo que afirmava no início deste TCC, possibilitar que as crianças possam abrir e manter suas “janelas abertas”, prontas para novos conhecimentos e informações. Assim, tentei organizar um trabalho integrando no que dizia respeito a afetos, toques físicos, possibilidades cognitivas e sensoriais; brincadeiras e experimentações com a interação de todos na sala do Maternalzinho.

Pude constatar que as crianças, quando desafiadas, se tornaram mais ativas, dinâmicas, realizavam melhor e com mais segurança as atividades propostas. Não me esquecendo de que o rico da proposta de trabalho com os pequenos estava na forma como o desafio era oferecido. Este vinha sempre acompanhado do brincar, do carinho, do afeto e da cumplicidade. Percebi

que não precisávamos de recursos sofisticados para desenvolver as potencialidades das crianças, mas sim que elas estivessem a toda proposta cada vez mais inteiras em suas manifestações e em suas experimentações brincantes.

7.5 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 05: EXPLORANDO SAGÚ COZIDO

Em um dia de aula, deixei as crianças com as outras professoras e voltei à sala para organizar a atividade com sagu cozido com canela. Sei que melhor teria sido elas estarem comigo, contudo, uma série de contingências levaram-me a essa opção. Ao voltar para a sala coleí papel pardo sobre a mesa, pois ainda há um entendimento de que o trabalho de experimentações com os bebês faz sujeira, como apontam alguns. No entanto, entendo que as crianças não são fazedoras de sujeira e sim colorantes de almas. Para mim essas brincadeiras e experimentações possibilitam que a criança mexa, toque, se envolva com materiais naturais como o sagu, por exemplo, e isso não faz sujeira, por isso afirmo - alimenta a alma. Coloquei os potes de sagu no centro e busquei as colheres e as deixei de um lado da mesa.

Recebi a turma na antessala, no tapete, assim tiraram os casacos e levantaram as mangas, enquanto dizia a eles que tinha uma surpresa na outra sala. Todos ficaram entusiasmados e querendo ir logo ver o que era. Comentei que para realizarmos essa atividade iríamos ficar em pé sem as cadeiras, mas a Alice K. queria sentar e ao ser contrariada começou a chorar, então a professora da classe a pegou no colo até que se acalmasse. Enquanto isso, os colegas começaram a exploração com sagu, um pouco tímidos, mas com vontade de conhecer tal conteúdo desconhecido. Quiseram as colheres para iniciar a atividade, mas aos poucos começaram a colocar as mãos. Francisco, o menino que apresentei anteriormente, somente ficou alguns minutos e desistiu, a Anita, ao colocar a mão, parecia estar com muito “nojo”, começou a chorar e foi lavar as mãos e, ao retornar, ficou observando os colegas.

Alicia teve bastante resistência em usar as mãos para mexer no sagu, mesmo depois de eu lhe pedir a colher emprestada para ver se ela se animava a colocar as mãos, mas foi inútil. Logo me pediu a colher de volta, assim continuou a atividade. Somente depois de muito insistir e encostar em suas mãos um pouco de sagu, esta começou a usar a mão e por fim só

colocou a mão para pegar o sagu quando se sugeriu que ela juntasse para levar sagu para brincar em casa com a mãe. No entanto sua fisionomia era de quem não estava muito a vontade com aquela situação, com a substância diferente. Como o sagu estava branco e somente com aroma de canela, resolvemos oferecer anilina para colori-lo um pouco. As crianças adoraram, pois tiveram que misturar elas mesmas, o que as levou a mais exploração. Enquanto a Alicia estava cautelosa em colocar as mãos, a Sara, ao contrário, começava a passar sagu pelos braços como se estivesse aplicando uma pintura. Sorria feliz! Assim a turma toda estava interagindo, experimentando, alguns com mais entusiasmo e outros menos animados, mas acredito ter atingido meu objetivo de manipular um material diferente, experimentando e brincando com a consistência e textura da substância. O Pedro Lucas experimentou uma colherada e disse: “Bom”, sorriu e continuou a brincar, como podemos ver suas expressões nas imagens que seguem:





IMAGENS 29 a 37: Fazendo arte com sagu

A experiência de sensações fazendo uso do sagu revelou-se bastante gratificante, uma vez que percebi que o contato, o brincar com materiais variados foi fundamental para provocar a interação entre as crianças pequenas em especial, pois dessa forma ampliam o repertório de experiências sensoriais que permitam sentir as cores, as texturas, os cheiros e sabores do mundo. Nesse contexto, Duarte Jr. (2010) remete-nos à contemporaneidade, em que a cada dia que passa nos afastamos do contato com as coisas do mundo:

Numa realidade cada vez mais cerebral e padronizada, nossa apreensão tátil do mundo vem se perdendo enquanto forma do saber, na medida em que nossas mãos não se exercitam no ofício de tocar sensivelmente, de tocar com vistas ao prazer e à sabedoria que as coisas podem nos proporcionar pelo contato com a nossa pele. (DUARTE JR., 2010, p. 101).

Aprendi que, no processo de experienciarmos com diferentes materiais propostos para as atividades das crianças, devemos respeitar o tempo de cada uma, pois seus interesses e necessidades podem não estar conectados com o que planejamos para elas naquele dia, e, por outro lado, devemos ainda entender que esse processo é pessoal e intransferível, por esse motivo a necessidade de respeito ao tempo que cada criança tem para se inserir naquilo que é proposto e tão diferente do uso na turma.

A experiência brincante com sagu foi encerrando conforme o interesse das crianças cessava, iam se preparando para o que seguia. As professoras da classe também auxiliavam levando-as para realizar a higiene e ficar brincando na sala com outros brinquedos. Por fim,

ficaram a Sara e a Alicia que precisaram ser convencidas a encerrar a experiência com sagu e irem lavar as mãos. Sara teve que tomar banho e enquanto isso acontecia dizia: “Coisa boa!”

7.6 BRINCADEIRA EXPERIMENTANTE 06: PINTURA AO AR LIVRE

Organizei e preparei a atividade com tinta fora da sala de aula - prendi uma folha de papel pardo na grade do pátio (três metros) e separei os materiais que seriam utilizados: a tinta em pratos descartáveis, as brochas e as camisetas que faziam o papel de aventais para pintura das crianças. Ao retornarem da aula de Educação Física, convidei-as a se sentarem no tapete para se prepararem e seguirem para o pátio onde foi desenvolvida a atividade. Como tudo o que é alheio à rotina das crianças causou estranheza, iniciaram um pouco tímidos, molhando os pincéis na tinta e deslocando-se até o painel. No entanto não demorou muito para Sara colocar as mãos, uma vez que parecia não ter muita intimidade ou estar descontente com o uso do pincel. Dessa forma, conseguia experimentar com mais liberdade e desenvolver com satisfação sua descoberta com esse tipo de material.





IMAGENS 38 a 41: Satisfação em explorar a tinta ao ar livre

A turma toda parecia estar se divertindo com a experiência, pois havia tinta até nos cabelos da maioria dos alunos. Alicia e Sara estavam com tinta por todo o corpo. Os sapatos então pareciam ser instrumentos de pintura também, pois, ao entrarem, o chão da sala parecia ser a continuação de nossa tela de pintura. Naquela manhã, a maioria necessitou de banho, o que culminou no encerramento de uma experiência que pareceu trazer uma enorme satisfação às crianças, até para os mais tímidos que ainda possuíam receio em se lançar a novas descobertas. Essa ação das crianças me remete a Richter (2014),

[...] a ação pictórica, aquela que pinta apropria-se subjetivamente da experiência, pois, na pintura, o que é representado não é o objeto, seu duplo, mas a experiência do gesto sobre a materialidade da cor. Nessa perspectiva, a constituição do mundo não é mero produto visual, mas também ação do corpo inteiro [...] (RICHTER, 2014, p.67).

E foi dessa forma que elas experimentaram as tintas, as cores, a ação do sol sobre as cores no pátio, a posição nova para pintar, etc., constituindo dessa maneira um saber ativo, autônomo, possível e prazeroso, construindo significações e aprendizagens pela experimentação dos materiais propostos para suas diferentes formas de experimentações pela criança desde pequena.

8. CONCLUSÃO OU QUEM SABE COMEÇAR A “APRENDER” NOVAMENTE COM AS CRIANÇAS

Por meio das brincadeiras experimentantes, que vivenciei com as crianças, posso afirmar que a forma de agir, falar e atuar do professor pesquisador em sala de aula assume um papel fundamental no processo educativo, além do efeito deste na sua aprendizagem. Observei na minha constituição de professora pesquisadora que o comprometimento profissional inclusive o planejamento do trabalho, assume papéis essenciais, pois propiciara maior segurança na execução das muitas experimentações brincantes com as crianças, bem como maior possibilidade de alcance dos objetivos esperados. Posso afirmar que o período de constituição do ser professora pesquisadora, em que estive mergulhada no processo de ensino aprendizagem brincante experimentável meu e das crianças, proporcionou momentos de alegria e prazer de conhecer as coisas que estão no mundo.

Após algumas leituras a mais, para refletir sobre meu processo de investigação com as crianças, encontrei uma reportagem com Janet Moyles em que ela falava sobre a contribuição das brincadeiras das crianças pequenas. Nessa entrevista, concedida à Revista Pátio Educação Infantil (2009), argumenta a favor da presença do brincar nas escolas de Educação Infantil. Acompanhemos o que ela afirma e argumenta sobre as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Para a autora, o

Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação “natural”. Crianças que brincam confiantes tornam-se aprendizes vitalícios, capazes de pensar de forma abstrata e independente, assim como de correr riscos a fim de resolver problemas e aperfeiçoar sua compreensão. Significa que os programas de educação infantil inicial devem estar baseados em atividades lúdicas como princípio central das experiências de aprendizagem. Isso é bastante difícil de conseguir na vigência de práticas excessivamente prescritivas em termos de conteúdo curricular. Crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. É muito importante que as crianças aprendam a valorizar suas

brincadeiras, o que só pode acontecer se elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam. Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas. (MOYLES, 2009, p. 19).

Assim como a autora, busco apoio em Fortuna (2008, p. 464), quando explica que “[...] brincando, propiciamos o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, particularmente o patrimônio lúdico, o que é, igualmente, um direito”. Em Dornelles (2001, p.101), quando defende o brincar e as infâncias que: “todo mundo brinca se tu brincas”. Ao termos a ludicidade como um importante aliado das diferentes experimentações das crianças, em especial nos primeiros anos de vida, não podemos desperdiçar a chance de utilizar o brinquedo e a brincadeira, o lúdico e o máximo que pudermos para com elas entrelaçarmos aquilo que nos ensina Fortuna (2008), o “[...] brincar associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado [...]. Quem vive, brinca” (FORTUNA, 2008, p. 465). E ainda acrescento que quem brinca o faz experimentando e isso nos toca, tal qual tocou cada um de nós que de alguma forma participou dessa experiência brincante.

Concordo com as autoras, “quem vive, brinca”, e se convidado a brincar brinca, e se convidada a brincar experimenta. Brincar experimentando é uma forma de interagir com o outro e também com o que propomos para interagir com as crianças. Além do mais, ainda mantemos as crianças ativas e inseridas em seu grupo, e é através das brincadeiras experimentantes que elas colocavam em prática seus pensamentos e se comunicavam com seus pares de modo prazeroso.

Por outro lado, penso que o lúdico, o brincante é uma dimensão humana e o seu direito está entre os direitos humanos. Na contemporaneidade, estamos todos sem tempo para o lazer e a brincadeira e com isso prejudicamos exatamente quem não deveríamos: as crianças. De acordo com Redin (2000, p.25), “Toda criança tem direito ao pão, a paz e ao jogo. Mais ainda, toda criança deveria, antes de tudo, ter direito a infância”.

Através dos tempos foi sendo possível comprovar o quanto a socialização é importante, em especial para o desenvolvimento infantil, mas com o progresso e o crescimento das cidades ocorreram as mudanças de hábito e, com isso, o brincar também sofreu grandes modificações no decorrer das décadas, porque não dizer através dos séculos. Nas cidades, com o crescimento das edificações e por conta do crescimento das indústrias,

diminuíram os espaços físicos e a segurança para as crianças brincarem. Em concomitância, as tecnologias e a industrialização de brinquedos modificaram a relação, em especial, das crianças com os brinquedos e as brincadeiras, situação que tenho observado e presenciado no cotidiano de meu estágio.

Para as crianças, os brinquedos são mediadores, que lhes permitem vivenciar experimentações cotidianas reais em segurança, através do faz de conta, despertando dessa forma a curiosidade, a criatividade e especialmente a inteligência, permitindo a criação de situações através da imaginação; criando assim um mundo do tamanho da sua compreensão. Tânia Fortuna, em suas pesquisas, entende o lúdico no sentido de divertimento, brincadeira, diversão, passatempos, entretenimentos. Dessa forma entende-se que o brincar é importante e acompanha o ser humano por toda sua vida, independente de faixa etária, condição econômica ou social.

O cotidiano da minha prática de experimentações brincantes com as crianças na creche primava por atividades que as envolvessem em um mundo lúdico, desafiando-as a resolverem conflitos, incentivando-as a considerarem não somente os próprios interesses. De acordo com Fortuna (2000), as regras das brincadeiras propiciam o aprendizado da sociabilidade, em especial quando têm que esperar a sua vez e contendo as impulsividades em momentos de desentendimentos cotidianos por conta de um brinquedo ou qualquer outro objeto. Observei também que as brincadeiras e experimentações que levava para a turma, na maioria das vezes não estavam baseadas em materiais caros, ao contrário tentava trazer modos mais instigantes, que desafiavam suas capacidades.

As crianças, através de formas particulares, expressam suas ideias e impressões do mundo em que estão inseridas desenvolvendo competências cognitivas importantes para o seu crescimento. Por esse motivo, como professora pesquisadora, precisava estar atenta enquanto as crianças brincavam para escutar suas falas, observar como se comportavam, como solucionavam seus impasses e disputas para daí, talvez, compreender como estas trocavam experiências, e então, entender como se constituíam suas relações, aprendizagens e saberes para organizar minha prática educativa, de modo que esta se tornasse interessante e desafiadora para as crianças do Maternalzinho.

Com as crianças construímos cavernas, massas, pinturas, “pintamos e bordamos”. Essa prática com as crianças pequenas foi a possibilidade de deflagrar as diferentes linguagens expressivas por meio do brincar e do experimentar. Foi a partir delas que as crianças puderam

agir sobre o mundo ao seu redor. Concretamente pude perceber que cada criança tem um ritmo próprio para essa experimentação e que, ao utilizar ações planejadas para elas dava tempo para que experimentando, sentindo, olhando, observando e acima de tudo brincando elas criassem, fantasiassem e descobrissem soluções para o que surgia a sua frente.

Com as crianças, entrei na caverna e descobri suas alegorias o que me faz lembrar dos mitos que a Educação Infantil tem criado ao longo de sua história para dizer da não possibilidade de fazer coisas diferentes com as crianças bem pequenas.

Busco Platão e seu mito da Caverna para ir encerrando esse Trabalho de Conclusão de Curso, e assim conto um pouco dessa história: O Mito da Caverna, ou Alegoria da Caverna, foi escrito pelo filósofo Platão e está contido em “A República”, no livro VII. Na alegoria narra-se o diálogo de Sócrates com Glauco e Adimato. É um dos textos mais lidos no mundo filosófico, e porque não estuda sobre e com as crianças? Platão utilizou a linguagem mítica para mostrar o quanto os cidadãos estavam presos a certas credices e superstições. A história narra a vida de alguns homens que nasceram e cresceram dentro de uma caverna e ficavam voltados para o fundo dela. Ali contemplavam uma réstia de luz que refletia sombras no fundo da parede. Esse era o seu mundo. Certo dia, um dos habitantes resolveu voltar-se para o lado de fora da caverna e logo ficou cego devido à claridade da luz. E, aos poucos, vislumbrou outro mundo com natureza, cores, “imagens” diferentes do que estava acostumado a “ver”.

A história segue na sala de aula do Maternalzinho, onde não ficamos apenas a olhar para as paredes de nossa Caverna/Aula de crianças. Fomos além, olhamos para o lado de fora da sala, do pátio, para os experimentos e para nossas ações e descobrimos seres fantásticos, cores brilhantes, luzes solares, fantasiamos a vida e, acima de tudo brincamos, brincamos, brincamos! E vibramos com nossas descobertas. Saímos muitas vezes da Caverna e para ela voltamos e, como Alice Costa, aluna de dois anos afirma ao sair de trás do espelho: “Eu adoro me esconder”! “Adoro isso!”.

E a possibilidade de viver as “Brincadeiras e experimentações: o que acontece quando os bebês são desafiados a participar das atividades propostas por uma professora que planeja” pode colaborar de modo visceral com a minha professoralidade, com o meu modo de ser uma professora-pesquisadora. E essa foi a história que permeou o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Com ela vivi e aprendi que, quando desafiados, os bebês são capazes de nos ensinar muitas, grandes e lindas lições.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**. 2edc. Rio de Janeiro. LTC, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Seção II- Da Educação Infantil (Arts. 29 a 31)**. Brasília, 2005. Disponível em:

<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em 04 de abril de 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 27 de março de 2016>.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 19, pp. 20-28, Janeiro-Abril, 2002.

BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Todo mundo brinca se você brinca**. In: *Educação Infantil: pra que te quero?* / organizado por CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Porto Alegre. Editora Artmed, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Alguns modos de significar a infância. In: Educação e infância: na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 11-28.

DORNELLES, Leni Vieira, FERNANDES, Natalia. **As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros – notas introdutórias. Simpósio Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras.** Portugal, 2012. Disponível em: <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307>>. Acesso em: 10 abril 2016.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 5 ed. Curitiba: Editora Criar Edições, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2008.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física.** São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social.** IN. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB, ISSN 1809 – 0354 v.3, n° 3, p 460 – 472 set./dez. 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?**In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

GOIS, A. Sinapse. **Menor é melhor.** Folha de São Paulo. Publicado em: 27/01/04, p. 8.

MACEDO, Nélia Maria **Rezende**. **Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadora**. In: *Infância em Pesquisa*. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p.109-130.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

MENEZES, Luciana. **Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo**. In: *Infância em Pesquisa*. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 183- 201.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MOYLES, J. **A pedagogia do brincar**. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 21, nov. – dez. 2009, p. 18-21.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. 3ª ed. Porto Alegre. Mediação 2000.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos biológicos da educação: Despertando inteligências e afetividade no Processo de aprendizagem**. 4ª Ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2009, p. 128.

RICHTER, Sandra. **Crianças pintando: experiência lúdica com cores**. In: Rangel, Susana (org.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.55-97.

RINALDI, Carla. **Ensaio e contribuições**. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli (orgs.). *Crianças, espaços, relações. Como projetar ambientes para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Org.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acessado em 19 de abril de 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas de infância**. Minho, 2003. Disponível em: <http://old.iec.uminho.pt/promato/textos/imacultinfancia.pdf> Acessado em: 22 de abril de 2016.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 89 -100.

UNESCO. **A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo**. – Brasília, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005, p. 15.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6^a ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

AOS PAIS E RESPONSÁVEIS

A aluna **SOELI WALTER LACERDA**, do Curso de Pedagogia da UFRGS, regularmente matriculado/a na disciplina **EDU 03077 - Estágio de Docência: 0 a 3 anos** está realizando estágio obrigatório de docência na _____, com o objetivo de exercer uma iniciação à prática pedagógica com crianças da turma - _____, visando fundamentalmente estar em contato com o cotidiano escolar.

Para isso, as atividades desenvolvidas durante o semestre, no turno da manhã, serão registradas através da captura de imagens, com a gravação de pequenos vídeos e anotação de falas das crianças. O material coletado será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos, como relatório do estágio, atividades formativas de educadores e mostra de trabalhos do curso de Pedagogia/UFRGS.

O estágio docente é supervisionado na FAGED pelas Professoras Leni Vieira Dornelles e Fabiana Marcello, que se colocam à disposição, junto com a aluna, para esclarecimentos de quaisquer dúvidas.

Eu, _____, autorizo que a criança _____, pela qual sou responsável, seja fotografada e filmada durante a realização de estágio docente, neste semestre. Também autorizo a divulgação das imagens fotográficas e dos relatos das observações no âmbito da FAGED/UFRGS, para fins de estudos e pesquisa.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos dessa atividade e que estou ciente de que terei total liberdade para retirar minha autorização, a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação de meu/minha filho/a é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que isso não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa.

Porto Alegre. ___ de _____ 2015.

Assinatura do responsável: _____.

Assinatura da estagiária: _____