

Resumo:

O grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil da USP se configura como espaço de trabalho colaborativo entre Universidade e Escolas públicas de Educação Infantil da cidade de São Paulo. A linha de pesquisa do grupo enfoca o brincar e a formação dos profissionais da infância em contextos. O Grupo se articula a outros projetos que veiculam ações lúdicas que se integram às formas educativas e busca por práticas de melhor qualidade enfatizando as pedagogias descolonizadoras tendo a criança como agente participativo do cotidiano escolar. Os membros do grupo são os mestrandos e doutorandos de pós-graduação e profissionais de diversas universidades do Brasil e Internacional (Portugal e Parma). As pesquisas investigam temas sobre a infância e o desenvolvimento profissional fundamentadas nos seguintes aportes teóricos: Ariès, Abassedas, Huguet, Sole, Bruner, Csikszentmihalyi, Kemmis, Day, Denzin, Lincoln, Dewey, Elliott, Elkonin, Fullan, Formosinho, Oliveira-Formosinho, Hargreaves, Huiziga, Gandini, Laevers, Moyles, Moss, Vygotski, Wallon, Winnicott, Sarmiento entre outros autores. Os trabalhos encaminhados para esse evento (IV Grupec) enfatizam pesquisas sobre a infância. A primeira pesquisa, *os bebês e a brincadeira livre na creche: o espaço escolar e a aprendizagem*, tem como objetivo discutir o espaço do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças de 1 a 2 anos, a partir do estudo da prática profissional da equipe gestora e docente. A segunda pesquisa, *práticas educativas e infância: qualidade e uso de escalas* discute como a mediação desenvolve-se em uma educação que privilegia a ação. A terceira pesquisa, *“Infância, jogos e tecnologias: organização de objetos lúdicos, formática e jogos digitais”*, tem como pressuposto compreender como dentro de um contexto de aprendizagem, a prática de games apresenta-se como uma possibilidade na construção ativa de conhecimentos pela criança, que por meio da construção do imaginário e de modos de representação, pode planejar, gerar e avaliar hipóteses, com flexibilidade cognitiva e criatividade. As pesquisas citadas que tem como foco o brincar, a mediação são objetos de atenção dos investigadores deste Grupo de Pesquisa na reflexão de construção práticas de melhor qualidade no atendimento de crianças ativas e participativas.

Palavras chaves: bebês; práticas educativas; jogos

OS BEBÊS E A BRINCADEIRA LIVRE NA CRECHE: O ESPAÇO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM

Maria Ephigênia de A. C. Nogueira

Andrea Costa Garcia

FEUSP

Contextos Integrados de Educação Infantil - CIEI

meacnog@uol.com.br

jrnand@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a pesquisa sobre o espaço do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças de 1 a 2 anos, a partir do estudo da prática profissional da equipe gestora e docente. O projeto está em desenvolvimento, sendo realizado no Centro de Educação Infantil –CEI, da rede particular conveniada, em São Paulo. O interesse surgiu em fevereiro de 2013, do trabalho colaborativo de duas pesquisadoras, uma atuando no ensino superior visando aproximações da prática educativa das instituições de atendimento à primeira infância; a outra na supervisão escolar da rede municipal de ensino, com o objetivo de ampliar a compreensão teórica sobre a prática educativa dos profissionais em relação ao brincar. O objetivo compartilhado consiste em articular as produções teórico-metodológicas com o cotidiano da educação infantil e as práticas educativas, dos profissionais da instituição, em relação ao brincar.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa justifica-se pela atual invisibilidade do bebê e da crença dos adultos pelas possibilidades ou não de aprendizagem dos bebês na creche. Nesse trabalho consideramos os bebês como seres ativos, curiosos, criativos, capazes e competentes, com desejo de conhecer e explorar o mundo de forma singular e contextualizada. Pretende-se ampliar os conhecimentos a respeito da educação de bebês em espaços coletivos, destacando a escola como segunda instituição social que a criança frequenta. Considerando a criança como ser íntegro e destacando sua condição de sujeito, estudaremos como a prática educativa da coordenação pedagógica que na coordenação do trabalho educativo da creche observa e avalia as atividades pedagógicas intervêm na concepção de infância apresentada na prática pedagógica dos professores. Os autores pesquisados que subsidiam e apresentam sustentação teórica ao trabalho são Kishimoto 1990 e 2007, Brougère, 2006, nas discussões sobre jogo, brinquedo e brincadeira; Sarmiento, 2006, na consideração da criança como sujeito e ator, com direitos e destacando-se como um deles o brincar, que ocorre num contexto social, histórico e cultural; Bandioli e Mantovani, 1988, ao tratar do desenvolvimento do bebê, assim como Goldschmied & Jackson, 2006, que exploram as atividades dos bebês nas creches, explorando as práticas educativas mais significativas e que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. No que se refere à prática educativa e a prática profissional no sentido de uma pedagogia da participação Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, nos trazem o desafio da aprendizagem em companhia, no coletivo da escola.

OBJETIVOS

A investigação está voltada ao bebê, em atividade de brincadeira livre, no espaço da brinquedoteca da creche e outras áreas da escola que a equipe diretiva, coordenação pedagógica e as professoras destinam às crianças para atividades lúdicas livres. O objetivo é compreender o papel da coordenação pedagógica da creche e do professor das crianças

de 1 e 2 anos, como parceiros das brincadeiras infantis, organizadores do espaço da brincadeira e mediadores dos objetos- brinquedos presentes no espaço. A coordenação pedagógica e o professor têm grande importância na montagem do espaço da brincadeira e da permissão para o brincar, pois esse espaço que é comum e sem especificidades, tornou-se, pela intervenção do professor, um ambiente do brincar, com cenários que propiciaram vivências e experiências cotidianas que promoveram o desenvolvimento do repertório infantil e de aspectos culturais locais. Nesse sentido, a escola, como a segunda instituição social frequentada pela criança, torna-se um espaço de desafios e explorações, assim como de construção de si, do outro e do mundo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, que visa fundamentar a pesquisa, com orientação etnográfica, caracterizada como estudo de caso, que de acordo com Oliveira-Formosinho, 2002, p.89: “considerar o contexto real dos processos educativos que estão sendo investigados, em toda sua complexidade não esquecendo nem os contextos e nem as pessoas.” O estudo de caso destaca o interesse em um caso concreto, sendo que o que se quer é a compreensão aprofundada da prática educativa da equipe gestora, tendo a coordenação pedagógica na coordenação, a responsabilidade mais direta de orientação dos trabalhos pedagógicos dos professores e na organização do espaço da creche para o brincar infantil, que está sendo construída no desenvolvimento da formação continuada da equipe de professores e dos estudos das pesquisadoras.

O estudo está sendo realizado numa creche conveniada junto á rede de escolas da Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, numa classe de berçário II, com 9 bebês de 1 ano a 2 anos, que conta com a presença de 1 professora e 1 auxiliar, que será acompanhada nas atividades livres, na brinquedoteca, de 1 a 2 vezes por semana, das 13h00às 14h00.

A orientação da pesquisa é etnográfica e destaca o profissional – coordenador pedagógico e sua narrativa sobre sua prática profissional, no contexto escolar, que é um lócus com história, valores, costumes e que de acordo com a orientação, mediação e coordenação que desempenha dentro da escola, possibilita uma prática educativa das educadoras que envolve a ação, reflexão e ação sobre o espaço e o brincar infantil, que

ocorre todo o tempo da criança na creche e em todo o espaço da creche, no sentido de uma pedagogia da participação.

Para Oliveira-Formosinho ao considerar a pessoa dentro de um contexto educacional e social e ao realizar a pesquisa, apresenta no seu *modus faciende operatório*, a possibilidade de desenvolver uma abordagem ecológica e sócio-construtivista. A abordagem ecológica e sócio-construtivista tem como conteúdo a ser estudado a história de formação e profissão docente, sendo os instrumentos para o estudo de caso, a coleta, análise e interpretação da informação. As técnicas utilizadas são de observação do cotidiano da creche, nas atividades das brincadeiras livres das crianças, de entrevistas semi-estruturadas, de narrativas e de histórias de vida profissional, da coordenação pedagógica e das professoras e da participação nas reuniões de formação continuada.

Os autores estudados para o desenvolvimento da pesquisa sobre formação e profissão docente são Oliveira-Formosinho; Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza 2007. Os encontros são gravados para garantir a análise do discurso da coordenação pedagógica e dos professores em suas narrativas e história de vida profissional. São utilizadas fotos e filmagens, caso a equipe diretiva e professores apresentem sugestão de gravação de situações específicas dentro da unidade escolar com o objetivo de ilustrar suas narrativas e história de vida profissional. A metodologia de pesquisa está fundamentada nos autores Denzin e Lincoln, 2006, os estudos de caso com Formosinho-Oliveira, Kishimoto, 2002, Yin, 2005 e Stake, 1999.

CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO

A referida instituição foi fundada como creche em 1968 e desde maio de 2010 atende a clientela, a partir de uma parceria firmada por meio de convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação, conveniada nos termos da legislação vigente e de acordo com o disposto na Portaria SME nº 3477 de 8 /07/11, que institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendem crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, que define procedimentos para concessão de autorização de funcionamento das instituições conveniadas e dá outras providências.

O convênio caracteriza-se como corresponsabilidade entre o poder público e a sociedade civil, mediante uma entidade sem fins lucrativos, para operacionalização da Política Pública de Educação Infantil, em que há um mútuo compromisso e responsabilidade na execução dos serviços, através de relações de complementariedade, cooperação e articulação. O serviço é gratuito e as matrículas abertas à população da cidade, mediante um cadastro, de acordo com a legislação vigente.

Quanto aos recursos financeiros disponíveis, o município procede a um repasse de verba mensal, proporcional ao número de crianças atendidas, sob forma de per capita e adicionais que são administrados pela Entidade, com posterior prestação de contas ao poder público.

Por ocasião da celebração do convênio a Entidade apresenta um plano de trabalho em consonância com a legislação vigente em que o atendimento deve considerar as características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere.

O plano de trabalho deve ainda estar em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e os princípios da Educação Infantil, prevendo: ações de suporte da coordenação pedagógica aos docentes e demais profissionais no processo de acompanhamento e desenvolvimento integral das crianças, ações de planejamento das práticas e rotinas pedagógicas e a organização administrativa para execução do Projeto Pedagógico. Cabe ainda à Entidade mantenedora, propor adequações do espaço físico à proposta pedagógica bem como investir em recursos materiais que enriqueçam o processo educativo, e garantam a melhoria e manutenção do espaço físico.

O imóvel em que está instalado o CEI pertence à Entidade e deve estar de acordo com a Portaria SME nº 3479, de 8/07/11, que institui padrões básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Município de São Paulo e dá outras providências. A referida legislação considera as atividades desenvolvidas e dispõe sobre os ambientes, equipamentos, mobiliários e outras condições específicas, prevendo itens obrigatórios e outros opcionais, que devem ser oferecidos, conforme art. 2º, o estabelecimento destes padrões visa orientar as Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, assegurando um atendimento adequado às crianças de 0 a 5 anos.

Por ocasião da publicação da referida Portaria, a Instituição que já se encontrava em funcionamento, deveria adaptar gradativamente o prédio aos padrões, que é o caso da instituição em estudo. Para tanto foi apresentado um plano com etapas, prazos e previsão de adequações a curto, médio e longo prazo.

Localizado no bairro da Vila Mariana, atende crianças de diversas classes sociais, com nível sócio econômico bastante heterogêneo, tanto filhos de famílias que residem distante da escola e trabalham no entorno da Unidade Escolar quanto moradores da região do CEI. Os pais são profissionais das mais diversas áreas e as famílias possuem inúmeras formas de organização familiar. A região em que se localiza a Unidade é extremamente comercial, no entorno existe uma Estação de metrô, um terminal de ônibus e grandes avenidas. O CEI está localizado ao lado de uma vila residencial de classe média, em uma pequena rua arborizada, próximo a outras ruas de grande movimento com comércio em geral e serviços como: restaurantes, farmácias, escolas, livrarias, supermercado, lojas, hospitais entre outros.

O horário de funcionamento é das 7h00 às 17h00. O cronograma anual de atividades é proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

O processo de seleção e contratação dos funcionários é realizado pela Entidade, de acordo com a formação e perfil exigido na legislação, com regime trabalhista regulado pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), diferentemente da rede direta cujo provimento de cargos se dá por concurso público de provas e títulos e o funcionário possui estabilidade.

Possui 18 funcionários sendo: 1 diretora, formação em Pedagogia, 1 coordenadora pedagógica, formação em Pedagogia, 1 auxiliar administrativo com formação em ensino médio, 1 auxiliar de enfermagem, com ensino médio e registro no COREN, 1 cozinheira, 1 auxiliar de cozinha, 2 auxiliares de limpeza e 1 auxiliar de manutenção, todos com formação em ensino fundamental e 9 educadores (sendo 6 regentes e dois volantes no apoio) com formação em Pedagogia.

O CEI atende 80 (oitenta) crianças, sendo 27 (vinte e sete) no berçário. A proporção adulto/criança é definida pela legislação vigente. As turmas são organizadas da seguinte forma: 3 grupos de berçário II (1 ano), com 9 criança cada, 2 grupos de mini grupo I (2 anos), sendo um grupo com 13 e outro com 14 crianças, 1 grupo de mini grupo II (3 anos) com 26 crianças.

Os ambientes para atendimento na Unidade, definidos pela legislação são: Unidade sócio pedagógica- berçário, salas de atividades, solário, pátio, refeitório; Unidade Técnica- recepção, secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala dos professores; Unidade de serviços- área de serviço, depósito de lixo, despensa, almoxarifado, ambientes para os funcionários; Unidade de Assistência- fraldário, lactário, banheiro e cozinha.

O atendimento e o desenvolvimento do trabalho educativo junto às crianças é acompanhado pelo Supervisor Escolar, que através de visitas de supervisão regulares verifica as condições do atendimento, higiene, salubridade e segurança, do imóvel; acompanha e orienta a formação dos profissionais e o planejamento e desenvolvimento das práticas educativas. Cabe ainda à Supervisão emitir relatório, com periodicidade mensal, acerca do observado, o qual embasa o processo de prestação de contas da Entidade realizado junto ao poder público também de periodicidade mensal.

PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

Inicialmente foram realizadas visitas conjuntas das pesquisadoras à unidade educacionais para uma aproximação e observação da realidade. A partir das narrativas das Equipes, dos dados de observação, do interesse comum e abertura à proposta o trabalho foi iniciado no CEI, de acordo com o termo de consentimento e procedimentos específicos.

O relato da equipe escolar indicava a necessidade de desenvolver um trabalho de qualidade junto às crianças atendidas, no brincar livre infantil. O projeto foi iniciado com a intenção de estudar o espaço na creche como o que possibilita a interação das crianças entre si e no espaço, por meio dos objetos e brinquedos. A ação das pesquisadoras, numa perspectiva colaborativa, foi proporcionar à equipe escolar situações que possibilitassem perceber as crianças no espaço lúdico livre, espaço este construído pelas professoras e no qual as crianças iriam brincar livremente.

Por ocasião do início da pesquisa o prédio escolar apresentava boas condições físicas e de conservação, porém, segundo análise da própria Equipe, seria desenvolvida uma reforma para adequação no prédio dos fundos e ressaltavam o quanto sentiam necessidade de uma melhor ocupação dos espaços favorecendo uma apropriação mais significativa dos ambientes por parte das crianças. Durante a pesquisa foi possível

estabelecer uma interlocução com a Equipe da Unidade, representantes da Entidade e com os engenheiros/ arquitetos que acompanharam a obra, o que permitiu qualificar os espaços, a partir de uma perspectiva teórica sobre a infância, concebendo como ambientes favoráveis ao fazer infantil. As alterações na percepção do espaço foram profundas e influenciaram inclusive na obra de adequação prevista pela Entidade

Após a conclusão das obras foi possível verificar o quanto o projeto favoreceu a luminosidade, ventilação, circulação, amplidão dos ambientes, garantindo ao mesmo tempo ambientes seguros, aconchegantes e acolhedores para as crianças. Os ambientes para higiene, sanitários, fraldário, etc... foram redimensionados tendo como foco a otimização dos espaços e a autonomia das crianças. Novos espaços foram construídos, destinados aos funcionários, e outros melhor aproveitados como salas multiuso, e espaços livres que poderão acomodar ateliês, salas para atividades de corpo e movimento entre outras. Foi instalado sanitário com acessibilidade e outros itens que certamente enriqueceram o processo pedagógico em desenvolvimento na Unidade.

No início do trabalho de pesquisa, nas salas de atividades, os brinquedos e os objetos eram oferecidos pelo professor, em momentos e com formas pré-estabelecidas e não estavam disponíveis às crianças, o que segundo a equipe gestora precisava ser revisto.

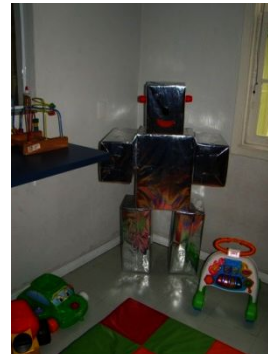
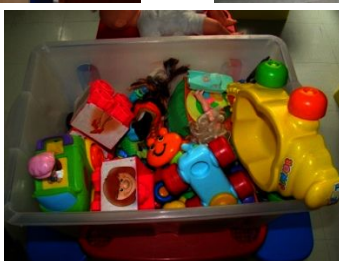
No estágio de desenvolvimento da pesquisa é possível constatar algumas transformações no contexto da prática educativa, a partir da mudança de concepção dos educadores em relação às necessidades formativas das crianças proporcionando um redirecionamento das formas e ofertas de brinquedos e na reorganização dos tempos e espaços para o brincar livre na instituição, principalmente junto aos bebês no berçário.

O espaço anteriormente dedicado à sala de vídeo e brinquedoteca foi modificado assim como a ação dos bebês na brincadeira livre em que passaram a ter acesso aos brinquedos e brincadeiras segundo suas preferências e escolhas.

Os brinquedos que anteriormente permaneciam acondicionados em caixas, sendo oferecidos às crianças pelos adultos em momentos específicos, encontram-se agora disponibilizados em estantes abertas e na altura do acesso das crianças, não só na brinquedoteca, mas também nos diferentes espaços da escola e em diversos momentos do cotidiano. As fantasias foram retiradas do baú e colocadas em cabides dispostos em araras, os brinquedos manufaturados foram disponibilizados, assim como materiais

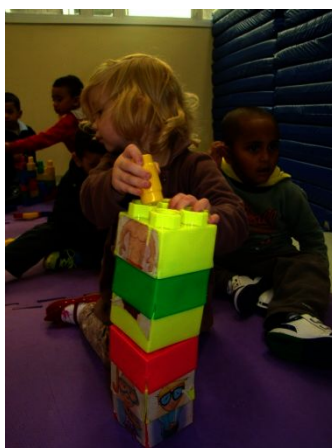
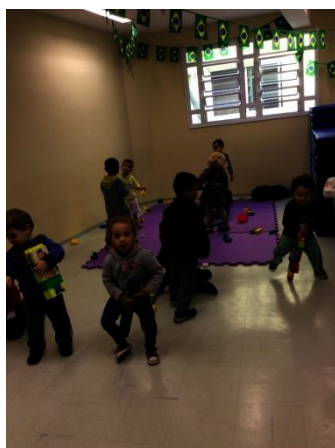
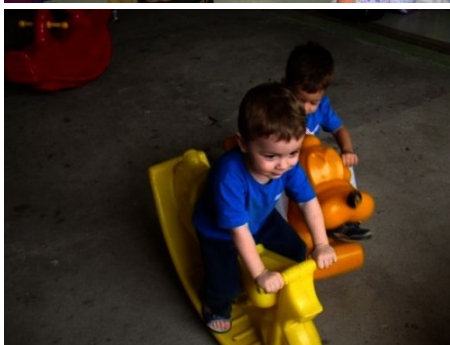
alternativos incluindo sucatas de diversos tipos. As crianças têm a oportunidade de criar e construir brinquedos, explorar cantos temáticos com personagens e cenários que enriquecem o repertório e vivências infantis, propiciando o lúdico em diferentes espaços e momentos da creche.

Brinquedos anteriormente inacessíveis são disponibilizados aos bebês.



Os espaços da creche, antes vazios, sem identificação, encontram-se preenchidos por brinquedos, cenários que convidam ao brincar, como o parque e os brinquedos como cavalinhos, gira-gira, amarelinha; o espaço da arte com os materiais de sucata, tintas, papéis para a pintura na parede agora organizada para a expressão e exploração livre das crianças; o galpão de entrada e saída das crianças, com estantes e brinquedos que permitem às crianças ao entrar na escola e aguardar o horário da primeira refeição explorando e construindo brinquedos em companhia com as outras crianças, a sala de aula

com estantes e brinquedos ao alcance infantil, a brinquedoteca toda reorganizada e semanalmente oferecendo novos desafios e oportunidades de brincar livremente.



De maneira mais geral, cabe destacar transformações na prática educativa e profissional voltadas a uma maior interação com as famílias, diariamente, na transformação do espaço de acolhimento e atendimento da secretaria da creche com painéis de informações, exposição de trabalhos das crianças permitindo maior interação adulto/ adulto, criança./ criança, criança/espaço, criança/brinquedo e adulto/criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havia no CEI um espaço denominado brinquedoteca que foi alterado em cantos temáticos montados pelas professoras construídos com um novo olhar, para o estudo do espaço como educador e construtor de contextos sociais e culturais para as crianças e ao mesmo tempo, possibilitador de interações, descobertas e construção de experiências e repertórios que caracterizam-se como grandes potencializadores do desenvolvimento infantil.

As rotinas da escola foram se modificando, novas práticas incorporadas alteraram a forma de organização dos tempos e espaços e as ações e interações das crianças e de seus educadores foram otimizadas.

Constatamos que as educadoras perceberam uma nova criança e infância e as crianças autônomas nas brincadeiras e capazes de escolher os brinquedos e seus parceiros. As relações criança e adulto se modificaram, as crianças escolhem o canto temático e o brinquedo, ao brincar relatam os conteúdos da brincadeira, procuram o colega a partir do brinquedo, trocam os brinquedos, constroem seu espaço brincante. A criança passou a ser percebida como sujeito e construtora de seu conhecimento no espaço da escola.

Inúmeras mudanças aconteceram durante a trajetória da pesquisa, a Diretora foi substituída pela Entidade mantenedora, houve mudanças na Equipe de professores e foi possível vivenciar o impacto destas modificações nas práticas pedagógicas e nas formas de organização do trabalho e relações com a comunidade atendida.

O foco da pesquisa, de uma perspectiva colaborativa, foi potencializar a ação da escola e de seus atores. Atualmente, decorrido o tempo, a própria Unidade, no papel da coordenação pedagógica, tem buscado novas referências teóricas e metodológicas para orientar o seu trabalho, organizando encontros formativos com seus educadores em parceria com a Universidade, investindo na formação continuada e na busca constante de melhoria da qualidade de ensino.

Nos estudos realizados até a presente data, podemos notar que o espaço do brincar para as crianças pequenas, precisa de muitos repertórios, caracterizados pela presença na hora da brincadeira, de objetos que representem a vida real, por meio de temas, cenários presentes no ambiente que levem a criança a poder brincar com essas representações concretas do mundo, como famílias de animais, objetos de casa, do campo, dos animais da fazenda, dos animais domésticos, dos animais selvagens, livros de histórias, brinquedos tradicionais, objetos em forma de cubos que permitam a construção de casas e outros objetos que as crianças vão descobrindo à medida que interagem com as crianças, professores e na família e lugares que frequenta.

A investigação a partir da observação dos espaços construídos pela escola, equipe diretiva, na figura da coordenação pedagógica e pelas professoras para o brincar infantil e como as crianças interagem nesse espaço, possibilitaram o levantamento de informações sobre como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito- planejado ao experienciado- vivido**. Tese de doutorado em Educação: currículo. PUC- SP: São Paulo, 2012.

BANDIOLI, A. & MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos-uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre Ed. Artmed – (1998).

BARBOSA, M. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARBOSA, M; Horn, M. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M.; RICHTER, S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** In: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

BARROS, M. **O livro das ignorâncias.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 23 out. 2013.

____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 out. 2013.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2006.

DANIELS, H. **Vigotsky y la pedagogia.** Buenos Aires: Paidós, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1959.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARIA, A. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas.** In: OLIVEIRA-FARIA, A; PALHARES, M. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores associados, 2003.

FARIA, A; ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez, 1994.

FORMOSINHO, J.(coord.). **Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente.** Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia Sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLDSCHMIED, Elinor & JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre, Artmed, 2006.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HOYUELOS, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2009.

- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.
- KRAMER, S. **Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. In: Revista Proposições. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.
- LINO, D. **O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação**. In: FORMOSINHO, J. (org.) Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Ed., 1998.
- MALAGUZZI, L. **História, Idéias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- NIZA, S. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Editora Tinta da china, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Atmed, 2007.
- OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2000.
- RAMOS, T; Rosa, E. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- São Paulo (Município). **Orientação Normativa 01/2013. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares de 03/12/2013**. Diário Oficial do Município. São Paulo, 2013.
- SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002
- STAKE, R.E. *Investigación con estudio de casos*. 2 ed. Madrid: Morata, 1999.
- VYGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 2000.
- WERTSCHE, James. *Vigotsky y la formación social de la mente: Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós, 1988.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INFÂNCIA: QUALIDADE E USO DE ESCALAS

Brito¹, Angela do Ceu Ubaiara; Zucoloto², Karla Aparecida

RESUMO: O foco da prática docente que se direciona para as crianças e suas relações exige uma qualidade do ambiente educativo que depende das escolhas de concepções de educação, infância e criança. A definição de trajetos e as ações de uma educação participativa se faz em colaboração com a criança, seus familiares e a equipe pedagógica da instituição. As práticas precisam ser mediadas e avaliadas pela relação entre o contexto da creche e os indicadores de qualidade. No trabalho de pesquisa discutem-se dois tipos de uso da escala educacional (LAEVERS, 1994; PASCAL; BERTRAM, 1999) para identificar e sustentar a qualidade nos ambientes educativos de crianças (creche e pré-escola) e para discutir as práticas desenvolvidas no contexto educativo para bebês e crianças bem pequenas. O primeiro uso da escala refere-se à avaliação do ambiente educativo como um instrumento que poderia auxiliar o grupo de professores a refletir sobre a sua prática docente favorecendo o desenvolvimento das necessidades individuais e do grupo das crianças. Investiga-se a escala norte-americana Infant/Toddler Environment Rating Scale - ITERS (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 1990) - que avalia o ambiente para crianças de zero a trinta meses em instituições infantis, a qual se constitui instrumento de avaliação da qualidade do atendimento infantil em creches. Para a realização desse estudo foi selecionada uma creche na região sul da cidade de São Paulo. Trata-se de uma creche direta, pertencente à diretoria regional do Ipiranga e que atende uma ampla região da Vila Clementino. A creche foi selecionada para este estudo por ser tratar de um campo de pesquisas do grupo Contextos Integrados em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Adotou-se o estudo de caso como modalidade qualitativa de pesquisa. Os dados foram colhidos e analisados seguindo alguns critérios da abordagem fenomenológica, tendo como base os trinta e nove itens da escala, e o referencial teórico apresentado na própria escala. O segundo estudo da escala avalia as práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil. Usou-se a escala criança-alvo (Target), nos itens correspondentes ao envolvimento da criança e suas interações, e a escala de empenho do adulto (LAEVERS, 1994; PASCAL; BERTRAM, 1999). Durante a análise, pesquisadora e professora realizaram planejamentos e avaliaram conjuntamente as ações. Os resultados estão divididos em três eixos de discussões, baseados na teoria de Lev S. Vygotsky, tendo sido analisadas as práticas de mediações entre sujeitos, signos e instrumentos. A metodologia baseou-se no paradigma qualitativo e na utilização de um estudo de caso com o uso de pesquisa-ação, observando as orientações de Elliott (2000a, 2000b), Kemmis e Smith (2008) e Máximo-Esteves (2008). Os dois anos de pesquisa (2010 e 2011) possibilitaram mudanças da práxis pedagógica pela reflexão em contexto e pela provocação teórica. Para o uso dos estudos, buscou-se apoio nas pedagogias da infância, com interesse maior em Dewey, que sugere uma

¹ Prof. Dra. da Universidade Estadual do Amapá (UEAP); Membro do Grupo de pesquisa Contexto Integrado de Educação Infantil (USP); Professora da Pós-graduação em Gestão Escolar da UNIFAP; E-mail: angelaubaiara@bol.com.br

² Prof^a Dr^a da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – campus de Poços de Caldas, Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, Professora da Pós-graduação em Educação da IFSULDEMINAS – campus Muzambinho. E-mail: kaz@pucpcaldas.br, karlazucoloto@usp.br, karla.zucoloto@muz.ifsuldeminas.edu.br

educação democrática, a qual valoriza os interesses e necessidades das crianças, e a mediação da cultura para discutir ambientes educativos para bebês e crianças pequenas.
Palavras-chave: Escala, Formação em contexto de qualidade, Mediação na Educação

Infantil

1º ESTUDO: O uso da escala na avaliação do ambiente educativo de creche

O objetivo deste estudo foi investigar se uma escala norte-americana, *ITERS-R* – (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2006) e revisão da escala original anterior *Infant/Toddler Environment Rating Scale - ITERS* – (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 1990) - a qual avalia especificamente o ambiente para crianças de zero a trinta meses em instituições infantis, “constituía-se instrumento de avaliação da qualidade da educação infantil em creches”. Tal faixa etária foi elencada para esta pesquisa, pois é a fase em que a criança pequena está “mais vulnerável física, mental e emocional”. O instrumento possibilita o estudo das creches, sua aplicação é relativamente simples, e a compreensão da relação dos itens entre si é clara.

As dimensões da pedagogia da infância como tempo, espaço, observação e documentação, planejamento, avaliação, projetos, atividades, organização e gestão se complementam e se desenvolvem *aos laços*³ e constituem as categorias de análise proposta pela escala. Estas dimensões, que constituem a base do programa da educação infantil, tornam-se mais complexas na relação de formação dos professores e nos processos de autoavaliação dos critérios de qualidade, manifesta-se pela prática docente.

Na área educacional, é consenso que em turmas de educação infantil cuida-se e educa-se. Tais ações são caracterizadas pela organização do ambiente e do tempo, pela proposta de atividades, pelos recursos disponíveis, pela organização do programa, pelo currículo da educação infantil. A combinação desses fatores determina a ação educativa e de cuidado da creche em certo nível de qualidade. Na educação infantil a criança precisa de atenção individualizada e não é possível educar bebês e crianças bem pequenas em grandes agrupamentos. Esse tipo de cuidado denota a qualidade na educação da pequena infância.

Quando é possível refletir sobre algumas das *interrogações* que os bebês fazem à educação, torna-se necessário resistir à tendência de fazer da educação infantil uma escola *elementar* pela maneira de pensar e organizar o cotidiano da creche. Defende-se uma

³ Termo utilizado por Lino de Macedo ao se referir ao esquema de desenvolvimento em espiral proposto por Jean Piaget.

escola para crianças pequenas que precisa vencer a lógica do modelo escolar organizado em *aulas* baseado na *transmissão de conteúdos*.

No Brasil, as creches só recentemente foram caracterizadas como escolas pela demanda legal de sua inserção no sistema educacional como parte da Educação Básica. Contudo, ainda é necessário pensá-la na perspectiva da continuidade, compreendendo que os bebês e as crianças pequenas dependem de cuidados do adulto, “mas são independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e "conteúdos" a serem aprendidos” (RICHTER E BARBOSA, 2010, p. 90).

Para educar com qualidade é necessário planejar o ambiente educativo, o tempo, as relações e interações, a formação de professores, as questões de higiene e cuidados pessoais de rotina, bem como organizar o programa e o currículo dentre outros. Todos esses temas compõem a prática pedagógica de qualidade de uma creche. Desta forma, a questão primeira é definir metas e trajetos, esclarecer o que se pretende e quais recursos serão empregados para alcançar os objetivos estabelecidos. Tal prática permite que a equipe defina em que sentido entende qualidade pela observância das fases do processo: ação, desenvolvimento, reflexão – programa e avaliação.

Para aferir o nível de qualidade de uma creche é possível utilizar instrumentos diversos como as escalas. Dentre as escalas uma se destina especificamente a avaliar o ambiente educativo por 39 itens organizados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender, Atividades, Interação, Estrutura do programa e, Pais e Equipe. Existe proximidade entre os aspectos elencados por Zabalza (1998) e as categorias propostas pela escala ITERS-R.

Campos e outros pesquisadores (2010, p.2) usaram as escalas ITERS-R, dentre outros instrumentos, para avaliar ambientes de creche e afirmam que “a formação e a carreira dos profissionais que atuam na EI ainda necessitam de atenção e ações.” Os autores ressaltam que houve grandes avanços na educação infantil como o “reconhecimento dos direitos da criança e opção da família por melhores oportunidades educacionais desde a mais tenra idade” e apontam os desafios relacionados ao acesso à educação infantil, à qualificação profissional, à qualidade e cobertura da educação da infância.

Questiona-se como se integram avaliação da qualidade e educação da infância? É preciso ter clareza que as ações educativas e de cuidado podem ser desempenhadas de maneiras diversas por profissionais que detém diferentes níveis de formação. O que distingue uma creche de outra, um programa de outro, é a qualidade da educação infantil. Qualidade que pode ser constatada pela organização do ambiente e do tempo, pela valorização docente caracterizada pela formação prévia e em contexto, pela relação com as famílias, pelo mobiliário e pelas atividades que são propostas, pela estrutura do programa e pelo currículo da educação infantil.

É possível afirmar que os aspectos elencados por Zabalza (1998), como materiais, organização do tempo e do espaço, atenção à criança e à família, se aproximam dos documentos propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto desde 1994 para legislar ou orientar a prática na Educação Infantil (BRASIL 1988; 1996; 1998a/b; 2006a/b; 2009). De igual modo, os documentos americanos, europeus e australianos abarcam questões próximas do que é defendido por Zabalza (1998) como a formação em contexto, a importância de um ambiente estimulante e desafiador para a educação de crianças pequenas, a estreita relação com as famílias, dentre outros.

Assim, defende-se que os profissionais precisam ser convidados a discutir, em contexto, as questões cotidianas da prática na educação de crianças pequenas para que possam identificar perspectivas e significados no trabalho com sujeitos de tenra idade em creches. Este processo de reflexão pode propiciar a participação democrática da equipe na discussão da qualidade da educação infantil.

Neste sentido, o processo de avaliação institucional pode ter como objetivo buscar técnicas que visem superar a padronização, a previsibilidade e o controle por meio de um processo de avaliação que supere a prática de reduzir o mundo, a um conjunto de afirmações ordenadas estruturadas por afirmações de valor e pela necessidade de se fazer julgamentos prévios.

Não é uma tarefa simples compreender como funciona uma creche. O processo interno de avaliação possibilita conhecer o micro contexto educacional da creche permitindo que o pesquisador compreenda o que é educar crianças pequenas nesta instituição de forma específica.

Observam-se, constatam-se e se produzem resultados avaliativos; porém, qualquer processo de avaliação, além de não incluir a voz dos atores da prática, não

retorna para os professores da creche como oportunidade para reflexão, estudo e formação. Avaliar a creche requer a observação de itens como: organização do tempo e do espaço, prática docente, atividades e número de crianças por adultos, mas exige a incorporação da voz do professor, pois somente o educador pode falar com propriedade de sua prática, pois é ele quem vivencia o cotidiano da creche.

Neste estudo, interessou aprofundar a relação existente entre qualidade da educação infantil e as categorias da escala. Duas grandes questões orientam a pesquisa: *em que sentido entende-se qualidade?* E discutir *como os avanços⁴ na formação de professores para crianças pequenas são incorporados à prática docente?*

Assim, o problema central da qualidade na educação da infância pode estar relacionado à ausência de conteúdos que tratam especificamente da creche nos cursos de formação inicial como os da Pedagogia e a outros fatores diferenciados em cada unidade de educação da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2001; 2008). É possível definir diferentes modos de conceber o que é educar crianças pequenas na sociedade contemporânea. Pensar a criança de forma plena, entendendo seu processo de formação como parte do ciclo vital no qual todos estão inseridos, é tomá-la como ponto de partida, entendendo que a criança brinca.

Esta questão remete para a presente pesquisa cujo foco foi a qualidade da educação da infância em um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo, capital, utilizando a tradução de uma escala norte-americana para avaliação de ambientes para bebês (ITERS-R). Os resultados averiguados por uma escala desse tipo contemplam fatores importantes do ambiente educativo, criam oportunidade para reflexões sobre a qualidade da educação infantil, mas outros aspectos, como o envolvimento da criança, ficam descobertos.

O trabalho teve início em setembro de 2007 no grupo de estudos *Contextos Integrados de Educação Infantil* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e consistiu na tradução⁵ da *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*

⁴ Conforme palestra “Educação Infantil na última década – conquistas e impasses” ministrada por Tizuko Morchida Kishimoto no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade - no dia 19/10/2010 na 33ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu – MG.

⁵ Tradução de Karla Aparecida Zucoloto com revisão de Tânia Maria Silva de Sena (Letras-licenciatura, UNIFEOP – Proficiency in English, Bristol Technical College and International House in London). Optou-se por traduzir a escala com o intuito de familiarização com o instrumento. Comparou-se o documento com

(HARMS, CLIFFORD & CRYER, 2006). Entender a dinâmica de planejamento e organização do espaço, das atividades de sala de aula e os materiais educativos têm como intuito criar a *rotina* de trabalho em equipe na qual as pessoas, que têm saberes diferenciados, papéis e funções específicas, interajam com o grupo para promoção da dinâmica relacional e educativa da escola.

Adotou-se o estudo de caso como modalidade qualitativa de pesquisa. A modalidade qualitativa de estudo de caso foi adotada por ser adequada para favorecer a compreensão do fenômeno investigado. O estudo de caso é útil por considerar as várias perspectivas e por ocorrer em contexto facilitando, assim, a interpretação dos fenômenos de acordo com os significados atribuídos pelas pessoas do campo em estudo.

Valorizou-se o sentido da colaboração, a discussão dos dados com os envolvidos no processo, pois se acredita que o processo de avaliação precisa ser compreendido como prática partilhada e colaborativa destinada a apoiar o desenvolvimento dos professores como prática formativa.

Os dados coletados foram analisados de acordo com os princípios descritivos críticos da análise fenomenológica com base nos trinta e nove itens da escala e no referencial teórico apresentado na própria escala e depois categorizados em função das sete subescalas. O processo de coleta de dados composto pela entrada em campo, apresentação dos objetivos da pesquisa e do uso da escala foram discutidos com a equipe. Esta etapa foi seguida pela observação da organização dos ambientes, da proposta pedagógica e da ação docente do CEI por 10 dias não consecutivos.

Para tal foi necessário articular diferentes recursos para coletar os dados como observação, anotações de campo no ato e pós-fato, fotos. Recorreu-se à descrição crítica do fenômeno para construir os significados necessários para interpretar os dados. A intenção foi retratar o contexto social e cultural do CEI, sua concepção de criança, infância e educação, bem como as intervenções no pesquisador nos momentos de formação em contexto.

A discussão dos resultados da pesquisa e a análise de dados retratam que, embora a qualidade dos ambientes no CEI seja predominantemente boa, é possível constatar a

a tradução da escala validada em 2008 pelo grupo do departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto.

necessidade de formação em contexto do educador para autoavaliar a qualidade da sua prática. As considerações sobre a pesquisa aditam a participação das crianças no processo educacional encerrando este estudo. Neste sentido, defende-se que é necessário estudar a formação de educadores infantis em contexto para discutir qualidade na Educação Infantil pela vertente do programa.

O estudo se voltou para a reflexão das seguintes questões: os critérios de qualidade pela equipe de trabalho da creche podem articular a qualidade da educação infantil e as pedagogias da infância? A escala ITERS-R pode ser utilizada como instrumento de avaliação da qualidade da educação infantil? Existe relação entre prática de qualidade e programa educativo? É possível estabelecer um currículo na educação de bebês? A escala favorece a reflexão das áreas curriculares integradas?

O nível de desenvolvimento dos bebês demanda uma boa organização do tempo e planejamento para atender a diversidade no grupo. A diversidade e a dependência dos bebês exigem atenção permanente à segurança das crianças pelo preparo e disponibilidade da equipe, o número adequado de adultos por criança, espaços pedagógicos, materiais e ações educativas que contribuam para o desenvolvimento dos pequenos. Na creche, foi possível constatar que as crianças permaneceram sozinhas em alguns momentos do dia em função da razão desproporcional entre adultos e crianças decorrente da ausência de 5 educadores afastados por licença médica.

Defendendo que a educação de bebês e crianças bem pequenas demanda a criação de espaços que permitam à criança se tornar independente das pessoas adultas, que ofereçam materiais de forma acessível para que a criança possa usá-los de maneira independente. Com a organização, é possível falar mais do cotidiano organizado do que de ordem. A organização do espaço em áreas com os materiais visíveis e acessíveis é uma maneira eficiente de possibilitar interações diversificadas e relações intensas com o grupo.

Acreditando que a qualidade na educação da infância pressupõe que a atenção às crianças de zero a três anos seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, envolva a escola, a família e a sociedade, pode-se pensar na educação de bebês e crianças bem pequenas compreendendo o currículo como abertura à experiência de relações em situações diversas. Deste modo, foi possível constatar que a família participa das ações sociais da creche, mas não possui poder decisório nem é convidada a participar dos processos de avaliação e condução das ações do CEI. A comunidade médica participa de

forma efetiva do cotidiano da creche, porém a comunidade não faz parte das ações que precisariam ser integradas.

O estudo permitiu constatar que é possível fazer da escala como um instrumento de reflexão da prática na educação infantil. Quando se tem como objetivo o bom nível de qualidade da educação das crianças pode-se considerar os itens e os indicadores de qualidade que compõem a escala ITERS-R como parte do currículo da educação infantil.

Após considerar os dados e o eixo teórico adotado e retomando as questões que orientaram o estudo é possível destacar três pontos relacionados ao uso da escala como instrumento de avaliação da qualidade, à formação em contexto e ao programa. No que diz respeito à escala é possível afirmar que se trata de um instrumento bastante longo e complexo que intimidou as professoras.

Em contato com um calhamaço de aproximadamente cem páginas as mesmas se sentiram desmotivadas e desanimadas. Este fato pode ser decorrente da necessidade de se destinar um período mais amplo que visasse favorecer a compreensão da escala pelas professoras. Ressalta-se o tempo destinado à discussão da escala com as professoras para usar o instrumento deveria ser muito mais extenso.

Um fator a ser destacado é o vocabulário muito específico do instrumento que desencadeia dúvidas e confusões de ordem semântica. Por vezes, não fica claro o que se pretende, e este fato torna seu uso bastante cansativo. O excessivo número de notas de esclarecimento e a organização sintática em ascendência crescente constituem outro dificultador, ou seja, a mesma questão aparece com argumentos de ordem diferente e agrega uma série de considerações.

A proposta de formação em contexto não favoreceu a formação das professoras para a aplicação da escala por diferentes fatores, dentre eles o reduzido envolvimento da coordenação pedagógica na compreensão e aplicação do instrumento. Seria necessário um período mais extenso no CEI para estudar a escala e oferecer o suporte necessário às professoras para aplicar o instrumento com autonomia. Defende-se que este é o papel do coordenador que fica na unidade, que compreende a unidade em suas peculiaridades, que se integra à equipe e tem a função de elaborar, implementar e avaliar os currículos e programas da unidade, diferentemente do pesquisador externo.

Desaconselha-se seu uso por educadores sem a parceria de um avaliador experiente e sugere-se seu uso associado a outros instrumentos para avaliação de questões

mais direcionadas e mais próximas do contexto educativo brasileiro como a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do adulto de Laevers (1994) entre outros instrumentos.

No que diz respeito aos momentos de formação continuada e em contexto desenvolvidos pelo CEI, é preciso destacar sua descontextualização das necessidades da creche. Defende-se que é preciso que as professoras tenham clareza dos aspectos que demandam intervenção para que se possa discuti-los nos espaços que são destinados para a formação da equipe. A prática docente precisa focalizar as crianças e as suas relações.

Quanto ao currículo para a educação de crianças pequenas e bebês no CEI é possível ressaltar que a atividade do educador destina-se somente a proporcionar atividade para a criança. Acredita-se que é importante que as professoras trabalhassem na preparação do espaço e dos materiais para que criança realizasse uma aprendizagem ativa. Para tal, é necessário que a educadora organize o tempo de forma que permita a experimentação diversificada com os objetos, as situações e acontecimentos favorecendo interações diferenciadas entre criança-criança, criança-adulto, grupo. Defende-se que elaborar o currículo da educação infantil é tarefa da equipe e do professor da infância.

Nessa perspectiva, é necessário que o programa atenda às habilidades emergentes dos bebês e das crianças pequenas para lhes conferir independência, autocontrole, oportunidades de fazer descobertas e interações culturais e sociais. Desta forma, pensar os objetivos de um currículo para a educação da infância é compreender o desenvolvimento das crianças em cada idade para agregar as necessidades do grupo às necessidades individuais; o currículo precisa se voltar especificamente às áreas de conteúdo, mas precisa integrar a cultura e a sociedade de pertencimento dos pequenos.

Os quesitos avaliados com a escala ITERS-R incluem as categorias do currículo, pois abarca espaço, mobiliário, programação, equipe, dentre outras. Avaliar um programa de educação infantil é identificar quesitos que podem ser implementados, pontos que necessitam de intervenções mais pontuais para discutir os objetivos, os processos e os recursos empregados na educação de bebês e crianças pequenas.

Avaliar uma creche implica analisar a documentação da escola, entrevistar professores e gestores para verificar o tipo de currículo que a creche adota, como a equipe define currículo para bebês e crianças pequenas e programa da educação infantil.

Normalmente as escalas são usadas para classificar crianças, mas neste estudo a proposta era avaliar de forma colaborativa para discutir com os professores os itens da escala. Essas ações precisam ser planejadas e podem ser fruto de reflexões colaborativas em contexto.

Este estudo favoreceu a compreensão de que a formação em contexto é muito mais complexa do que se acreditava no início da pesquisa. As professoras se dedicaram a aplicar uma escala, no início desconhecida, e o fizeram no esforço de garantir às crianças da creche a qualidade necessária à educação; apesar da limitação dos recursos e das dificuldades geradas pelo cotidiano houve interesse em conhecer o instrumento e aplicá-lo.

Contudo, a formação em contexto só faz sentido quando os valores da creche estão claros. O que é educar bebês? O que é educar crianças pequenas? O que é educar com qualidade. É preciso ter a certeza de que é preciso cuidar, mas também é imprescindível educar. E para educar crianças com qualidade é preciso superar uma série de desafios como as longas jornadas, os poucos recursos, a formação prévia limitada ou deficitária; é preciso refletir em contexto e é preciso compartilhar com os pares as dúvidas, as conquistas, os avanços, os retrocessos.

2º ESTUDO: uso da escala na avaliação de práticas de mediação de uma professora de educação infantil (4 a 5 anos)

O objetivo desse estudo foi investigar as práticas de mediação de uma professora que trabalha com crianças de 4 e 5 anos, na educação infantil. A intenção foi propor mudanças, considerando práticas de melhor qualidade sustentadas pela mediação que possibilita a criança participar de sua aprendizagem como sujeito que tem iniciativa e autonomia na construção do conhecimento. Segundo Vygotski (1995), a criança que é mediada pelos artefatos culturais na utilização dos signos em um ambiente com disponibilidade de materiais para viver a experiência significativa - ou na realização de suas atividades em colaboração com um adulto ou na interação mútua com outra criança mais experiente - avança em sua aprendizagem, pois é favorecida pelo processo de mediação.

A prática de mediação que envolve as interações das crianças é fortificada na pedagogia sustentada pela democracia, pois, como define Dewey (1959c), na educação democrática, o processo de aprendizagem é efetivado com a interação da criança em colaboração com o adulto ou outras crianças e em um ambiente que possibilita a participação. Dessa forma, tais práticas permitem o envolvimento da criança, item fundamental para a aprendizagem, o qual Laevers (1994) define como uma qualidade da atividade humana reconhecida pela concentração e persistência, motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto em nível físico como cognitivo, na profunda satisfação e forte fluxo de energia, determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança.

Nesse contexto, indagou-se: quais as mediações feitas pelo adulto dentro de uma educação que partilha valores democráticos, éticos e participativos, que insere a criança nesse processo como sujeito de sua aprendizagem e que pode garantir mais envolvimento e interações? A pergunta problematizar uma investigação que justificou uma proposta de mudanças para se efetivar práticas de mediação que permitiram um contexto de educação no qual a criança fosse participativa e coconstrutora do processo educativo. As práticas de mediação permitem a interação da criança com o adulto, outras crianças e os artefatos da cultura (signos e instrumentos), favorecendo possibilidades de aprendizagem.

Assim, utilizou-se de um estudo de caso com uso de pesquisa-ação na relação sujeito-sujeito, sustentada por uma pesquisa de cunho educacional, que propõe mudanças

durante o processo de investigação e que vai além de compreender, conhecer e registrar práticas de mediação, no contexto da educação infantil.

Essa forma peculiar de investigar, que propõe à mudança em colaboração, na participação ativa dos pesquisadores (interno e externo)⁴, evidencia ganhos pessoais e profissionais para ambos, possibilitando melhora da autoestima e da autoconfiança, maior capacidade de autoanálise, melhora das interações com outros professores, desenvolvimento de atividades e maior atenção às crianças. A pesquisa-ação é constituída por uma trilogia de atributos, caracterizada pelos ganhos pessoais e profissionais e pela prática educativa (ZEICHNER, 2001).

A investigação proporcionou mediações sobre a práxis pedagógica, respeitando os processos, os sujeitos e as ações desenvolvidas pela prática da professora. A partir dessa percepção, para colher dados, a fim de evidenciar se, de fato, as práticas pedagógicas da professora levam ao envolvimento das crianças e à sua participação por meio das mediações, foram utilizadas as escalas Target e de empenho do adulto, as quais fazem parte de um conjunto de escalas do Projecto EEL – *Effective Early Learning* –, de autoria de Ferre Laevers, destinadas à avaliação formativa, ou seja, são instrumentos para planejamento do cotidiano escolar (LAEVERS, 1994, 1996).

Usou-se a escala Target com o objetivo de obter um panorama detalhado do cotidiano da criança, nas experiências que vivencia no grupo, mostrando as oportunidades educativas oferecidas, analisando o nível de envolvimento e suas interações. Tal escala possibilitou uma análise mais precisa das mediações, no sentido de discutir como elas se processavam para que a criança pudesse ter ou continuar com um envolvimento de melhor qualidade (PASCAL; BERTRAM, 1999).

A escala de empenho do adulto, destinada aos profissionais da educação, favoreceu um panorama da ação do adulto com seu grupo. A escala é um instrumento eficaz para repensar a prática do profissional, uma vez que possibilita analisar sua própria ação (LAEVERS, 1994, 1996; PASCAL; BERTRAM, 1999). O uso das escalas possibilitou a análise do contexto investigado, pois os dados colhidos foram essenciais para o diagnóstico do contexto observado e possibilitaram reflexões com base no quadro teórico partilhado entre a pesquisadora e a professora para propor alternativas de ação para melhor atender às crianças.

A trajetória de pesquisa compreendeu dois períodos de ano letivo (2010 e 2011), com a mesma professora e agrupamento da educação infantil, e envolveu as práticas de mediações com as crianças. A investigação teve uma forma peculiar de pesquisa de campo, densa no contexto de pesquisa-ação, tendo a professora e a pesquisadora compartilhado um referencial teórico-metodológico para a compreensão da práxis, na perspectiva de uma educação que visa à participação.

O resultado da pesquisa constatou que *as práticas de mediação que envolvem sujeito–sujeito* constituem a intervenção direta da professora ou a interação com uma criança mais experiente no grupo. A importância do papel do outro é sustentada por Vygotski (1994) desde os primeiros anos de vida da criança. Segundo o autor, o caminho que a criança percorre para se envolver no mundo físico, cultural e social é, particularmente, exercido pelo sujeito. Ao explicar a relação entre os sujeitos nos primeiros anos de vida da criança, o autor menciona que “o caminho do objeto (mundo externo) à criança e desta ao objeto passa pelo outro” (VYGOTSKI, 1994, p. 116).

Esse outro, no início, é necessariamente o membro mais próximo da família. Posteriormente, as pessoas que fazem parte da trajetória da criança — os professores, colegas de agrupamento, ciclo de amigos e pessoas com as quais ela se relaciona no grupo social e cultural ao qual pertence — vão fazendo parte dessa tarefa, pois a criança não se limita somente a seu mundo particular, mas faz parte do mundo social e cultural.

Compreende-se que o sujeito exerce a função de mediador, mas não é como um instrumento, que se usa mecanicamente, fazendo analogia a uma ponte que serve para a criança transpor o outro lado. A interação consiste em uma relação mútua, para que haja aprendizagem entre os sujeitos envolvidos.

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) definem que as interações das crianças com o adulto fazem parte de uma dimensão importante na pedagogia para a infância, pois a análise do estilo dessas interações traz dados para identificar se a prática segue em direção a uma educação que prioriza a pedagogia transmissiva ou sustenta ações da pedagogia participativa. As relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Oliveira-Formosinho (2011, p. 113) afirma que “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um *habitus* que os(as) profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover”.

Em relação a *mediação que envolvem os artefatos compostos pelos signos e pela linguagem* contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotski e Luria (2007, p. 49) identificam que as “funções superiores de percepção, memória, atenção, movimento e outras, demonstram estar ligadas internamente ao desenvolvimento das atividades simbólicas das crianças [...]”, que fazem parte dos processos mediados pela cultura.

Luria (1992) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é uma função simples, mas é um sistema funcional completo, que abarca outros sistemas. Segundo Bernardes e Asbahr (2007, p. 318), “uma das características básicas dos sistemas funcionais é a realização de tarefas invariáveis por mecanismos variáveis, que levam à execução do processo psíquico”. As autoras explicam que essa característica, a de realizar uma tarefa invariável por mecanismos variáveis, é atribuída por Luria (1992) como própria do sistema funcional que abarca as funções psicológicas superiores no gênero humano. “Essa variação dos mecanismos psíquicos é efetuada no sistema funcional justamente por envolver funções que não são realizadas isoladamente, mas, sim, em relação ao todo, num sistema integral” (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 318). Tais funções envolvem o uso do signo, que exerce o papel de mediador nas relações internalizadas.

A utilização dos signos, nessas relações internalizadas, não somente ajuda a criança na resolução de problemas, mas também resulta em aumento significativo na eficiência da memória, percepção e atenção. Assim, os estímulos externos constituem-se em um complexo mecanismo a serviço das funções superiores da criança, que significa “organizar bem o repertório psicológico” que favorece boas estruturas auxiliares, como recursos para a construção do conhecimento (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 190).

A pesquisa também constatou que *as práticas de mediação que envolvem os instrumentos* são constituídas pelo empenho da professora em disponibilizar os materiais (objetos) para viabilizar as atividades das crianças, principalmente, nas áreas de aprendizagem e na área externa da EMEI.

A partir das observações no agrupamento identificou-se que a professora utilizava as áreas de aprendizagem seguindo o princípio de educação, orientado por John Dewey, no que se refere às experiências que a criança vivencia no contexto educacional. O importante, na sala, é possibilitar que os materiais estejam ao alcance das crianças, para propiciar o brincar e as atividades de seus projetos.

Assim, durante a investigação com uso das escalas, de empenho do adulto e envolvimento da criança, que serviram de apoio para a avaliação da mediação considerou-se que houve aprendizagem contínua para a professora, a qual passou a refletir sobre sua práxis e possibilitou mudanças em contexto de participação com a criança. Ressalta-se, que esse processo levou à compreensão de que a criança precisa de uma educação que a torne agente, sujeito de suas ações, que possibilite o encantamento e a curiosidade que geram experiências significativas, e que, pela mediação, possa estruturar conhecimentos em contextos participativos.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, M. E.; ASBAHR, F. F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342,
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Brasília – DF, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. v. 1 e 2, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília –DF, 2006a.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil** – pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília –DF, 2006b.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. I, II e III. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998a.
- BRASIL. **Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis**, v. 1 . Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998b.
- CAMPOS, M. M. et al. **Educação Infantil no Brasil** – avaliação quantitativa e qualitativa. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas, nov. 2010.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.
- HARMS, T.; CRYER, D. R.; & CLIFFORD, R. M. **Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 2006. junho/dez. 2007. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- KISHIMOTO, M. K. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- knowledge. **European Early Childhood Education Research Journal**, n. 1, v. 1, p. 53-68, 1993.
- LAEVERS, F. Deep-level learning: an exemplary application on the area of physical

LAEVERS, F. **Escala de Envolvimento da Criança - Escala de Envolvimento Leuven para Crianças Pequenas (LIS-YC)**. Concebida pelo Professor Ferre Laevers para o Projecto EXE, Leuven, Bélgica, 1994.

_____. **An exploration of the concept of involvement as an indicator of quality in early childhood education**. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: ESTEVES, L. M. **Visão Panorâmica da investigação-ação**. Porto Editora, Porto, Portugal, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto: Porto Editora, 1999.

videotape, experimental education series. Leuven: Centre for Experimental Education, 1994.

VYGOTSKI, L. S. The problem of the cultural development of the child. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Trad. de Pablo del Río e Amelia Alvarez. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

ZEICHNER, K. M. Educational action research. In: REASON, P.; BRADBURY, H. (Orgs.). **Handbook of research on teaching**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

RICHTER, S. M. S.; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan/abr., 2010.

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre-RS, Artme

INFÂNCIA, JOGOS E TECNOLOGIAS: ORGANIZAÇÃO DE OBJETOS LÚDICOS, INFORMÁTICA E JOGOS DIGITAIS

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

UNESP – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação

Wagner Antonio Junior

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Edna de Oliveira Telles

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Resumo

Adentrar no universo da criança é explorar um mundo de fantasia, imaginação, brinquedos e jogos, sejam eles objetos lúdicos, os jogos e brinquedos tradicionais ou os jogos digitais. Este painel contempla três estudos que se articulam ao tema infância e tecnologias. O primeiro deles aborda os sistemas de organização e de classificação de objetos lúdicos, aqui entendidos como brinquedos, jogos e livros. A criação de espaços lúdicos, bem como as ações necessárias a sua implantação, controle e manutenção, exigem que se faça a escolha de formas adequadas de organizações dos seus acervos. Foi a partir do curso de formação no *Centre de Formation de jeut e jouet*, em Lyon, França, que conhecemos o COL – *Classement des Objets Lúdiques* (GARON, 2002; PERINO, 2002). Estes estudos foram aplicados no Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos - LABRIMP – FEUSP e no Centro de Psicologia Aplicada - CPA - UNESP, Faculdade de Ciências. Para tanto, foi realizada uma pesquisa sobre o uso do sistema, as necessidades e implicações para a sua implementação, manutenção e formação da equipe que orienta no uso dos objetos do acervo (2009 a 2013) e envolveu: levantamento diagnóstico junto aos bolsistas de projetos de extensão, funcionários, estudos e produção de materiais de apoio, fichas de controle e identificação e organização do espaço. As fichas de controle individual foram utilizadas na organização do acervo, para identificação de cada objeto e suas características. A implantação desse sistema no LABRIMP e no CPA tornou disponível à comunidade acadêmica e ao público externo as etapas da pesquisa e seus resultados, revelando a importância do trabalho com os objetos lúdicos. O segundo estudo se refere aos jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural, em espaços não formais de educação. Este trabalho tem como base referencial os estudos sobre jogos digitais (GEE, 2003; MATTAR, 2010; ALVES, 2006) e a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995; ELKONIN, 1998; LURIA, 1986). A pesquisa foi realizada durante o ano 2012, segundo a metodologia etnográfica em André (1995) e Bogdan e Biklen (1994), por meio de observações sistemáticas de um grupo de crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação, localizada na FEUSP, nos momentos de atividades lúdicas nas dependências do LABRIMP. Enquanto grupos de crianças utilizavam os

computadores e jogos digitais, observou-se a ocorrência de atividade mediada dos sujeitos, dos instrumentos e signos, comprovando que é possível haver a mediação do conhecimento com o uso de jogos digitais em espaços não formais de educação. O terceiro refere-se à análise de duas práticas pedagógicas de uso de computadores portáteis com crianças de 10 anos no âmbito do projeto pré-piloto UCA (Um Computador por aluno). O UCA é uma política pública do governo federal que tem como principais objetivos a inclusão digital e a construção de práticas inovadoras por meio da distribuição de um *laptop* educacional para cada aluno da rede pública e o investimento na formação dos educadores para uso das tecnologias da informação e comunicação.

Palavras-chave: Infância e tecnologias. Organização de objetos lúdicos. Jogos digitais e mediação. Inclusão digital.

1 Introdução

O brincar, ainda hoje é visto por muitos estudiosos como um simples passatempo para as crianças, porém, sabemos por meio de estudos e pesquisas, que esse fator é um dos mais importantes, senão o mais, para o desenvolvimento integral infantil. É por meio de brincadeiras que a criança se sente livre para criar e imaginar, ou seja, ela passa a descobrir o seu “eu”, ela sente prazer em brincar, se expressa emocionalmente e também aprende. As brincadeiras proporcionam a criança se relacionar com o mundo, representando situações reais, assim ela passa a desenvolver sua criatividade. Um exemplo é quando ela utiliza brinquedos e objetos que podem significar aquilo de que necessita, ou seja, os objetos passam a adquirir diversas formas imaginárias.

Segundo Kishimoto (1990), a inserção de jogos e brincadeiras no contexto escolar ocorreu na passagem do Renascimento para o Romantismo, por meio de Froebel, que, embora não tenha sido o primeiro a reconhecer a importância do jogo no processo educativo, foi o primeiro a criar jardins de infância com o uso de brinquedos e jogos. A partir daí é que educadores passaram a analisar o jogo como sendo educativo. O Romantismo reconhece o jogo como forma de expressão da criança, onde pode ser espontânea e específica que ele é considerado um instrumento de educação na primeira infância. Com essa concepção, o jogo gera interesse na Alemanha, o que faz com que esse interesse aumente e se propague.

Para Oliveira (1984), todo brinquedo é educativo, neles estão implícitas um conjunto de mensagens a serem assimiladas pela criança. Porém, suas funções educativas se assumirão na medida em que engendrar mistérios capazes de sugerir diferentes recriações por parte da criança.

Todo brinquedo possibilita a aprendizagem, porém, na escola eles devem ser organizados a estimular a criatividade e imaginação da criança e isso cabe ao professor que vai fazer do ambiente algo propício ao objetivo que se quer alcançar.

No presente artigo, serão abordados estudos sobre três temas relevantes na área do lúdico e da infância: a organização de acervos e objetos lúdicos, os jogos digitais e o uso de computadores portáteis.

2 Organização, manutenção e controle de acervos lúdicos

Os acervos lúdicos são espaços com uma grande variedade de objetos lúdicos. Esses espaços têm como precursores as brinquedotecas, que visam atender as necessidades de crianças e adultos. Elas são encontradas principalmente em escolas, mas também em clínicas, hospitais, universidades etc.

Sobre a organização desses espaços, os objetos devem ser catalogados e registrados para o controle de entrada e saída dos mesmos e devem ser classificados, de acordo com a especificidade de cada objeto. A classificação pode ocorrer de diversas formas, porém, nos atentaremos aos sistemas de classificação atuais, que são: o ICCP (*International Council for Children's Play, entidade fundada em Ulm, na Alemanha em 1959*), o ESAR e o C.O.L. (*Classement Des Objets Ludiques*).

O primeiro, proposto por André Michelet (1996, p. 159-172), tem como finalidade, estabelecer a relação, segundo as especificidades dos jogos e brinquedos, a faixa etária, o desenvolvimento da personalidade e as categorias de brinquedo.

O sistema Esar, criado pela canadense Denise Garon, em 1982, teve por base a teoria do jogo de Jean Piaget. A partir da teoria, as categorias evolutivas do jogo: E – exercício; S – símbolo; A – acoplagem ou construção e R – regras (o que deu nome ao sistema ESAR), Garon (1985 - 1992) elabora quatro facetas: A – relativa à teoria piagetiana, B – relativa às condutas cognitivas, C – relativa às habilidades funcionais e D – relativa às atividades sociais. Essas facetas, A, B, C e D são divididas em subcategorias que utilizam palavras-chave, idéia decorrente das ciências documentais. Mais tarde, foram incluídas mais duas facetas, a E – relativa às habilidades de linguagem e F – relativa às condutas afetivas publicadas (GARON, 2002).

Mais tarde, Périno (2002) faz uma revisão no sistema Esar, a partir da dificuldade que os ludotecários encontravam na organização e análise de brinquedos e jogos, surgindo assim o C.O.L. – *Classement des Objets Ludiques*, uma grade criada para atender a vários espaços que reservam lugar para o jogo e o brinquedo. Neste, os objetos são organizados conforme as categorias de Piaget (exercício, símbolo, acoplagem e regras) e conforme a FACETA A do Esar. Porém, Périno optou por categorizar os objetos de acordo com os dados da embalagem.

O C.O.L. apresenta quatro categorias principais, e cada uma apresenta algumas subcategorias que são:

- Brinquedos para jogos de exercícios – objetos utilizados no desenvolvimento sensorio – motor. Neste há três subcategorias: brinquedos para o despertar sensorial (são aqueles utilizados nas atividades sensoriais, sonoras, visuais, tátil, sinestésica); brinquedos de motricidade (são aqueles utilizados nas atividades motrizes) e brinquedos de manipulação (são aqueles utilizados nas atividades repetidas por prazer e implica funções motrizes das mãos)

- Brinquedos para jogos simbólicos – objetos que possibilitam ao jogador representar ações daquilo que ele está imaginando. Esses auxiliam para o conhecimento e compreensão da realidade. Neste há também três subcategorias: brinquedos de papéis (são aqueles utilizados para imitar personagens, animais, situações, eventos, entre outros); brinquedos de faz-de-conta (são aqueles utilizados para reproduzir uma cena, situação ou evento) e brinquedos de representação (são utilizados para representar objetos, situações, personagens etc).
- Jogos de acoplagem – jogos formados por pequenas partes que juntas formam um novo objeto. Neste há quatro subcategorias: jogos de construção (peças isoladas, que juntas formam objetos de 3 dimensões); jogos de encadeamento (peças isoladas, que juntas formam objetos de 2 dimensões); jogos de experimentação (jogos cujos elementos isolados são reunidos para a experimentação de fenômenos químicos) e jogos de fabricação (jogos cujos elementos isolados são reunidos para a produção de culinária, artesanato ou artístico)
- Jogos de regras - jogos onde se devem cumprir as regras impostas pelo grupo, uma vez que quebradas, o jogador pode ser punido. São jogos geralmente coletivos. Esse possui várias subcategorias: jogos de associação, de percurso, de expressão, de combinação, etc.

O sistema de classificação C.O.L está sendo implantado na Brinquedoteca do Centro de Psicologia Aplicada da Unesp – Bauru – onde é possível verificarmos que os objetos estão expostos em estantes coloridas. Há quatro cores de estantes, sendo as roxas para os jogos de regras, as verdes para os jogos de acoplagem, as azuis para os jogos simbólicos e as vermelhas para os jogos de exercícios. Cada objeto recebe um adesivo com a cor de sua classificação. Cada objeto possui uma ficha de catalogação explicitando o nome, o código de classificação, a descrição do objeto, a faixa etária recomendada e quais as possibilidades de se trabalhar com ele.



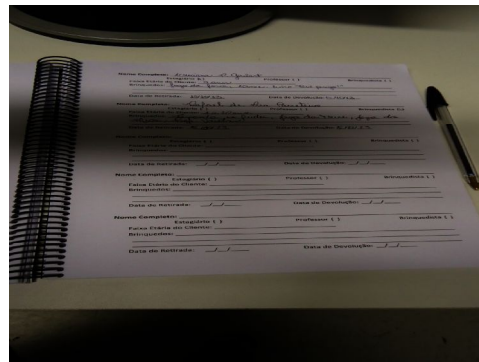

 Profa. Dra.
 Maria do Carmo
 M. Kobayashi

Foto:	Nome do Objeto Lúdico:
	Classificação C.O.L.:
	Nº Exemplares:

Descrição do Objeto Lúdico:
 Material Preponderante:
 Nº peças:
 Outras informações:
 Fabricante:
 Faixa Etária (Recomendada):
 Análise (Categoria C.O.L.):
 Objetivo/ Possibilidades de uso:
 Competências Requisitadas e Interesses suscitados:




Figuras 1 e 2 - Ficha de controle e classificação dos objetos e parte do acervo. (Arquivo pesquisadora)



Figuras 3 e 4 - Acervo de brinquedos e jogos de regras e livro de controle de uso do acervo. (Arquivo pesquisadora)

Ao longo da pesquisa, verificaremos quais são os objetos mais solicitados no acervo lúdico, tentando exemplificar quais os motivos de tal procura. Como, porque e para que eles estão sendo utilizados na terapia de crianças. Analisaremos também qual a importância desses acervos na formação de profissionais de psicologia e pedagogia.

A presente pesquisa tem por finalidade explorar o tema tão pouco estudado e mostrar como o brincar e os brinquedos são fundamentais na vida de crianças, conscientizando profissionais sobre seu uso e sua organização.

3 Jogos digitais e educação

Os jogos digitais surgiram por volta da década de 1960, com *Spacewar*. Nas décadas de 1970 e 1980, os computadores pessoais ficaram mais potentes e os jogos digitais se popularizaram. Surgiram jogos de aventura, de quebra-cabeças, de estratégia e de ação. Em certos games de estratégia, por exemplo, o jogador deve projetar cidades ou civilizações e administrar seu crescimento. Muitos jogos digitais simulam esportes, como futebol, golfe entre outros.

Com a difusão do computador nas últimas décadas, esses jogos constituem, hoje, uma das atividades mais frequentes entre crianças e adolescentes. Com sua evolução, ganharam recursos sinestésicos atraentes, com imagens animadas e sonorizadas nas quais o jogador interfere.

Integrados por eventos rápidos, móveis e simultâneos, demandam coordenação de variáveis interagentes e, para tanto, habilidades de representação espacial dinâmica e atenção visual distribuída (GREENFIELD, 1988). Com um contexto de aprendizagem, a prática de jogos digitais, assim como nos jogos tradicionais de tabuleiro e de seus componentes, por exemplo, porém com o diferencial das inovações de suporte logístico – o programa, a interface interativa, os *joystchs* – apresenta-se como uma possibilidade na elaboração de habilidades de planejar, prever, reelaborar, analisar o erro, de gerar e avaliar hipóteses, contribuindo para flexibilidade cognitiva e criatividade.

Os jogos constituem-se como um dos elementos essenciais na formação humana e representam a marca de determinada sociedade, cultura e tempo. Seu encantamento tem passado por gerações de crianças, visto que estabelece vínculos sociais e afetivos, seja pelas regras traçadas pelos diferentes grupos ou pelo caráter lúdico que os jogos trazem.

Os jogos e os brinquedos são frutos de um tempo e de uma cultura, que retorna esporadicamente, em função de várias razões entre elas a mídia, que hoje dissemina pelo mundo o incentivo e o desejo de ter aquele brinquedo, ou aquele jogo. Podemos tomar como exemplo os ioiôs, que foram criados há muito tempo, utilizado por Sócrates, como exercícios de relaxamento, para o treino seus discípulos nos caminhos da sabedoria, o cavalinho, as carroças, os caminhões, e carros e, atualmente, os brinquedos e jogos eletrônicos entre eles os computador, que fazem a alegria das crianças e a preocupação dos pais.

Roger Caillois (1913-1978), sociólogo e crítico literário francês, no clássico *Les Jeux et les Homme*, classifica os jogos em quatro categorias *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, determinadas segundo a atitude do jogador. *Agon* está relacionado aos jogos que criam igualdade de condições e que o vencedor é aquele que apresenta as maiores e melhores habilidades na qual está sendo avaliado, o resultado é fruto do seu esforço, os jogos olímpicos traduzem o espírito do *agon*, é derivado de *agonos*, que, em grego, significa sem limites, ou seja, sem limites para vencer. Nas crianças, as brincadeiras de quem

aguenta por mais tempo sem piscar os olhos, ou a uma sessão de cócegas ou beliscões, é um exemplo dessa categoria.

Do latim *Alea*, é o nome jogo de dados está relacionada à sorte, ao acaso, “o destino é o artesão da vitória”. No entanto, alguns jogos, como o gamão e o dominó, unem essas duas categorias, nas quais o jogador tem que se utilizar da sorte e da sua exploração. Contudo, apesar de opostas, essas duas categorias têm em comum a criação de situações artificiais nas quais os jogadores estão em igualdade de condições, que a vida nos nega.

Mimicry está relacionado à ilusão, ao faz-de-conta, ao disfarce, ao assumir um papel, no qual a principal característica desse grupo de jogos é a simulação, o faz-de-conta. Caillois não falou dos jogos eletrônicos, nessa categoria, mas nós hoje sabemos que os jogos eletrônicos simulam situações nas quais se assumem outros papéis, mesmo que virtualmente. Na criança que brinca de mamãe, de aviador, de bombeiro, em cujas brincadeiras na qual faz-de-conta que é o centro das ações, mas essa conduta não é exclusiva da criança, pois os adultos também se transvestem nos bailes carnavalesco, de máscaras e outros, e hoje nos jogos de simulação, os quais iremos abordar nesse texto. Caillois (2003) afirma que essa categoria também ocorre nas premiações dos heróis nas olimpíadas, e em todo o ritual da premiação.

A última categoria está relacionada à perda momentânea da estabilidade da percepção que ocasiona um pânico temporário, como ao descer do tobogã, o chicote americano, ou o movimento dos balanços são exemplos da quarta categoria – *Ilinx*, do grego um turbilhão de água, e que deriva nessa língua a vertigem, ou *ilingos*.

Muitas outras formas de classificação dos jogos e brinquedos existem, pedagógicas, psicológicas, filosóficas, para nós nesse estudo seguiremos investigando os jogos de simulação, que hoje para além das situações lúdicas e recreativas estão na formação de pilotos, aviadores, economistas entre outros profissionais.

Os jogos digitais constituem-se como possibilidades para a criança na construção do imaginário, através da brincadeira e da simulação de situações reais no espaço virtual. Segundo Vygotsky (1994), quando a criança reproduz o comportamento social de um adulto em seus jogos está fazendo uma combinação do real com sua ação fantasiosa, isto porque a criança tem como necessidade a reprodução do cotidiano do adulto, o qual ainda não pode fazer como gostaria.

Para Bruner (1997), a criança se torna ativa nesse processo por modos de representação, obtendo conhecimentos antecipados do mundo ao seu redor. A escola pode proporcionar uma fase muito rica para a criança, dependendo do que aborda e das ferramentas que disponibiliza. Neste sentido, o uso de games é essencial, pois possibilita à criança vivenciar situações lúdicas pelo computador, inventando e descobrindo coisas novas.

Para Vigotski (1994), o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer. Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado,

construído, presente no nível de desenvolvimento real, nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP se caracteriza pela faixa intermediária entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho sem a ajuda do outro e as suas possibilidades de ampliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse espaço de transição, os novos conhecimentos estão em processo de elaboração e, frente à mediação dos instrumentos, signos e interlocutores, serão consolidados e ou ressignificados.

O brincar se torna, então, uma atividade que deve ser incentivada e encarada com seriedade pelos adultos, respeitando-se os momentos em que crianças e adolescentes desejam brincar, jogar, enfim, construir algo novo, valendo-se da elaboração dos conhecimentos existentes.

São cada vez mais comuns jogos digitais que procuram simular no ambiente multimídia as experiências concretas. São, frequentemente, programas que procuram, por meio de diferentes soluções interativas, fazer com que a criança aprenda sobre situações presentes no ambiente material em um ambiente simulado.

Estes ambientes não podem substituir a experiência infantil ou o contato da criança com a realidade, mas constituem em um espaço potencializador do real. Existem também certos fenômenos que, pela sua natureza, podem ser raros ou perigosos, e que não podem ser explorados sem recursos às possibilidades que a informática nos oferece.

Para Bruner (1997), a criança se torna ativa nesse processo por modos de representação, obtendo conhecimentos antecipados do mundo ao seu redor. A escola pode proporcionar uma fase muito rica para a criança, dependendo do que aborda e das ferramentas que disponibiliza. Neste sentido, o uso de games é essencial, pois possibilita à criança vivenciar situações lúdicas pelo computador, inventando e descobrindo coisas novas.

Por meio de tentativa-e-erro, a criança passa para ações planejadas e sistematizadas, frutos de processos cognitivos, daí resultando a compreensão do jogo. Passaremos a compreender melhor os *games* partindo para uma análise dos mesmos.

4. O projeto Um Computador por Aluno (UCA)

O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) é um projeto do Governo Federal que prevê – a longo prazo – a distribuição de um laptop educacional de baixo custo por aluno da rede pública brasileira, é um projeto relevante pela abrangência e pelo potencial de promover a inclusão social, é voltado para as camadas menos favorecidas da população, que frequentam a escola pública (BRASIL, 2008, pág. 7). Existem cerca de duzentos mil estabelecimentos de ensino no Brasil – segundo dados do INEP, sendo que aproximadamente 80% deles são públicos. Apenas no ensino fundamental são mais de trinta milhões de alunos matriculados na rede pública. Portanto, o universo em que o projeto incide é muito grande e houve a necessidade de pensar em uma implementação feita “aos poucos”, ou seja, era necessário testar o uso desses equipamentos primeiramente em um número pequeno de escolas, o denominado “Projeto pré-piloto” para que estudos e avaliações fossem elaborados a fim de servir como subsídio para um possível projeto piloto.

No âmbito do pré-piloto UCA, as primeiras experiências ocorreram no Brasil a partir do ano de 2007, contemplando 5 escolas de 5 cidades em estados diferentes do país: São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO), Brasília (DF) e Pirací (RJ). Todas essas escolas receberam laptops educacionais de baixo custo para utilizá-los conforme suas características e organização.

A proposta de utilização dos laptops educacionais de baixo custo implementa o modelo 1:1, que quer dizer, um computador por aluno. Diferente do modelo de utilização das salas de informática nas escolas que prevê a utilização da sala de informática uma vez por semana, geralmente em uma aula de 45 minutos e ainda assim, dividindo um computador com três crianças, o modelo 1:1 do projeto UCA oferece um computador para cada criança da escola, portátil, conectado à Internet pelo sistema wireless, ou seja, Internet sem fio, com câmera fotográfica, filmadora e outros aplicativos pedagógicos como jogo da memória, editor de texto, programas para construção de tabelas e gráficos, programação, música, entre outros. Tudo isso disponibilizado às crianças e seus professores o tempo todo, o que faz com que o projeto seja considerado pioneiro e inovador, sem contar a possibilidade de que essas crianças – alunas dessas escolas – levem os laptops para casa e incluam a família como usuária de seus recursos, proporcionando inclusão digital e social.

Os pilares de sustentação do projeto UCA que constituem alguns de seus objetivos são: uso dos laptops como instrumento de inovação, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos, originando mudanças de paradigmas educacionais, reforço ao processo de inclusão das pessoas à sociedade em rede por meio da inclusão digital, onde as famílias utilizam-se dessas tecnologias via escola, estímulo à produção nacional, com o adensamento da cadeia produtiva por meio de desenvolvimento de produtos como equipamentos e seus periféricos. O projeto UCA inclui em sua proposta conceitos como mobilidade/portabilidade (os laptops são portáteis e podem ser usados em qualquer lugar, dentro e fora da escola), conectividade (acesso a Internet sem fio e o tempo todo), acessibilidade (por pretender incluir o aluno na sociedade do conhecimento), imersão (pois o aluno e o professor têm a tecnologia à mão para uso quando se faz necessária), modelo 1:1 (cada aluno e cada professor tem o seu laptop) e o uso pedagógico tem como base educacional o construcionismo⁶ de Seymour Papert e inclui como pressupostos o desenvolvimento de práticas inovadoras, consideradas pelo MEC como: a construção do conhecimento pelos alunos e, nesse sentido, o desenvolvimento de um currículo inovador; a aprendizagem significativa; a partilha de saberes; a produção de conhecimento colaborativa; o desenvolvimento de trabalhos com projetos e a construção de uma cultura digital nas escolas.

Considerações finais

Este artigo teve com objetivo traçar um texto que englobasse três projetos importantes para a educação da infância, envolvendo organização de objetos lúdicos, jogos digitais e projetos para computadores portáteis. São processos necessários, para preparar os alunos a traçarem seu caminho.

⁶ Seymour Papert criou o construcionismo como uma adaptação do construtivismo cognitivo de Jean Piaget. Paper denominou de construcionista a abordagem pela qual o aprendiz constrói, através do computador, o seu próprio conhecimento.

Referências

BRASIL. *Um computador por aluno: a experiência brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 2003.

efeitos da Tv, computadores e videogames. Summus, São Paulo, 1988.

FRAGOSO, S. Computer games: a proposal for a structured classification. VELDERS, T. (org.) *Beeldenstorm in Deventer: Selected papers from the 4th International Research Symposium on Visual Verbal Literacy*, Rijkshogeschool Ijselland, Deventer, 1996, vol 1, n. 1, s/p.

GARON, Denise. *La Classification des Jeux et des Jouets - Le Système ESAR*. Canadá, Documentor, 1985.

GREENFIELD. P. M. O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. *O Brincar e Suas Teorias - Vários autores*. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

MYERS, D. The nature of computer games: play as semiosis. Peter Lang Publishing: New York, 2003.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PÉRINO, Odile. *Classement simplifié des jeux et des jouets selon les procédés ludiques*. Lyon: Quais des Ludes, 2002.

TURKLE, S. A vida no ecrã: a identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.