



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE: O BRINCAR E A CRIATIVIDADE

CAMILA SANTOS SILVA

BRASÍLIA, DF

2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE: O BRINCAR E A CRIATIVIDADE

CAMILA SANTOS SILVA

Trabalho de conclusão de curso submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Esp. Carla Castelar Queiroz de Castro

Brasília

2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE: O BRINCAR E A CRIATIVIDADE

CAMILA SANTOS SILVA

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Esp. Carla Castelar Queiroz de Castro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^ª. Ms. Ângela Anastácio Silva
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Brasília, julho de 2011

Agradecimentos

Não posso iniciar meus agradecimentos sem primeiramente lembrar-me de Deus. Graças a Ele tive a oportunidade de entrar na graduação e percorrer todo um caminho na Universidade de Brasília. Devo a Deus as minhas conquistas, as minhas superações e a capacidade que tive para concluir o curso de Pedagogia, pois Ele me atendeu em cada clamor.

Agradeço a minha família. Ela deu todo suporte durante a minha vida, amou-me, educou-me e me ensinou preciosidades, como o respeito e a perseverança. Em especial, agradeço aos meus pais e irmão, que estiveram mais próximos a mim em todos os momentos; a minha tia, por ter me auxiliado em todo o percurso na universidade; aos amigos que estão sempre por perto; e à igreja, por interceder por mim.

Na universidade também conheci amigos aos quais devo agradecimento. Formamos um grupo que esteve sempre junto, mesmo sem estar presente fisicamente. Creio que são amigos para muitos anos, pois me ensinaram coisas importantes e me ajudaram nas dificuldades. Especialmente, quero agradecer a uma amiga que me auxiliou muito e foi companheira em todos os momentos durante o curso na universidade.

Aos professores, principalmente aos que estiveram mais próximos a mim, quero agradecer sinceramente por tanto me ensinar e contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ainda sou grata a todos os sujeitos que contribuíram para a minha pesquisa: aos professores que se disponibilizaram a participar, às crianças que me receberam com tanto carinho e aos gestores que me recepcionaram com muita simpatia.

Muito obrigada é o que quero dizer a todos que, mesmo indiretamente, contribuíram para que eu pudesse concluir o curso de Pedagogia e cumprir mais esta etapa da minha vida.

“O temor do Senhor é o princípio do saber, mas os loucos desprezam a sabedoria e o ensino.”

Bíblia Sagrada (Provérbios 1: 7)

Resumo

SILVA, Camila Santos. **Crianças de 4 e 5 anos de idade: o brincar e a criatividade.** Trabalho de conclusão de curso. Brasília – DF, Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 2011.

A criatividade, a ser desenvolvida desde a educação infantil, tem sido valorizada por variados setores da sociedade, inclusive no contexto educacional, pois está sendo considerada como um recurso valioso para se enfrentar os desafios impostos pelo mundo atual. O brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança, além de fomentar a criatividade, e, portanto, deve estar presente nos anos da educação infantil. Neste estudo, primeiramente, é feito um referencial teórico sobre temas como a educação infantil, o brincar e a criatividade, e depois é apresentada a pesquisa realizada com o objetivo de analisar como um grupo de professoras de uma escola pública do Distrito Federal compreende o brincar e a criatividade em crianças de 4 e 5 anos de idade. Verificou-se que as docentes compreendem a importância do brincar. Em relação à formação dessas profissionais não tivemos possibilidade de constatar a relevância em sua formação a respeito da ludicidade. O brincar no planejamento não foi uma presença com significado permanente mostrando que muitas vezes ele é relegado a um plano de não importância para o desenvolvimento das crianças. O brincar é uma possibilidade utilizada pelas crianças para a resolução de problemas e demonstração de criatividade.

Palavras chave: brincar, criatividade, educação infantil.

Résumé

SILVA, Camila Santos. **Les enfants de 4 e 5 ans : le jouer et la créativité.** Travail de conclusion de cours. Brasília - DF, Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, 2011.

La créativité, à être développée depuis l'éducation infantile, est valorisée par différents secteurs de la société, aussi dans le chemin éducatif, car il est considéré comme une ressource précieuse pour affronter les défis posés par le monde d'aujourd'hui. Le jeu contribue au développement de l'enfant, au même temps qu'il favorise la créativité, et doit, donc, être présente dans les années préscolaires. Tout d'abord, un apport théorique est fait sur les thèmes impliqués dans cette étude, tels que l'éducation infantile, le jeu et la créativité, et après, est présentée une recherche réalisée avec le but d'examiner comment un groupe d'enseignantes dans une école d'éducation infantile publique au Distrito Federal comprend le jeu et la créativité chez les enfants de 4 et 5 ans. On a constaté que les enseignants comprennent l'importance du jeu. En ce qui concerne la formation de ces professionnels on n'a pas eu l'occasion de voir la pertinence de leur éducation sur le ludisme. Le jeu dans le plan n'a pas eu une présence de sens permanente, en montrant qu'il est souvent relégué à une position de non importance pour le développement des enfants. Le jeu est une possibilité utilisée par les enfants pour résoudre les problèmes et faire preuve de créativité.

Mots-clés: jouer, créativité, l'éducation infantile

Lista de siglas e abreviaturas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

CF – Constituição Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Sumário

1. Memorial	11
2. Introdução	18
2.1 Objetivo geral	20
2.2 Objetivos específicos	20
2.3 Hipóteses	21
3. Capítulo I: Educação infantil, currículo e formação de professor	22
3.1 A fase da Educação Infantil	22
3.2 Legislação da educação infantil	27
3.3 Currículo da educação infantil	31
3.4 Formação de professores de educação infantil	40
4. Capítulo II: Ludicidade e criatividade na educação	45
4.1 Ludicidade	45
4.1.1 O lúdico e a educação	50
4.2 Aprendizagem e desenvolvimento	57
4.3 Criatividade	61
5. Capítulo III: Metodologia	74
5.1 Método	74
5.2 Procedimentos	75
5.3 Participantes e instrumentos de construção de dados	77
6. Capítulo IV: Descrição e análise dos dados	78
6.1 A escola	78
6.2 As turmas observadas	81
6.2.1 Turma 1: sala azul matutino	81
6.2.2 Turma 2: sala amarela matutino	82
6.2.3 Turma 3: sala azul vespertino	84
6.2.4 Turma 4: sala vermelha vespertino	85
6.2.5 Turma 5: sala amarela vespertino	87
6.3 Coleta dos dados	88
6.4 Apresentação e análise dos dados	89
6.4.1 Conceituação do brincar, suas particularidades e seu uso no trabalho docente	90
6.4.2 O brincar e o currículo da educação infantil	95
6.4.3 O brincar e a formação das professoras	96

6.4.4 Conceito de criatividade	97
6.4.5 Criatividade e o trabalho do professor.....	99
6.4.6 A expressão criativa das crianças	104
6.4.7 A criatividade e a formação das professoras	107
6.4.8 A flexibilidade, a criatividade e as expectativas em relação aos alunos	108
7. Capítulo V: Conclusões	111
8. Perspectivas Profissionais	113
9. Referências	114
10. Apêndices	117
Apêndice A – encaminhamento para observação e pesquisa na escola	118
Apêndice B – Autorização para entrevista	119
Apêndice C – roteiro de entrevista para professora P1	120
Apêndice D – roteiro de entrevista para professora P4	121
Apêndice E – roteiro de entrevista para as professoras P2, P3 e P5.....	122
Apêndice F – questionário aplicado para as professoras P1 e P4.....	124
Apêndice G – roteiro de observação.....	127

1. Memorial

Quando olho para o passado e puxo na memória minhas lembranças logo me vem à mente uma infância feliz, permeada por brincadeiras, muitas brincadeiras, aprendizado, descobertas, alegrias, frustrações, medos e, principalmente, escola. Aliás, a escola está em quase todas as minhas recordações de infância. Ela é bastante presente na minha trajetória de vida. Para mim, lembrar da infância implica recordar também da escola.

Ainda tenho em minha memória dias que passei em uma escola pública de jardim de infância. As tias, algumas atividades, as brincadeiras, a sala de aula, o parque, a cantina, alguns coleguinhas e o dia da formatura são elementos que, em certos momentos, parecem não fazer parte de um passado distante. São lembranças ainda vivas em minha memória e que, por tão vivas, fazem-me apreciar tanto a educação infantil.

O ciclo do jardim de infância se fechou com a formatura da pré-escola e um novo ciclo foi aberto no primeiro dia de aula na primeira série de uma escola pública do ensino fundamental. Era uma nova etapa: agora tinha de aprender a ler e escrever e tinha dever de casa. Contudo, esta nova fase não era tão difícil quanto parecia. Logo fui me acostumando com o novo ambiente, a nova tia, os colegas e, sem que demorasse muito, eu já teria que me acostumar novamente, pois já estava terminando a 4^a série.

Uma nova etapa chegou. Eu não tinha mais uma tia para dar aula, mas agora havia vários professores e muitas disciplinas que antes não faziam parte da minha vivência escolar. Algumas delas foram facilmente compreendidas, mas outras exigiram mais esforço e evidenciaram as minhas dificuldades. Também comecei, na 7^a série, a fazer curso de Francês no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho e descobrir uma paixão por esta nova língua.

As séries finais do ensino fundamental foram mais quatro anos com muitas atividades e preocupações com provas e notas. Ao final deste período uma nova formatura veio finalizar esta etapa escolar e, principalmente, finalizar a infância e iniciar a adolescência.

Para mim, o fim de uma etapa sempre indica o começo de outra. A infância ia se fazendo passado, mas chegava em minha vida a adolescência. Junto com a adolescência vinha também o ensino médio, que implicava fazer escolhas para o futuro e, com isso, trazia novas preocupações. Já era o momento de começar a pensar nos cursos superiores e na carreira profissional. Entretanto, entre as várias opções eu não me identificava com nenhuma.

As disciplinas que fazia na escola começaram a servir de referencial para identificar as áreas que se divergiam muito dos meus gostos e que eu demonstrava ter maior dificuldade.

Assim, foi a partir das minhas impressões negativas a respeito de algumas disciplinas que passei a descartar os cursos e as profissões que trabalhavam muito com a Matemática, a Física e a Química. Também logo percebi que não me identificava com a área de saúde. Então, comecei a observar os caminhos que podia seguir em áreas que fugissem das possibilidades citadas acima e passei a pensar em fazer Psicologia ou Letras-Francês, pois ainda fazia o curso de língua estrangeira.

Logo veio o final do terceiro ano, momento da escolha do curso na universidade para quem participa do PAS (Programa de Avaliação Seriada), que ocorre ao final de cada série do ensino médio. Mas, como eu só havia feito a 2ª etapa, que corresponde ao fim do segundo ano, eu não tinha nota suficiente para passar no curso de Psicologia. Por isso, na 3ª etapa, optei pelo curso de Letras-Francês, área que também gostava bastante. Neste mesmo período também me inscrevi para o vestibular, optando pelo mesmo curso escolhido no PAS.

Os resultados das provas chegaram, mas eu não havia sido aprovada no PAS e nem no vestibular. Então, com o apoio e incentivo dos meus pais, decidi me matricular em um cursinho preparatório para concursos públicos. As minhas perspectivas eram passar em um concurso para, então, poder pagar uma faculdade e fazer um curso superior.

Mas, como um arranjo de Deus, surgiu uma oportunidade para mim. Quando já estava matriculada no curso preparatório para concurso meu pai soube de um anúncio a respeito de um curso gratuito preparatório para vestibular. Apesar de não me enquadrar em todos os requisitos para ser selecionada pelos professores do curso eu consegui uma vaga. A felicidade tomou conta de toda a minha família, pois esta conquista acendia novamente a esperança de ingressar em um curso na Universidade de Brasília.

Neste momento, senti que realmente tinha de amadurecer, visto que não era mais apenas a escola, os deveres de casa e as notas ao final de cada bimestre. Começou uma fase desafiadora: fazer curso pré-vestibular, curso para concurso, continuar o curso de língua estrangeira, passar o dia fora de casa, andar sozinha, pegar ônibus todos os dias, ter aulas aos finais de semana. Foi uma mudança radical, mas que me ajudou a amadurecer e a administrar as novas e muitas responsabilidades.

Em meio a tantas atividades rapidamente chegou o momento de escolher o curso para o qual iria prestar o vestibular. Já não pensava mais em optar por Psicologia devido à grande concorrência e, conseqüentemente, à alta nota de corte para ingresso no curso. Decidi, também, não mais tentar o curso de Letras Francês. Então, sentei à frente do computador para realizar a minha inscrição e, olhando os cursos, escolhi Pedagogia. Sabia apenas que estava relacionado à educação, mas ainda não conhecia muito sobre o que tratava o curso.

Fiz a prova e esperei o resultado sem muita expectativa de ter passado. Confesso que a aprovação veio como surpresa, inesperada. Recebi a notícia, por meio de uma colega, com muita alegria e emoção. Não apenas eu me emocionei, mas a alegria, a felicidade, o prazer e a conquista alcançaram toda a minha família e amigos mais próximos. Principalmente meus pais, que por toda minha vida valorizaram cada passo dado por mim, demonstravam sentir uma alegria indizível e a sensação de mais um dever cumprido. Afinal, não fui somente eu que passei no vestibular, mas junto comigo passaram também meus pais que me ensinaram tantas coisas que me levaram à Universidade de Brasília.

Toda a ansiedade que não senti na espera do resultado do vestibular, senti na espera pelo início das aulas. Estava aberta a fazer descobertas e a gostar do curso que havia escolhido. E foi o que aconteceu. Fui descobrindo a Pedagogia e ela foi me conquistando a cada disciplina cursada. Realmente, identifiquei-me com o curso e não mais me imaginava fazendo Psicologia ou Letras Francês.

Mesmo gostando do curso de Pedagogia não foram todas as disciplinas que me agradaram e que tive facilidades para cursá-las. Como sempre fui exigente com o meu desempenho nos estudos, tive de esforçar-me bastante. Mesmo perante muito esforço, ao final do primeiro semestre, fiquei bastante frustrada por ter estudando tanto e ter passado com a menção MM em uma disciplina. Esta menção, até hoje, quando olho meu histórico escolar, não me traz boas recordações e me faz lembrar os dias em que a cursava e que pensava estar compreendendo algo, mas, para a professora, não havia aprendido o suficiente. Na verdade, gostaria de apagar de minha memória esta experiência negativa, contudo, como isso não é possível, tentarei superá-la e torná-la uma experiência de aprendizado e tomar a prática pedagógica da professora como um referencial de profissional que não pretendo ser.

A cada dia na Faculdade de Educação, eu ia descobrindo mais coisas, aprendendo a respeito de alguns teóricos, encantando-me com a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, apaixonando-me cada vez mais pela educação infantil e, assim, construindo o meu caminho na Pedagogia. Percebi, também, um fato que nunca tinha pensado antes: a minha família, materna e paterna, é formada por muitos educadores. Tenho uma tia professora de educação infantil, tenho primas no nordeste professoras do ensino fundamental, tenho minha mãe que já lecionou em Pernambuco quando era bem jovem. E somente quando já estava na Universidade descobri que minha avó materna, já falecida quando eu nasci, foi alfabetizadora em uma escola da zona rural.

O meu caminho na Pedagogia passou a ser mais delineado quando, no terceiro semestre, decidi fazer o projeto III, denominado Encanto no Aprender, com a professora Carla

Castro. Assim como quando entrei no curso de Pedagogia ainda não sabia no que ele realmente consistia, quando me matriculei neste projeto também não tinha idéia de sua dimensão. Imaginava apenas que o brincar estaria presente no projeto, mas não sabia que este projeto seria o caminho que percorreria por todo o restante do curso.

Aconteceu que o projeto me encantou. Havia textos muito interessantes que fundamentavam o projeto e davam aos alunos uma base teórica. Eram textos que falavam que brincar é coisa séria, e na prática vi que realmente é. As aulas sempre surpreendiam aos alunos, pois tinham dinâmicas que animavam e estimulavam qualquer educando cansado ou triste. Trabalhos desafiadores, mas que me ensinaram bastante. E, principalmente, ao passar pela porta da sala de aula, conhecida como portal mágico, os estudantes tornavam-se superdotados, como falava a professora.

Entre os trabalhos eu destaco o jogo que tive de produzir. Mas não era um jogo comum, pois tinha de ser educativo, ensinar algum conteúdo ou reforçá-lo. Durante muitos dias, exercitei tremendamente a minha mente, tentando pensar em que jogo eu faria. Depois de muito pensar e de ver alguns exemplos de jogos consegui formular o meu. Para tanto, tive de selecionar conteúdos, construir perguntas e respostas que fossem adequadas à faixa etária que eu havia escolhido. E ainda não tinha acabado. Era a hora de produzir o jogo de forma que atraísse as crianças, tivesse um material de qualidade e fosse esteticamente bonito. Nesta parte de produção, gastei muitas noites e envolvi a família para me ajudar. Mas, ao final, tudo deu certo e ainda aprendi bastante e ganhei uma experiência muito valiosa.

Trabalhei muito durante o projeto III. Cresci bastante como estudante de Pedagogia e como uma futura profissional. Estava decidida a ser professora. Mas, queria ser professora de educação infantil, pois esta fase da vida da criança me interessa muito e o brincar ainda é bastante presente nesta fase da educação básica.

Como havia gostado muito da primeira fase do projeto III, decidi continuar na segunda fase com o mesmo projeto. A proposta desta nova fase era mais desafiadora. Todas as segundas-feiras à tarde eu e os outros colegas tínhamos de pegar o transporte da UnB e irmos para o Recanto das Emas, na Faculdade da Terra, participarmos do projeto desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento e Aprendizagem. Em duplas, ficávamos responsáveis por alunos que estavam na faixa etária aproximada e que eram encaminhados ao Núcleo por dificuldades de aprendizagem, por ter alguma deficiência ou transtorno ou por indisciplina em sala de aula regular. Tínhamos de preparar atividades lúdicas para auxiliar esses alunos em suas dificuldades.

Toda a teoria aprendida na primeira fase do projeto e nas disciplinas relacionadas ao desenvolvimento humano, à aprendizagem, à alfabetização e à didática teve de ser lembrada e utilizada na segunda fase do projeto. Diagnosticar as principais dificuldades, pensar em estratégias adequadas às modalidades de aprendizagem dos alunos, produzir jogos e materiais pedagógicos, planejar os atendimentos e avaliar o desempenho dos educandos tornaram-se práticas constantes durante todo o semestre. Estas práticas contribuíram para a minha formação como pedagoga e para continuar a definir o caminho que eu queria percorrer na Faculdade de Educação.

Enquanto fazia a segunda fase do projeto também cursava a disciplina Educação Infantil. Conheci o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e aprendi como é importante a fase em que a criança está nesta etapa. Percebi os cuidados que o educador que trabalha com crianças na faixa de 0 a 5 anos tem de ter e, com isso, passei a gostar mais ainda desta etapa da educação básica.

Então, com base nas minhas experiências de projeto III e no que aprendi com a disciplina de educação infantil delineei mais o caminho que queria percorrer. Já tinha em mente que o meu tema de pesquisa para o Projeto V envolveria o brincar, pois ele fundamentou toda a minha experiência de docência, e a educação infantil, fase que admiro e me identifico tanto.

Quando chegou o projeto IV, estágio na escola, resolvi continuar na área do lúdico, com a professora Carla Castro. Mas, era preciso ir à escola, em uma escola inclusiva e em uma sala de aula inclusiva, fazer observações e atuar como docente, sempre utilizando uma proposta lúdica. E, seguindo o meu interesse, procurei uma escola de Educação Infantil. Novamente tinha de pesquisar, produzir jogos e materiais pedagógicos, planejar e avaliar. Mas, desta vez era mais desafiador porque eu estava realmente em uma escola e em uma sala de aula inclusiva.

Foi uma experiência muito boa. Observar as crianças, como elas brincam, como interagem e como aprendem é uma vivência importante para quem pretende ser professora. Além disso, perceber como a teoria aprendida na universidade se relaciona com a prática, perceber, por exemplo, que Zona de Desenvolvimento Proximal existe é uma experiência que contribui para a formação do pedagogo. Mas, estar na escola e atuar em uma sala de aula também me fez enxergar as dificuldades, os conflitos e a falta de recursos que existem em uma instituição educacional pública.

No mesmo período em que atuava no projeto IV eu também cursava a disciplina Inovação e Criatividade na Educação. A partir deste momento passei a ter um outro olhar para

a criatividade. Percebi a importância de ela ser estimulada e trabalhada na escola, a fim de despertar e desenvolver o potencial criativo das crianças. Potencial este que é tão valorizado no mundo em que vivemos atualmente, principalmente no mundo do trabalho. Mediante a disciplina também pude desmistificar a idéia de que criatividade é apenas para alguns e, assim, ou o indivíduo a tem ou não. Aprendi que a criatividade pode ser desenvolvida em todos, desde que os fatores que a favorecem no sujeito sejam trabalhados. Então, com essa nova perspectiva vi que a escola é um espaço que tem grande responsabilidade no desenvolvimento do potencial criativo.

Estudando a criatividade e os fatores que a favorecem e a estimulam comecei a perceber que o brincar pode ser um meio de desenvolver tais fatores. O brincar, como estudei em todas as fases dos projetos e vivenciei nas práticas docentes, tem a capacidade de desenvolver vários aspectos na criança, como socialização, aprendizado, autonomia, imaginação e, também, a criatividade. Assim, enquanto cursava a disciplina, pensei na possibilidade da relação entre o brincar e a criatividade, mas ainda não enxergava essa relação como uma opção de tema de projeto V.

Apesar das dificuldades eu quis continuar na segunda fase com o mesmo projeto IV. No entanto, um novo desafio me amedrontava e causava grande ansiedade. Como já havia feito a primeira fase do projeto em uma escola de educação infantil, na segunda fase teria de ir para uma escola de séries iniciais do ensino fundamental. Esta idéia não me agradava muito, visto que me identificava muito com a educação infantil e tinha receio de trabalhar com crianças maiores. Mas considerei importante para minha formação como pedagoga ter essa nova experiência, decidi enfrentar o desafio e superar minhas dificuldades. Se errasse, teria de aprender com erros e procurar me aperfeiçoar.

Na primeira fase, tive dificuldades e, como falei acima, encontrei alguns problemas na escola. Contudo, os problemas e conflitos encontrados na nova escola foram maiores e mais numerosos. Com isso, as minhas dificuldades também aumentaram. Tive de aprender a lidar com a turma, que tinha muitas crianças, de aproximadamente 7 anos de idade, e com problemas de indisciplina e de dificuldades de aprendizagem. Os problemas não se restringiam apenas à sala de aula, mas também podiam ser notados nas relações entre os profissionais da escola. Mesmo assim, ainda consegui desenvolver atividades lúdicas com as crianças.

Com a experiência vivida durante a segunda fase do projeto IV pude perceber os problemas existentes nas escolas. Meu olhar em relação à escola tornou-se mais crítico e mais voltado para a realidade encontrada. Passei também a questionar a prática docente de alguns

professores e, ao mesmo tempo, compreender o cansaço, a desmotivação e a falta de estímulo dos educadores. Vejo que a experiência da última escola, apesar ter me causado tristeza, inquietação e algumas decepções, tornou-me um pouco mais pedagoga e fez-me amadurecer mais como tal.

O fim da segunda fase do projeto IV alegrava-me pelo fato de ser o encerramento de mais etapa no curso de Pedagogia. No entanto, eu tinha a inquietação de saber que esse fim de etapa indicava também que estava chegando o momento de encarar o projeto V e eu ainda não tinha um tema para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso. Apenas sabia que queria escrever sobre o brincar, por ter estado em contato com este assunto durante quase todo o curso, e a educação infantil, por gostar muito dessa fase da educação.

Um semestre me separava do projeto V. Como terminei as fases do projeto IV ainda no sexto semestre, eu tinha o sétimo semestre para pensar no tema e me preparar para o Trabalho de Conclusão de Curso. Foi quando me matriculei na disciplina Seminário de Trabalho de Final de Curso. Assistindo a uma das primeiras aulas da disciplina assisti à exposição do Trabalho de Conclusão de Curso de uma estudante e o seu tema era A Literatura Infantil no Desenvolvimento da Imaginação e Criatividade de Crianças de 2 e 5 anos. Encantei-me com o trabalho apresentado. Logo me lembrei da disciplina de Inovação e Criatividade na Educação, dos projetos desenvolvidos durante o curso e das possíveis relações entre o brincar e a criatividade. Então, baseada neste trabalho, nos temas que gosto e nos projetos que cursei na faculdade de educação, pensei em abordar o brincar, a criatividade e a educação infantil. Elaborei, assim, o pré-projeto, cujo tema é: O brincar e a criatividade em crianças de 4 e 5 anos de idade.

A conclusão do Projeto V representa para mim o fechamento do curso de Pedagogia, acarreta ansiedade e ocupa grande espaço em meus pensamentos e planejamentos de estudo e de vida profissional. Contudo, isso não significa que somente no dia que terminar o curso serei uma pedagoga. Vejo que me tornei pedagoga durante todo este tempo em que estive na Universidade. Não será um diploma que atestará, para mim, a competência para exercer tal profissão, mas as experiências, as aprendizagens, as dificuldades e as alegrias por que passei é que comprovam a validade do meu tão sonhado diploma.

2. Introdução

A criatividade tem sido valorizada na atualidade, pois pode se configurar como importante recurso a ser utilizado pelo sujeito, com o objetivo de enfrentar os desafios que a sociedade impõe. No contexto educacional, conforme explicitado por Alencar (2003), a criatividade deve ser desenvolvida desde a educação infantil por ter a possibilidade de proporcionar à criança bem-estar emocional, prazer, satisfação e crescimento; de ajudá-la na resolução de problemas atuais e futuros; e ainda por contribuir para a formação de um profissional que pense criativamente e, com isso, atenda às demandas da sociedade de forma eficiente. O brincar tem o potencial de desenvolver integralmente a criança, englobando seus aspectos motor, cognitivo, social, afetivo, entre outros. Como elemento importante para o desenvolvimento infantil, o brincar ainda contribui para a promoção da criatividade, na medida em que impulsiona a imaginação, proporciona liberdade e flexibilidade à criança, livrando-a das pressões e obrigações da vida cotidiana.

Por ser o brincar e a criatividade aspectos importantes para a criança, esta monografia aborda tais aspectos, buscando analisar como um grupo de professores de educação infantil compreende o brincar e a criatividade em crianças de 4 e 5 anos de idade.

No primeiro capítulo são analisados aspectos importantes para os quais a educação infantil deve estar atenta. Em seguida, é abordada a legislação sobre a educação infantil, sendo analisados o que a CF, a LDB e o ECA expõem esta etapa da educação. Posteriormente, o currículo da educação infantil é abordado e estudado na perspectiva do brincar e da criatividade. Por fim, é feita uma análise sobre a formação de professores, no que diz respeito à legislação e aos temas principais deste trabalho monográfico.

O segundo capítulo é focado inicialmente na ludicidade, apresentando as visões de vários autores sobre o assunto. Após, o lúdico é abordado na educação, sendo mostrados os variados tipos de jogos, a importância da ludicidade no contexto educacional e as contribuições do brincar para o desenvolvimento da criatividade. Em seguida, são apresentadas algumas correntes teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, a criatividade é apresentada com base em autores, como Alencar e Mitjans Martínez.

O terceiro capítulo se refere à metodologia de pesquisa, descrevendo-a e explicitando todo o percurso percorrido para se atingir aos objetivos proposto neste estudo. A pesquisa foi realizada mediante aplicação de questionários, observações em cinco turmas de educação infantil e entrevistas semiestruturadas gravadas eletronicamente.

O posterior capítulo descreve, analisa e interpreta os dados coletados durante a pesquisa de campo, fazendo a relação entre a teoria e a prática, com a intenção de alcançar o objetivo proposto neste trabalho e verificar as hipóteses levantadas inicialmente. Para isso, este capítulo primeiramente descreve a escola e as turmas observadas, mostra como ocorreu a coleta de dados e, por fim, analisa os dados coletados perante o referencial teórico realizado inicialmente.

Ainda são feitas as conclusões obtidas após a realização da pesquisa, descrição, análise e interpretação dos dados. Nas conclusões os objetivos e as hipóteses são retomados com o propósito de verificar se foram alcançados e comprovados e algumas considerações são realizadas com base na teoria já pesquisada.

Para finalizar o trabalho monográfico, a pesquisadora explicita suas perspectivas profissionais, indicando os percursos que podem ser seguidos quando o curso for concluído.

2.1 Objetivo geral

Este trabalho monográfico tem como objetivo geral analisar como um grupo de professoras de educação infantil compreende o brincar e a criatividade em crianças entre 4 e 5 anos de idade de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

2.2 Objetivos específicos

Em busca de resposta para o problema apresentado neste trabalho e para que o objetivo geral seja atingido são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como os professores de educação infantil concebem o brincar e a criatividade com as crianças pequenas;
- Analisar a prática pedagógica do grupo de professoras participante deste estudo, enfocando a presença da brincadeira e da criatividade;
- Identificar se estes temas fizeram parte da formação inicial e continuada do grupo de professoras do estudo;

2.3 Hipóteses

Com base no problema de pesquisa apresentado, as seguintes hipóteses foram levantadas:

- Os professores de educação infantil participantes deste estudo possuem um conhecimento teórico sobre o brincar e a criatividade com crianças pequenas.
- O grupo de professores participante do estudo utiliza o brincar e a criatividade em sua prática pedagógica;
- O brincar e a criatividade são temas abordados e desenvolvidos nos cursos de formação inicial e continuada do grupo de professores do estudo;

3. Capítulo I: Educação infantil, currículo e formação de professor

3.1 A fase da Educação Infantil

A educação infantil configura-se como uma fase importante no desenvolvimento da criança, sendo, conforme Sousa (1998), esse período da vida anos decisivos. Segundo a autora é durante essa fase que as bases do ser humano começam a ser estruturadas, visto que são estimulados e iniciados os processos de formação e integração das variadas áreas do desenvolvimento. Na fase da educação infantil Sousa (1998, p. 1) afirma que:

“(...) Surgem os primórdios da nossa identidade, do nosso auto conceito e da nossa autoestima. As nossas interações com o meio passam a ser progressivamente mais complexas. Começamos o nosso auto conhecimento e iniciamos as nossas aprendizagens relativas ao outro e ao mundo mais amplo onde estamos inseridos. Iniciamos as aprendizagens do viver e conviver em sociedade, do comportar-se segundo regras, normas e padrões sociais, do observar direitos e deveres. Surgem os primórdios dos comportamentos éticos e solidários (...)”.

Além do surgimento da identidade, autoestima, auto conceito e das aprendizagens relativas às interações com o meio, é também durante o período da educação infantil que há um desenvolvimento da cognição da criança, ocorrendo um maior crescimento e desenvolvimento do cérebro humano. Conforme dizem Paniagua e Palacios (2007), quando o indivíduo nasce seu cérebro apresenta 25% do peso de um cérebro adulto. Na faixa dos 3 e 4 anos o cérebro da criança já alcançou 80% do tamanho do cérebro do adulto e aos 6 anos de idade o sujeito já tem 90% do peso de um cérebro adulto.

Os autores ainda complementam informando que, dentro do cérebro, o córtex cerebral é a parte mais importante dos seres humanos, pois representa 85% do peso total do cérebro adulto. O córtex cerebral corresponde à camada mais externa do cérebro, tem, aproximadamente, de 2 a 6 milímetros e é composto por cerca de 100 bilhões de neurônios. Ele é responsável por processos psicológicos superiores, como a percepção, a representação, o raciocínio abstrato, a linguagem, a tomada de decisão, o planejamento e a execução das ações. Tal fato mostra que o grande crescimento do cérebro, que ocorre até os 6 anos, implica em um enorme aumento do córtex cerebral, o qual consiste na parte mais evoluída do encéfalo e onde ocorrem os processos mais finos e elaborados.

Diante disso, pode-se verificar a importância da educação infantil e, mais que isso, de uma educação infantil de qualidade, visto que é nessa fase que ocorre o maior desenvolvimento do cérebro humano e que se iniciam aspectos importantes das diversas áreas

do desenvolvimento humano. Além disso, a maior parte desse desenvolvimento se produz sob a influência de processos educativos, o que implica na importância da ação do meio na configuração de um órgão tão importante como o cérebro (Paniagua & Palácios, 2007, p. 33).

Não somente na educação infantil, mas principalmente nesta fase, é importante que a criança tenha uma educação que a considere de forma integral. É preciso proporcionar o desenvolvimento do educando, considerando-o em seus aspectos sociais, emocionais, motrizes, cognitivos e comunicativos. Entretanto, segundo Paniagua e Palacios (2007), nem sempre ter esses aspectos em mente significa que os mesmos são trabalhados de maneira equilibrada. Geralmente algumas áreas costumam ser mais priorizadas do que outras.

Essa falta de equilíbrio entre as áreas a serem trabalhadas, estimuladas e potencializadas ocasiona o privilégio de um aspecto do desenvolvimento infantil em detrimento dos outros. No entanto, a criança necessita de ter todos os seus diversos aspectos do desenvolvimento presentes no trabalho escolar da educação infantil. Por isso, as instituições escolares infantis precisam estar atentas, tanto em seus projetos pedagógicos como na ação pedagógica em sala de aula, para esse fato, sempre na busca de um equilíbrio.

Paniagua e Palácios (2007), afirmam que as crianças na fase da educação infantil, ao contrário do que se pensava no passado e do que muitos ainda pensam atualmente, não são simples receptoras passivas do conhecimento. Os autores dizem que quando uma criança tem experiências, quando observa algo, quando produz ou ouve, ela está aprendendo de maneira ativa. Para que o aprendizado ocorra realmente, não só a criança, mas todos os sujeitos precisam associar as experiências, as observações, as produções, entre outras coisas, aos conhecimentos anteriores, ou seja, aos conhecimentos prévios. Para a aprendizagem ser verdadeira ela precisa ser significativa, isto é, precisa fazer sentido para o educando (Paniagua & Palacios, 2007).

Para uma aprendizagem significativa Paniagua e Palacios (2007) dizem ser necessário a existência da motivação. Esta motivação, conforme Tapia e Fita (2006, p. 77), é entendida como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Na busca de alcançar os objetivos almejados é mais fácil que se utilize temas e conteúdos que as crianças manifestam curiosidade (Paniagua & Palacios, 2007). Tapia e Fita (2006) conceituam a curiosidade como uma atitude que é manifesta na conduta exploratória e é ativada por meio das características da informação, como sua novidade, complexidade, caráter inesperado, ambiguidade e variabilidade, as quais podem ser utilizadas pelo professor com vistas a atrair a atenção dos alunos. Ainda é importante considerar os interesses dos educandos, pois assim é possível alcançar uma maior

participação por parte dos alunos, de forma que há a possibilidade de se variar, adequar e ajustar os temas e as propostas de trabalho (Paniagua & Palacios, 2007).

A falta de motivação e interesse que os alunos podem apresentar é advinda tanto de questões intrínsecas, como também de questões extrínsecas ao sujeito. Tapia e Fita (2006) afirmam que a motivação e a aprendizagem dos alunos são afetadas pelo ambiente criado pelos professores, quando estes definem os objetivos da aprendizagem, apresentam a informação, propõem as tarefas, respondem às necessidades dos alunos, avaliam a aprendizagem e exercem o controle e a autoridade. Entretanto, o contexto implica na motivação ou desmotivação do aluno na proporção em que este ambiente interage com determinadas características dos educandos, como: suas metas, expectativas, formas de enfrentar as tarefas, entre outras. Os autores ainda ressaltam que essa interação entre as características dos alunos e do contexto é dinâmica, visto que no decorrer de uma aula o contexto modifica e pode modificar também a percepção da situação.

A motivação é importante não somente para uma aprendizagem significativa nos anos da educação infantil, mas também para a criatividade. Com a existência da motivação o educando vê sentido no que está aprendendo e, ainda, está mais propício a criar, já que os temas, os conteúdos ou até a forma de ensino lhe despertam interesse e lhe conduzem à busca da aprendizagem e da criatividade, elementos estes importantes na educação infantil.

Na fase da educação infantil a experimentação se configura como uma fonte importante de conhecimento para a criança. Estas necessitam agir sobre objetos e precisam comprovar o resultado de suas ações sobre diversos materiais e em variadas situações. Mas, é relevante ressaltar que a experimentação do sujeito não está restrita à manipulação. O experimentar consiste em uma atividade geral em que podem estar presentes a linguagem, a representação, as emoções e as relações com os outros. Como um meio essencial para a aprendizagem, a experimentação deve ser contemplada e deve ter um espaço especial na educação infantil (Paniagua & Palacios, 2007).

Na educação infantil, além da experimentação, as interações têm um papel fundamental no desenvolvimento de diversas capacidades de maneira a aproveitar todo o potencial educativo, sendo, por isso, essenciais para as crianças. Paniagua e Palacios (2007) colocam algumas condições que são importantes para a promoção de interações que sejam enriquecedoras, como: acontecer um ambiente de afeto e segurança, ter certa estabilidade nas referências, ocorrer interações personalizadas adulto-criança, potencializar a atividade conjunta entre pares em que o adulto supervisione e, quando necessário, regule as interações.

Não se pode esquecer de que a brincadeira, especialmente, não pode estar ausente nos anos da educação infantil. Paniagua e Palácios (2007) afirmam que ela é importante tanto na aprendizagem, como também contribui para o equilíbrio pessoal. No brincar todas as habilidades são tentadas sem que haja a exigência de tarefas. Por meio do brincar as crianças assimilam as regras da sociedade, recriando e repensando o acontecimento que deu origem à brincadeira, e demonstram suas habilidades cognitivas, sociais, comunicativas e motoras. Assim compreendido, o brincar se constitui como importante meio de expressão da criança e, por isso, deve ser observado pelo professor como uma forma de saber a respeito do desenvolvimento dos alunos.

Semelhante ao que é afirmado por Paniagua e Palácios (2007), Sousa (1998, p. 14) diz que:

“O jogo e a brincadeira são, em si, situações de aprendizagem. Brincar e experimentar são as formas mais frequentes pelas quais a criança aprende a conhecer a si, aos outros e ao mundo mais amplo ao seu redor, construindo e organizando o seu pensamento. Entre outros, a brincadeira é uma exploração mental ou hipotética do mundo, onde a criança é livre para criar, imaginar, testar fatos e situações e mesmo imaginar soluções para eles. Através das brincadeiras ela também aprende a comportar-se sob regras e a controlar seu comportamento. Isto é, ela é capaz de guiá-lo para algo previamente definido”.

Como uma situação de aprendizagem e meio pelo qual a criança é livre para tentar, imaginar, criar e conhecer, o brincar precisa estar sempre presente durante os anos iniciais do indivíduo, tendo as escolas infantis que oferecer ambientes seguros e adequados para que os educandos brinquem. Além disso, por ser um espaço livre de pressões e que, portanto, permite a flexibilidade e a frivolidade, o brincar, na educação infantil, pode contribuir para a criatividade das crianças.

A criatividade, que segundo Mitjans Martínez (1997) vem adquirindo importância e despertando interesse cada vez maior no mundo contemporâneo, também se constitui como um aspecto a ser estimulado e desenvolvido na educação infantil. Como “as potencialidades criativas do sujeito vão se conformando e desenvolvendo desde os primórdios da vida, em virtude de um complexo conjunto de influências e das interações que estabelece com elas”(Mitjans Martínez, 1997, p. 142), é importante que desde os anos iniciais da vida do sujeito a criatividade seja estimulada, pela família, comunidade e escola, e, inclusive, seja alvo dos currículos destinados a esta etapa da educação.

Assim como os outros aspectos do desenvolvimento infantil destacados acima, é preciso ressaltar que a construção da autonomia do aluno se constitui como um importante objetivo a ser alcançado na educação infantil, como é exposto por Paniagua e Palacios (2007)

e pelo RCNEI (1998). Entretanto, este processo não é linear e rápido. A construção da autonomia da criança é um processo longo que apresenta pausas, avanços, interrupções e retrocessos. De acordo como Paniagua e Palacios (2007), para se alcançar a independência do adulto a criança passa pela relação de dependência no decorrer da sua evolução e no estabelecimento de novas relações. Segundo os autores, a criança necessita mais da ajuda do adulto quando ainda não se sente segura e nem adaptada a um novo ambiente, mas à medida que a insegurança passa, a necessidade de auxílio do adulto diminui.

Na educação infantil, como espaço de desenvolvimento de aspectos importantes, é preciso realizar um trabalho de colaboração com as famílias, pois, segundo Paniagua e Palacios (2007), além da família ser muito importante nos anos iniciais da criança, é preciso que a casa e a escola estejam coordenadas. Os autores expõem que embora nesta faixa de idade a família tenda a ser mais presente no ambiente escolar, a participação dos pais ou responsáveis tem um caráter mais formal do que real e muitas instituições não são transparentes e abertas com as famílias. Estas seguem o que a escola determina sem se envolverem ativamente no processo educativo. Há também o problema da entrega excessiva de tarefas à escola, tornando a responsabilidade educativa em casa um trabalho relaxado. Ainda segundo os autores, para uma educação infantil de qualidade é necessária uma ação conjunta entre pais e escola, por meio de reflexões e conhecimento sobre o processo educativo das crianças.

Além da família como elemento importante na educação infantil, Sousa (1998) acrescenta a comunidade. Para a autora, família-escola-comunidade constituem uma relação caracterizada pela co-responsabilidade na educação da criança, de forma a auxiliá-la no seu crescimento e desenvolvimento de maneira feliz e saudável. Sousa (1998, p. 14) diz que “na comunidade e, principalmente na família, estão as *raízes* individuais, culturais e sociais da criança, elementos fundamentais para a formação de sua identidade pessoal e social”.

A família e a comunidade chegam à vida da criança antes que a escola (Sousa, 1998). Como está presente no indivíduo desde o início de sua vida, segundo Sousa (1998), é mediante a família, independentemente do modelo familiar que se tenha, que se pode ter conhecimento da criança no seu todo. É importante, de acordo com a autora, que se conheça as raízes da criança, mediante a família e a comunidade, para que o trabalho pedagógico seja realizado. Contudo, também é necessário que a família esteja ciente sobre a proposta pedagógica da escola e participe das discussões e decisões relativas ao seu filho, mas sempre respeitando a especificidade da instituição educacional.

Na educação infantil deve-se, portanto, atentar para os elementos abordados acima, principalmente para o brincar, pois este é, em si, um meio de aprendizagem necessário à educação, e para a criatividade, como aspecto a ser desenvolvido desde os anos iniciais. É importante que se ofereça à criança um atendimento adequado às suas necessidades (físicas, afetivas, sociais, comunicativas, entre outras), auxiliando-a a desenvolver-se de forma integral, saudável e feliz. Como ressaltado anteriormente, não somente a escola, mas a família e também a comunidade têm responsabilidade sobre este processo tão significativo na vida da criança.

3.2 Legislação da educação infantil

A Constituição Federal de 1988 dispõe no seu artigo 205 sobre a educação, abordando-a de forma ampla. Neste artigo, a educação é tida como um direito de todos e está sob a responsabilidade do Estado e da família. O artigo ainda assegura que a educação será promovida e incentivada pela sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente a pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Já no artigo 208, a CF coloca, como uma das garantias pelas quais se efetivará o dever do Estado, a garantia da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos de idade.

Perante a CF, a educação é constituída como um direito. E, ao colocar que este direito é de todos, implica-se que a criança também deve ter assegurada a educação da forma como é exposto na lei. Quanto à educação infantil, a CF não a contempla de maneira muito específica, visto que é apenas expressa como uma das garantias que efetiva o dever do Estado perante a educação. Contudo, de acordo com Paschoal e Machado (2009), foi com a Constituição Federal que a criança teve seu direito à educação efetivamente reconhecido e que as creches passaram a ser de responsabilidade da educação e deixaram de ser vinculadas à assistência social.

Contudo, apesar de a criança ter o direito à educação reconhecido, a educação infantil não se constitui como uma etapa da educação básica obrigatória da forma como é o ensino fundamental, podendo, assim, o indivíduo de 0 a 5 anos não estar na escola. Por isso, é possível encontrar alunos que chegam ao ensino fundamental, com 6 anos de idade, sem nunca antes ter tido acesso a uma instituição educacional formal. Cabe ressaltar que a educação infantil é uma fase importante para a criança, em que vários aspectos estão em

processo de desenvolvimento e precisam, portanto, de um atendimento que atente para tais aspectos, visando à formação integral, saudável e feliz do sujeito.

A CF, no que consiste à educação infantil, deu um passo importante ao retirá-la do campo da assistência social. Passando a ser de responsabilidade da educação, as crianças nos anos iniciais devem receber um atendimento não somente voltado para o suprimento de suas necessidades fisiológicas e de saúde. Mas, além disso, as crianças precisam de um olhar que também atente para a relação indissociável entre educar e cuidar e para o seu desenvolvimento psicológico, motor, cognitivo, afetivo, social e comunicativo. Contudo, apesar de estar sob a responsabilidade da educação, a educação infantil vista sob o caráter assistencialista, em que a escola para os anos iniciais da criança é apenas um passatempo enquanto os pais estão no trabalho, ainda pode ser verificada na concepção de professores e pais e na prática pedagógica de algumas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº 9394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, disciplina e dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional brasileiro, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior e incluindo as modalidades de ensino. Esta lei, que conforme artigo 1º, § 1º, disciplina a educação escolar, contempla o que a CF expõe sobre a educação infantil, contudo aborda de maneira mais específica esta etapa da educação.

Ainda de acordo com a LDB, a educação infantil, que corresponde à primeira de três etapas da educação básica, conforme artigo 11, inciso V, é de incumbência dos municípios. Entretanto, o Distrito Federal deve oferecer esta etapa da educação, pois a ele se aplica o que é de competência dos estados e dos municípios. O Distrito Federal, além de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, deve integrar ao seu sistema de ensino as instituições de educação infantil criadas e mantidas por iniciativa privada.

Aos estabelecimentos de ensino, a LDB coloca incumbências. E como a educação infantil formal é oferecida em estabelecimentos de ensino, tais incumbências são também referentes a esta etapa da educação básica. Estas responsabilidades são explicitadas no artigo 12, sendo que no inciso I é dado à escola o dever de elaborar e executar e proposta pedagógica da instituição.

Ao dar aos estabelecimentos de ensino, incluindo os de educação infantil, a incumbência de elaboração da proposta pedagógica, a LDB dá também certa autonomia e liberdade a estas instituições escolares, pois elas têm a possibilidade de construir propostas segundo os pressupostos que considerem importantes para uma educação de qualidade e para a formação do sujeito. Dessa forma, elaborar a proposta pedagógica implica que a escola tem

a possibilidade de oferecer aos seus educandos um ensino permeado pela ludicidade e que propicie a criatividade, se tais elementos forem relevantes para a instituição educacional. Contudo, como também cabe à escola, além de elaborar, executar e informar sobre a execução, não havendo referência de quem deve fiscalizar e avaliar o cumprimento, a proposta pedagógica, mesmo pautada em pressupostos que vise uma educação de qualidade e que seja permeada pela ludicidade e criatividade, pode ficar no plano teórico e não ser praticada na realidade. Além disso, há casos em que a proposta pedagógica da escola não é acessível à comunidade escolar, incluindo até aos professores, o que impossibilita uma maior fiscalização e avaliação do que está sendo executado na escola.

Além de executar a proposta pedagógica, a escola ainda tem a responsabilidade pela administração, pelo cumprimento dos dias letivos e plano de trabalho dos docentes, pela promoção de meios para a recuperação e pela articulação com a família e a comunidade, o que está explicitado nos demais incisos do artigo 12. Todavia, assim como ocorre com a proposta pedagógica, a execução dos deveres acima fica a cargo da escola, não havendo outro responsável por fiscalizar e avaliar se estão sendo cumpridas as tarefas delegadas à escola. No mesmo artigo, é também dado aos estabelecimentos de ensino uma função fiscalizadora, pois devem informar aos órgãos competentes sobre as faltas excessivas dos educandos.

A LDB, no capítulo II, seção II, trata mais especificamente da educação infantil. No artigo 29, a lei expõe que esta etapa da educação visa ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e complementa com a ação da família e da escola.

Mediante o artigo citado logo acima pode ser percebido que a LDB não compreende a educação infantil de forma assistencialista. A educação infantil vai para além da atenção apenas a necessidades físicas e de saúde, tendo sua ação voltada para educação integral do sujeito e, portanto, para o desenvolvimento e cuidado de seus vários aspectos. Entretanto, apesar de estar sob a responsabilidade da educação e de ter um enfoque voltado para a formação integral, o caráter assistencialista ainda está presente na educação infantil e pode ser percebido nos discursos de pais e professores. Há pais ou responsáveis que compreendem as escolas de educação infantil como lugar onde deixam seus filhos enquanto estão no trabalho ou ocupados com outras atividades e também há professores que não percebem esta fase como importante para o desenvolvimento de vários aspectos da criança, em que se faz necessário uma ação voltada para este fato.

Como uma etapa que visa à educação integral, a LDB, ainda no artigo 29, também chama a responsabilidade da família neste processo. É importante que a família também seja

responsabilizada, já que está fortemente presente na formação da criança e, por isso, pode oferecer à escola informações sobre o aluno, podendo ajudar a proporcionar um melhor atendimento ao mesmo. A família, que conforme a CF também tem responsabilidade sobre a educação, pode atuar não somente fornecendo informações sobre o educando, mas fiscalizando as ações da escola e colaborando com propostas que visem à melhoria da educação. Além disso, em um contexto mais amplo, a família e a comunidade, tomando ciência da importância de uma educação infantil formal, podem reivindicar que esta etapa da educação seja garantida a todas às crianças.

Conforme o artigo 30, incisos I e II, da LDB, a oferta da educação infantil ocorrerá em creches, ou em entidades equivalentes, para crianças que tenham até três anos de idade e para as crianças de quatro a seis anos, a oferta será em pré-escolas. No artigo 31, esta lei, a respeito desta etapa da educação básica, ainda aborda a avaliação, a qual será feita por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem visar à promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Esta forma avaliativa prevista na lei privilegia o processo de desenvolvimento e não o resultado final, remetendo a idéia de avaliação formativa, e ainda não almeja a promoção, o que caracteriza uma concepção de educação infantil não como uma etapa de preparação para o nível seguinte, no caso o ensino fundamental. Assim entendida, a educação infantil não consiste em apenas uma etapa que tem como objetivo preparar a criança para a etapa seguinte, mas configura-se como uma fase escolar que tem função e metas próprias e específicas a serem alcançadas.

Outro instrumento legal que aborda a educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (lei nº 8069/90). Este estatuto consiste em um instrumento de promoção dos direitos humanos das crianças e adolescentes brasileiros e assegura a estes o direito a ter direitos. O ECA faz referência à educação infantil ao colocar, em seu artigo 54, inciso IV, como um dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças que estão na faixa etária de zero a seis anos.

O exposto no estatuto a respeito da educação infantil não difere muito ao que a CF explicita sobre o assunto. Assim, da mesma forma que ocorre na Constituição, no estatuto também não é dada obrigatoriedade da educação infantil, podendo a criança nessa fase não freqüentar e, conseqüentemente, não ter um atendimento educacional formal que seja adequado às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

3.3 Currículo da educação infantil

Moreira (2002) afirma ser o currículo escolar um importante instrumento usado por várias sociedades para socializar as crianças e os jovens conforme os valores almejados pelas próprias sociedades e, ainda, para desenvolver processos conservadores, transformadores e renovadores dos conhecimentos acumulados historicamente. Como colocado pelo autor, o currículo serve aos desejos de uma determinada sociedade, e, conforme Jesus (2008), como um instrumento que atua direta ou indiretamente no desenvolvimento do educando, este currículo, em função de tais desejos, passa à criança uma realidade histórica, cultural e socialmente construída.

Jesus (2008) expõe que o currículo é permeado pela ideologia, cultura e poder, constituindo em um processo complexo. A sua elaboração, de acordo com a mesma autora, configura-se como um processo social, no qual há a coexistência de “fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais” (Jesus, 2008, p. 2640). Assim, a autora diz que o currículo configura-se como não neutro e que envolve forças e interesses atuantes em um sistema educativo de um dado período.

O currículo direcionado a crianças e jovens em fase escolar pode prezar pela ludicidade e criatividade se tais aspectos forem privilegiados, almejados ou forem alvos de uma necessidade na sociedade em que está inserido, pois o currículo consiste em um instrumento que envolve ideologias, cultura, poder e expressa uma realidade histórica e cultural.

No Brasil, Jesus (2008) afirma que o currículo teve a sua discussão e construção sob a influência de tendências, objetivos e interesses variados, não seguindo a apenas uma ideologia. Este fato reafirma o currículo atrelado a uma dada realidade histórica, cultural e social e como um produto de uma necessidade social e econômica de um determinado momento.

O currículo, como afirma Jesus (2008), apresenta variados níveis, conforme foi destacado em alguns estudos realizados nas décadas de 1960 e 1970. Há o currículo formal, o qual é estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso mediante as diretrizes curriculares, os objetivos e os conteúdos das áreas de estudo. Existe também o currículo real, que corresponde ao que acontece em sala de aula com os docentes e educandos em função de um projeto pedagógico e os planos de ensino. Ainda há o currículo oculto, o qual, mesmo não estando nos planejamentos dos professores, interfere na aprendizagem dos alunos e

educadores, por meio das práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções presentes no meio social e escolar.

Neste estudo será abordado um referencial curricular para a educação infantil, o qual fornece orientações e serve como norteador para a prática pedagógica das instituições escolares que trabalham com crianças pequenas. O currículo real e o currículo oculto, apesar de estarem presentes nas instituições de educação infantil, são mais específicos de cada escola e da atuação de cada professor e, por isso, não serão abordados neste estudo.

No Brasil, no que se refere à educação infantil, há o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, de forma a assegurar a qualidade da primeira etapa da educação básica. Este documento integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam os sistemas educacionais relativos ao ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

O Ministro da Educação e do Desporto da data da criação do Referencial, em carta aos professores de educação infantil no documento de introdução do RCNEI, relata que o documento foi resultado de um debate nacional amplo, em que houve a participação de professores e de vários profissionais que trabalham com crianças, havendo a contribuição tanto de experiências práticas como de reflexão acadêmica, científica e administrativa.

É importante a participação de professores e profissionais que atuam com as crianças nas escolas e creches na elaboração de um referencial para nortear o trabalho com crianças pequenas nas instituições escolares. A contribuição de tais profissionais da educação, com suas experiências práticas; das reflexões acadêmicas e científicas, com as teorias; e ainda a participação dos profissionais administrativos enriquece o referencial, pois este, assim construído, não se caracteriza apenas como um guia de práticas, ou um arcabouço teórico, ou regras administrativas.

Como um documento de caráter não obrigatório, o RCNEI tem a pretensão de assinalar metas de qualidade, de maneira a contribuir para o desenvolvimento integral das identidades das crianças, bem como para que estas cresçam como cidadãs, tendo seus direitos infantis reconhecidos. O Referencial ainda visa contribuir para que as instituições de educação infantil cumpram sua função socializadora e propiciem um ambiente de acesso e ampliação de conhecimentos referentes à realidade social e cultural (Brasil, 1998).

Este documento configura-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas que têm a finalidade de contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que promovam e ampliem as condições essenciais para que as crianças brasileiras exerçam sua cidadania. O documento tem como função contribuir com

políticas e programas de educação infantil, por meio da socialização de informações, discussões e pesquisas, auxiliando a prática educativa de técnicos, professores e outros profissionais da educação infantil e dando apoio aos sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1998).

O RCNEI é composto por três volumes. O primeiro corresponde a um documento de introdução, cujo conteúdo apresenta uma reflexão a respeito das creches e pré-escolas no Brasil e situa e fundamenta o que o Referencial compreende por criança, educação, instituição e profissional. Com base nessas concepções definidas no documento é que foram estabelecidos os objetivos gerais da educação infantil, os quais orientam a organização dos documentos que abordam os eixos de trabalho, agrupados em dois volumes referentes à Formação Pessoal e Social e ao Conhecimento de Mundo (Brasil, 1998).

No documento de introdução do RCNEI é possível notar uma valorização da concepção de educação voltada para a cidadania e para o desenvolvimento integral da criança, pois são apontados princípios que atentam para estes aspectos. Além disso, em meio a tais princípios, é notória a presença do brincar, sendo este considerado forma de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Por isso, orientar as práticas e discussões pelo RCNEI implica em contemplar o brincar e em considerar a criança como sujeito social e histórico, promovendo uma educação que desenvolva no indivíduo os seus aspectos sociais, motrizes, cognitivos e comunicativos. Entretanto, apesar de considerar vários aspectos do desenvolvimento infantil e de destacar a importância do brincar para a criança, o RCNEI, no que se refere aos princípios, não aborda a criatividade. Esta poderia estar presente como algo a se desenvolver, assim como as capacidades de expressão, comunicação, interação social, ética e estética.

O segundo volume do RCNEI é relativo à Formação Pessoal e Social. O eixo de trabalho contido neste volume preza, prioritariamente, pela construção da identidade e da autonomia das crianças. Por identidade, o documento entende que:

“A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição”. (Brasil, 1998, v. 2, p. 13)

Com base no conceito apresentado pelo Referencial, percebe-se que a identidade é construída mediante o processo de socialização da criança, iniciando-se com as pessoas que convivem mais próximas a ela e expandindo-se para outros grupos. Na escola, lugar onde a

socialização é fomentada, a identidade pode ser mais desenvolvida, visto que a criança estará em contato com outros indivíduos, diversos a ela, e poderá estabelecer com mais precisão esta fronteira que a difere do outro.

Outro aspecto destacado é a autonomia, a qual é definida no RCNEI como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levado em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (Brasil, 1998, v. 2, p. 14). Este conceito, que segundo o RCNEI deve ser o princípio das ações educativas na educação infantil, implica em considerar a criança como ser ativo, com vontade própria e capacidade de escolhas e de construção de conhecimento, sempre olhando para suas potencialidades e possibilidades.

Considerar a criança como ser ativo, que tem sua própria vontade, interesse e capacidade de escolha e de construção de conhecimento implica em considerá-la também como um ser com capacidade criativa, ou seja, como um sujeito que possui potencialidade e possibilidade de criar.

O terceiro volume do RCNEI é relativo ao Conhecimento de Mundo, cuja composição contempla seis documentos referentes aos seis eixos de trabalho, assim designados: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

É interessante ressaltar que o RCNEI não entende o movimento humano apenas no sentido de deslocamento no espaço. Para o RCNEI o movimento é concebido como uma linguagem, a qual “permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (Brasil, 1998, v. 3, p. 15). Assim conceituado, o movimento, além de ações de comportamento, constitui-se em uma cultura corporal, entendida como o amplo e rico campo da cultura que inclui a produção de práticas expressivas e comunicativas que são internalizadas por meio do movimento. Este está incorporado ao comportamento humano e é resultante de interações sociais e da relação do indivíduo com o meio (Brasil, 1998, v. 3).

Na escola, o eixo Movimento deve ser trabalhado de maneira a contemplar:

“(…) a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança”. (Brasil, 1998, v. 3, p. 15)

Em relação ao trabalho com movimento, o RCNEI, apesar de considerar o desenvolvimento dos aspectos físicos da motricidade da criança, reafirma a concepção que vai

além do deslocamento do corpo no espaço, o que também implica em ir além do trabalho dos aspectos físicos da criança. O RCNEI contempla um trabalho do movimento como forma de linguagem e como cultura corporal.

O brincar é abordado no RCNEI como uma maneira privilegiada em que o movimento é aprendido e significado (Brasil, 1998). A brincadeira pode contribuir de forma a levar a criança a atuar no meio físico e humano e a mobilizar outros mediante sua expressão. Mediante o brincar, a criança, livre das pressões da vida real, tem uma maior flexibilidade para criar, tentar e aprender a convivência, as posturas e papéis sociais, podendo, dessa maneira, trabalhar o movimento como forma de linguagem, as funções motoras, os aspectos físicos e as posturas corporais inseridas nas situações cotidianas.

Outro eixo presente no volume referente ao Conhecimento de Mundo do RCNEI consiste na música. Esta se configura como uma linguagem traduzida em formas sonoras, as quais possuem a capacidade de expressar e comunicar sentimentos, sensações e pensamentos, mediante a expressiva relação entre o som e o silêncio. Como uma importante forma de expressão humana, a música deve estar presente no contexto educacional, principalmente na educação infantil, devido à sua capacidade de integrar aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos (Brasil, 1998, v. 3).

O terceiro eixo consiste nas Artes Visuais, as quais, semelhantemente à música, estão inseridas no cotidiano infantil. As Artes Visuais são constituídas como linguagens e, portanto, como formas de expressão e comunicação humanas. A criança, quando rabisca, desenha ou pinta, pode utilizar as Artes Visuais como forma de expressão de experiências sensíveis. Essa capacidade de expressão e comunicação mediante a arte justifica a sua presença no contexto educacional, particularmente, no contexto da educação infantil (Brasil, 1998, v. 3).

O RCNEI apresenta no volume Conhecimento de Mundo o eixo correspondente à Linguagem Oral e Escrita, sendo esta entendida no documento como importante meio para inserção e participação das crianças nas variadas práticas sociais, para a formação do sujeito e para a construção de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento.

O trabalho com a linguagem oral e escrita na educação infantil, se coerente com a sua função de inserção social, construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento, não se restringe ao ensino de palavras. Mas, mais do que isso, o trabalho com a linguagem oral e escrita, de acordo com Brasil (1998), deve envolver os significados culturais e as maneiras por meio das quais os indivíduos do meio sociocultural da criança compreendem, interpretam e representam a realidade.

Ao trabalhar a linguagem oral e escrita, Brasil (1998) afirma que a educação infantil tem a possibilidade de expandir as capacidades comunicativas e expressivas das crianças, o que está relacionado ao desenvolvimento gradual de capacidades referentes às competências de falar, escutar, ler e escrever, e ainda dá à criança o acesso ao mundo letrado.

O quarto eixo do volume Conhecimento de Mundo é denominado Natureza e Sociedade. Este eixo, como exposto no RCNEI por Brasil (1998), engloba assuntos relativos ao mundo social e natural, integrando os temas dos campos das Ciências Humanas e Naturais, já que as crianças vivem em um mundo onde há fenômenos naturais e sociais que não se dissociam e que lhes despertam interesses e curiosidades.

Por fim, o terceiro volume do RCNEI apresenta o eixo Matemática. Neste eixo, é exposto que “a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos” (Brasil, 1998, v. 3, p. 207).

As instituições de educação infantil devem, além de ensinar novos conhecimentos matemáticos, contribuir para que o educando organize as informações e estratégias que já traz consigo e que foram adquiridas desde seu nascimento, pois a criança, antes da inserção na escola, participa de situações que envolvem números, quantidade e noções sobre espaço. A partir desta concepção de ensino da matemática pode ser inferido que a criança sobre a qual o RCNEI foi pensado não é compreendida como um ser que chega à escola como um papel em branco e que, portanto, deve absorver toda informação sem ter nada a contribuir. A criança, ao chegar à escola, já tem uma vivência e aprendizagens anteriores e é ativa na construção do seu próprio conhecimento, tendo inclusive a possibilidade de criar. Em relação ao eixo Matemática, Brasil (1998, v. 3, p. 207) expõe que as crianças utilizam recursos próprios e poucos convencionais e recorrem “a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc.”.

Os eixos do terceiro volume do RCNEI, coerentemente ao que é exposto no documento de introdução, reforçam uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança e para a construção da cidadania da mesma. As temáticas abordadas nos eixos não se restringem ao ensino de conceitos e conteúdos, mas os associam às práticas sociais e buscam uma maior possibilidade de inserção da criança em tais práticas. Além disso, os eixos se configuram em diversas formas linguagens com a finalidade de ampliar as competências

comunicativas e expressivas das crianças para que estas possam atuar no meio sociocultural em que vivem.

O RCNEI destaca no documento de introdução a brincadeira como direito da criança e como forma de expressão infantil, comunicação, pensamento e interação. Como é compreendido desta forma, o brincar permeia o trabalho com o desenvolvimento da identidade e autonomia e os eixos de trabalho da educação infantil acima citados, contribuindo para o desenvolvimento de tais eixos nas crianças.

Apesar de não estar explicitamente exposta, a criatividade, valorizada e procurada na sociedade, está inserida no RCNEI, pois o educando, ao ser visto como um indivíduo ativo, com capacidade de escolha e de construção, tem também potencial para criar. A criatividade implicitamente permeia os eixos de trabalho, já que ela pode estar presente no movimento, na música, nas artes visuais, na linguagem oral e escrita, nos temas relativos à natureza e sociedade e na matemática. Entretanto, a formação do sujeito criativo poderia estar explicitamente enfatizada nos documentos, como um alvo a ser alcançado no RCNEI assim como o é a formação integral e cidadã.

Percebe-se, em conformidade ao exposto no documento de introdução, que o RCNEI não vem como uma imposição às instituições de educação infantil. Pelo contrário, o documento se apresenta de maneira semelhante ao que Sousa (1998) afirma ser o currículo. A autora diz que:

“O currículo, portanto, é um guia, um referencial, uma parte do projeto pedagógico de toda a escola, que por sua vez, se insere no projeto educacional mais amplo de toda a sociedade. Ao se pensar e se definir um currículo, se está buscando formas de se por em prática princípios, valores e processos considerados essenciais no processo educativo em geral, e no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, em particular. Tanto quanto nos processos de ensino. O currículo não pode ser confundido nem com uma listagem de disciplinas, temas ou projetos, nem com um documento a ser rigidamente seguido”. (Sousa, 1998, p. 12)

Assim, o RCNEI, apesar de não se constituir propriamente como um currículo, nos seus três volumes, segue o exposto pela autora. Expõe princípios, concepções, valores e eixos, não no sentido de apresentar uma listagem de disciplinas, mas propondo um trabalho que envolve os temas dos eixos, sempre numa perspectiva de construção da cidadania e educação integral da criança.

No âmbito do Distrito Federal, há o Currículo da Educação Básica, em uma versão experimental, contendo um volume específico para a educação infantil. Com foco em uma escola pública de qualidade para todos, o Currículo foi elaborado com o objetivo de nortear a prática pedagógica dos professores, proporcionando a eles um diálogo com as instituições

educacionais e uma reflexão a respeito do que os educandos necessitam aprender para que tenham uma formação cidadã. Os cinco volumes que compõem o Currículo, inclusive o volume referente à educação infantil, definem os eixos, o educar e cuidar, o letramento e a diversidade, as bases legais da educação básica e, ainda, as competências, habilidades e conteúdos que devem ser desenvolvidos (Brasília, 2010).

Assim como no RCNEI, o Currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a educação infantil também é voltado para uma formação cidadã. As competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos são selecionados de modo a construir uma educação cidadã e que, portanto, forme um sujeito ciente de seus direitos e deveres e que saiba interpretar e atuar na sociedade de modo crítico, construtivo e criativo.

Da mesma maneira que o RCNEI concebe a criança como um sujeito histórico e cultural, com direitos, necessidades e interesses e preza pela formação integral do indivíduo, o Currículo também o faz, propondo as competências a seguir para serem desenvolvidas:

- “Conhecimento do próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, valorizando os cuidados com a própria saúde, as relações sociais, respeitando o meio ambiente e a diversidade, tornando-se consciente de seus direitos e deveres;
- Percepção de si como pessoa única, inserida num grupo social, capaz de relacionar-se com outras pessoas, tendo uma imagem positiva de si, sabendo expressar seus desejos e suas necessidades, tomando decisões, dentro de suas possibilidades, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autonomia;
- Produção e apreciação da arte como forma de expressão, desenvolvendo o gosto, o cuidado, o respeito e a valorização pela sua própria produção, pela produção dos colegas, de diferentes artistas, gêneros, estilos e épocas;
- Compreensão das relações estabelecidas entre os sons da fala e os códigos lingüísticos, entendendo a escrita como forma de expressão e registro e a leitura como instrumento para ampliar a visão de mundo;
- Conhecimento e desenvolvimento dos conceitos de número, espaço e forma, grandezas e medidas, com a finalidade de solucionar situações do cotidiano, por meio da resolução de problemas.” (Brasília, 2010)

Tais competências acima citadas são necessárias para formação da criança na educação infantil, pois abordam aspectos físicos, sociais, cognitivos e comunicativos, abrangendo o desenvolvimento infantil em seus vários âmbitos, além de englobar diversas áreas de conhecimento, como matemática, linguagens e artes. Entretanto, em meio às competências, não se faz referência à criatividade e ao brincar, os quais também poderiam estar inclusos como forma de proporcionar o desenvolvimento integral e a formação cidadã.

No que se refere às competências citadas acima, o brincar se constitui como um elemento que poderia permear tais competências, como forma de desenvolvê-las. Brincando a criança pode conhecer o próprio corpo, perceber a si mesma, desenvolver a autonomia,

expressar-se e a apreciar outras formas de expressão, compreender as linguagens e aprender conceitos matemáticos.

Com vistas a atender às competências elencadas acima, o Currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tomou como base para a sua elaboração o RCNEI. Dessa maneira, seguindo o Referencial, o Currículo possui o âmbito de experiência Formação Pessoal e Social, o qual é composto pelos eixos Identidade e Autonomia, e Conhecimento de Mundo, que contempla os eixos Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Entretanto, o Currículo está mais voltado para um trabalho com competências e habilidades e o RCNEI aborda os âmbitos de experiência mediante objetivos, conteúdos e meios didáticos (Brasília, 2010).

Nos âmbitos de experiência Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, em seus respectivos eixos, o Currículo aponta habilidades e procedimentos para que tais aspectos sejam desenvolvidos. É interessante observar que em meio às habilidades e procedimentos expostos, o brincar, o faz-de-conta e os jogos em geral estão sempre presentes como formas de se trabalhar e desenvolver nas crianças a identidade, a autonomia, o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, os temas de natureza e sociedade e a matemática. Assim, diante desta constatação, percebe-se que o brincar tem valor especial no Currículo da educação infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pois está sempre inserido nas atividades a serem realizadas nas escolas infantis.

Contudo, não se aborda nas habilidades e procedimentos dos eixos a criatividade como algo a ser também desenvolvido nas crianças ou como um elemento que permeia os outros aspectos citados acima. Apenas se faz referência à criatividade quando se fala das artes visuais, restringindo-a, portanto, a este campo. No entanto, a formação do sujeito criativo poderia ser, junto à formação cidadã e integral da criança, um objetivo do Currículo e estar também presente nos demais eixos.

O brincar constitui-se como elemento importante na educação infantil, devendo, ser prezado no currículo e na prática pedagógica escolar, até mesmo pelo seu valor no desenvolvimento infantil. Já a criatividade, amplamente falada e valorizada na sociedade, também deve estar inserida no currículo referente à educação infantil e na prática pedagógica realizada na escola como aspecto a ser desenvolvido no indivíduo.

3.4 Formação de professores de educação infantil

A LDB, no Título VI, explana sobre os profissionais da educação. Dentro desta temática é abordada a formação dos profissionais da educação, formação esta que, visando o atendimento das particularidades do exercício das atividades destes profissionais e dos objetivos das etapas e modalidades da educação básica, é constituída segundo alguns fundamentos. O primeiro fundamento refere-se à necessidade de uma formação básica sólida, a qual proporcione o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais relativos às competências de trabalho dos profissionais da educação. Outro aspecto que fundamenta a formação dos profissionais aqui abordados diz respeito à associação entre as teorias e as práticas, o que deve ser feito por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço. No artigo 65, a LDB expõe a formação docente, excluído para o ensino superior, e inclui práticas de ensino de trezentas horas, no mínimo. A formação dos profissionais da educação ainda se fundamenta no aproveitamento de formação e experiências anteriores, ocorridas em instituições de ensino ou em outras atividades.

A formação dos profissionais da educação, da forma como é explicitada na LDB, não privilegia uma formação voltada inteiramente para a teoria, mediante conhecimentos científicos, nem pretende o extremo, privilegiando uma formação totalmente em função da prática. Pelo que diz o texto da lei, a formação dos profissionais da educação, em relação ao que a fundamenta, deve articular prática e teoria.

A formação de docentes para atuação na educação básica pode ser em nível médio, na modalidade Normal, ou em nível superior, embora a LDB preveja que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996, art. 87, § 4º). Esta Década da Educação deveria ser iniciada um ano a partir da publicação da lei, mas foi iniciada somente no ano 2000. Infere-se, então, que a partir de 2011 não deve ser mais permitido docentes com formação em nível médio, na modalidade Normal. Contudo, em 2011 ainda há a contratação de professores temporários com formação apenas em ensino médio para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esta situação relatada logo acima se configura como uma contradição ao que diz a LDB e o Plano Nacional de Educação, findado em 2010, além de que professores com formação apenas em nível médio podem não estar qualificados para o trabalho docente. Contudo, professores com formação em nível superior, principalmente para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, cuja perspectiva adotada na

formação era de caráter generalista, ou seja, capacitar a pessoa para atuar em várias áreas de trabalho possíveis para o curso, podem também não estarem preparados para garantir uma educação de qualidade, visto que a ação docente não foi suficientemente abordada durante a formação acadêmica.

Na Universidade de Brasília, por exemplo, esta formação para docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental pode ser vivenciada por alunos que desejam ter esse aporte em sua formação, ao procurar áreas do curso de Pedagogia que exploram a docência. Entretanto, pelas possibilidades que o currículo oferecido proporciona, a preparação para sala de aula pode não ser efetivamente trabalhada se o aluno assim o desejar, pois ele, diante de várias áreas de atuação em que pode trabalhar o pedagogo, tem a possibilidade de trilhar outros caminhos no curso que não o preparo para a docência. Tais alunos com a formação voltada para outras áreas de atuação do pedagogo podem, da mesma maneira que o educando que focou sua formação para a prática de sala de aula, vir a ser professor de educação infantil ou de séries iniciais do ensino fundamental.

Além dos impasses quanto à qualidade da formação em nível médio e superior, segundo Freitas (2002), a meta imposta pelo artigo 87 da LDB levou muitos professores a frequentarem cursos cuja qualidade gerava dúvidas e que, na maioria dos casos, eram pagos pelos próprios professores. A autora ainda afirma que estes cursos de qualidade duvidosa, em vários estados, consistiam em uma demanda das prefeituras, as quais terceirizavam ou contratavam Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, e tais instituições faziam um processo de seleção especial, de maneira que pudessem atender a esta necessidade de formação específica. Este processo, conforme Freitas (2002), consiste em um processo precário de certificação ou diplomação e implica na falta de qualificação e formação dos professores para o aperfeiçoamento das condições do exercício profissional. Este tipo de formação deixou de ser visto como uma política pública cuja responsabilidade era do Estado e dos poderes públicos e passou a ser alvo do setor privado, configurando-se como um negócio lucrativo.

Quanto à formação inicial dos professores da educação básica há que se fazer uma distinção entre a preparação dos docentes que atuarão na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental dos docentes que atuarão nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. A formação para os docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, docentes designados por Mello (2000) como polivalentes, tem a prática do ensino como foco e não oferece ao estudante a “oportunidade de seguir aprendendo os conteúdos ou objetos de ensino que deverá ensinar no futuro” (Mello, 2000, p.100). Segundo

o autor, os professores polivalentes possuem uma preparação reduzida a um conhecimento pedagógico abstrato, visto que não são abordados os conteúdos a serem ensinados.

Sobre a formação do professor há também a formação continuada, cujo significado, segundo Falsarella (2004) baseada em pesquisas de Carvalho e Simões, necessita estar atrelado a um processo crítico-reflexivo. De acordo com a mesma autora, a formação continuada consiste em uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”(Falsarella, 2004, p. 50). Assim compreendida, Falsarella (2004) afirma que a formação continuada deve motivar o professor a pesquisar sua própria prática pedagógica, a produzir conhecimento e a intervir na realidade.

É necessário ressaltar que a formação continuada não consiste em um complemento a uma formação inicial precária e, portanto, não se configura como o que vem suprir falhas. Ao citar Borges, Falsarella (2004) afirma que a formação inicial constitui apenas uma primeira fase da formação continuada, a qual precisa seguir o profissional durante toda sua carreira.

Semelhantemente à idéia de que a formação inicial é apenas um primeiro estágio da formação continuada, Bernardo (2004) afirma que há um consenso de que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento profissional. Segundo esta autora, este consenso evidencia a necessidade de uma formação continuada que estime a prática docente no cotidiano escolar e as pesquisas universitárias, relacionando teoria e prática. Bernardo (2004, p.2) compreende que a formação continuada é necessária:

“por ser a escola um espaço (*locus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares”.

Entretanto, diferente do que afirma Falsarella (2004), além de ser necessária pelos motivos explicitados na citação acima, a formação continuada é considerada por Bernardo (2004) também como necessária para a tentativa do suprimento de lacunas da formação inicial.

Os instrumentos legais abordam a formação, inicial e continuada, dos profissionais da educação, apenas explicitando alguns fundamentos, a formação mínima para o exercício da profissão e as instituições onde os cursos podem ser realizados. Estes aspectos abordados nas leis, no entanto, não expõem criatividade e ludicidade como elementos que fundamentam a formação docente ou que, pelo menos, devem estar presentes nesta formação. O trabalho com a criatividade e a ludicidade, então, como não está expresso em lei, fica submetido aos currículos dos cursos de formação.

No entanto, criatividade e ludicidade precisam ser resgatadas e fazer parte da formação dos professores, possibilitando que tais elementos sejam mais prezados na atuação docente. Cerisara (2008) aponta uma necessidade de se pensar sobre a função do jogo na formação, inicial ou continuada, dos educadores que atuam com crianças de educação infantil. De acordo com a autora, o brincar tem sido abordado nos cursos de formação de professor, contudo há um distanciamento entre o discurso teórico, no qual a brincadeira ocupa importante espaço como atividade psicológica, cultural e social, e o modo como o brincar tem sido tratado nas instituições de educação infantil. Para a autora, o lúdico está presente nos cursos de formação como conhecimento científico e, portanto, como algo dissociado de atitude intelectual e teórica. Não há espaço para se exercitar a imaginação e a criação e, por se restringir a uma visão científica, as relações entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar estão submetidas a uma concepção fragmentada e equivocada.

Há uma dificuldade dos educadores em lidar com o lúdico, justamente porque não vivenciam um universo lúdico. Não é suficiente apenas saber como funciona um jogo e quais as suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, pois, mais do que isso, é preciso que o educador sinta prazer no jogo e esteja imerso na ludicidade. Cerisara (2008) aborda a necessidade de se recuperar o lúdico no universo do educador, o que implica em não considerar a ludicidade somente na sua dimensão científica nos cursos de formação. Tais cursos, sejam de formação inicial ou continuada, precisam ir além, proporcionando espaço para a realização de atividades lúdicas e criadoras e para o resgate do universo lúdico, o que pode ser feito mediante a memória. Assim, as instituições de educação infantil têm a possibilidade de se tornarem espaços para a construção de crianças criativas, autônomas e felizes (Cerisara, 2008).

Enquanto em formação, os futuros professores se constituem como alunos, os quais, assim como as crianças, precisam, além da ludicidade, saber lidar com a criatividade, tratando-a não somente no campo teórico, mas também na prática. Tal aspecto, assim como a ludicidade, tem que ser trabalhado nos cursos de formação de professores, pois, como explicitado por Mitjans Martínez (1997), no processo docente a criatividade deve ser estimulada.

Assim, mesmo não explicitado nas leis referentes à formação do professor, pode ser verificado que ludicidade e criatividade precisam estar presentes, de forma teórica e prática, nos cursos de formação dos futuros docentes. Mediante uma formação que resgate o lúdico e que fomente a criatividade, podem-se construir profissionais da educação criativos e que

saibam lidar com a ludicidade e, com isso também estimulem o brincar, os jogos e a criação nos seus alunos.

4. Capítulo II: Ludicidade e criatividade na educação

4.1 Ludicidade

Originalmente, a palavra ludicidade surgiu da palavra latina “*ludos*”, com um significado restrito ao jogo. Dessa forma, ela estava associada apenas ao ato de jogar, brincar, ou movimentar espontaneamente. Contudo, ao longo do tempo, a ludicidade ganhou outras conotações e extrapolou ao sentido de jogo e da brincadeira. Hoje ela está relacionada a uma necessidade do corpo e da mente e está inclusa nas atividades que são essenciais à dinâmica humana, pois trabalha com a cultura corporal, com o movimento e com a expressão (IAVORSKI, JÚNIOR, 2008).

É comum fazer a associação da ludicidade apenas ao mundo infantil. No entanto, como uma atividade essencial ao corpo e à mente, a ludicidade também se faz presente no mundo adulto. O adulto vivencia o lúdico não necessariamente em uma brincadeira ou em um jogo, mas ao se divertir com colegas, ao realizar um passeio, ao assistir a um filme, entre outras vivências, o indivíduo está experienciando a ludicidade.

Conforme Iavorski e Junior (2008), a ludicidade consiste em uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Contudo, ela não pode ser entendida apenas como diversão, visto que também implica em aprendizado. O lúdico possibilita o desenvolvimento de aspectos pessoais, sociais e culturais, os quais contribuem para uma boa saúde física e mental. Com isso, os processos de socialização, comunicação e construção do conhecimento são facilitados, juntamente com o desenvolvimento integral dos sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem, pois no universo lúdico as crianças têm a possibilidade de se libertarem das pressões da vida cotidiana real, podendo arriscar e aprender tais processos.

Como não se restringe ao jogo, brinquedo, brincadeira, as atividades lúdicas são definidas por estruturas que preexistem e pressupõem uma aprendizagem social. Para Brougère (2008, p. 22):

“Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças”.

Tais estruturas preexistentes expostas na citação acima se referem ao que o Brougère (2008) denomina de cultura lúdica, ou seja, regras e significados pertencentes ao jogo/brincadeira e que a criança adquire e domina no contexto do jogo/brincadeira.

Resumindo, a cultura lúdica consiste em um conjunto de procedimentos, referências e esquemas que possibilitam o jogo e que permitem interpretá-lo como tal, pois o brincar exige interpretação.

A cultura lúdica é dinâmica e diversifica-se em função do espaço, do contexto social, da idade da criança, bem como do sexo do indivíduo. A cultura lúdica não está isolada da cultura geral e, inclusive, utiliza-se de elementos presentes no meio ambiente da criança para colocá-la no clima da brincadeira e, como qualquer outra cultura, é produzida pelos sujeitos que participam dela (Brougère, 2008).

Ao compreender o lúdico como o que abrange e tem caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento, pois o lúdico consiste em um contexto mais amplo, o presente estudo concorda com a conceituação de Hoyer (2010), a qual se baseia em Capistrano, Ferreira e Friedmann. Segundo a autora, os termos jogo, brinquedo e brincadeira podem ser tomados como sinônimo por alguns autores, mas são diferenciados por outros que apontam as especificações de cada um. A seguir tais termos são diferenciados conforme as conceituações de alguns autores.

O termo jogo é empregado a uma variedade de fenômenos e pode ser entendido de diferentes formas por diversas pessoas e contextos. Ainda verifica-se que uma mesma conduta tem a possibilidade de ser interpretada como jogo ou como não-jogo, dependendo do significado que uma cultura atribui a esta conduta. Por esta razão, Kishimoto (1999) expõe a dificuldade que existe em definir o jogo. Entretanto, em meio às significações dadas ao termo em questão, a autora afirma que o jogo pode ser visto sob três perspectivas.

No primeiro nível de diferenciação atribuído ao termo jogo, Kishimoto (1999, p.16) expõe que ele pode ser considerado como o “resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social”. Visto dessa maneira, o jogo adota uma imagem e um sentido dado por cada sociedade e, assim, em função do lugar e da época, o jogo avoca diferentes significados. Isto porque, segundo a autora, os diversos contextos sociais constroem um sentido de jogo de acordo com os seus valores e modo de viver.

Outra perspectiva de jogo o concebe como um sistema de regras, o qual, conforme Kishimoto (1999, p. 17), “permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura seqüencial que especifica sua modalidade”. Estas estruturas seqüenciais de regras possibilitam a diferenciação de cada jogo e permitem que ao jogar a pessoa execute as regras do jogo e, simultaneamente, pratique uma atividade lúdica.

Por fim, o jogo ainda pode ser visto como um objeto, referindo-se a um sentido material. Kishimoto (1999) expõe como exemplos do jogo assim considerado o xadrez

materializado no tabuleiro e nas peças que podem ser confeccionadas em diversos materiais, o pião de madeira ou de plástico, entre outros.

Pelos seus possíveis significados e variadas possibilidades de interpretação, o termo jogo, conforme Kishimoto (1999, p. 23) baseada em Wittgenstein, “se explicita no uso, na espécie de jogo a que o usuário está se referindo, no sentido que deu ao termo”. Entretanto, é possível elencar algumas características comuns aos jogos, as quais foram assinaladas por Kishimoto (1999) após um estudo fundamentado em autores, como Huizinga, Callois, Henriot Fromberg e Christie. Depois de explicitar o que cada autor apontava como características dos jogos, Kishimoto (1999, p. 27) realizou uma síntese e elencou as similaridades entre os autores:

1. “liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o ‘não-sério’ ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
5. contextualização no tempo e no espaço”.

O brinquedo, outro termo comumente relacionado à ludicidade, difere do jogo. Para Kishimoto (1999, p. 18) “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. De acordo com a autora, enquanto o jogo necessita do desempenho de habilidades definidas por uma estrutura que já existe nos objetos e suas regras o brinquedo funciona como um estímulo à representação e à expressão de imagens que chamam elementos da realidade. Por isso, Kishimoto (1999, p. 18) coloca que um dos objetivos do brinquedo é possibilitar à criança um “substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”.

Semelhante a Kishimoto, Brougère (2008) expõe que o brinquedo não é definido por uma função precisa, visto que se trata de um objeto manipulável livremente pela criança e que não está sujeito às regras ou a princípios de utilização. O brinquedo, segundo o autor, é destinado à criança, configurando-se como um objeto infantil e diferente do jogo, o qual não se restringe a uma faixa etária e, portanto, destina-se à criança e ao adulto.

O valor simbólico é colocado por Brougère (2008, p. 14) como a principal função do brinquedo, visto que este consiste em um “fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação”. Esta concepção

de brinquedo relacionada ao simbólico e à representação também pode ser percebida nas palavras de Kishimoto (1999), pois a autora, como informado acima, o designa como substituto dos objetos reais que tem como função o estímulo à representação e à expressão de imagens.

Contudo, Vygotsky (1998) se contrapõe à idéia de brinquedo visto como uma ação simbólica, pois afirma que se assim for compreendido o brinquedo corre o perigo de ser considerado uma atividade parecida com a álgebra, já que ambos se caracterizariam como sistemas de signos com a função de generalizar a realidade, sem haver, portanto, uma característica que o autor considera como específica do brinquedo. Para o autor, o brinquedo não consiste em uma ação simbólica da forma como explicitado anteriormente e tem a motivação exercendo uma função.

Há duas maneiras de se definir o brinquedo. Conforme Brougère (2008), ele pode ter uma definição relacionada à brincadeira, sendo então considerado como um suporte que somente tem valor de brinquedo durante o tempo da brincadeira e só tem sentido de objeto lúdico para aquele que brinca. O brinquedo, segundo o mesmo autor, também pode ser definido em relação a uma representação social, conservando, neste caso, seu caráter de brinquedo independente de ser utilizado em uma brincadeira. Como representação social, “o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial em função de traços intrínsecos (aspecto/função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos” (Brougère, 2008, p. 63).

O brinquedo como representação social, ou seja, como aquele que conserva seu caráter de brinquedo mesmo não sendo utilizado em uma situação de brincadeira, possui imagens pertencentes à cultura do fabricante ou sujeito que o construiu. Nos brinquedos estão assimiladas as concepções de criança de cada cultura, bem como a própria visão de brinquedo e brincadeira. Kishimoto (1999) afirma que um mundo imaginário da criança e do adulto é proposto no brinquedo. Sendo assim, o adulto insere no brinquedo o que há no imaginário de criança de sua cultura. Este imaginário de infância, conforme a autora, é composto por valores e aspirações da sociedade e pelas próprias percepções do adulto, as quais incorporam memórias do seu tempo de criança.

No campo lúdico, além do jogo e do brinquedo, fala-se muito também da brincadeira. Esta é definida por Kishimoto (1999) como uma ação desempenhada pela criança ao tornar concretas as regras do jogo e ao imergir na ação lúdica. Para a autora, a brincadeira consiste no lúdico em ação.

Sob uma perspectiva socioantropológica, Brougère (2008) rompe com a ideia de brincadeira natural e inata à criança e analisa o brincar como um processo de cultura, de relações interindividuais e que, portanto, pressupõe uma aprendizagem social. E como um processo de cultura, o brincar, para assim ser reconhecido, precisa ser tomado e interpretado dessa forma pelos atores sociais de uma determinada cultura (Brougère, 2008).

De acordo com Brougère (2008, p. 100), “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”, pois no brincar as coisas se transformam em função da mutação do sentido da realidade, sendo os novos sentidos comunicados e interpretados pelos sujeitos que partilham da brincadeira. Conforme Brougère (2008), o brincar também é marcado por uma sucessão de decisões, o que implica em liberdade de escolha dos que brincam, já que as crianças decidem entrar na brincadeira, decidem construí-la de uma maneira, decidem dar novos sentidos, criando, assim, um universo lúdico.

Em uma perspectiva mais filosófica e diferente do que considera Brougère, Kishimoto (2008) expõe a concepção de Froebel sobre o brincar. Com base na visão do Romantismo sobre a brincadeira, em que o brincar era uma atividade inata da criança, o autor a compreende como a atividade mais pura do homem e como a fase de mais importância da infância. Para Froebel, segundo Kishimoto (2008), o brincar se configura como ação livre e espontânea da criança, sendo importante para o seu desenvolvimento integral ao resultar em benefícios intelectuais, morais e físicos.

Kishimoto (2008) também apresenta a concepção de Bruner sobre a brincadeira, sendo este autor de uma perspectiva psicológica. Conforme explicitado por Kishimoto (2008), o autor compreende o brincar como uma maneira do indivíduo burlar a rigidez dos padrões de comportamento e, por acontecer em situações sem pressão, a brincadeira abre possibilidades para a aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. Com a ausência de pressão, ao brincar, a criança não se preocupa com resultados, o que contribui para a exploração e para a flexibilidade de quem brinca.

Percebe-se que o brincar é compreendido de diferentes formas conforme as perspectivas que os autores pertencem. Assim, o brincar é conceituado de acordo com as especificidades da visão socioantropológica, filosófica e psicológica. Este estudo, portanto, aderi à concepção de Brougère, segundo a qual o brincar se constitui como um processo de cultura, que pressupõe aprendizagem e exige interpretação por parte de quem brinca.

4.1.1 O lúdico e a educação

Pelas possibilidades que o brincar abre e os benefícios que acarreta para o desenvolvimento integral da criança, é válido que ele seja utilizado no processo de aprendizagem e desenvolvimento, tanto mediante uma educação informal, ou seja, aquela que não apresenta explicitamente objetivos educativos, como também por meio de uma educação formal, cujos objetivos são definidos e há um contexto escolar.

Entretanto, segundo Hoyer (2010), verifica-se que no contexto educativo formal o brincar costuma ser valorizado nos anos da educação infantil, tornado-se menos freqüente e menos estimulado à medida que a criança cresce e passa para outras etapas da educação. Além disso, ao passo que o indivíduo chega aos anos mais avançados do ensino fundamental há uma maior separação entre o brincar e o estudar e o brincar e trabalhar, sendo a brincadeira deixada para momentos de atividades planejadas ou apenas para o recreio.

Relativamente à educação infantil, Kishimoto (2008), expõe que Froebel, quando criou o jardim de infância com a utilização de jogos e brincadeiras, foi o primeiro a colocar o jogo e as brincadeiras como necessários ao trabalho pedagógico, apesar de não ter sido o primeiro autor a estudar o valor educativo que possui o jogo. Anteriormente a Froebel, Kishimoto (2008), fundamentando-se em Brougère, afirma que as relações entre o jogo infantil e a educação eram vinculadas por três concepções. Na primeira delas o jogo era compreendido como recreação, sendo útil ao relaxamento após atividades que demandavam esforço físico, intelectual e escolar.

Esta perspectiva pela qual o jogo é associado à recreação remete a uma visão em que brincar e jogar são pertencentes ao campo do que não é tido como sério, visto que, como exposto no parágrafo anterior, o jogo vem sempre após a uma outra atividade, como forma de descontração e, portanto, como que vem depois de uma tarefa importante e séria. Como relaxamento, implica-se dessa idéia que o jogo é menos sério e tem menos valor que a atividade anterior. Contudo, esta concepção de jogo ainda pode ser percebida em escolas de educação infantil e em discursos de professores enquanto estão atuando em sala de aula. Escuta-se de educadores, enquanto estão dando aula, que as crianças podem brincar, mas somente depois de terminarem a tarefa proposta, reforçando o jogo visto da maneira como foi explicitado acima.

Outra concepção da relação entre jogo infantil e educação apresentada por Kishimoto (2008) destaca o uso do jogo como forma de favorecer o ensino de conteúdos escolares.

Valorizada no Renascimento, esta perspectiva tem a brincadeira como uma conduta livre que fomenta o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Assim compreendida, a brincadeira constituía-se como um meio para se aprender os conteúdos escolares.

O jogo como instrumento para o ensino e a aprendizagem de conteúdos a serem abordados na escola procura tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso à criança, pois imagina-se que os jogos e brincadeiras a motivada a aprender mais do que os exercícios tradicionais. Realmente, a criança aprende mediante a brincadeira, todavia, o professor não possui total controle sobre esta aprendizagem, visto que nem sempre o conteúdo planejado pelo docente é o mesmo que a criança aprende em uma situação de jogo ou brincadeira.

Iniciada no Renascimento e concretizada no Romantismo, a criança ganha uma nova percepção, na qual passa a ter um valor positivo e é dotada de uma natureza boa (Kishimoto, 2008). A essa nova percepção de infância está relacionada a visão de jogo como um diagnóstico da personalidade infantil e como recurso para adequar o ensino às necessidades da criança. Kishimoto (2008) afirma que o jogo, nessa terceira concepção, é concebido como expressão espontânea e natural da criança e como a sua conduta típica.

Sob esta última concepção, sendo os jogos e brincadeiras expressões infantis e, deste modo, ações espontâneas, cabe à educação adequar-se a esta criança que, naturalmente, brinca e joga. Como conduta típica infantil, o brincar não é mais um instrumento de aprendizagem ou momento de recreação, mas é inerente à criança. Portanto, o processo educativo utilizará o jogo como forma de compreender a criança, já que brincando ela está se expressando, para, assim, adequar o ensino às necessidades expressas pela mesma.

Segundo Kishimoto (2008), Froebel concebe o jogo segundo a visão do Romantismo, atrelando-o a espontaneidade da criança. Para o autor, apud Kishimoto (2008), o jogo é benéfico para os aspectos intelectuais, morais e físicos e se destaca como importante elemento no desenvolvimento integral da criança. Contudo, é necessário que se tenha cuidado para que o jogo visto sob esta concepção não dispense o trabalho realizado pelo professor, sem uma orientação do mesmo. O educador, ciente dos benefícios que o jogo proporciona ao desenvolvimento da criança, pode utilizar o brincar em sua ação pedagógica além de poder observar a criança brincando, com o objetivo de compreendê-la melhor.

As brincadeiras, assim como os jogos e os brinquedos, são classificadas conforme as suas especificidades. Há brincadeiras marcadas por seu enfoque educativo, outras pela tradição, outras ainda pelo simbolismo e pela construção. Estas modalidades de brincadeira

são exemplos que Kishimoto (1999) ressalta como sendo as modalidades mais presentes na educação infantil, embora existam outras classificações.

Os brinquedos ou jogos educativos são conceituados por Kishimoto (1999, p. 36) como um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”. De acordo com a autora, o brinquedo abrange diversas formas de representação da criança e suas múltiplas inteligências e, assim, contribui para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, pois permite a “ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social)” (Kishimoto, 1999, p. 36).

A aprendizagem mediante um jogo ou uma brincadeira direcionada chama a atenção do aluno e proporciona o prazer a ele. Além disso, conforme Coria-Sabini (2004) baseada em Piaget, este tipo de atividade possibilita ao estudante fazer a relação entre o pensamento e a realidade e, dessa maneira, desenvolver a cognição. O brinquedo educativo, conforme Kishimoto (2003), quando assume, equilibradamente, uma função lúdica e educativa e é escolhido de forma voluntária, proporciona diversão, prazer (desprazer) e ensina o indivíduo, completando-o em seu saber, conhecimentos e apreensão de mundo. Entretanto, há uma especificidade no jogo educativo, porquanto este, apesar de proporcionar ricas situações de aprendizagem, não dá a certeza de que o conhecimento aprendido pela criança foi o mesmo conhecimento que o professor desejava que ela aprendesse.

Contudo, independente da classificação que lhe seja dada, Kishimoto (2003) afirma que, preservando a natureza do ato lúdico, todo jogo utilizado pela escola assume um caráter educativo e, por isso, pode também ser denominado genericamente de jogo educativo. Além disso, a autora ressalta que na essência de qualquer jogo há um caráter educativo, pois “em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa” (Kishimoto, 2003, p. 23).

As brincadeiras tradicionais são consideradas uma parte da cultura popular, já que guardam a produção espiritual de um povo em um período histórico, estão associadas ao folclore e assimilam a mentalidade popular. As brincadeiras tradicionais são marcadas pelo anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Ademais, tais brincadeiras perpetuam a cultura infantil, desenvolvem formas de convivência social e permitem o prazer de brincar (Kishimoto, 1999).

No contexto educacional há que se tomar um cuidado quanto aos jogos tradicionais para que sua característica de perpassar livremente a cultura infantil não seja perdida. Kishimoto (2003) atenta para o fato de que, quando utilizados pela escola, priorizando aspectos educativos, os jogos tradicionais deixam sua característica. Ivic e Marjanovic, apud.

Kishimoto (2003, p. 27), levantando hipóteses para justificar a utilização dos jogos tradicionais na educação apontam que:

1. “os jogos tradicionais, por estarem no centro da pedagogia do jogo, devem ser preservados na educação contemporânea;
2. o brincar, como componente na cultura de pares, como prática social de crianças de diferentes idades, não pode ser deslocado para um tipo de escolarização em que predomine apenas relações adulto criança;
3. jogos tradicionais podem representar um meio de renovação da prática pedagógica nas instituições infantis bem como nas ruas, fêrias, etc.;
4. os jogos tradicionais são apropriados para preservar a identidade cultural da criança de um determinado país ou imigrante e,
5. ao possibilitar um grande volume de contatos físicos e sociais, os jogos tradicionais infantis compensam a deficiência das crianças residentes em centros urbanos, que oferecem poucas alternativas para tais contatos”.

Entre as hipóteses levantadas pelos autores, são explicitados os contatos físicos e sociais entre pares e entre crianças mais velhas com crianças menores, o que remete ao processo de socialização da criança, aspecto para o qual a educação infantil deve estar atenta. Sendo os jogos tradicionais possibilitadores deste processo de socialização, devem, então, fazer-se presente nos anos da educação infantil. Além disso, tais jogos se configuram como apropriados para a preservação da identidade cultural, a qual também se constitui como importante elemento a ser desenvolvido na educação infantil.

O brincar de faz-de-conta é também conhecido como brincadeira simbólica, imaginativa, de representação de papéis ou sociodramática. O brincar de faz-de-conta, segundo Kishimoto (1999), evidencia o imaginário, cujo conteúdo é originado de experiências anteriores adquiridas em diversos contextos, e permite que regras implícitas sejam expressas e materializadas nas brincadeiras. No brincar simbólico é possível a construção, pelas crianças, de uma ponte que liga o mundo da fantasia ao mundo da realidade (Bomtempo, 1999).

Bomtempo (1999) afirma que, para Piaget, na brincadeira de faz-de-conta a criança não tem compromisso com a realidade e assimila o mundo à sua maneira, pois interage com o objeto e lhe atribui uma função, independente da natureza desse objeto. Segundo a autora, para Piaget no brincar simbólico há a representação de um objeto por outro, a aplicação de novos significados aos diversos objetos e a sugestão de temas. Entre os 2 e 4 anos de idade o jogo de faz-de-conta está mais presente na vida da criança, ficando mais ausente depois desta faixa etária.

Para Vygotsky, segundo Bomtempo (1999), o brincar é definido pela situação imaginária. De acordo com a autora, Vygotsky afirma que as crianças aspiram satisfazer alguns desejos, os quais, muitas vezes, não podem ser imediatamente satisfeitos. Por isso, elas criam um mundo ilusório, no qual os desejos, antes irrealizáveis, podem se tornar realidade.

Kishimoto (1999) ainda ressalta as brincadeiras de construção como uma modalidade de brincadeira presente na educação infantil. Conforme a autora, aos jogos de construção, criados por Froebel, é atribuída grande importância devido à capacidade que eles têm de tornar rica a experiência sensorial, estimular a criatividade e possibilitar o desenvolvimento de habilidades da criança. Há que ressaltar que os jogos de construção não implicam somente na manipulação de objetos de construção, pois Kishimoto (1999, p. 40) afirma que:

“O jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz-de-conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, móveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas. As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança”.

Esta tipologia de jogo, por apresentar as características acima relatadas, é importante para o processo educacional da criança. Kishimoto (2003) mostra que nos jogos de construção, ao imaginar o que será produzido, a criança realiza um esforço mental, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade.

Independente das especificações que são atribuídas ao jogo e ao brincar, configurando-se este como educativo, tradicional, de faz-de-conta ou de construção, é possível perceber que em todas as suas formas ele pode estar presente em escolas de educação infantil, contribuindo para o processo educacional e para o desenvolvimento dos educandos.

Mediante a brincadeira importantes aspectos a serem desenvolvidos no processo educacional podem ser estimulados e potencializados na criança, pois para Moyles (2002, p. 29) “o brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem”. Segundo esta autora, vários elementos podem ser desenvolvidos no brincar, como a confiança em si mesmo e em suas capacidades, a empatia, o julgamento das variáveis existentes nas interações sociais, a percepção sobre os outros, a expectativa e a tolerância. Nas situações lúdicas, a autora afirma que existe a oportunidade de os conceitos serem explorados com liberdade, as habilidades físicas e mentais têm a possibilidade de serem praticadas e reiteradas até que a confiança e o domínio sejam presentes e as limitações e os potenciais podem ser explorados.

Conforme Harres, Paim e Einloft (2001), o brincar desempenha um papel primordial na socialização do indivíduo. Brincando o sujeito é capacitado para viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico. Quando a criança brinca, ela se concentra durante um grande intervalo de tempo, desenvolve a iniciativa, a imaginação e o interesse. Segundo as mesmas autoras, o brincar se constitui como o mais completo dos processos educativos, já que interfere no intelecto, no emocional e no corpo da criança.

O brincar ainda funciona como um elemento estimulante e motivador. De acordo com Moyles (2002), por meio da brincadeira a aprendizagem é proporcionada sob um clima especial tanto para crianças como também para adultos. Fora da escola o brincar motiva os sujeitos a explorar e experienciar a casa, a rua, o jardim, as lojas, a vizinhança, entre outros ambientes. Já na escola, uma aprendizagem diferente é motivada pelo brincar e este é caracterizado por estar compactado em segmentos de tempo e por apresentar uma maior fragmentação. Ou seja, geralmente no ambiente escolar o brincar não ocorre durante todo o período da aula, ficando restrito a momentos que lhe são destinados.

Além disso, o brincar no contexto educacional formal é organizado de forma diferente do modo como ocorre em casa ou na rua e é direcionado pelo professor. Quando está sob uma adequada direção, na qual o professor é compreendido como mediador e iniciador da aprendizagem e não apenas um instrutor, Moyles (2002) diz que o brincar possibilita uma aprendizagem que parte do atual estado de conhecimento e habilidade da criança. Isto implica em considerar a criança como sujeito histórico cultural, que tem conhecimentos prévios, os quais podem contribuir para novas aprendizagens.

Em uma aprendizagem mediante o brincar no contexto educacional, o brincar livre e dirigido constituem como elementos necessários para uma interação entre a criança e o professor, o qual pode proporcionar recursos necessários e apropriados (Moyles, 2002). Partindo da brincadeira livre, para que a criança explore, experiencie e investigue o material que lhe foi oferecido pelo professor, o brincar dirigido pode vir em seguida para depois a criança, novamente, experienciar e ampliar a brincadeira livre. Moyles (2002, p. 33) expõe que:

“(…) Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem”.

Percebe-se que o brincar na educação, caminhando de uma exploração livre para um brincar dirigido e novamente o brincar livre, amplia o conhecimento da criança, suas capacidades e habilidades. Segundo Moyles (2002), o brincar dirigido refere-se ao brincar como processo, ou seja, ao brincar que se manifesta externamente pela criança ou adulto, e o brincar livre que vem após o dirigido inclui tanto processo quanto o brincar como modo, ou seja, o que é interno, afetivo e natural. Para a autora, a real aprendizagem está no brincar que engloba modo e processo, pois é ampliado e nele, como mostra a citação acima, as crianças

podem aumentar, tornar mais rica e manifestar a sua aprendizagem, além de satisfazer necessidades básicas, como aquisição de competência, confiança, novos conhecimentos e habilidades, capacidade de criação, comunicação, questionamento, flexibilidade e valorização.

O brincar, portanto, pode satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças, pois, mesmo com o erro, ele oportuniza o aprender sem a existência de ameaças (Moyles, 2002). Conforme Moyles (2002), o brincar, livre e dirigido, deve ser proporcionado pelo professor como meio de possibilitar o atendimento às necessidades de aprendizagem das crianças, pois, segundo Stevens apud Moyles (2002), o brincar se constitui como necessário e essencial para o desenvolvimento normal do organismo e para o amadurecimento como um ser social.

É importante ressaltar que a brincadeira, com liberdade, constitui-se como um estimulador para a criatividade. O brincar possibilita à criança a compreensão da realidade, mas, ao mesmo tempo, impulsiona a imaginação, fator que se configura como importante para o sujeito ser criativo. Teles (1997), afirma que “a brincadeira, o jogo, o humor colocam o indivíduo em estado criativo”. Contudo, a mesma autora afirma que o brincar, para favorecer a criatividade, precisa acontecer em um meio onde haja liberdade e flexibilidade psicológicas de busca de prazer e de auto-realização.

Brougère (2008) afirma que a brincadeira é um espaço de inovação e criação para a criança, porquanto no brincar é possível tentar combinações de conduta que, em situações de não brincadeira, por motivos de pressões e obrigações da vida cotidiana, não seriam tentadas. Por estar protegida das consequências que acarretaria na realidade, no brincar estão presentes a frivolidade e a flexibilidade. Para o autor, na brincadeira a criança experimenta comportamentos que são novos para ela, colocando-se em um espaço de criatividade relativa e não absoluta, já que a novidade é em relação apenas à criança, e potencializando as possibilidades de descoberta de suas competências.

Moyles (2002, p. 83) afirma que “a criança, como criadora, aparece na maioria dos contextos lúdicos”, pois o brincar conduz, de forma natural, à criatividade. As crianças utilizam habilidades e processos que possibilitam a criatividade em todos os níveis do brincar, visto que, segundo a autora, é nele que estão as raízes das capacidades criativas e imaginativas das crianças pequenas, tendo todas elas a possibilidade de criar e imaginar, pois tais aspectos não são talento de poucos.

Por meio do brincar, Moyles (2002) relata que um modo de aprendizagem é proporcionado, resultando em comportamentos lúdicos, os quais podem dar início, promover e sustentar a aprendizagem inserida em um currículo. De acordo com a autora, se estimulado

como um meio de aprendizagem, o brincar pode manter a motivação e o interesse, exercendo a mesma função que as instruções dadas diretamente pelo professor ao aluno na transmissão de um conteúdo. Por isso, pela sua importância e motivação para a criança, a autora defende o brincar inserido nas atividades de aprendizagem oferecidas aos alunos.

Assim, o brincar contribui para o desenvolvimento infantil de forma integral na medida em que auxilia na socialização, na motivação, na estimulação para aprender, na fomentação da criatividade e no desenvolvimento físico, além de se constituir como modo de aprendizagem dos conteúdos relativos à matemática, à linguagem, à musicalidade, à arte, à natureza e à sociedade e ao movimento.

4.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Aprendizado e desenvolvimento estão presentes na vida dos indivíduos, tanto em um contexto no qual não há objetivos definidos a serem atingidos na formação do sujeito, caracterizando um contexto informal, como também em um contexto em que há alvos estabelecidos a serem alcançados, o que se refere a um contexto formal. Contudo, não há uma única forma de se compreender a aprendizagem e o desenvolvimento em função das teorias que a abordam e das correntes filosóficas que a fundamentam.

Em meio às diferentes abordagens existentes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, este estudo adota uma perspectiva cognitivista, a qual é focada na cognição, no ato de conhecer, nos processos mentais superiores e “trata, então, principalmente dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição” (Moreira, 1999, p. 15). Mais especificamente, a abordagem cognitivista adotada é a proposta por Vygotsky, o qual analisa as relações existentes entre aprendizado e desenvolvimento. Este pode ser compreendido neste estudo como o que está relacionado à maturação e que tem o aspecto biológico intrínseco. Cabe ressaltar que o desenvolvimento, especificamente o desenvolvimento cognitivo, da forma como é entendido por Vygotsky e neste trabalho, não ocorre sem a interferência do contexto social, histórico e cultural.

Vygotsky (1998), ao tratar sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, resume as concepções sobre o assunto em três proposições teóricas para posteriormente apresentar a sua. A primeira posição teórica é baseada no pressuposto de que aprendizado e desenvolvimento são processos independentes, pois o primeiro é totalmente externo e,

portanto, não se envolve de maneira ativa no último. Assim sendo, o aprendizado, não impulsionando o desenvolvimento, apenas utilizaria os avanços que este fornece.

De acordo com esta primeira proposição teórica, o aprendizado não altera o desenvolvimento, formando uma superestrutura sobre este último (Vygotsky, 1998). Assim, o aprendizado não exerce influência sobre desenvolvimento, pois é posterior a ele, necessitando que o sujeito esteja maduro para que possa aprender algo. Se postulada sobre esta concepção, o processo educacional deve esperar que o indivíduo esteja preparado para que um conteúdo seja ensinado e aprendido, já que se não houver maturação o aprendizado não ocorrerá porque o aluno ainda não possui as estruturas necessárias.

Outra posição teórica, conforme Vygotsky (1998), considera que aprendizado e desenvolvimento são iguais e, portanto, se coincidem e ocorrem em momentos simultâneos. Assim compreendida, a relação entre aprendizado e desenvolvimento é postulada sobre o fundamento de que não há diferença entre ambos e um não precede o outro.

Percebe-se então que a primeira e a segunda concepções sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento se diferenciam, pois de acordo com Vygotsky (1998, p. 105, 106):

“Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas”.

O desenvolvimento precedendo o aprendizado e o aprendizado coincidindo com o desenvolvimento revelam teorias que se localizam em extremos, como se estivessem em lados opostos. Em uma tentativa de combinar tais proposições até aqui explicitadas há a terceira posição teórica, que, além de tentar superar os extremos das duas anteriores, concebe que aprendizado e desenvolvimento interagem e são mutuamente dependentes e que o aprendizado tem um amplo papel no desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1998).

As três teorias acima mostram formas diferentes de se considerar a relação existente entre o aprendizado e o desenvolvimento. Contudo, Vygotsky (1998) não se adequa e não adere a tais proposições, visto que, para resolver o impasse da relação entre os processos em questão, ele formula uma complexa solução, a qual se constitui por dois tópicos em separado. De acordo com o autor, há que se considerar, primeiramente, “a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar” (Vygotsky, 1998, p. 109).

Inicialmente, para prosseguir na discussão que formula, Vygotsky parte do pressuposto de que as crianças começam seu processo de aprendizado antes mesmo de estarem inseridas em um contexto escolar. Isto significa que o aluno não chega à escola como um papel em branco que começará a ser preenchido. Ao iniciar os estudos, o educando já teve vivências e experiências de aprendizado em um contexto não escolar, as quais também são importantes para a aquisição de novas aprendizagens e para a sua formação. Perante este princípio, em um ambiente educacional formal o aluno pode avançar a partir do que já sabe e, com isso, utilizar-se de suas aprendizagens anteriores para prosseguir.

Para Vygotsky (1998) há uma inter-relação entre o aprendizado e o desenvolvimento desde o início da vida da criança. No entanto, essa relação só pode ser realmente descoberta se pelo menos dois níveis do desenvolvimento forem determinados. Assim, há um primeiro nível, conforme explicitado a seguir:

“O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*”. (Vygotsky, 1998, p. 111)

Pode-se compreender por este primeiro nível de desenvolvimento como o que a criança já consegue fazer de forma independente, sem o auxílio de alguém mais capaz. Como a solução de problemas neste primeiro nível se dá independentemente, então, as funções implicadas nestes problemas já amadureceram no indivíduo.

Outro nível ainda precisa ser determinado para se ter a real relação entre aprendizado e desenvolvimento. É neste segundo nível que Vygotsky (1998) expõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou, de forma mais simplificada, ZDP. Pela ZDP entende-se que:

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (Vygotsky, 1998, p. 112)

A ZDP corresponde, então, à diferença existente entre o que já é sabido pela criança e o que a criança pode fazer com auxílio de outro mais capacitado. Segundo Vygotsky (1998), esta zona é definida pelas funções que ainda não se encontram amadurecidas, pois estão em processo de maturação, mas que tem a possibilidade de amadurecer. Resumindo, o nível de desenvolvimento real é marcado pelo desenvolvimento mental retrospectivamente e a ZDP é caracterizada pelo desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky 1998).

Diante deste modo de conceber o desenvolvimento infantil pode ser percebido que o meio tem uma importante função, pois atuará na zona de desenvolvimento proximal. A escola, como lugar que preza pela aprendizagem e desenvolvimento de seus educandos, deve ter uma atuação consciente, procurando a melhor forma de interferir e colaborar para que a ZDP da criança se torne, após um trabalho adequado, seu nível de desenvolvimento real.

Como o nível de desenvolvimento real já está madurecido na criança, Vygotsky (1998) ressalta que o trabalho com as crianças deve interferir no que ela ainda não pode fazer sozinha, pois se a ação pedagógica é voltada para o nível de desenvolvimento já atingido não haverá nenhuma mudança no que diz respeito ao desenvolvimento global do indivíduo. Diante desta constatação, o autor afirma que o bom aprendizado deve se adiantar ao desenvolvimento, pois é este aprendizado que cria uma ZDP. Para Vygotsky (1998, p. 117, 118):

“(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”.

Assim, o aprendizado cria uma zona de desenvolvimento proximal, precisando a criança de ajuda para a solução dos problemas. Quando as novas aprendizagens são internalizadas passam a ser parte das aquisições do desenvolvimento independente do sujeito, ou seja, tornam-se o seu nível de desenvolvimento real. Neste sentido, aprendizagem sempre precede o desenvolvimento.

Pode-se concluir da concepção de Vygotsky (1998) sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento que tais processos não coincidem e não são iguais. O aprendizado pode produzir desenvolvimento mental, se adequadamente organizado, pois tem a capacidade de movimentar vários processos de desenvolvimento. Contudo, este é mais lento que o processo de aprendizado, resultando desta sequência entre aprendizado e desenvolvimento a zona de desenvolvimento proximal. Por isso, o aprendizado se constitui como “um aspecto necessário universal dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente humanas” (Vygotsky, 1998, p. 118).

Este estudo concorda com a concepção de Vygotsky sobre a relação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento, compreendendo-os como diferentes e não coincidentes. Como está sempre à frente do desenvolvimento e interferindo no mesmo, o aprendizado precisa ser proporcionado no contexto escolar de forma adequada para que a criança possa se desenvolver e, principalmente na educação infantil, desenvolver-se integralmente.

4.3 Criatividade

A criatividade tem sido valorizada atualmente na sociedade, embora, muitas vezes, seja compreendida de maneira errônea, ou pelo menos restrita, pelos não estudiosos da área. O interesse pelo assunto tem aumentado, pois após 1950, com o discurso de Guilford quando era presidente da Associação Americana de Psicologia, pesquisadores passaram a se interessar pelo estudo da criatividade e pelos aspectos que se referem a ela (Alencar, 1995; Virgolim, 2007).

Os teóricos da psicologia, as escolas de psicologia, a psicanálise, a gestalt, a psicologia humanista e o comportamentalismo em meados do século XX, faziam referência ao processo criativo em seus estudos, embora o interesse em se estudar tal assunto tenha tido crescimento, sobretudo, nos anos de 1970 (Alencar, 1995).

Além de Freud, Alencar (1995) afirma que Kris e Kubie contribuíram para o estudo da criatividade. Conforme a autora, Freud, ao fazer referência à criatividade e ao processo criativo, destacou a contribuição dos processos de pensamento ocorridos em nível não-consciente na criatividade e o papel da fantasia e da imaginação. Kris, de acordo com a autora, ao propor uma teoria da criatividade a considerou como tendo uma fase de inspiração e uma segunda fase que corresponde ao momento de elaboração. Ainda na escola psicanalítica, Alencar (1995, p. 46) apresenta Kubie, o qual alia a invenção à criatividade, sendo esta processada mediante a associação livre, e enfatiza a flexibilidade, a qual implica em “uma liberdade para aprender através da experiência, para mudar de acordo com as circunstâncias internas e externas e responder apropriadamente aos estímulos”.

No início do século XX, Alencar (1995) afirma que Wertheimer, Koffka e Köhler propuseram os fundamentos da gestalt na Alemanha e, após, nos Estados Unidos, continuaram com seus estudos nas áreas da percepção, pensamento e solução de problemas. Na gestalt, a criatividade era relacionada ao pensamento produtivo e ao insight, sendo este último o momento da iluminação, do surgimento da solução de um problema, que ocorre, geralmente, de maneira repentina.

Entre os representantes da psicologia humanista, conforme Alencar (1995), estão Maslow, Rollo May e Rogers. Com ênfase no valor intrínseco do indivíduo, no potencial humano e nas diferenças individuais, tais representantes da psicologia humanista desenvolveram teorias sobre criatividade. Rogers, por exemplo, ao expor sobre a criatividade, apresenta uma visão terapêutica e a define como “a emergência de um novo produto relacional, que surge da singularidade do indivíduo, de um lado, e dos materiais,

acontecimentos ou circunstâncias de sua vida, de outro lado” (Alencar, 1995, p. 54), sendo, então, a singularidade e a originalidade a essência da criatividade.

Assim como Rogers, Maslow considera a saúde mental como importante elemento para certos tipos de criatividade, já que esta tem três níveis para ele. Há a criatividade primária, correspondendo à fase de inspiração; a criatividade secundária, que tem como base os processos secundários de pensamento e a disciplina; e a criatividade integrativa, que se refere tanto ao primeiro quanto ao segundo níveis de criatividade elaborados pelo autor (Alencar, 1995).

Rollo May, outro representante da psicologia humanista exposto por Alencar (1995), salienta o insight no processo criativo e, da mesma forma que os demais humanistas, compreende a interação entre a pessoa e o ambiente como elemento de extrema importância para a criatividade, já que, além do impulso interno para se auto-realizar, também são importantes as condições inseridas na sociedade.

Em uma abordagem comportamental, Alencar e Fleith (2003), expõem que a criatividade é compreendida como o que resulta da formação de associações feitas entre estímulos e respostas, sendo que estas associações não são vinculadas comumente. Assim, pode-se entender que a criatividade, na visão comportamentalista, consiste em um resultado obtido mediante um processo que não se constitui como comum, ou seja, que não é habitualmente realizado.

Outra teoria sobre a criatividade a aborda sob a perspectiva do papel dos hemisférios cerebrais. De acordo com Alencar (1995, p. 56), baseada em Katz:

“(…) as pessoas altamente criativas, ao fazerem referência a seus atos, discriminam dois aspectos: em um deles, o problema que está sendo trabalhado é percebido, de repente, sob um novo ângulo, ocorrendo uma reestruturação de velhas idéias e alcançando-se uma nova síntese. O segundo aspecto diz respeito à elaboração, confirmação e comunicação da idéia original”.

Alencar (1995), baseada em autores como Blakeslee e Torrance e Mourad, expõe que tais aspectos explicitados na citação acima implicam em diferentes processos de pensamento, os quais ocorrem em locais diferentes do cérebro humano. O primeiro aspecto, que corresponde à percepção do problema, a uma reestruturação e à elaboração de uma nova síntese, é realizado no hemisfério cerebral direito. Já o segundo aspecto, referente à elaboração, confirmação e comunicação, é processado no hemisfério cerebral esquerdo.

Pode ser notado, a partir dos anos 1980, uma tendência em se compreender a criatividade como um fenômeno sociocultural, sendo então concebida como um processo sistêmico e não como um fenômeno individual (Amabile, Csikszentmihalyi, Simonton, apud

Alencar e Fleith, 2003). Nesta perspectiva de modelo sistêmico de criatividade há quatro modelos recentes: a teoria do investimento em criatividade; o modelo componencial de criatividade; a perspectiva de sistemas; e a perspectiva historiométrica (Alencar e Fleith, 2003).

Pode ser percebido, em função das diferentes abordagens e conceituações, que à criatividade tem sido atribuídos diversos significados, pois, como exposto por Mitjás Martínez (1997), este tema tem sido alvo de estudos de várias disciplinas. Se considerada etimologicamente, a criatividade está, segundo Novaes (1971, p. 17), relacionada ao termo criar, o qual significa “dar existência a, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins”. É notório que nesta perspectiva etimológica a criatividade está atrelada ao novo, ao que ainda não existe, sendo, portanto, definida apenas pelo aspecto de novidade.

Entretanto, como não possui apenas o significado etimológico, a criatividade tem diversas conceituações que lhe são atribuídas. Tais definições da criatividade são enquadradas por Novaes (1971) em quatro categorias que se referem: 1) à pessoa que cria, com ênfase em elementos do temperamento, traços de valores, atitudes emocionais; 2) ao processo criador, com destaque no pensamento criativo, nas motivações e na percepção; 3) ao produto criado, realizando análises das invenções, das obras artísticas ou das inovações da ciência; e 4) às influências ambientais, que se relacionam aos condicionamentos educativos, sociais e culturais.

Mitjás Martínez (1997), em estudos mais recentes, assemelha-se ao enquadramento das definições de criatividade de Novaes, apesar de diferir um pouco, pois elenca cinco enfoques do estudo da criatividade. Há a ênfase no processo, no produto e na pessoa, assim como nas categorias descritas anteriormente. O destaque às influências ambientais dado por Novaes pode também ser percebido em Mitjás Martínez quando esta enfatiza as condições, pois estas implicam nas situações ou condições que tornam possível ou não a atividade criativa. Entretanto, há um quinto enfoque não apresentado por Novaes que diz respeito à integração, cujo destaque é dado na conjunção de mais de um aspecto citado acima.

Todavia, mesmo diante dos diversos enfoques com que se compreende a criatividade e dos diferentes significados que lhe são atribuídos, Mitjás Martínez (1997, p. 9) afirma que há certo consenso em considerar a criatividade no seu aspecto de novidade e de valor, ou seja, em pressupor “uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso”.

É esta perspectiva de criatividade a adotada neste estudo. A criatividade consistindo em um “processo de descoberta ou produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico” (Mitjans Martínez, 1997, p. 54), ou seja, expressa a personalidade em sua função reguladora. A personalidade, segundo Mitjans Martínez (1997, p. 44) baseada em F. González, é compreendida como “um nível superior de organização do psíquico cuja função principal é a regulação do comportamento do sujeito”.

Assim como Mitjans Martínez, Alencar (1995) também aponta que esta idéia de criatividade exposta acima é uma das principais dimensões presentes nas diferentes conceituações de criatividade. A autora destaca a emergência de um produto novo, o qual não necessariamente precisa ser uma idéia ou invenção original, mas pode ser a reelaboração ou aperfeiçoamento de algo já existente. Além disso, é destacada a relevância da proposta ou produto, o que implica no seu valor.

É preciso ressaltar que novidade e valor são aspectos que apresentam um caráter relativo. O que é novo para um sujeito ou grupo pode não o ser para outros, bem como o que é valoroso para um sujeito ou grupo pode não o ser para outros. Assim, a novidade não deve ser considerada de maneira absoluta, mas como afirma Mitjans Martínez (1997), deve ser analisada em relação ao sujeito do processo criativo. Da mesma maneira, neste estudo o valor também deve ser considerado em relação a um grupo ou ao próprio sujeito do processo criativo.

Assim conceituada, muitas idéias errôneas sobre a criatividade podem ser desmistificadas. Alencar (1995) expõe que a criatividade já esteve atrelada a um dom divino restrito a somente alguns indivíduos. A autora ainda explicita a concepção de que a pessoa tem ou não criatividade, sendo assim, criativa ou não, não havendo espaço para se considerar que existem graus de criatividade, com sujeitos mais criativos e outros menos. Alencar (1995) também expôs a criatividade aliada a um lampejo de inspiração, ou a um desajustamento ou à loucura, e como algo que depende somente de fatores intrapessoais.

Contudo, tais idéias elencadas acima foram, segundo Alencar (1995), derrubadas com as contribuições de pesquisas na área da criatividade. Conforme a autora, esta passou a ser vista sob a possibilidade de ser desenvolvida e aprimorada mediante prática e treino, não se configurando como um dom, uma inspiração, um fator exclusivamente do indivíduo, ou algo não sujeito a ser desenvolvido.

A criatividade compreendida da forma explicitada acima, sem se configurar como um dom e podendo ser desenvolvida, abre a possibilidade para o processo educacional formal

atuar de maneira a oportunizar e estimular o seu desenvolvimento. Todavia, para uma ação que se preocupe com o comportamento criativo, seja ele em menor ou maior grau, faz-se necessário que os profissionais da educação tenham a oportunidade de ter conhecimento sobre o assunto e, mais que isso, a possibilidade de desenvolver-se como um profissional criativo.

A criatividade, de acordo com a conceituação exposta anteriormente, ressalta o aspecto de novidade e de valor. Entretanto, além disso, foi destacado o caráter personológico da criatividade, sendo esta a expressão da personalidade em sua função reguladora, ou seja, a expressão de configurações personológicas que interferem substancialmente na determinação do comportamento criativo (Mitjás Martínez, 1997). Cabe ressaltar, como a própria autora expõe, que o caráter personológico da criatividade não exclui a influência de fatores sócio-históricos e externos ao sujeito.

O caráter personológico da criatividade é, portanto, fundamentado em cinco elementos, de acordo com Mitjás Martínez (1997). O primeiro elemento considera que “na criatividade, expressa-se o vínculo do cognitivo e do afetivo, que é a célula essencial de regulação do comportamento pela personalidade” (Mitjás Martínez, 1997, p. 56). A unidade entre o cognitivo e o afetivo constitui célula central na regulação do comportamento, sendo esta regulação a principal função da personalidade. Então, conforme a autora, na atividade criativa o vínculo entre o cognitivo e o afetivo é essencial, pois o sujeito expressa potencialidades cognitivas e afetivas em uma unidade não dissolúvel, sendo a atividade criativa inexplicável somente por ou outro elemento de forma independente.

Outro elemento primordial na fundamentação do caráter personológico da criatividade, segundo Mitjás Martínez (1997, p. 60), afirma que “a criatividade está associada a um conjunto diverso de elementos estruturais, entre os quais se destacam as formações motivacionais complexas da personalidade”. Tais elementos estruturais se referem aos conteúdos que integram a personalidade, ou seja, referem-se ao *quê*; havendo ainda elementos funcionais, os quais dizem respeito ao como e, portanto, a elementos processuais que estão relacionados a como a personalidade exerce sua função reguladora (Mitjás Martínez, 1997).

Entre os elementos estruturais se destacam as formações motivacionais complexas da personalidade, as quais, conforme Mitjás Martínez (1997, p. 45), “são integradas por um conjunto de motivos e mediatizadas pelas operações cognitivas do sujeito”. Segundo a autora, pela sua ocupação na hierarquia motivacional, as formações motivacionais complexas tendem a exercer um papel maior na regulação do comportamento criativo, pois a criatividade possui um forte impulso motivacional em sua base. De acordo com a autora, a criatividade do sujeito ocorre “justamente naquelas áreas em que se concentram suas principais tendências

motivacionais, as quais se constituem como formações motivacionais, já que integram, não um, mas um conjunto de motivos e necessidades do sujeito” (Mitjans Martínez, 1997, p. 61).

Como explicitado acima, as formações motivacionais são orientadas para o campo no qual os sujeitos são criativos, sendo, por isso, difícil um sujeito apresentar criatividade em uma área que não demonstra motivação. Este fato, de acordo com Mitjans Martínez (1997), faz supor que haja tendências orientadoras da personalidade, as quais implicam em um conjunto de motivos que tem a capacidade de orientar os sujeitos nas principais direções de suas vidas.

No processo educacional formal, os profissionais da educação podem se utilizar da motivação para determinada área como forma de facilitar o desenvolvimento da criatividade em seus alunos, já que o aspecto motivacional encontra-se, entre outros, na base da criatividade. Contudo, é preciso cautela quanto ao que motiva o educando, sendo necessário observar o aluno e identificar em que área se encontra sua motivação.

Mitjans Martínez (1997) ressalta duas formações motivacionais, ou seja, as principais tendências motivacionais, que podem ser estreitamente ligadas à criatividade. A primeira refere-se às intenções profissionais, as quais se constituem em um específico tipo de formação motivacional complexa e expressa o nível mais alto de desenvolvimento das motivações para certa atividade profissional. A segunda formação motivacional relacionada à criatividade consiste na autoavaliação, cuja expressão ocorre na concepção que o indivíduo tem a respeito de si mesmo, conectada por um conjunto de características e qualidades, as quais se encontram comprometidas de maneira emocional com os principais motivos e necessidades da personalidade. Como formação motivacional complexa a autoavaliação é importante na regulação do comportamento criativo.

Na fundamentação do caráter psicológico da criatividade o terceiro elemento expõe que “a criatividade está associada à presença de importantes indicadores e expressões funcionais da personalidade” (Mitjans Martínez, 1997, p. 70). Como são indissolúveis os elementos estruturais (de conteúdo) e funcionais da criatividade, não somente os primeiros estão associados ao processo criativo, mas também os indicadores e expressões funcionais. Como afirma Mitjans Martínez (1997), às potencialidades criativas dos sujeitos estão vinculados os indicadores funcionais da personalidade, podendo até ser afirmado que a base da expressão criativa do sujeito é constituída por indicadores funcionais relacionados com tendências orientadoras, as quais foram definidas anteriormente.

A mesma autora citada acima elenca alguns indicadores funcionais que estão mais associados às potencialidades criativas dos indivíduos e caracterizam o nível consciente-

volitivo da personalidade, ou seja, o nível que o sujeito demonstra sua vontade e tem ciência do que faz. Os indicadores expostos por Mitjás Martínez (1997) referem-se à flexibilidade de reorganização e redefinição de diferentes alternativas e estratégias de comportamento, à individualização da informação recebida e à dimensão e projeção futura dos conteúdos psíquicos. Assim, é no nível consciente-volitivo que podem ser percebidas as maiores potencialidades criativas dos sujeitos, pois é neste nível de regulação da personalidade que estão importantes indicadores funcionais associados à criatividade. Entretanto, não somente estes indicadores acima relatados apresentam um vínculo estreito com a criatividade, mas também outros elementos específicos, como a independência, a qual remete à autodeterminação (entendida como capacidade de agir segundo objetivos e propósitos próprios); e a problematização da informação, já que a produção do novo supõe o questionamento do que já existe. (Mitjás Martínez, 1997).

Mitjás Martínez (1997, p. 78) ainda fundamenta o caráter personológico da criatividade no fato de que a “compreensão da criatividade está associada à distinção conceitual entre as categorias sujeito e personalidade”. A personalidade, como explicitado pela mesma autora, consiste no nível superior de organização do psíquico que tem a principal função de regular o comportamento. Já o sujeito, conforme a mesma autora baseada em F. González, refere-se à individualidade do psicológico e ao indivíduo concreto que porta a personalidade e é caracterizado como atual, interativo, consciente e intencional. Dessa forma:

“É o sujeito, portador de intencionalidade de seu comportamento, quem de forma ativa utiliza seus recursos personológicos na construção desse comportamento, ao passo que a personalidade é o sistema complexo de organização do psíquico, o conjunto de elementos estruturais e funcionais que permitem ao sujeito regular e projetar seu comportamento em face das situações vitais nas quais se vê imerso e na organização de sua própria aspiração pessoal”. (Mitjás Martínez, 1997, p. 50).

Esta perspectiva com a qual o sujeito é visto remete a um indivíduo ativo, com vontade, intenção e que antecipa e projeta seus próprios comportamentos. O sujeito, assim compreendido, não é passivo, já que porta e projeta os comportamentos subjacentes à personalidade e utiliza e expressa seus recursos personológicos no comportamento criativo, pois em sua projeção e perante as situações enfrentadas usa e atualiza os recursos da personalidade para apresentar um comportamento que implique na produção de algo novo e valoroso, ou seja, na criatividade (Mitjás Martínez, 1997).

A distinção entre as categorias sujeito e personalidade, de acordo com Mitjás Martínez (1997), possibilita a compreensão da determinação diferenciada de comportamentos criativos, já que estes podem se configurar como processos da personalidade, sem a mediação

consciente e intencional do sujeito, e, portanto, não se constituírem como processo do sujeito em um sentido estrito. Segundo a autora, há comportamentos criativos em que o personológico tem uma atuação relativamente direta e há comportamentos criativos, cuja ação consciente e intencional do sujeito é evidenciada em sua projeção e desenvolvimento. Assim sendo, no primeiro caso a criatividade aparece como processo da personalidade e no segundo caso, além de ser um processo personológico, é ainda um processo do sujeito, que usa seus recursos da personalidade para produzir ou regular, intencionalmente, seu comportamento criativo. Dessa forma, o que difere a criatividade como processo da personalidade ou como processo do sujeito é a maneira como ambas as categorias agem na determinação do comportamento criativo (Mitjás Martínez, 1997).

A autora ressalta que existem fatores extrapessoais na determinação da criatividade, além dos aspectos intrapessoais, como a personalidade. O sujeito, que como explicitado anteriormente é ativo em relação as suas próprias circunstâncias, move seus recursos personológicos na execução de seus planos e projetos, respeitando as limitações de seus recursos relativos às características de onde está inserido. É nesta perspectiva, dos limites impostos pelos recursos e circunstâncias, que os elementos extrapessoais, como a situação social, a historicidade, o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico de um determinado momento, influenciam no comportamento criativo do sujeito (Mitjás Martínez, 1997).

Por fim, como último elemento que fundamenta o caráter personológico da criatividade, Mitjás Martínez (1997, p. 80) expõe que:

“A criatividade é expressão de configurações personológicas específicas que constituem variadas formas de manifestação sistêmica e dinâmica dos elementos estruturais e funcionais da personalidade que intervêm no comportamento criativo: as configurações criativas”.

Como expresso na citação acima, as configurações criativas se referem aos elementos das configurações personológicas que interferem no comportamento criativo. São, portanto, os elementos personológicos, que integrados de forma dinâmica, intervêm na expressão criativa do sujeito. Dessa forma, configuração personológica e configuração criativa não são equivalentes, visto que esta última está relacionada somente aos recursos personológicos em que está apoiada a expressão criativa do sujeito (Mitjás Martínez 1997).

Conforme Mitjás Martínez (1997), na configuração criativa, como não estão presentes todos os recursos personológicos do sujeito, todos os elementos da personalidade que possuem um valor dinâmico, motivacional e instrumental interferem para se expressar a

criatividade do sujeito, podendo até assumir um valor dinâmico e positivo aqueles elementos que, em outros campos da personalidade, podem manifestar um sentido negativo.

É preciso destacar que as configurações criativas possuem um caráter único e individualizado, não havendo sujeitos com a mesma configuração criativa. Entretanto, é possível encontrar elementos comuns nas configurações criativas dos sujeitos, como observado em estudo realizado por Mitjás Martínez (1997). A autora verificou que o “alto grau de desenvolvimento da motivação para a profissão”; a “clara orientação de futuro na esfera profissional”; a “força da individualidade – a autoavaliação como importante elemento dinâmico da expressão criativa”; a “orientação muito ativa para a superação”; e a “a orientação consciente para a criação” foram elementos sempre presentes nas configurações criativas dos sujeitos que estudou.

Todavia, é necessário ressaltar que quando há similaridades entre os elementos das configurações criativas, eles não atuam da mesma forma na expressão da criatividade dos diferentes sujeitos, pois estes elementos não se estruturam e funcionam de formas idênticas (Mitjás Martínez, 1997).

Assim, com base nos cinco fundamentos explicitados anteriormente é que a criatividade é concebida como um processo psicológico em sua função reguladora do comportamento, em que há a produção de algo novo e que possui algum valor. Entre outras existentes e não abordadas neste estudo, esta conceituação de criatividade é a que será considerada.

A criatividade, como a produção do que é, em alguma medida, novo e valioso, assume importância no contexto educacional, visto que, conforme Alencar e Fleith (2003), a sua necessidade tem sido reconhecida nos variados setores da sociedade. Isto se evidencia, segundo as mesmas autoras, pelo fato de a criatividade estar sendo considerada como um valioso recurso para se enfrentar os desafios referentes ao momento atual e por se observar que educadores de diversos países estão preocupados em preparar alunos que pensem criativamente e de forma independente, em qualquer nível do sistema educacional.

Alencar e Fleith (2003) destacam que o pensamento criativo e inovador, juntamente com traços da personalidade que estão associados à criatividade, contribuem para que os profissionais lidem com os desafios e a complexidade da época atual. Além disso, as autoras ressaltam que vários aspectos relacionados à criatividade, como flexibilidade, intuição, autoconfiança, tolerância e cooperação, são comumente apontados como parte do perfil do profissional ideal.

A criatividade como importante recurso para o profissional está atrelada a sua importância no mercado de trabalho. No contexto educacional a criatividade se faz necessária, já que a educação tem como um dos objetivos a qualificação para o trabalho. Ao desenvolver a criatividade nos educandos, a educação formal está também qualificando o aluno para o mercado de trabalho, pois este preza a expressão criativa, e, com isso, atendendo ao exposto na Constituição Federal de 1988.

A criatividade ainda é importante no contexto educacional por, segundo Alencar e Fleith (2003, p. 131), “serem as experiências criativas de aprendizagem uma das vias para o bem-estar emocional”. O desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo o aspecto emocional, constitui-se como importante elemento a ser considerado e trabalhado na educação, especificamente na educação infantil. Por isso, com o objetivo de manter o bem-estar emocional da criança e, assim, proporcionar o seu desenvolvimento integral, as experiências criativas de aprendizagem devem ser propiciadas no ambiente escolar.

Além da necessidade de se formar pensadores e profissionais criativos e de proporcionar o bem-estar emocional, Alencar e Fleith (2003), baseadas em Treffinger, expõem que o desenvolvimento da capacidade criativa se faz importante no contexto educacional, desde a educação infantil, por três fatores: primeiramente porque a criança, durante sua vida, provavelmente vai se deparar com muitos problemas e desafios, cujas soluções não lhes foram ensinadas na escola. Daí a necessidade de um processo educacional que desenvolva a capacidade criativa de seus educandos, para que eles saibam lidar com as situações cujas soluções não foram vistas na escola. O segundo fator se refere à criatividade como possibilidades para a resolução de problemas futuros, pois estes exigirão soluções criativas que ainda não podem ser previstas, devido à dinamicidade da época atual. Por fim, a criatividade é importante no contexto educacional, principalmente da educação infantil, por ela poder proporcionar satisfação e prazer, pois, segundo Alencar e Fleith (2003, p. 132), fundamentadas em Treffinger, “na medida em que a aprendizagem se dá de forma criativa, isso favorece o crescimento do aluno e gera prazer, motivando-o para novos avanços”.

Como exposto logo acima, vários são os fatores que explicam a importância da criatividade na educação, sendo necessário que o seu desenvolvimento ocorra desde os anos iniciais. Destaca-se que desenvolver a capacidade criativa no contexto educacional implica não somente fazer com que o aluno expresse sua criatividade na escola. A criatividade na educação, e especificamente na educação infantil, está além do contexto educacional e do tempo presente, visando que o sujeito tenha a capacidade de se expressar criativamente no trabalho e nas situações cotidianas e, ainda, tenha prazer, bem-estar emocional e crescimento

mediante o comportamento criativo. Por isso, este estudo ressalta a importância da criatividade no contexto educacional, especificamente na educação infantil.

Pelo fato de a criatividade ser considerada sob o caráter psicológico, o seu desenvolvimento e a sua educação devem ser atrelados ao desenvolvimento e educação da personalidade, especificamente aos elementos psicológicos que possibilitam o comportamento criativo, independente do nível de criatividade que apresente o indivíduo e do campo onde esta criatividade se manifesta (Mitjans Martínez, 1997). Assim, conforme Mitjans Martínez (1997), é necessário desenvolver elementos psicológicos que são fundamentais para o comportamento criativo, sendo que estes elementos, geralmente, envolvem motivação, autodeterminação, audácia, flexibilidade, segurança, entre outros aspectos.

Ressalta-se que os elementos citados logo acima são comumente encontrados nas configurações criativas dos sujeitos, ou seja, são recursos psicológicos que propiciam o comportamento criativo. Entretanto, tais elementos, embora presente em muitos sujeitos, atuam de maneira específica em cada indivíduo, fazendo com que cada um tenha uma configuração criativa específica.

Segundo Mitjans Martínez (1997), a personalidade e a criatividade se desenvolvem em função das diversas interações nas quais o indivíduo está inserido. Como a criatividade como um processo da personalidade, de acordo com a autora, é conformada e desenvolvida desde a primeira infância, as interações com a família e a escola, bastante presentes na vida do indivíduo, são de fundamental importância.

No contexto educacional, o professor tem importância no desenvolvimento da criatividade de seus alunos, pois, segundo Mitjans Martínez (1997, p. 184):

“Ele concebe, organiza e desenvolve o processo docente de forma tal que contribua para fomentar a criatividade. Aperfeiçoa igualmente o clima criativo que deve imperar na sala de aula para alcançar esse objetivo. Também o professor, utilizando as técnicas de que dispõe, detecta as potencialidades criativas de seus alunos e os ajuda a se expressarem em novos níveis de desenvolvimento”.

Contudo, a mesma autora afirma que para o professor realizar este trabalho de maneira autêntica e efetiva ele precisa ser criativo em algum grau ou, se não o for, pelo menos, estimular em seus educandos elementos que geralmente estão associados à criatividade. Daí a necessidade apresentada por Alencar (1995) de os cursos de formação de professor se preocuparem com questões relativas à criatividade e ao seu desenvolvimento, transcendendo, assim, temas específicos da área do curso e da Pedagogia.

Na medida em que os recursos psicológicos subjacentes à criatividade devem ser desenvolvidos, os fatores extrapessoais, já comentados anteriormente, estão também incluídos neste processo, pois podem criar condições apropriadas ao desenvolvimento da personalidade e, especificamente, ao desenvolvimento dos elementos psicológicos que mais comumente se relacionam à criatividade. Dessa forma, por não eliminar os fatores externos ao indivíduo, Alencar (1995) expõe que a criatividade, para ser desenvolvida, precisa de condições adequadas, já que não depende apenas do esforço do sujeito, mas também do contexto social onde ele está inserido. Sendo assim, Taylor (apud Alencar, 1995, p. 64, 65) explicita algumas condições que, se presentes no ambiente, podem facilitar o comportamento criativo, como:

- “redução de fatores que produzem frustração;
- redução de experiências e situações competitivas que implicam ganhos ou perdas;
- encorajamento do pensamento divergente;
- eliminação de ameaças ambientais;
- aceitação da fantasia;
- minimização de coerções;
- ajuda à pessoa em sua compreensão de si e de sua divergência em relação às normas”.

Destaca-se que as condições explicitadas acima facilitam o comportamento criativo, mas não o garantem. É preciso ressaltar que os aspectos elencados acima não são os únicos que, se presentes no ambiente, facilitam a criatividade. Além disso, apesar de Taylor ter sido o autor escolhido para exemplificar alguns elementos favorecedores do comportamento criativo, existem outros autores que expressam condições facilitadoras da criatividade, como Rogers (apud Alencar, 1995) que destaca a importância das condições psicológicas de segurança e de liberdade, já que, para o autor, ameaça, questionamento e crítica não propiciam um ambiente favorável à criatividade.

Assim como há condições favorecedoras do comportamento criativo, Alencar (1995) expõe também aspectos que podem se constituir como barreiras ao desenvolvimento da criatividade, as quais estão inter-relacionadas. Entre as barreiras a autora descreve algumas, como as pressões da sociedade com relação ao sujeito que foge às normas; negativismo no que se refere ao arriscado; valorização da aceitação pelo grupo; e expectativas referentes ao papel sexual apropriado ao homem e à mulher. Além das barreiras já apontadas, a mesma autora também afirma que há barreiras relativas especificamente ao indivíduo, sendo elas de natureza perceptual, emocional, intelectual ou expressiva.

A criatividade pode ser desenvolvida ou dificultada em função de aspectos facilitadores ou de aspectos que se constituem como barreira. Isto implica que o comportamento criativo é influenciado pelo contexto no qual está inserido o indivíduo, tendo

a família e a escola, segundo Alencar (1995), forte impacto e importância crucial no desenvolvimento da criatividade, como já falado acima. Família e escola exercem influência na formação do auto conceito da criança, tendo este auto conceito grande impacto não somente na produção criativa, mas também no desenvolvimento do indivíduo (Alencar, 1995).

No ambiente educacional, para que a criatividade seja desenvolvida e expressa, Alencar (1995) salienta alguns aspectos que precisam ser conhecidos e eliminados de forma progressiva. A autora expõe que é necessário que sejam suprimidos o autoritarismo do professor; a atitude hostil com o educando que questiona, critica e discorda, a pressão ao conformismo, a valorização exagerada na reprodução do conhecimento, a falta de preocupação com o desenvolvimento do auto conceito positivo e as baixas expectativas em relação aos alunos. Entretanto, o que se percebe é que os educadores, em função do conteúdo e extensão do currículo, do tradicionalismo do ensino, da valorização exagerada na disciplina do aluno e das expectativas baixas em relação ao educando, apresentam dificuldades em preservar a criatividade do estudante e estimular as suas habilidades criativas (Alencar, 1995).

Percebe-se, então, que a criatividade, como um processo da personalidade em que é produzido algo novo e valioso, pode ser estimulada e desenvolvida, tendo o contexto educacional e a família importante papel neste processo. A família e a escola podem promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da personalidade e, mais especificamente, dos recursos psicológicos que proporcionam o comportamento criativo, sendo a criatividade compreendida segundo a percepção de Mitjans Martínez (1997) e, portanto, como algo que é em alguma medida novo e valioso.

5. Capítulo III: Metodologia

5.1 Método

De acordo com Gil (2007, p. 26), o método pode ser compreendido como o percurso para se chegar a uma finalidade, sendo o método científico “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Este capítulo consiste em descrever a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo. Assim, este capítulo busca descrever o caminho percorrido na investigação de como os professores de educação infantil concebem o brincar e a criatividade com seus alunos; analisar a prática pedagógica do grupo de professores participante deste estudo, enfocando a presença da brincadeira e da criatividade; e identificar se estes temas fizeram parte da formação inicial e continuada do grupo de professores do estudo.

O desenvolvimento, mediante um processo formal e sistemático, do método científico define a pesquisa, cujo objetivo está em descobrir respostas para problemas por meio da utilização de procedimentos científicos (Gil, 2007). Quando se pretende obter novos conhecimentos referentes ao campo da realidade social, que envolve “todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais”, tem-se uma pesquisa social (Gil, 2007). No presente estudo, a pesquisa realizada também se configura como social, já que os dados são coletados na escola, instituição social e local de múltiplas relações entre homens.

Esta pesquisa, de caráter social, pode ainda ser classificada como sendo de paradigma qualitativo, sendo este, segundo Sandín Esteban (2010, p. 127):

“(…) uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

Este estudo se identifica com a pesquisa qualitativa na perspectiva de que se constitui como uma atividade sistêmica a ser realizada em um contexto educativo, gerando a produção de conhecimento no que se refere ao brincar e à criatividade. Segundo Sandín Esteban (2010), o contexto possui fundamental importância nas pesquisas qualitativas, visto que sem ele os fenômenos e acontecimentos não são passíveis de compreensão adequada. Tal contexto, de acordo com a autora, é natural e se refere ao mundo real, no qual as respostas podem ser encontradas. Outra característica apontada pela autora diz respeito a uma abordagem global

das experiências pessoais, já que não se pode compreender as pessoas por meio de variáveis separadas. Sandín Esteban (2010, p. 129) também ressalta a pessoa que pesquisa ao coletar as informações, pois na pesquisa qualitativa “o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela”. Por fim, a mesma autora ainda afirma que os estudos qualitativos possuem um caráter interpretativo.

Assim, esta pesquisa descrita neste trabalho monográfico se identifica com a pesquisa social, pois tem seus dados coletados em uma realidade social, e ainda, em meio a outro paradigma, com a pesquisa de paradigma qualitativo, por apresentar as características do mesmo.

5.2 Procedimentos

O curso de Pedagogia na Universidade de Brasília contribuiu para a coleta de dados desta pesquisa. Especificamente o projeto “Encanto no Aprender: o lúdico no contexto escolar”, em suas duas fases, e o projeto “Práticas docentes no contexto escolar inclusivo: o lúdico no contexto do ensinar e aprender na diversidade escolar”, também em suas duas fases, forneceram importantes informações no que se refere ao conhecimento teórico sobre o lúdico e possibilitaram um contato com o contexto escolar, sendo possível observar e aplicar a ludicidade neste ambiente. Referente à criatividade, a disciplina Inovação e Criatividade na Educação proporcionou um conhecimento teórico sobre o assunto, o qual foi aprofundado no referencial teórico deste estudo. Demais disciplinas contribuíram para esta pesquisa na medida em que ofereceram uma base teórica quanto à educação infantil, ao currículo, e serviram como fundamento para a prática em estágios, os quais tiveram importante papel na definição do tema desta pesquisa. Sendo assim, os dados começaram a ser coletados anteriormente a este semestre, quando efetivamente se iniciou a escrita deste trabalho monográfico.

Com o objetivo de investigar a opinião de um grupo de professores a respeito do brincar e a criatividade em crianças de 4 e 5 anos de idade, esta pesquisa é realizada em uma escola de educação infantil inclusiva da rede pública do Distrito Federal, cuja localização se encontra na região administrativa de Brasília. A escola, que é subordinada à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, foi inaugurada em 1977 e oferece o 1º e o 2º períodos, o que corresponde ao atendimento dado a crianças de 4 e 5 anos de idade respectivamente, e o 1º ano do ensino fundamental.

Mediante questionários, entrevistas e observações é que os dados desta pesquisa são coletados.

Os questionários são definidos por Gil (2007) como uma técnica de investigação formada por perguntas apresentadas às pessoas por escrito. Tal técnica, segundo Gil (2007, p. 128) tem o objetivo de conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Por ter a finalidade de conhecer a opinião de um grupo de professores a respeito do brincar e da criatividade com crianças de 4 e 5 anos de idade é que esta técnica se faz necessária nesta pesquisa.

O questionário utilizado na pesquisa é composto por questões abertas, já que nestas as perguntas são apresentadas, deixando-se um espaço em branco para que o participante escreva sua resposta livremente, o que permite ao respondente não ser forçado a enquadrar suas concepções em alternativas já estabelecidas (Gil, 2007). Este tipo de questionário se mostra adequado a esta pesquisa que tem entre seus objetivos investigar como os professores de educação infantil concebem o brincar e a criatividade com as crianças pequenas e identificar se estes temas fizeram parte da formação inicial e continuada do grupo de professores do estudo.

Conforme Gil (2007, p. 117), a entrevista é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Ademais, a entrevista é um instrumento adequado para se obter informações sobre o que as pessoas sabem, crêem, desejam, esperam, entre outros aspectos. Tendo em vista os objetivos deste estudo e as características da entrevista, esta, além do questionário, se mostra necessária para que sejam testadas as hipóteses propostas.

Apesar de se fazer uso de questionário nesta pesquisa, a entrevista é utilizada por proporcionar algumas vantagens que não são apresentadas pelo questionário, entre elas: a obtenção de um maior número de respostas, uma maior flexibilidade e a captação da expressão corporal do entrevistado (Gil, 2007). Com o uso de questionário e, posteriormente, entrevista, pode-se obter mais informações para uma melhor averiguação das hipóteses.

Entre os tipos de entrevistas, as entrevistas semiestruturadas, de acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 75), permitem ao pesquisador combinar perguntas abertas e fechadas e possibilita ao entrevistado discorrer a respeito do assunto proposto. Segundo as mesmas autoras, há um roteiro com questões ou tópicos previamente definidos a ser seguido pelo entrevistador, contudo a entrevista ocorre em um contexto parecido com o de uma conversa informal. As autoras ainda acrescentam que é preciso atenção por parte do entrevistador para dirigir a discussão para o tema de interesse e para fazer perguntas adicionais, caso o

informante fuja ao tema ou não responda às questões de forma clara. Nesta pesquisa as entrevistas são semiestruturadas, pois estas permitem, de acordo com as autoras, um maior direcionamento para o tema, de forma que se alcancem os objetivos.

A observação é tida por Gil (2007) como de fundamental importância para a pesquisa. A observação consiste em uma técnica de coleta de dados que tem como vantagem principal, em comparação a outras técnicas, “a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.

Pela possibilidade de se perceber os fatos sem intermediações, a observação permite a esta pesquisa verificar se o brincar e a criatividade estão inseridos na prática pedagógica do grupo de professores pesquisado e averiguar se as informações prestadas mediante os questionários e as entrevistas estão relacionadas ao trabalho realizado em sala de aula.

5.3 Participantes e instrumentos de construção de dados

Pretendia-se realizar este estudo com 5 professores, de uma escola de educação infantil da rede pública do Distrito Federal, que se disponibilizassem a participar da pesquisa. Como a instituição educacional onde o estudo foi realizado dispõe de 5 turmas de educação infantil, abrangendo o 1º e 2º períodos, todas as turmas desta etapa da educação e suas respectivas professoras se disponibilizaram a participar da pesquisa, após a apresentação da pesquisadora. Às professoras participantes foi dada a opção de responder a um questionário com perguntas abertas e depois participar de uma entrevista gravada, ou, caso as docentes participantes não tivessem disponibilidade de tempo para o preenchimento do questionário, apenas realizar a entrevista. O questionário continha questões abertas relacionadas ao tema, aos objetivos e às hipóteses desta pesquisa. Também, da forma como se pretendia, foram observadas, durante 10 horas, cada turma das respectivas professoras entrevistadas. Tais observações foram guiadas por roteiro de observação, com o propósito de se atentar para os aspectos referentes ao brincar e à criatividade e foram registradas em um diário de campo. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada uma das docentes participantes desta pesquisa. As entrevistas foram gravadas na íntegra com a permissão das participantes e foi elaborado um roteiro para guiar a discussão com as professoras pesquisadas. A íntegra de cada instrumento encontra-se nos apêndices.

6. Capítulo IV: Descrição e análise dos dados

6.1 A escola

A escola Jardim de Infância 304 Norte foi inaugurada em 27 de abril de 1977. Esta instituição teve o seu ato de criação em 28 de abril de 1977, por meio da resolução 100/77. O ato de autorização da escola se deu no dia 7 de julho de 1980, pela portaria nº 17. A fundação da Associação de Pais e Mestres ocorreu em 10 de agosto de 1977 e a do Conselho Escolar aconteceu no dia 17 de abril de 1996.

O Jardim de Infância 304 Norte é uma escola inclusiva da rede pública do Distrito Federal. A sua proposta foi elaborada pela comunidade escolar, o que garante o processo de democratização da sociedade e busca ampliar os meios de participação da população. A escola apresenta como eixo norteador para o desenvolvimento do seu trabalho políticas e programas que dão a possibilidade da formação integral do ser humano.

Conforme a Proposta Pedagógica (2010) da instituição, como função social a escola procura garantir à comunidade escolar condições essenciais para o pleno exercício da cidadania. O professor age como um mediador das novas conquistas a serem alcançadas pelas crianças, sempre considerando suas hipóteses, interesses, criatividade e formas de expressão. Além disso, a interação é priorizada e acontece por meio da mediação do professor, o que possibilita que a criança adquira segurança em suas capacidades motoras, afetivas, cognitivas, expressivas e sociais. Ademais, o trabalho é realizado de forma a enfatizar o respeito, a solidariedade, a afetividade, o compromisso e a amizade.

O Jardim de Infância 304 Norte, segundo sua Proposta Pedagógica (2010), apresenta como missão assegurar um ensino de qualidade por meio da garantia da inclusão de todos os alunos, bem como dos alunos com necessidades especiais, dando a oportunidade de formar cidadãos críticos e capazes de agir na transformação da sociedade. Como objetivo a instituição busca fortalecer a participação dos pais na escola e oferecer um ensino de qualidade no qual a criança adquira segurança motora, afetiva, cognitiva e social por meio da formação continuada de professores. Também há como meta melhorar o acervo pedagógico e promover a integração entre os profissionais da educação.

A escola oferece uma turma de 1º período no turno matutino e duas turmas do mesmo nível no turno vespertino. Há uma turma de 2º período o turno da manhã e outra turma no período da tarde. Também são oferecidas no Jardim de Infância 304 Norte três turmas do 1º

ano do ensino fundamental (duas no matutino e uma no vespertino), que faz parte da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, previsto na LDB. Este Ensino fundamental de 9 anos tem como estratégia pedagógica o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o qual é desenvolvido em 3 anos com crianças a partir de 6 anos de idade.

De acordo com a Proposta Pedagógica (2010), nesta escola a avaliação é contínua e processual e tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar todo o trabalho. Por meio das observações significativas e do registro diário o educador pode documentar, de maneira contextual, os processos de aprendizagem das crianças e a qualidade das interações estabelecidas com seus pares, com os funcionários, com os professores e com as outras pessoas presentes no contexto escolar. Por meio das observações e dos registros também é possível obter importantes informações sobre as experiências vividas pelas crianças, o que proporciona ao educador uma visão integral e uma visão das especificidades envolvidas no processo educativo de cada criança.

Quanto à estrutura física, o Jardim de Infância 304 Norte tem 4 salas de aula permanentes, 1 sala de recursos (atualmente funciona também como sala de informática para todos os alunos da escola), 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 parque infantil, 1 pátio coberto, 7 banheiros, 1 cozinha e 2 rampas de acesso. As salas são amplas e contêm 1 purificador de água e 2 ventiladores. Além disso, há 1 televisão de 29”, aparelho de DVD, toca CD e brinquedos em cada sala de aula. A sala de recursos conta com uma professora para atender alunos com necessidades especiais e com 18 computadores para atender aos alunos na aula de informática. O corpo docente é formado por 8 professores e o pessoal e serviços especializados somam 10 pessoas.

As salas de aula, além do purificador de água e dos ventiladores, ainda contam com um banheiro (em uma das salas esse banheiro possui uma pequena banheira para uso dos alunos diante de uma necessidade), uma área externa restrita a cada sala, um canto do brinquedo (com móveis infantis de uma casa), um mural para exposição de trabalhos realizados pelos alunos e uma lousa. Há cabides para as crianças pendurarem seus pertences, armários para as professoras guardarem os materiais para uso em sala de aula, a mesa para a docente e sete mesas com quatro cadeiras cada, onde as crianças se sentam para realizarem as atividades.

A escola trabalha com pedagogia de projetos, pois considera que os projetos proporcionam um melhor ensino e uma adequação às necessidades dos educandos. Segundo a Proposta Pedagógica (2010) da escola, os projetos de trabalho possibilitam a construção de mentes que pensam com mais agilidade e facilitam articular as várias áreas do conhecimento,

o que permite compreender o universo de forma mais significativa. Assim sendo, a instituição de ensino desenvolve projetos de empreendimento, tais como: Projeto Formando Hábitos Alimentares Saudáveis, Projeto Passeando e Aprendendo, Projeto Literatura, Projeto Recriart e Projeto Momento Cívico. Entre os projetos citados, destaca-se que o Projeto de Literatura tem o objetivo não somente de desenvolver a linguagem, mas, como exposto na proposta pedagógica da escola, principalmente liberar a criatividade, a imaginação e a fantasia. Também pode ser ressaltado o Projeto Recriart, o qual busca valorizar atividades lúdicas, como jogos, artes e brincadeiras, e trabalhar o movimento e a sensibilidade artística.

Além dos projetos de empreendimento, a escola também realiza projetos investigativos, cujo interesse da criança é o ponto de partida para a escolha de um problema sobre o qual o projeto será desenvolvido. Os projetos investigativos ocorrem em várias etapas, as quais são planejadas e negociadas claramente, tornando possível a realização de atividades motivadoras e interessantes.

As turmas da escola possuem uma rotina, a qual se inicia no momento da chegada dos alunos. As crianças do turno matutino entram na escola todos os dias às 7 horas e 30 minutos e os alunos do turno vespertino às 13 horas e 30 minutos. Ao chegar à escola as crianças ficam no pátio para o momento da recepção dos alunos. Nesta recepção, cada turma fica sentada em um local demarcado por fitas fixadas no chão, conforme a cor da sala (vermelha, amarela, verde e azul). Neste momento da recepção, geralmente coordenado por uma professora, é realizada uma oração coletiva e depois é cantada uma canção infantil. Logo após, as crianças, junto com as professoras, vão para suas salas de aula. Todos os dias há 50 minutos de parque e 20 minutos para o lanche, já sendo demarcado um horário para cada turma. Uma vez por semana é colocado filme na sala de aula para as crianças assistirem, sendo que cada turma faz esta atividade em um dia diferente da semana. Também há aula de informática uma vez por semana em cada turma. Todas as sextas-feiras é o dia do brinquedo e uma professora de uma turma conta uma história para toda a escola. Em todas as turmas as crianças levam na sexta-feira a pasta de literatura com um livro para ser lido e uma folha com espaço para ser feito o desenho sobre a história e ser colocado o título da mesma. Às segundas-feiras e quintas-feiras os alunos levam a pasta com o dever de casa. Das 12 horas às 12 horas e 30 minutos, no período matutino, e das 18 horas às 18 horas e 30 minutos, no período vespertino, as crianças já ficam prontas com seus materiais, esperando seus responsáveis buscá-las.

6.2 As turmas observadas

Cinco turmas de educação infantil foram observadas para a realização desta pesquisa, sendo três turmas de primeiro período e duas turmas de segundo período. Duas turmas de cada turno eram observadas por dia, pois a pesquisadora permanecia por duas horas e trinta minutos em cada sala de aula, até que se completasse dez horas de observação em cada uma. As professoras tiveram a opção de responder a um questionário e depois participar de uma entrevista, ou, caso não tivessem tempo disponível para a realização do questionário, apenas participarem da entrevista gravada. Duas professoras, do primeiro período matutino e do segundo período vespertino, responderam ao questionário e depois foram entrevistadas e outras três professoras, por indisponibilidade de tempo, somente foram entrevistadas.

6.2.1 Turma 1: sala azul matutino

Esta turma observada durante 10 horas, intercaladas em quatro dias, é uma turma de primeiro período da educação infantil. 21 alunos fazem parte dessa turma, a qual se caracteriza como inclusiva, já que possui um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento, o J. Mesmo com a presença desse educando com necessidades educacionais especiais a professora não tem o auxílio de um monitor para atuar junto a este aluno.

A estrutura física da sala de aula corresponde à descrita anteriormente, mas, diferente das outras salas, possui uma banheira com ducha higiênica no banheiro das crianças e não conta com um espelho. Há um mural com trabalhos das crianças expostos, valorizando a expressão das mesmas. Cabe ressaltar que o brincar, apesar de não ser utilizado em todos os momentos, pode ser proporcionado neste ambiente, por se caracterizar como um espaço amplo e bem organizado, com brinquedos variados e, até, com uma pequena área externa. A criatividade, também alvo desta pesquisa, pode ser estimulada na medida em que o ambiente favorável à brincadeira, quando esta acontece, propicia liberdade, imaginação, fantasia e livra a criança das pressões e obrigações da vida real.

A docente responsável por esta turma, aqui denominada como P1 para que sua identidade seja mantida em sigilo, cursou Pedagogia e concluiu a graduação em 1999 e no ano seguinte, em 2000, a regente terminou uma especialização em Psicopedagogia. A professora

P1 já leciona há 25 anos e está atuando nesta instituição de ensino há 8 anos, sempre no primeiro período da educação infantil. Esta docente, pelo que foi observado, preza pela organização em sala de aula de forma que sempre arruma os brinquedos, as mesas e cadeiras, as atividades das crianças e procura manter a turma menos agitada e sem provocar muito barulho. P1 tem uma boa interação com os alunos e uma relação afetuosa e de autoridade com os mesmos, além de atuar de forma lúdica com eles por meio de músicas com gestos, histórias infantis e conversas. A professora estimula a imaginação e a fantasia, principalmente nos momentos de rodinha e do brincar, livre ou dirigido, e a expressão oral de idéias das crianças.

A professora oportuniza o brincar aos educandos nos momentos de parque, local este onde ocorre o brincar livre; nas sextas-feiras, por ser o dia do brinquedo e as crianças também podem brincar livremente em sala de aula por um momento; e nos cantinhos, quando a docente propicia o brincar dirigido por meio do rodízio de brinquedos, neste momento é colocado um tipo de brinquedo em cada mesa e os grupos brincam por um tempo com um brinquedo e trocam de mesa a cada 10 ou 15 minutos, até que passem por todas as mesas. Segundo informação dada por P1 e conforme a pesquisadora verificou na Proposta Pedagógica da escola há também, uma vez por semana, o brincar dirigido no pátio, devido ao projeto Recriart.

As crianças da turma apresentam uma faixa etária de 4 anos de idade. Elas interagem bem entre si, sendo colegas umas das outras, inclusive do aluno com necessidades educacionais especiais. Os alunos ouvem as idéias uns dos outros, pois todos são escutados nos momentos de rodinha, e aprendem a respeitar tais idéias. No brincar as crianças assumem papéis sociais e interagem mediante os papéis de pai, mãe, filho, avó, professor, entre outros. As crianças também dão outras funções e sentidos aos brinquedos e todas brincam com os novos sentidos e funções dados pelos colegas.

6.2.2 Turma 2: sala amarela matutino

Esta turma observada durante 10 horas, intercaladas em quatro dias, é uma turma de segundo período da educação infantil. A turma é formada por 27 alunos, não havendo educandos com necessidades educacionais especiais e nem a presença de monitor.

Esta sala de aula possui uma estrutura física padrão, conforme as outras salas de aula. No entanto, diferente da sala descrita anteriormente, esta possui um alfabeto na parede, o qual se encontra na altura das crianças. Este alfabeto contém as letras de A a C, após há um

espelho no meio e depois continuam as outras letras. O mural da sala, nos dias observados, não estava com trabalhos realizados pelas crianças, mas tinha os três porquinhos em figuras geométricas, feitos pela professora do turno vespertino. Estes porquinhos expostos no mural são parte de um trabalho realizado em todas as turmas, sendo cada porco feito e denominado por uma figura geométrica (quadrado, triângulo e círculo). O brincar, apesar de não ser utilizado em todos os momentos, pode ser proporcionado neste ambiente, por se caracterizar como um espaço amplo e bem organizado, com brinquedos variados e, até, com uma pequena área externa. A criatividade, também alvo desta pesquisa, pode ser estimulada na medida em que o ambiente favorável à brincadeira, quando esta acontece, propicia liberdade, imaginação, fantasia e livra a criança das pressões e obrigações da vida real.

A professora da turma, que neste estudo será identificada como P2 para que sua identidade seja mantida em sigilo, fez magistério, concluindo em 1984, e em 1995 se formou em Pedagogia. A docente ainda realizou três especializações, sendo uma em Educação Infantil, uma em Educação Especial e outra em Psicopedagogia, e fez um mestrado em educação pela Universidade de Brasília. P2 possui 22 anos de docência e leciona nesta instituição de ensino já há 21 anos, sempre trabalhando com alfabetização e, nos últimos 7 ou 8 anos, com o segundo período da educação infantil.

A regente P2 assume uma postura lúdica com as crianças não em todos os momentos da aula, mas o faz quando canta músicas infantis com a utilização de gestos e, principalmente, quando conta histórias. Nos momentos da história, recurso bastante utilizado por P2, mesmo que não haja recursos diferenciados e se tenha apenas o livro, a professora consegue atuar de uma forma lúdica e encantar os alunos, fazendo com que eles mantenham a motivação, o interesse e a participação. P2, também ao contar histórias, sempre procura estimular criatividade das crianças, fomentando a curiosidade, a expressão de opiniões, o levantamento de hipóteses, a liberdade de pensamento, a imaginação, além de, como já falado, manter a motivação e o interesse das crianças, aspectos estes importantes para a expressão criativa. Nos momentos de rodinha a professora sempre faz perguntas às crianças, fazendo com que elas se expressem, e se interessa por saber a avaliação dos alunos sobre o parque e os livros que leram no projeto de literatura. A professora oportuniza o brincar aos educandos nos momentos de parque, local este onde ocorre o brincar livre; nas sextas-feiras, por ser o dia do brinquedo e as crianças também podem brincar livremente em sala de aula por um momento; e nos terminos das atividades em sala de aula.

As crianças dessa turma apresentam uma faixa etária de 5 anos de idade. Há uma boa interação entre os alunos e entre estes e a docente. Nos momentos do brincar, especialmente

no parque, as crianças agiam conforme os papéis sociais que assumiam e utilizavam os brinquedos sempre com outros sentidos e funções. A imaginação e a fantasia também são bastante presentes entre os alunos enquanto estão brincando.

6.2.3 Turma 3: sala azul vespertino

Esta turma observada durante 10 horas, intercaladas em quatro dias, caracteriza-se como uma turma de primeiro período da educação infantil. Trata-se de uma turma reduzida, com apenas 15 alunos, por contar com a presença de dois irmãos gêmeos com Transtorno Global do Desenvolvimento, o N e o G. Mesmo contendo alunos com necessidades educacionais especiais não há monitor nesta turma para auxiliar no trabalho da professora, colaborando para o cuidado e a aprendizagem de tais crianças.

As crianças com necessidades educacionais especiais possuem Transtorno Global do Desenvolvimento, apresentando dificuldade na comunicação oral. No entanto, ambos os alunos já sabem ler, contudo não escrevem por apresentarem bastante dificuldade na coordenação motora. O aluno G, em sala de aula, risca a folha quando é uma atividade de desenho, mas o N não faz as atividades.

No que se refere à estrutura física desta sala de aula pode ser observado que corresponde à estrutura padrão das outras salas, mais especificamente a que foi descrita quando se falou da turma 1, pois ambas as turmas ocupam a mesma sala de aula, em horários diferentes. Por isso, o que foi exposto a respeito do espaço físico e deste em relação ao brincar e à criatividade se adéqua também a esta turma.

A professora desta turma, identificada nesta pesquisa como P3 para que sua identidade seja mantida em sigilo, cursou o magistério, o qual foi concluído aproximadamente em 1984, e depois se graduou em Educação Física, terminando o curso por volta de 1995. As datas das conclusões dos cursos não são precisas, pois a professora, ao ser entrevistada, não recordava exatamente. A docente P3 leciona há 24 anos, contabilizando desde o tempo em que trabalhou com ensino fundamental, como professora de Educação Física, e com a educação infantil. Na instituição de ensino onde esta pesquisa foi realizada a regente já trabalha há 13 anos, sempre lecionando para o primeiro período.

Em sala de aula P3 assume uma postura lúdica perante as crianças e, em vários momentos, também perante os funcionários da escola. A docente canta músicas com gestos, utiliza bastante a dança, coloca melodia em poesias infantis transformando-as em músicas, e

também brinca com as crianças. Pode ser observado que as outras professoras participantes desta pesquisa consideram o brincar importante, mas nem sempre agem ludicamente com as crianças. Já a professora P3 não somente valoriza a brincadeira e atua de forma lúdica, como também brinca com seus alunos nos momentos de brincar livre. A docente estabelece essa relação de forma lúdica com os alunos sem perder sua função de professora e sem deixar de exercer sua autoridade. P3 estimula bastante a fantasia, a imaginação e a expressão oral de ideias e opiniões das crianças.

O brincar é oportunizado às crianças pela docente nos momentos de parque, local este onde ocorre o brincar livre; nas sextas-feiras, por ser o dia do brinquedo e as crianças também podem brincar livremente em sala de aula por um momento; e nos cantinhos, quando a docente propicia o brincar dirigido por meio do rodízio de brinquedos, neste momento é colocado um tipo de brinquedo em cada mesa e os grupos brincam por um tempo com um brinquedo e trocam de mesa a cada 10 ou 15 minutos, até que passem por todas as mesas. Além disso, como falado anteriormente, em meio às atividades e no decorrer da aula a professora sempre se volta ao lúdico e propõe brincadeiras às crianças.

A turma é composta por crianças que apresentam 4 anos de idade. Os educandos se relacionam bem entre si, mesmo com os alunos com necessidades educacionais especiais. Somente o G não se relaciona bem com outro aluno, o A, e sempre o provoca. Mas, a professora já percebeu o conflito entre estes educandos e faz as suas interferências. Há uma relação de afeto, encantamento e autoridade entre os alunos e a docente. Os estudantes desta turma brincam bastante e, na brincadeira, sempre assumem papéis sociais que não correspondem aos seus papéis na vida real. Os alunos G e N, quando deixados brincar livremente, sempre pegam os livros dispostos em uma estante acessível às crianças para ler. Como a professora sabe da motivação desses educandos pela leitura quando monta os cantinhos com variados tipos de brinquedos sempre coloca em uma mesa os livros. As crianças criam novas funções para os brinquedos e transformam em brinquedos objetos que, à princípio, não o são.

6.2.4 Turma 4: sala vermelha vespertino

Esta turma, cuja observação foi de 10 horas intercaladas em 3 dias, configura-se como uma turma de segundo período da educação infantil. A turma se caracteriza como inclusiva por possuir, entre os 19 alunos, um estudante cadeirante devido à Paralisia Cerebral, o G. Por

ter um aluno com necessidades educacionais especiais há uma monitora na sala de aula que auxilia a todo momento o aluno G, conduzindo-o aos lugares para onde vai a turma e ajudando-o na realização das atividades.

A estrutura física da sala de aula é no mesmo padrão das outras salas, mas, por receber uma turma de alfabetização no período matutino, tem dois alfabetos colados nas paredes e os nomes dos objetos colados nos mesmos. No mural estão expostas as atividades das crianças, valorizando a produção das mesmas. Em relação ao ambiente físico como favorável ao brincar e à criatividade pode-se comparar as outras salas já apresentadas anteriormente, pois é um espaço amplo, organizado com brinquedos variados e, melhor que nas outras salas, com o espaço externo que faz sombra durante a tarde, o que propicia um ambiente mais agradável. Em relação à criatividade, esta pode ser estimulada na medida em que o ambiente favorável à brincadeira, quando esta acontece, propicia liberdade, imaginação, fantasia e livra a criança das pressões e obrigações da vida real.

A professora desta turma, denominada aqui como P4 para que sua identidade seja mantida em sigilo, fez magistério e após cursou Artes, concluindo em 2004. A docente leciona há 14 anos, sendo o primeiro ano da regente nesta instituição de ensino e o primeiro ano que atua com o segundo período da educação infantil. A docente assume uma postura lúdica perante as crianças, mas quando canta músicas com gestos e quando conta algumas histórias infantis, o que não ocorre em todos os momentos. P4 estimula a imaginação e a fantasia dos alunos, além da expressão oral de ideias e de opiniões dos mesmos. A docente valoriza o pensamento divergente dos educandos ao realizarem as atividades propostas por ela, não exigindo uma única forma de pensamento, o que consiste em um aspecto favorável ao desenvolvimento e expressão da criatividade nos alunos.

No que se refere ao brincar, ele é oportunizado pela regente nos momentos de parque, local este onde ocorre o brincar livre; nas sextas-feiras, por ser o dia do brinquedo e as crianças também podem brincar livremente em sala de aula por um momento. Além disso, a professora promove brincadeiras dirigidas no parque, devido ao projeto Recriart, comentado pela docente e visto pela pesquisadora na Proposta Pedagógica da escola.

A turma é composta por crianças que possuem 5 anos de idade. Os alunos apresentam uma boa interação entre eles, inclusive em relação ao educando com necessidades educacionais especiais, pois seus colegas querem conduzir sua cadeira de rodas e querem sentar à mesa com ele. A turma, assim, como as outras, está ensaiando uma dança para ser apresentada na festa junina e o aluno G também vai participar, dançando, com as adaptações

necessárias, com uma aluna. A relação das crianças com a professora também é boa, existindo entre eles respeito, afeto e autoridade.

6.2.5 Turma 5: sala amarela vespertino

Esta turma, que foi observada durante 10 horas intercaladas em 3 dias, caracteriza-se como uma turma de primeiro período da educação infantil. A turma é composta por 13 alunos e se trata de uma turma inclusiva reduzida por ter uma aluna com necessidades educacionais especiais, a B. Apesar de se ter a necessidade, não há monitor para auxiliar no trabalho junto a esta aluna. Por isso, a mãe da educanda acompanha a aluna todos os dias durante a aula.

A estrutura física desta sala de aula corresponde à estrutura padrão de todas as outras salas e é a mesma descrita na turma 2, pois esta turma ocupa o mesmo espaço que o segundo período matutino, mas em horário diferente. No que se refere ao ambiente físico em relação ao brincar pode-se verificar, apesar de não ser utilizado em todos os momentos, que o brincar pode ser proporcionado neste ambiente, por se caracterizar como um espaço amplo e bem organizado, com brinquedos variados e, até, com uma pequena área externa. A criatividade, também alvo desta pesquisa, pode ser estimulada na medida em que o ambiente favorável à brincadeira, quando esta acontece, propicia liberdade, imaginação, fantasia e livra a criança das pressões e obrigações da vida real.

A regente desta turma, identificada neste estudo como P5 para que sua identidade seja mantida em sigilo, fez magistério e posteriormente se graduou em Pedagogia, concluindo o curso em 1998. A docente ainda realizou duas especializações, sendo uma em Administração Escolar e a outra em Psicopedagogia. P5 já leciona há 17 anos, dos quais há 15 anos atua com o primeiro período da educação infantil. Nesta instituição de ensino, onde a pesquisa está sendo realizada, é o primeiro ano da professora.

A docente P5 atua de forma lúdica com as crianças nos momentos das músicas com gestos, na contação de história e quando as crianças estão brincando, seja na casinha, de massinha de modelar, entre outros momentos. A professora estimula a imaginação, a construção e a fantasia das crianças, além da expressão oral e escrita (esta por meio de desenhos) nos momentos de rodinha e no decorrer da aula, durante as atividades.

A professora oportuniza o brincar às crianças nos momentos de parque, local este onde ocorre o brincar livre; nas sextas-feiras, por ser o dia do brinquedo e as crianças também podem brincar livremente em sala de aula por um momento; e nos cantinhos, quando a docente propicia o brincar dirigido por meio do rodízio de brinquedos, neste momento é

colocado um tipo de brinquedo em cada mesa e os grupos brincam por um tempo com um brinquedo e trocam de mesa a cada 10 ou 15 minutos, até que passem por todas as mesas.

Os alunos que compõem esta turma têm 4 anos de idade. Eles interagem bem entre si, mas em alguns momentos surgem conflitos intermediados pela professora. A aluna com necessidade educacional especial não interage em todo momento com as outras crianças, mas estas têm respeito pela colega e a tratam com carinho. A professora também possui uma boa relação com as crianças, sendo atenta às mesmas, afetuosa e exercendo sua autoridade. Os educandos brincam bastante, assumem papéis sociais diversos, sendo pais, mães, filhos, entre outros, e criam durante a brincadeira, dando novos sentidos e funções aos brinquedos e transformando objetos, como cadeiras, em inusitados brinquedos e brincadeiras.

6.3 Coleta dos dados

No dia 1 de junho de 2011 a pesquisadora contatou a escola pela primeira vez, com o objetivo de ser autorizada a realizar a pesquisa para o trabalho monográfico. Após ser muito bem recepcionada pela coordenadora da instituição pública de educação infantil, a pesquisadora foi reconhecida pela funcionária da escola e, então, informou que já havia feito estágio supervisionado na instituição durante o segundo semestre de 2009. A pesquisa foi explicada à coordenadora e à supervisora, sendo informado a elas a necessidade de se observar 5 turmas de educação infantil, durante 10 horas cada uma, e aplicar questionário e realizar entrevista gravada com cada uma das professoras das turmas observadas. A coordenadora e a supervisora permitiram a coleta de dados na escola e, em seguida, apresentaram à pesquisadora às professoras que fariam parte da pesquisa. Tais professoras se disponibilizaram a participar do estudo. O início das observações ficou marcado para o dia 3 de junho de 2011.

Cada turma era observada durante 2 horas e 30 minutos por dia, ficando a pesquisadora das 7 horas e 30 minutos às 10 horas em uma sala e das 10 horas às 12 horas e 30 minutos em outra. No período da tarde a pesquisadora permanecia das 13 horas e 30 minutos às 16 horas em uma turma e das 16 horas às 18 horas e 30 minutos em outra. No entanto, na sala das professoras P4 e P5 houve um dia em que a observação foi realizada continuamente, das 13 horas 30 minutos às 18 horas e 30 minutos, pois a professora P5 faltou por três dias, não havendo a possibilidade de mudança de turma.

As observações nas turmas das professoras P1 e P2 ocorreram nos dias 3, 6, 8 e 9 de junho. Na turma da docente P3 as observações aconteceram nos dias 3, 8, 9 e 10 de junho. Nos dias 3, 9 e 13 de junho a turma da regente P4 foi observada. A professora P5 teve sua turma observada nos dias 8, 10 e 16 de junho.

No primeiro dia de observação em cada turma a pesquisadora conversou com as docentes sobre a realização dos questionários e das entrevistas. As docentes P1, P2 e P4 se disponibilizaram a responder às questões abertas do questionário e em seguida participar da entrevista gravada. As docentes P3 e P5, por falta de tempo, preferiram apenas realizarem a entrevista gravada.

No dia 8 de junho de 2011 o questionário foi entregue às docentes para ser devolvido até o dia 13 do mesmo mês. A regente P1 devolveu o instrumento de pesquisa respondido no dia seguinte, 9 de junho, e a docente P4 no dia 10 de junho. A professora P2 não teve tempo disponível para o preenchimento do questionário, pois está em processo de mudança de escola, e não o devolveu à pesquisadora. Por isso, foi realizada somente a entrevista gravada com a docente em questão. Os questionários respondidos foram lidos e serviram como base para as perguntas realizadas nas entrevistas das docentes que os responderam.

As entrevistas ocorrem no dia 14 de junho com as professoras P1, P3 e P4, no dia 17 de junho com a docente P2 e, por fim, no dia 21 com a regente P5. O questionário serviu como base para orientar as entrevistas com as professoras que não o responderam anteriormente, sendo acrescentadas questões conforme a conversa era conduzida. Antes de participarem das entrevistas as docentes leram um termo de autorização para a gravação e uso da mesma e assinaram a tal termo.

6.4 Apresentação e análise dos dados

As perguntas iniciais dos questionários e das entrevistas permitem uma caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois indagam sobre a formação das docentes, o tempo de atuação como professor e o nível para o qual leciona no atual momento. Os dados coletados mediante as primeiras questões dos questionários e das entrevistas foram descritos na caracterização das turmas. Nesta segunda parte do capítulo de descrição e análise dos dados o que se pretende é analisar os dados coletados sob a luz do referencial teórico.

6.4.1 Conceituação do brincar, suas particularidades e seu uso no trabalho docente

Nos questionários e também nas entrevistas, foram realizadas questões referentes à conceituação do brincar, ao brincar livre e dirigido e à importância de ambos.

A professora P1 relaciona o brincar ao prazer quando afirma no questionário que “brincar é, antes de qualquer coisa, envolver-se na atividade de forma prazerosa”. A mesma regente, ainda na resposta referente ao conceito do brincar e em outras respostas a perguntas sobre o seu uso em sala de aula, utiliza em vários momentos o termo lúdico, demonstrando não diferenciar ludicidade e brincadeira. Ressalta-se que o lúdico, como conceituado anteriormente no referencial bibliográfico por Iavorski e Junior (2008) e Hoyer (2010), apesar de abranger e ter caráter de jogo e brincadeira não se restringe a eles, extrapolando-os.

Mas, semelhante à concepção do brincar da professora P1, a docente P4 também associa o prazer à brincadeira, pois relata que “brincar é uma forma prazerosa de aprender”. As concepções do brincar de P1 e P4 destacam o prazer, mas não consideram a possibilidade do desprazer ser gerado em um momento de brincadeira. Quando a competição está presente no brincar, por exemplo, a criança que perde, mesmo que por um curto período, passa pela sensação de desprazer. Kishimoto (1999), ao falar mais especificamente do jogo elenca como uma de suas características o prazer ou desprazer. Como se pode constatar em sua fala, a docente P4, além de se remeter ao prazer ao falar do brincar, ainda atrela à brincadeira o processo de aprendizagem da criança. A docente, então, apresenta uma visão semelhante ao que Moyles (2002) expõe, pois esta autora concebe o brincar como um excelente meio de aprendizagem.

As demais professoras, mediante a entrevista gravada, conceituaram o brincar atrelando-o a uma atividade inerente à criança. Tal concepção fica evidente na fala da docente P2, quando esta afirma que “pra mim o brincar é a essência de ser criança, eu traduziria isso, brincar seria a essência do ser criança”; no relato da professora P3, a qual diz que “a base pra criança é o brincar”; e na afirmação da regente P5, quando esta relata que “o brincar é a atividade principal da criança, como se fosse o trabalho da criança”. Pode-se verificar, com base nas respostas das professoras, que as docentes P2, P3 e P5 apresentam uma visão do brincar característica do Romantismo, pois a brincadeira consistia em uma atividade inata e pura da criança. Froebel, apud Kishimoto (2008), também vê o brincar baseado no Romantismo, tendo as professoras uma visão semelhante a do autor.

A maneira como as docentes participantes deste estudo conceituam o brincar revela também a importância que elas dão a este ato. Todas as docentes, para conceituarem o termo em questão, remetiam-se também aos seus benefícios e à necessidade da sua presença nos anos da educação infantil. A professora P2, por exemplo, referiu-se ao brincar, durante a entrevista, como um “instrumento de promoção de desenvolvimento e aprendizagem” e a docente P3 como uma estrutura usada para o trabalho nesta etapa da educação e como algo “extremamente importante”. Realmente o brincar se faz importante na etapa da educação abordada neste trabalho monográfico, visto que contribui para o desenvolvimento integral da criança. O brincar estimula e motiva e, conforme Moyles (2002), é um poderoso meio de aprendizagem. A brincadeira auxilia na socialização da criança, de acordo com Harres, Paim e Einloft (2001), e ainda, segundo Kishimoto (1999), as várias tipologias de jogos e brincadeiras que se fazem presentes na educação infantil contribuem para o desenvolvimento infantil.

Em todas as turmas observadas o brincar acontecia sempre nos horários do parque e nos dias do brinquedo. Nas turmas das docentes P1, P3 e P5, foram observados os cantinhos, momento este em que as professoras montavam grupos, os quais faziam rodízio até passarem por todos os tipos de jogos e brinquedos dispostos nas mesas. A massinha de modelar junto com palitos de picolé ou outros objetos que auxiliam na modelagem também se constitui como uma brincadeira para as crianças, brincadeira esta que em alguns momentos se dá de maneira livre e em outros é dirigida pela docente, como ocorreu em um dia de observação na turma de P4. Na prática da professora P4 também houve atividade de brincadeira no pátio, devido ao projeto Recriart, o qual foi comentado na entrevista por ela e pela docente P1. Entretanto, a brincadeira realizada no pátio no dia em que a pesquisadora estava observando logo desmotivou as crianças e perdeu a característica lúdica. Mesmo que não esteja sendo realizada uma brincadeira, a docente P3 sempre busca uma atuação lúdica perante as crianças, mediante conversas, músicas e histórias. As demais docentes também atuam ludicamente, mas não com a mesma frequência que P3, pois usam o lúdico mais nas músicas com gestos e nas histórias.

A partir de algumas observações que já haviam sido feitas surgiu a necessidade de se questionar às docentes, por meio dos questionários e entrevistas, sobre a diferença entre o brincar livre e o brincar dirigido e a importância de ambos no contexto escolar, pois ambos foram observados na prática das professoras.

Pode-se perceber na resposta da docente P1 ao questionário uma associação do brincar livre ao processo de socialização das crianças, envolvendo a interação com os pares e com

objetos, a resolução de conflitos, a experimentação de diversos papéis sociais e a expressão oral. Em entrevista, a regente reafirmou o que havia respondido anteriormente em questionário e acrescentou o trabalho do eixo identidade e autonomia, presente no currículo da educação infantil, e a capacidade de invenção dos educandos mediante o brincar livre. Por tais aspectos destacados pela docente P1 é que ela resumiu sua resposta afirmando que “então, esse momento de brincar livre é extremamente rico pra observação, pra avaliação de conceitos e também pra esse trabalho de identidade e autonomia”. Nas observações realizadas pela pesquisadora a professora P1 permitia o brincar livre das crianças, mas em momentos específicos, como no parque e no dia do brinquedo. Contudo, no dia do brinquedo, no espaço de tempo destinado à brincadeira livre em sala de aula a docente separou meninos e meninas, colocando estas no espaço da casinha e os primeiros na área externa da sala de aula. Com base nisso, verifica-se que o momento não foi totalmente de brincadeira livre, já que os educandos não tinham a possibilidade de interagir com os pares do sexo oposto. Isto contradiz em parte a resposta dada pela regente, já que neste momento de brincar livre a socialização não aconteceu entre todos os alunos presentes.

O brincar dirigido foi abordado pela docente P1 como um meio de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, pois afirma que neste tipo de brincar “o professor tem a possibilidade de explorar conceitos e criar estratégias que favoreçam a melhor assimilação de novos conhecimentos”. Moyles (2002) destaca o brincar como meio de aprendizagem e aponta a necessidade da brincadeira, tanto livre como dirigida, ser proporcionada pelo professor como forma de atender às necessidades de aprendizagem das crianças. Nos dias em que a observadora permaneceu na turma de P1 a professora organizou as mesas dos alunos, colocando em cada mesa brinquedos de um tipo, como jogos de construção, quebra-cabeça, jogos da memória, jogos de encaixe, massinha de modelar e peças de alinhavo. As crianças formavam grupos, os quais passavam pelas mesas e brincavam com o que estava disponível por um período de 10 a 15 minutos. Neste momento a professora dirigia a brincadeira ao escolher os brinquedos para as crianças, mas não estipulava regras às crianças quanto à maneira de se usar os brinquedos. Por isso, a pesquisadora não pode caracterizar a brincadeira como livre ou dirigida. Em outros dias de observação não foram presenciadas outras brincadeiras dirigidas.

Semelhante ao que colocou a docente P1, P2 também associou o brincar livre a um momento em que as crianças podem confrontar ideias, discutir e emitir opiniões, sem a interferência de um adulto. Segundo a professora a interferência ocorre apenas quando a criança solicita ou quando ela vê a necessidade, sendo então este brincar livre supervisionado.

Nas observações foram percebidos momentos de brincar livre, os quais ocorreram nos horários do parque e no dia do brinquedo, quando as crianças podem brincar livremente em sala de aula no momento destinado pela professora. No brincar livre no parque percebe-se bastante o que foi exposto pela docente em sua entrevista, pois as crianças discutem, opinam e interagem umas com as outras. A professora, assim como relatou na entrevista, supervisiona estes momentos, interferindo quando há problemas mais graves ou quando as crianças lhe pedem.

No brincar dirigido a docente P2 se remeteu ao controle, à direção e à instrução, sendo esta última relacionada às regras. Para a docente, o brincar dirigido é um brincar com regras e que necessita de conhecimento por parte da criança para ser desenvolvido. No entanto, nos dias em que a turma desta professora foi observada não aconteceram brincadeiras dirigidas. Mesmo quando a docente disponibilizava brinquedos às crianças ela não dirigia a brincadeira, apenas deixava que os alunos brincassem enquanto os colegas terminavam uma atividade ou enquanto esperavam os pais os buscarem na escola.

Ao definir o brincar livre, a docente P3, além de se remeter à interação como o fez as docentes acima citadas, o destacou como um meio no qual a criança pode extravasar toda a sua criatividade e como um espaço onde a própria criança cria e faz. A professora P4, em sua resposta ao questionário, também apontou o ato criar relacionado ao brincar livre, pois escreveu que “o professor, portanto, deve proporcionar a ele (ao estudante) brincadeiras livres para que ele possa se revelar capaz e autônomo para criar, fantasiar”. A brincadeira, especialmente neste caso a brincadeira livre, é colocada por Teles (1997), entre outros elementos, como fator que coloca o indivíduo em estado criativo. Além disso, o brincar, por impulsionar a imaginação e proporcionar a flexibilidade e frivolidade estimula a criatividade nas crianças.

As professoras P3 e P4 também possuem uma visão semelhante sobre o brincar dirigido, atrelando-o à colocação de regras. P3 enfoca a questão do brincar dirigido permitir que a criança veja que a sociedade possui regras e que, portanto, devem ser aprendidas e seguidas pelos indivíduos. P4 destaca as regras existentes em algumas brincadeiras e as regras colocadas nas interferências que faz no momento em que as crianças estão brincando. Esta docente, a P4, ainda ressalta o uso das regras no brincar e nas interferências no momento atual para que o sujeito possa utilizá-las em um momento futuro. Ambas as regentes enfatizaram as atividades no pátio como momentos de brincar dirigido, pois no pátio costumam realizar brincadeiras que contenham regras e que desenvolvam principalmente o aspecto motor da criança.

Foi observado na turma da professora P4 um dia de atividade no pátio, onde ela realizou uma brincadeira dirigida com as crianças. A brincadeira era musical, visto que ocorria toda em função da música que a professora e as crianças cantavam. Mas, os alunos não mantiveram a motivação durante toda a brincadeira. Em outra ocasião a professora propôs em sala de aula que as crianças fizessem os números de 1 a 9 utilizando a massinha de modelar. Os alunos realizaram os números, algumas crianças com o auxílio da professora, e depois brincaram livremente com o material. Entretanto, Moyles (2002) propõe que se inicie com o brincar livre para que a criança explore, experiencie e investigue o material que o professor ofereceu e depois se realize o brincar dirigido, com a finalidade de que o educando amplie as possibilidades e as dimensões sobre o material, para, por fim, novamente brincar livremente.

A regente P3 não realizou brincadeiras dirigidas enquanto a pesquisadora observava sua turma, apenas ofereceu brinquedos às crianças, em grupo e nas mesas, da mesma forma como fez a docente P1. A professora P3 ainda relatou que explica as regras dos jogos aos alunos, como por exemplo o jogo da memória, mas as crianças sempre preferem brincar de outra forma, o que é permitido pela docente.

O brincar livre e dirigido foi diferenciado pela professora P5 pela ausência ou não de objetivos a serem atingidos. Segundo a regente, no brincar livre o aluno tem mais liberdade pela falta de rigidez, pois “a criança escolhe o brinquedo e a brincadeira que ela quer desenvolver. Num tem uma forma rígida, ela não tem tempo determinado e ela desenvolve o que ela quer”. Entretanto, quando um professor propõe um momento de brincadeira livre os objetivos não estão totalmente ausentes, pois se espera que a criança desenvolva algum aspecto brincando livremente. Moyles (2002, p. 33) expõe que no brincar livre e exploratório as crianças aprendem algo sobre “situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos”. Já o brincar dirigido é conceituado pela regente pela existência de um objetivo a ser alcançado, sendo observado na criança se tal objetivo proposto foi atingido. Nos dias em que a turma da professora P5 foi observada o brincar livre foi proporcionado no dia do brinquedo. Assim como P1 e P3, a docente P5 também realizou a atividade do rodízio de grupos pelos cantos do brinquedo, mas de forma mais dirigida, pois, diferente das outras turmas, crianças brincavam com o quebra-cabeça, montando-o até formarem a figura. Também foi realizada uma brincadeira com os educandos, os quais estavam em suas mesas, em grupos. A professora entregou a cada criança a ficha com seus nomes, sendo que estas fichas estavam cortadas em alguns pedaços. A professora solicitou que os alunos montassem o nome de forma correta e

auxiliava-os quando estavam com muita dificuldade. Em seguida, a P5 cortou em mais pedaços as fichas dos alunos que haviam conseguido montar o nome inicialmente, dificultando o grau da atividade. Por fim, a professora misturou os pedaços dos nomes de todas as crianças do grupo no centro da mesa e pediu para cada educando pegar as partes que lhes pertenciam e montar o seu nome. Para os alunos que sentiram maior dificuldade a docente colocou na mesa uma outra ficha com o nome deles corretamente, para que pudessem olhar e conferir.

6.4.2 O brincar e o currículo da educação infantil

Foi perguntado às docentes como o brincar era visto no currículo da educação infantil. A professora P1 não respondeu à questão no questionário de maneira explícita e usou o termo lúdico, ao invés do termo brincar. Mas, como a regente expressou, de maneira escrita, que “o lúdico deve estar presente em todos os momentos da educação infantil”, implica-se que ele, na visão da professora, permeia o trabalho relativo ao conteúdo e aos conceitos a serem aprendidos pelas crianças. A docente P2, na entrevista, também apresentou uma resposta semelhante a P1, pois utilizou o termo lúdico e o colocou como a base para o trabalho na educação infantil.

A professora P3 analisa a questão do brincar no currículo da educação infantil como parte do conteúdo e como algo previsto no currículo. O brincar realmente está contemplado no RCNEI e no Currículo para a Educação Básica do Distrito Federal, mas não como conteúdo, e sim como forma de expressão, comunicação e interação infantil e, portanto, como o que vem permear o trabalho do desenvolvimento dos eixos de trabalho. Esta forma como o brincar está exposto no RCNEI se assemelha ao que escreveu a docente P4 em seu questionário. Esta professora afirma que “o brincar na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento pleno do estudante, é estímulo prático para a aprendizagem de todo o conteúdo do currículo”, o que implica em uma compreensão do brincar como o que permeia e contribui para o desenvolvimento dos conteúdos. Já a regente P5 não vê o brincar explicitamente no currículo, mas diz procurar dar forma lúdica aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Como visto logo acima, no RCNEI e no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, o brincar está presente. No entanto, apesar disso não ser percebido pela docente P5, ela se utiliza do lúdico ao contar histórias e cantar músicas e realiza brincadeiras

para ensinar conteúdos às crianças, como foi exemplificado quando se falou no subtítulo anterior sobre o brincar dirigido.

6.4.3 O brincar e a formação das professoras

As professoras foram questionadas quanto à presença do brincar na sua formação.

A professora P1 respondeu no questionário que durante o tempo em que cursou Pedagogia não teve uma formação sobre o brincar. Entretanto, na sua docência, P1 diz participar de vários cursos oferecidos pela EAPE que tratam sobre o assunto e de oficinas para a confecção de jogos. A docente relatou na entrevista que faz com as crianças pelo menos um dos brinquedos que aprendeu a fazer nas oficinas e utiliza em sala de aula para a contação de histórias os fantoches que aprendeu a fazer na oficina de literatura.

A docente P2 não se remeteu ao seu magistério nem ao seu curso superior quando questionada sobre o brincar em sua formação. A professora disse ter estudado o brincar nas especializações em Educação Infantil e em Psicopedagogia e no seu mestrado em Educação Infantil. Segundo a regente P2 o brincar abordado em sua formação contribui para o seu trabalho atualmente e pode ser aplicado em sala de aula. Contudo, a docente não especificou de que maneira contribuiu e como aplica em seu trabalho o que aprendeu.

A professora P3 relatou não ter tido uma formação sobre o brincar no período em que cursou magistério, pois informou que neste “a gente aprendia pra lidar em sala de aula o conteúdo e pronto, né?!”. A docente diz ter aprendido a ver a ludicidade somente quando cursou Educação Física. A ausência do assunto brincar em sua formação no magistério, segundo a regente, fez falta para o seu trabalho, mas ao ter o tema abordado no ensino superior, a professora diz com satisfação que “pra mim, como eu já tinha isso muito inserido, eu já achava que isso era bom, né?! porque eu já gostava já de trabalhar com dança, eu já via que isso era gostoso, né?! então, aprender isso e transformar pra aprender conteúdos pra mim foi muito bom!”.

De acordo com a professora P4, em resposta ao questionário, o brincar foi abordado em sua formação com “seriedade” e ainda afirma ter brincado bastante. No entanto, a regente contradiz a resposta enfática dada no questionário, pois na entrevista, relata que a formação acadêmica apenas “dá uma pincelada”, não podendo “fazer milagres”. Segundo a docente há a necessidade de um constante aperfeiçoamento, o qual não necessariamente ocorre por meio de

especializações e cursos de formação continuada, mas também em contato com os colegas de trabalho e com os alunos.

Por fim, a professora P5 não se remete ao seu magistério nem ao curso superior para responder à pergunta e diz nunca ter feito um curso no qual o brincar fosse o tema principal. Mas, a docente afirma que todos os cursos que realiza na Secretaria de Educação do Distrito Federal abordam o brincar pelo fato de tais cursos serem voltados para a educação infantil.

Como observado nas respostas das docentes, o brincar é abordado na formação das regentes somente quando estas cursam especializações ou quando realizam cursos de formação continuada. Na formação inicial das professoras o brincar não foi abordado, tanto que algumas das docentes, como P2 e P5, nem citam o magistério e o curso superior para responder à pergunta. Como explicitado no referencial teórico deste trabalho monográfico, os instrumentos legais que abordam a formação dos profissionais da educação não expõem o brincar, ou a ludicidade, como elementos que devem estar presentes na formação do professor. Como não expresso em lei, o brincar se submete, então, aos currículos dos cursos de formação, os quais, pelo menos em nível de formação inicial e no que se refere ao grupo de docentes participantes deste estudo, não têm abordado e desenvolvido o assunto. Ressalta-se que Cerisara (2008) aponta a necessidade de se pensar a função do jogo, e acrescenta-se neste trabalho também a função do brincar, na formação dos professores que atuam com crianças de educação infantil e destaca a necessidade de se recuperar o lúdico no universo do educador.

6.4.4 Conceito de criatividade

Ao ser questionada sobre a conceituação de criatividade a docente P1 respondeu no questionário o que considera como ser criativo. Para a professora a capacidade de utilizar recursos disponíveis e transformá-los em benefício do trabalho caracteriza a criatividade. P2, ao expor na entrevista a criatividade como poder de modificação, de tornar mais útil, em algum momento, algo que já existe, também apresenta uma perspectiva semelhante à docente P1, pois em ambas as respostas estão inseridas as idéias de transformação e modificação. Além disso, as regentes ainda trazem em suas respostas o aspecto da utilidade e do valor, já que o transformar e o modificar são em função de um benefício e de uma utilidade, elementos estes implicados no conceito de criatividade abordado por Mitjans Martínez (1997) e Alencar (1995). Tais autoras, contudo, não apenas destacam o aspecto do valor, mas também ressaltam

o aspecto da novidade, o que pode estar presente nas respostas de P1 e P2, pois quando se transforma e modifica algo novo surge.

Para exemplificar a resposta dada sobre o que considera como criatividade P1 cita a transformação de sucatas em brinquedos. Tendo como ponto de partida que o valor e a novidade inerentes à criatividade são relativos e que a criatividade se dá em graus, este estudo os considera em relação ao grupo no qual foi realizada a pesquisa e, até, em relação ao próprio sujeito que criou. Então, a transformação de sucatas em brinquedos, no contexto da turma da professora P1, pode se constituir como criativo, pois será algo novo para as crianças e com valor para as mesmas.

P2, quando respondeu em entrevista sobre a criatividade, também relatou sobre o fato de todas as pessoas nascerem criativas, mas de algumas terem mais oportunidades de usar esse potencial em função do ambiente que lhe é proporcionado. Segundo a docente não existe pessoa não criativa e “o ambiente favorece a pessoa e ser mais ou menos criativa”, dando-lhe oportunidade para isso ou lhe tolindo. Esta colocação da professora está relacionada aos aspectos favorecedores da criatividade e aos aspectos que se constituem como barreira à criatividade, como expõe Alencar (1995). Segundo esta autora, existem algumas condições do ambiente que comumente estimulam a criatividade, pois esta, para ser desenvolvida, depende não somente do esforço do sujeito, mas também de fatores presentes no ambiente, já que este pode criar condições necessárias ao desenvolvimento dos elementos da personalidade que geralmente estão associados à criatividade. Sendo assim, os fatores extrapessoais podem também inibir o comportamento criativo, constituindo-se como barreiras.

A professora P3, além de fazer referência à transformação como o fez as professoras citadas acima, relacionou a criatividade a vários termos, como invenção, naturalidade e imaginação. Ao falar sobre criança inventiva como sinônima de criativa, percebe-se o aspecto do novo implicado nesta idéia. Contudo, como falado anteriormente, apenas a novidade não é suficiente para conceituar a criatividade. Ser natural em si não se configura como um comportamento criativo, mas, na medida em que a criança tem espaço de liberdade para agir sem medo de pressões, coerções e ameaças, ou seja, para agir naturalmente, ela tem um ambiente que pode favorecer o desenvolvimento da sua criatividade. A imaginação, assim como a naturalidade, também não se constitui como sinônimo de criatividade, contudo a liberdade para imaginar pode estimular tal comportamento.

A docente P4 apresentou inicialmente no questionário o que não é criatividade, escrevendo que “a criatividade não é algo mágico”. A concepção do comportamento criativo atrelado à mágica remete aos antigos mitos que existiam sobre o termo, como, por exemplo, a

criatividade como um dom divino (Alencar 1995). Entretanto, tais mitos puderam ser derrubados com a conceituação de criatividade como a produção de algo novo e valioso e que, portanto, pode ser desenvolvido. Sendo assim, como afirma a professora, ser criativo não é algo mágico.

A regente P4 ainda complementa sua resposta expondo que para a criatividade se faz necessário vida, conhecimento e prática. Os autores pesquisados no referencial teórico deste trabalho monográfico não fazem referência à vida ao discorrer sobre a criatividade. Já o conhecimento é algo preciso para que o sujeito apresente um comportamento criativo em determinada área. Por exemplo, para um músico ser criativo ele necessita de conhecimento nesta área para poder apresentar tal comportamento. A prática esta associada à criatividade, pois conforme Alencar (1995), ela passou a ser considerada sob a possibilidade de ser desenvolvida e aprimorada por meio de prática e treino.

O lúdico ainda é apontado pela docente P4 como necessário para que o estudante crie e recrie a sua própria maneira de ver o mundo. O lúdico pode estimular o comportamento criativo ao livrar a criança das pressões e ameaças do mundo real, permitindo que ela tente diversas possibilidades. Contudo, não apenas o contexto lúdico proporciona a criatividade nas crianças, pois mesmo em contextos tradicionais surgem expressões criativas.

A professora P5 associou a criatividade ao que é incomum e surpreendente. Tal concepção aponta para o diferente e para o não existente, relacionando-se ao aspecto de novidade. Entretanto, a novidade não necessariamente precisa ser absoluta ou algo extraordinário, pois o novo pode ser uma reelaboração. Além disso, para ser criativo precisa ter valor, o que pode ser obtido mediante a utilidade ou o sentido que a produção possui.

6.4.5 Criatividade e o trabalho do professor

Após conceituarem a criatividade as docentes participantes desta pesquisa, ao serem questionadas, relataram se consideram o seu trabalho criativo.

A professora P1, que respondeu a esta pergunta no questionário, diz considerar seu trabalho criativo e exemplificou que procura “trazer coisas novas, músicas, brinquedos cantados, histórias contadas dos mais diferentes tipos e com recursos variados”. Pela resposta da regente pode ser percebido que o critério usado para considerar seu trabalho como criativo ou não foram os recursos que utiliza em sala de aula, sendo tais recursos de tipos variados e sempre com novidades. Entretanto, se a utilização dos recursos não proporcionar o

aprendizado nas crianças, seja este aprendizado em qualquer área do conhecimento, possibilitar o desenvolvimento de pelo menos algum aspecto do aluno ou fazer sentido para o educando não haverá o valor necessário para caracterizar-se como criativo. Apenas fazer uso de um recurso diferenciado, sem que haja uma preocupação com a utilidade e o valor de tal recurso, não faz com que um trabalho seja considerado como criativo. Nas observações realizadas na turma da professora P1 foi possível verificar o uso de músicas com gestos, sendo estas músicas sempre com o propósito de informar às crianças qual atividade elas iriam realizar, desenvolvendo a atenção das mesmas. As músicas cantadas, apesar de não terem novidade, levavam as crianças a participar com mais interesse da atividade que estava sendo anunciada. Também a contação de história foi observada nesta turma. Como exemplo, a docente P1 pegou uma poesia do balãozinho e a contou em forma de diálogo, fazendo com que as crianças também repetissem as falas e participassem da história. Como relatado, ao fazer utilização de alguns recursos em sala de aula a professora P1 sempre age buscando atingir a um objetivo, atribuindo valor e dando significado ao recurso e, semelhante ao que respondeu sobre o conceito de criatividade, usando-o em benefício do seu trabalho.

Também foi questionado a mesma docente se o seu trabalho estimula a criatividade nas crianças. P1 respondeu que procura “introduzir conceitos com material concreto e atrativo e isso, com certeza, estimula a criatividade das crianças”. Segundo a regente, trabalhando desta maneira a criança se envolve no trabalho proposto e participa das atividades com alegria e interesse. Despertar o interesse e alegria implica na motivação dos alunos. E a motivação, como explicitado por Mitjans Martínez (1997), está na base da criatividade, sendo esta expressa justamente nas áreas nas quais os sujeitos mais estão motivados. Por isso, um trabalho docente que procure motivar aos educandos constitui também um trabalho que busca despertar a criatividade nos mesmos, pois sem motivação dificilmente haverá criatividade. Foi observado na turma de P1 que ela sempre procura motivar aos alunos, levado-os a participarem das atividades e se utilizando da ludicidade em variados momentos de seu trabalho. Além de motivar, a docente P1, mesmo não tendo relatado isso, também estimula a criatividade nos seus educandos em outros momentos, como quando os questiona e faz com que eles expressem suas opiniões e levantem hipóteses e quando proporciona um ambiente de brincadeira e ludicidade, livrando os alunos de pressões e obrigações.

A professora P4, ao responder o questionário, também diz que seu trabalho é criativo e afirma que para isso sempre conta com os profissionais que estão próximos a ela, troca experiências e participa de brincadeiras. Ao ser perguntada em entrevista sobre como os profissionais que trabalham com ela contribuem para que tenha um trabalho criativo a docente

P4 responde que eles ajudam no momento em que ela está aberta e, ainda, deixa entender que essa ajuda e troca entre os profissionais se dá informalmente e de maneira indireta. Em entrevista, ao ser questionada sobre o que caracteriza o trabalho dela como criativo, a docente não responde de forma muito clara e se remete mais ao que considera como criatividade do que ao que no seu trabalho é criativo. Então, P4 relaciona a criatividade a estar atenta e a copiar coisas acrescentando algo, o que não corresponde à resposta dada quando questionada sobre o conceito do termo em questão. Contudo, mesmo não tendo explicitado aspectos criativos de seu trabalho a professora, pelo que foi observado, proporciona um ambiente que favorece a criatividade nas crianças, permitindo que elas tenham opiniões e pensamentos diferenciados e que abram outras possibilidades para realizar as atividades propostas.

No questionário a professora P4 disse que procura estimular a criatividade em seus alunos quando é solicitada e que gosta de “trabalhar o conteúdo com material concreto, simbólico e imaginário”. Entende-se dessa resposta que a criatividade é estimulada pela professora nas crianças por meio das interferências que faz. Ao observar a docente fazendo as interferências a pesquisadora verificou que a regente age de forma a tentar fazer com que a criança aprenda e desenvolva, valorizando as produções dos alunos, procurando compreendê-los em seu raciocínio e permitindo várias possibilidades para se alcançar um objetivo, estimulando a avançar para um nível maior de dificuldade e sendo flexível com os educandos. A forma como a professora P4 interfere proporciona condições psicológicas de segurança e liberdade às crianças, elementos que são apontados por Alencar (1995) baseada em Rogers, como facilitadores do comportamento criativo, e minimiza as coerções e as ameaças, o que é exposto por Taylor (apud Alencar, 1995) como condições favorecedoras à criatividade. Como exemplo, pode-se falar de um dia em que a docente P4 deu às crianças massinha de modelar para que elas fizessem os números de 0 a 9 utilizando o material oferecido. Contudo, um menino fez o 0 e o 9 e falou à professora que já havia feito a atividade. A regente foi à mesa do aluno e achou muito interessante o raciocínio do mesmo. Mas, tentando fazer com que ele avançasse mais, a professora colocou o número 0 em uma ponta da mesa e o número 9 na outra ponta e, com o auxílio do educando, desenhava apenas com o dedo na mesa os demais números que faltavam. Em seguida o aluno fez os números sozinho, mas ainda com a observação da docente e, após, a professora pediu a ele que fizesse os números com a massinha. O garoto não desenhava os números, mas fez 8 bolinhas que representavam os números que faltavam para completar a sequência pedida pela regente. Esta viu e aceitou a forma como o aluno fez a atividade.

A professora P2 ao responder na entrevista se considera seu trabalho criativo diz que sempre foi uma pessoa muito criativa, mas que em certos momentos “é engessada a não ser criativa”, pois há situações em que a pessoa não tem a possibilidade de apresentar um comportamento criativo. Esta resposta da docente remete ao que ela mesma relatou quando falou sobre o conceito de criatividade, já que faz referência às situações inibidoras do comportamento criativo. Assim, verifica-se que P2 encontra barreiras que a impedem de expressar-se criativamente em seu trabalho. Alencar (1995) expõe que existem fatores extrapessoais favorecedores do comportamento criativo, bem como existem condições no ambiente que se constituem como barreira à criatividade. Cabe ressaltar que as barreiras não são as mesmas para todas as pessoas, pois o que consiste em barreira para um pode se configurar como estímulo para outro.

Quando questionada se o seu trabalho estimula a criatividade nas crianças a professora P2 responde que o professor criativo estimula o aluno a ser criativo. Segundo a docente, quando o professor age criativamente, sendo dinâmico e propondo o diferente, ele estimula a criança a também ser diferente, a expor o que pensa, a imaginar e a criar, pois o educando está partindo do referencial que tem, que é o professor. O educador, conforme Mitjás Martínez (1997), tem importância no desenvolvimento da criatividade de seus alunos, sendo necessário que ele seja criativo em algum grau ou, pelo menos, estimule nos educandos elementos que costumam estar associados à criatividade, como motivação, autodeterminação, audácia, flexibilidade, segurança, entre outros. A docente em questão, ao realizar uma atividade em sala de aula contou a história “Fogo no céu”, de Mary França e Eliardo França, aos alunos utilizando figuras ampliadas do próprio livro. Após contar o que estava escrito em uma página do livro a professora colocava esta página no quadro de forma a ficar visível para todas as crianças. Durante a contação da história a professora fazia pergunta às crianças, levando-as a interpretar os fatos ocorridos e a imaginar possíveis desfechos das próximas páginas. Após contar toda a história os alunos a recontaram e, em seguida, a docente fez uma pergunta que não tinha a resposta no livro, com o objetivo de que as crianças levantassem hipóteses e criassem soluções para o problema. Como a história terminava com o bode apagando o fogo que um balão de São João provocou na floresta, então a professora perguntou aos alunos como o bode havia apagado o fogo, fato este não escrito no livro nem informado pelas imagens. A regente fez a pergunta a cada criança, as quais deram respostas que podem ser resumidas nas seguintes possibilidades: o bode assoprou o fogo até apagá-lo da forma como o lobo assoprou a casa dos três porquinhos; o bode pegou água no rio com um balde e jogou no fogo; o bode pegou água no rio com a boca e depois jogou a água no fogo; o bode se juntou

com os demais personagens da história para assoprar e apagar o fogo; e o bode pegou uma grande folha da árvore e abanou o fogo até que ele fosse apagado. Esta atividade, além de motivar bastante aos educandos, estimulava-os a imaginar a situação e a pensar em variadas possibilidades.

A docente P3 diz que às vezes considera seu trabalho criativo, pois em alguns momentos erra por querer imediatismo nas respostas das crianças e acabar dando o caminho aos alunos sem que eles pensem antes no que foi solicitado. Contudo, a docente relata que no que se refere ao brincar e à imaginação ela estimula bastante. Percebe-se pela resposta da professora P3 que ela atribui ao trabalho docente criativo características como paciência para que o aluno construa sua linha de pensamento, imaginação e brincadeira. O imediatismo do professor em relação à resposta do aluno pode gerar um ambiente de insegurança, de ameaças, de coerção e frustração para criança, o que implica em um ambiente com condições que, conforme Taylor apud Alencar (1995), não favorecem à criatividade. Além disso, ao conduzir logo a resposta ao aluno, sem permitir que ele pense sobre o assunto e construa seu próprio raciocínio, está sendo tirado dele a autonomia de pensamento, a motivação e a liberdade. Contudo, nas observações realizadas na turma de P3 não se percebeu tal imediatismo na docente, nem um ambiente de insegurança psicológica para criança. Pelo contrário, os alunos têm liberdade de expressão, de pensamento, sem a existência de coerções, frustrações e ameaças. Quanto ao brincar e à imaginação, a professora realmente estimula bastante tais aspectos, assumindo uma postura lúdica em sala de aula.

Ao se perguntar à professora P3 se o trabalho dela estimula a criatividade nas crianças ela respondeu que acha que sim, pois gosta bastante do jeito das crianças e valoriza a forma como elas fazem as coisas. Tal resposta vem ao encontro do que a docente respondeu sobre o conceito de criatividade, pois ao falar sobre o assunto enfatizou o aspecto da naturalidade da criança, o que também é feito nesta resposta quando ela fala sobre o “jeito da criança”. Como exposto no subtítulo anterior, a naturalidade em si, aqui expressa pelo jeito da criança, não se configura como criatividade, já que esta implica na produção de algo novo e valioso. Entretanto, ao ser permitida a liberdade de agir naturalmente e poder expressar-se sem medo de repressões e ameaças, a criança tem um ambiente de segurança e liberdade para expressar-se criativamente.

A professora P5 relata que tenta realizar o trabalho de forma criativa, mas que não tem certeza se todas as vezes consegue agir criativamente. A docente diz procurar o anseio das crianças para segui-lo e buscar fugir da forma tradicional de dar aulas, mudando sempre e não utilizando o mesmo caderno de planejamento todos os anos. Ao procurar o anseio das crianças

a professora está buscando o interesse das mesmas e o que as motiva, fator este importante para os alunos expressem a criatividade, já que motivação está relacionada ao comportamento criativo. No entanto, somente buscar o que anseia as crianças, apesar de favorecer a criatividade das mesmas, não caracteriza um trabalho como criativo. Já a fuga ao tradicional mediante a mudança e a renovação pode configurar o trabalho da docente como criativo, se tais mudanças apresentarem novidade e valor, aspectos essenciais para a criatividade. Quando a pesquisadora esteve presente na turma da professora P5, observou-se que diante de uma situação de dúvida de um aluno, que dizia ter mais meninos (5) que meninas (6) na sala de aula, a regente tentou várias possibilidades até conseguir fazer com que o educando compreendesse que 6 é maior que 5. Para isso, após outras tentativas para fazer o aluno entender, a professora colocou os alunos em pares de meninos e meninas para que o educando percebesse que estava sobrando uma menina, pois elas estavam em número maior. Somente após realizar esta dinâmica é que o aluno compreendeu o que a docente estava falando. Nesta intervenção da docente ela fugiu do tradicional e utilizou os recursos disponíveis, no caso os próprios alunos, para atingir a um objetivo. Na ocasião e para aquele grupo específico o aspecto de novidade este presente, assim como o aspecto do valor, caracterizando esta atuação como criativa.

Quando perguntada se o seu trabalho estimula a criatividade nas crianças a docente P5 respondeu que na maioria das vezes sim, mas que nem sempre isso acontece porque “tem coisa que já é pré-determinada, você não pode fugir muito daquilo”. Como relatado na observação descrita acima, a professora tenta outras possibilidades com o objetivo de que seus alunos aprendam. Mas, assim como exposto pela regente P2, alguns aspectos inibem o comportamento criativo e, por isso, constituem-se como barreira ao mesmo. No caso de P5, algumas pré-determinações se configuram como barreira para que ela possa estimular a criatividade em seus educandos.

6.4.6 A expressão criativa das crianças

Após conceituarem a criatividade e exporem sobre o trabalho realizado em sala de aula foi questionado, em entrevista, às professoras se elas percebem expressões criativas das crianças.

A docente P1 diz perceber a criatividade dos alunos às vezes até no desenho e no traçado deles e ainda relata que as crianças vão além do que é proposto por ela. A regente

também fala dos jogos e das brincadeiras como momentos nos quais os educandos são criativos para inventar. Nesse sentido, Teles (1997) cita a brincadeira e o jogo como elementos que colocam o sujeito e um estado criativo e Brougère (2008) afirma que a brincadeira é um espaço de inovação e criação pelo fato de permitir à criança tentar combinações de condutas que não seriam tentadas em uma situação de não brincadeira. Nos momentos do brincar observados na turma de P1 a pesquisadora pode ver as crianças inventarem ao darem novos sentidos e utilidades a objetos e brinquedos. Estes, mesmo tendo uma forma de uso estabelecida, não eram usados pelos alunos da maneira convencional. Assim, no parque, por exemplo, o roda-roda era um carro guiado pelos estudantes e o balanço um avião.

A regente P2 relata com bastante ênfase que seus alunos são muito criativos. Para dar um exemplo, a professora fala sobre uma atividade de elaboração de um livro que está sendo realizado no momento pela turma e afirma que neste livro os educandos extrapolam o que foi discutido e falado em sala de aula, sendo isso uma expressão de criatividade. Este livro produzido pelos alunos é feito com base na história “Fogo no céu”, a qual foi primeiramente contada aos alunos. A contação desta história foi descrita no subtítulo anterior quando se falou sobre o trabalho da docente como estímulo à criatividade das crianças. Como relatado na descrição da observação os alunos levantaram hipóteses consideradas criativas para aquele grupo. Nesta turma o brincar também se constitui como momento em que a criatividade é estimulada, pela liberdade, flexibilidade e tentativas que esse momento proporciona. Em um dos dias observados, as crianças estavam no parque, local onde há algumas pedras no chão de areia, e os meninos, além de estarem assumindo diferentes papéis sociais, utilizavam as pedras como se fosse ouro. Assim, os alunos davam um aspecto novo à pedra, ao darem novo sentido, e ainda a tinham como útil para aquele momento, o que revelava o seu valor para aquele grupo.

Foi questionado a P3, um pouco diferente das demais docentes, se ela percebe expressões criativas das crianças nas brincadeiras. A professora afirmou que sim, pois os alunos estão sempre mudando as formas das brincadeiras propostas. Segundo a regente, um brinquedo é entregue à criança e lhe é ensinada a regra, mas ela brinca de outro jeito, empilhando, escondendo ou fazendo barulho com as peças. Então, de acordo com P3, as crianças estão mudando e fazendo da forma delas. Nas observações pode ser verificado o que foi relatado pela professora, visto que uma criança estava com um jogo da memória e, apesar de lhe ter sido ensinada a regra oficial, ela queria empilhar as peças, depois escondê-las e depois agrupá-las. No parque também se percebe bastante a transformação dos usos

convencionais dos brinquedos, pois como na turma de P1, os estudantes desta turma também vêm o roda-roda como um carro e balanço como um avião, ficando evidente o que Bomtempo (1999) expõe sobre o que Piaget fala sobre a brincadeira de faz-de-conta. Segundo o autor, no faz-de-conta a criança interage com o objeto e lhe dá uma função não dependente da natureza deste objeto, ela representa um objeto por outro e aplica novos significados aos variados objetos.

P4 relata que percebe expressões criativas nos alunos e cita o faz-de-conta como um momento riquíssimo. Também, a professora afirma que as crianças são criativas por meio das leituras e das histórias e que criam em cima da rotina de sala de aula. No faz-de-conta as crianças agem como relatado no parágrafo acima. Mas, ressalta-se desta turma um dia em que o parque da escola estava sendo consertado e a professora levou os alunos para o parque que fica ao lado da escola. Neste parque há um brinquedo onde as crianças podem subir. No entanto, os meninos da turma usam este brinquedo como se fosse um teatro e assumem personagens para representá-los. A professora incentiva a brincadeira dos estudantes e, em alguns momentos, participa com eles. Os alunos, portanto, deram uma utilidade nova ao brinquedo, o qual tinha valor para aquele grupo. Nas histórias, nos dias observados, as crianças não apresentaram expressões criativas, mas desenvolviam elementos importantes para o comportamento criativo, como por exemplo, os aspectos destacados por Alencar e Fleith (2003) a seguir: flexibilidade, intuição, autoconfiança, tolerância e cooperação. Quanto à rotina não foi observado um aspecto criativo referente a ela, mas pode-se verificar a flexibilidade que há em relação a esta rotina.

A docente P5 diz perceber expressões criativas, mas no momento da entrevista não se recordou de um exemplo que tenha ocorrido com seus alunos. Então, a pesquisadora questionou a professora se ela percebia expressões criativas dos educandos nos momentos de brincadeira. A regente respondeu que vê a criatividade dos alunos na casinha, nos brinquedos e nos jogos de encaixe, pois eles saem do comum e criam. Quando brincavam com os jogos de encaixe as crianças da turma de P5 montavam os mais variados objetos e brincavam com estes objetos. Após construírem algo com as peças do jogo as crianças não mais viam tais peças como o brinquedo, mas o que haviam feito é que se transformava em brinquedo e passava a ser usado na brincadeira. A docente ainda relatou que estimula tal comportamento nas crianças, elogiando as produções dos educandos e mostrando aos demais alunos. O estímulo dado pela professora P5 pôde ser percebido nas observações, pois ela valoriza as produções das crianças e elogia tais produções, sejam as realizadas nos momentos de brincadeira sejam as que são feitas durante as atividades, em busca de motivar aos alunos para

que eles aprendam e desenvolvam. Como já falado anteriormente em outros tópicos deste trabalho, a motivação constitui fator importante para o comportamento criativo.

6.4.7 A criatividade e a formação das professoras

Foi questionado às professoras se em sua formação elas tiveram a criatividade como tema abordado em algum momento.

A professora P1 diz não ter tido a criatividade como um tema abordado em sua formação, mas afirma que os teóricos estudados nos cursos que realizou falam sobre o assunto. Já P3 expõe que nem mesmo em sua formação em Educação Física, quando abriu mais os horizontes, estudou sobre a criatividade e acrescenta que tal aspecto, além de não ter sido tratado como um tema, também não foi abordado nem como estímulo ao aluno, pois este não tinha liberdade para criar. A professora P3 ainda relata que a falta de estímulo à criatividade, como tema e como algo a ser desenvolvido nos educandos, fez falta em sua formação, pois ela não tinha a liberdade para pensar em outras possibilidades que não a do professor.

Apesar de não estar presente em lei como algo que deve fazer parte da formação do professor, seja esta formação inicial ou continuada, a criatividade se constitui como elemento importante a ser estudado e desenvolvido nos profissionais da educação. Como exposto no referencial teórico deste trabalho monográfico, a criatividade tem assumido valor em variados setores da sociedade, pois, segundo Alencar e Fleith (2003), proporciona ao sujeito a capacidade de se expressar criativamente no trabalho, característica estimada, e nas situações do cotidiano, além de possibilitar prazer, bem-estar emocional e crescimento por meio do comportamento criativo.

A docente P2 relata que a criatividade foi bem abordada em sua formação, mas nos cursos de pós-graduação e não na sua formação inicial. P4, graduada em Artes, afirma que em todo tempo a criatividade foi abordada em sua formação, tanto no que se refere às aulas práticas como no que se refere às aulas teóricas. Por ser um curso abrangente, P4 diz que ao estudar Artes os estudantes deste curso são levados a desenvolver a criatividade e a pensar criativamente. A docente ainda acrescenta em entrevista que perceber a criação dos artistas a leva a querer criar também, mas não necessariamente como um artista plástico e sim como um artista da vida. De acordo com a regente, como a sala de aula é um espaço de vida o criar também deve estar presente neste local. A professora P5 afirma ter feito um curso sobre

criatividade infantil oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal há aproximadamente sete anos, tendo este curso auxiliado em seu trabalho por meio dos textos formativos e da prática desenvolvida em sala de aula.

Pode-se perceber na docente P2 que a criatividade foi abordada de forma diferente da maneira como foi para P4, pois esta não teve a criatividade como assunto estudado, mas como algo estimulado nos estudantes que fizeram o seu curso. Já P2 demonstrou na entrevista que o comportamento criativo foi apenas um tema estudado, não sendo desenvolvido em sua formação. P5 demonstra por meio da sua fala que, além de ter tido um aporte teórico sobre a criatividade, ainda a viu na prática desenvolvida em sala de aula. Como explicitado no referencial teórico deste estudo, a criatividade precisa estar presente na formação dos professores não somente no campo teórico, mas também na prática, visto que Mitjás Martínez (1997) afirma que no processo docente a criatividade deve ser estimulada.

6.4.8 A flexibilidade, a criatividade e as expectativas em relação aos alunos

A flexibilidade é citada por mais de uma vez no referencial teórico deste trabalho monográfico como um aspecto comumente associado à criatividade, sendo, por isso, abordada na entrevista com as professoras. A elas foi questionado se nos planejamentos e na rotina de sala de aula há espaço para a flexibilidade. Também foi perguntado às docentes se nos planejamentos das aulas a criatividade aparece como um objetivo a ser alcançado com as crianças. Por fim, como as baixas expectativas em relação ao educando consiste em um elemento a ser eliminado do ambiente educacional para que o comportamento criativo seja favorecido foi pedido às regentes que falassem quais eram as suas expectativas em relação aos alunos.

Verificou-se que as docentes P2, P3, P4 e P5 apontaram a flexibilidade na rotina como algo necessário para o trabalho em sala de aula e, também, para manter o interesse das crianças. Elas não desconsideraram a importância da rotina para a educação infantil, mas enfatizaram a necessidade de ser flexível no trabalho em sala de aula, pois surgem situações inesperadas. Nas observações foi percebida esta flexibilidade nas docentes citadas acima e, além da flexibilidade, pode ser notada também uma capacidade de reorganização das mesmas, fator este importante para o comportamento criativo. Como exemplo, pode ser citada a professora P4 que planejou para uma aula de segunda-feira a leitura de uma história por uma aluna do primeiro ano. A estudante que lia a história não havia levado para a escola a pasta

de literatura, a qual estava com o livro, e, por isso, não pode realizar a atividade. A professora, então, perguntou a um dos alunos da sua própria sala se gostaria de recontar a história que tinha lido no final de semana. O aluno aceitou e mais de uma criança queria participar da atividade.

A docente P1 relatou não ser muito flexível com a rotina, porque esta permite ao aluno adquirir hábito, sendo, portanto, extremamente importante para a educação infantil. Quanto aos horários das atividades pode ser observado que a docente realmente os segue, sem fazer modificações. Já no que se refere às atividades planejadas para o dia não é sabido por parte da pesquisadora se estas foram modificadas em algum dia em função de uma situação inesperada que surgiu, ou pela falta de tempo, ou ainda pelo interesse demonstrado pelas crianças.

As docentes P2 e P4 afirmaram que a criatividade aparece nos planejamentos como um objetivo a ser alcançado nas crianças. Já as regentes P1 e P3 prevêm a criatividade nos objetivos do planejamento, mas indiretamente, mediante a colocação de atividades em que a criança tem liberdade para desenhar e para escolher o brinquedo ou quando, no caso de P1, a atividade a ser realizada pertence ao eixo de trabalho do currículo refere às artes plásticas. No entanto, durante as observações a pesquisadora teve acesso ao caderno de planejamento da professora P1 e no projeto que estava sendo desenvolvido no mês da pesquisa, ou seja, em junho, o desenvolvimento da criatividade estava presente entre os objetivos. A docente P5 diz nunca ter colocado a criatividade como um objetivo em seus planejamentos, mas quando questionada se já havia feito isso de forma indireta, como o faz as regentes P1 e P3, a docente responde que sim, pois de maneira não direta a criatividade acaba fazendo parte do planejamento.

Sobre as expectativas em relação aos educandos todas as docentes demonstram ter boas expectativas. P1 diz sempre trabalhar pra mais, ou seja, nunca subestimar a capacidade de seus alunos, pois as suas expectativas em relação a eles são boas. P2 se referia a sua turma como ótima, sendo até a melhor turma da escola. P3 afirma ter expectativas para a turma toda e para cada aluno, em função das especificidades de cada um. P4 diz ter as melhores expectativas possíveis e relata que trabalha com muito prazer, pois gosta do que faz. Por fim, P5 diz construir uma relação de carinho e afeto com as crianças na medida em que as conhece e afirma esperar que seus alunos cresçam em relação a como chegaram ao primeiro dia de aula. Pelas falas das professoras e pelo trabalho em sala de aula que foi observado, pode-se perceber uma boa interação entre as docentes e o educandos e um trabalho que busca o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. As professoras, pela forma como agem em sala de aula, realmente demonstram ter boas expectativas em relação às crianças, sendo coerentes

com o que falaram na entrevista. No que se refere às docentes participantes deste estudo, as expectativas em relação aos estudantes não se constitui como aspecto que impede o desenvolvimento e a expressão da criatividade das crianças.

7. Capítulo V: Conclusões

Com base no referencial teórico apresentado nos dois primeiros capítulos deste trabalho e mediante a pesquisa realizada em uma escola de educação infantil da rede pública do Distrito Federal foi possível analisar como um grupo de professoras compreende o brincar e a criatividade em crianças de 4 e 5 anos de idade.

Após analisar os conceitos dados ao brincar pelas professoras participantes deste estudo frente às observações realizadas e aos autores pesquisados, pode-se verificar que tais conceitos estão mais baseados nas observações que as docentes fazem nos momentos em que as crianças estão brincando do que em um aporte teórico. As professoras associam o brincar ao prazer, ao aprendizado e a uma atividade que faz parte da essência da criança e, ainda, há uma professora que utiliza o termo lúdico ao falar sobre o brincar, não demonstrando domínio sobre a diferença de ambos. Como exposto na análise dos dados, estes conceitos não são errôneos, visto que estão presentes em perspectivas variadas sobre o brincar, mas não correspondem à conceituação na qual o brincar consiste em um processo de cultura em que pressupõe aprendizagem e interpretação por parte de quem brinca.

Ao conceituarem a criatividade, as professoras P1 e P2 quando se referiram à modificação ou transformação de um recurso disponível em algo mais útil se aproximaram ao conceito de criatividade como a produção de algo novo e valioso. P2 ainda demonstrou mais conhecimento sobre o assunto quando se referiu com outras palavras às barreiras à expressão da criatividade. As demais professoras participantes deste estudo apontaram alguns elementos que comumente estão associados ao comportamento criativo e se remeteram apenas ao aspecto de novidade como característica da criatividade, não fazendo menção, mesmo que indiretamente, ao aspecto do valor. Por isso, estas docentes não demonstraram dominar o conceito de criatividade.

As docentes participantes deste estudo utilizam o brincar em sala de aula, mas em momentos específicos, como no dia do brinquedo, que ocorre todas as sextas-feiras, e no rodízio de brinquedos, atividade realizada em grupos. Há o brincar também no ambiente externo à sala de aula, mas no horário do parque, durante 50 minutos todos os dias da semana, no projeto Recriart, uma vez por semana no pátio da escola. No entanto, não foi observado o brincar sendo utilizado para o ensino ou reforço de um conteúdo. Apesar do brincar ocorrer em momentos específicos, uma postura lúdica é assumida pelas docentes em outros momentos, como na contação de histórias e nas músicas cantadas com gestos. Destaca-se a professora P3 que durante toda a aula busca agir de forma lúdica com os educandos. Ainda

pode ser verificado que, além da postura lúdica assumida em determinados momentos, as regentes valorizam o jogo simbólico das crianças e estimulam a imaginação e a fantasia das mesmas.

As professoras, durante as observações realizadas, não apresentaram uma atividade criativa, mas fizeram interferências que se configuraram como criativas no contexto no qual estavam, como relatado na análise dos dados. Além disso, mesmo quando não agiam de forma criativa as docentes estimulavam a criatividade de seus educandos, fornecendo um ambiente favorável à expressão criativa ou favorecendo aspectos que costumam estar presentes nas configurações criativas dos sujeitos. As crianças, por meio de tais estímulos, apresentaram comportamentos criativos, mesmos que e estes comportamentos fossem em um pequeno grau e apenas em relação ao grupo no qual estavam.

Quanto à formação das professoras, verificou-se que o brincar foi um tema abordado e desenvolvido mais nos cursos de formação continuada e nas especializações do que na formação inicial das docentes, exceto no caso de P3 que estudou sobre assunto ainda na graduação em Educação Física. Ressalta-se que o que foi abordado sobre o brincar nos cursos contribuiu para a atuação em sala de aula das professoras, seja na forma como vêem a brincadeira, seja na própria confecção de jogos e brinquedos.

A criatividade não foi abordada na formação, inicial e continuada, de uma professora. No caso de outra docente a criatividade não foi estudada como um tema, sendo vista apenas em textos de alguns autores que estudou em cursos que fez posteriormente à formação inicial. As demais regentes tiveram a criatividade presente em sua formação, mas de maneiras diferentes, já que ou apenas o assunto foi abordado teoricamente, ou a criatividade foi estimulada sem um aporte teórico sobre o tema, ou ainda, a criatividade foi estudada mediante textos e desenvolvida na prática de sala de aula.

Apesar de não estar presente nos objetivos deste trabalho, mas com base no referencial teórico e nas observações realizadas, pode ser concluído que o brincar estimula o comportamento criativo ao proporcionar o estímulo de alguns fatores associados à criatividade. Assim, o brincar, pela importância que assume para a criança, e a criatividade, pelo seu valor para o sujeito e para a sociedade, precisam estar presentes nos anos da educação infantil.

8. Perspectivas Profissionais

Apesar de ser um tempo incerto, o futuro acarreta expectativas e me move a fazer planos. Profissionalmente, tenho etapas planejadas a seguir. A primeira delas consiste em, após a conclusão do curso de Pedagogia, ser professora de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Esta meta estabelecida encontra-se perto de ser alcançada, pois já fui aprovada no concurso para professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e espero o momento de ser convocada e poder assumir o cargo. Gostaria mesmo de ser professora de educação infantil, mas também me preparo para o ensino fundamental, visto que nem sempre é possível fazer essa escolha.

Ser professora exige constante estudo e aperfeiçoamento. Por isso, pretendo continuar estudando mediante a literatura sobre educação e, depois, quero fazer especialização em educação infantil. Posteriormente, após alguns anos exercendo a docência, penso na possibilidade de fazer um mestrado também na área da educação infantil, contudo, ainda não amadureci essa possibilidade.

Ter uma experiência como professora e procurar aperfeiçoamento por meio de cursos é algo que considero importante para quem teve uma formação como pedagoga. No entanto, penso em outras possibilidades profissionais após um período como docente, pois também tenho o desejo de prestar concurso público como pedagoga em outras áreas de trabalho.

9. Referências

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Criatividade*. – 2ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. – 3 ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- BERNARDO, Elisângela da Silva. *Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ciclo(s)*. Gt. 08. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf> > acessado em: 30/01/2011.
- BOMTEMPO, Edda. *A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. – 3 ed.- São Paulo: Cortez, 1999.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. In: Em tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf > acessado em: 28/05/2011.
- BRASÍLIA. *Currículo da Educação Básica – Educação Infantil*. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Versão experimental. 2010. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00003278.pdf> > acessado em 28/01/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. –Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 2 e 3. 1998.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. De outubro de 1988.
- _____. Lei nº 9394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. De 26 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/.../L9394.htm > acessado em: 28/01/2011.
- _____. Lei nº 8069. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. De 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm> > acessado em: 28/01/2011.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).
- _____. *A criança e a cultura lúdica*. Cap. 1. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! Cap. 6. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- CORIA-SABINI, Maria Aparecida. *Jogos e brincadeiras na educação infantil*. Regina Ferreira de Lucena. Campinas, São Paulo. Papyrus, 2004.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Autores associados, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. soc. vol. 23 n° 80. Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br> > acessado em: 09/02/2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. – 5. ed. – 8 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

HARRES, Jaqueline da Silva; PAIM, Greice Mara; EINLOFT, Norma Lai Von Mühlen. *O lúdico e a prática pedagógica*. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). *A ludicidade como ciência*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HOYER, Alice Rodrigues. *A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas*. Dissertação de mestrado. Brasília, 2010.

IAVORSKI, Joyce, JUNIOR, Rubens Venditti. *A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas*. Revista Digital – Buenos Aires – ano 13 – n° 119 – abril de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm> > acessado em: 23/02/2011.

JESUS, Adriana Regina. *Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional*. UEL – PUC São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf > acessado em: 31/01/2011.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. – 3 ed.- São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical*. São Paulo em Perspectiva, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br> > acessado em: 08/02/2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. Tradução Mayra Pinto – Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo – Questões Atuais*. Papyrus, 4 ed. 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de aprendizagem*. – São Paulo: EPU, 1999.

MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Trad. Maria Adriana Veronese. – porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> > acessado em: 28/05/2011.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1971.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Tradução Fátima Murad. –Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e desafios dessa Modalidade Educacional*. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf > acessado em: 07/02/2011.

Proposta Pedagógica do Jardim de Infância 304 Norte. Brasília, março de 2010.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. *Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. In: SESI. Departamento Nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectivas de Atuação. Brasília, 1998 (p. 20-40). Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000182210a30e7e497e45> > acessado em: 31/01/2011.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Cártula. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. Loyola, São Paulo, 7 ed. 2006.

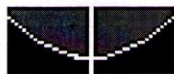
TELES, Maria Luiza Silveira. *Socorro! É proibido brincar!* 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org: Michel Cole ... [ET AL.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRGOLIM, M. V. (org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

10. Apêndices

Apêndice A – encaminhamento para observação e pesquisa na escola



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Área de Ensino Especial
Laboratório de Atend. ao Def. Visual

MEMO S/N-EE-FE/2011

Brasília, 06 de junho de 2011.

Às Senhoras

Senhora Diretora Maria Helena Ferreira Borges
Coordenadora: Jucilene Surpevisora: Gislene
NESTA
Jardim de Infância 304 Norte

Assunto:

Encaminhamento para observação e pesquisa

Prezadas Senhoras,

Pedimos a gentileza de Vossa Senhoria para que receba o encaminhamento da acadêmica Camila Santos Silva, matrícula:08/26006 do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação – UnB nessa renomada instituição de ensino. A Aluna já realizou seu estágio na instituição e deseja continuar suas observações para realização da sua pesquisa sobre a importância do brincar e da criatividade em crianças de quatro e cinco anos de idade.

Agradecemos e nos colocamos à disposição de V.Sa.

Atenciosamente.

Carla Castro

Professora orientadora - Projeto 05
Faculdade de Educação / UnB

Recebimos em 08/06/11
[Handwritten initials]

Jardim de Infância 304 Norte
Fernanda Machado Santos
Mat.: 200.307-1
Supervisora-Administrativa

Apêndice B – Autorização para entrevista



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Brasília, junho de 2011.

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA

Prezado senhor (a)

Sou Camila Santos Silva, matrícula 08/26006, formanda do curso de Pedagogia da UnB, e estou em fase de conclusão da minha monografia, cujo tema é “O brincar e a criatividade em crianças de 4 e 5 anos de idade”.

Por este motivo, solicito a gentileza de participar de uma entrevista para o meu trabalho monográfico, com gravação eletrônica sobre o tema, expondo a sua opinião, a qual será objeto de análise para o meu estudo.

Eu, _____, RG _____, concordo com a minha participação na realização da entrevista com gravação eletrônica, com o objetivo de colaborar com a pesquisa para fins de trabalho monográfico, sem fins lucrativos, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Carla Castro.

As informações prestadas por mim poderão ser divulgadas em publicação de natureza científica, desde que seja mantido o anonimato das minhas respostas.

Muito obrigada por colaborar.

Brasília, ____ de _____ de 2011.

Apêndice C – roteiro de entrevista para professora P1

- Em vários momentos presenciei as crianças brincando livremente. Você observa esses momentos e tem um objetivo quando propõe o brincar livre?
- Você pode exemplificar quais brincadeiras dirigidas utiliza e em quais momentos?
- Você relatou que participa de vários cursos na EAPE. Você pode falar de que fora os cursos e as oficinas te ajudam a usar o brincar em sala de aula?
- Você se considera criativa e acha que seu trabalho estimula a criatividade. Você já percebeu expressões criativas nas crianças? Quais?
- Você já percebeu expressões criativas das crianças durante as brincadeiras, livres ou dirigidas? Quais?
- Eu observei que há uma rotina em sala de aula. Há espaço para a flexibilidade nesta rotina? Você considera seu trabalho flexível?
- A criatividade é um objetivo a ser alcançado nos planejamentos?
- Quais as suas expectativas em relação aos seus alunos?

Apêndice D – roteiro de entrevista para professora P4

- Você escreveu no questionário sobre a importância do brincar livre e dirigido. Como você utiliza o brincar livre em sua prática docente? Ele é observado?
- Você pode exemplificar quais brincadeiras dirigidas realiza com seus alunos e em quais momentos?
- O brincar foi abordado em sua formação. Como o que você aprendeu sobre o brincar é aplicado em sua atuação em sala de aula hoje? Esta formação contribuiu de alguma forma?
- O que você faz que caracterize o seu trabalho como criativo? E de que forma os profissionais próximos a você contribuem para a sua criatividade?
- Você percebe expressões criativas nos alunos? Quais?
- Nos momentos de brincadeira você percebe expressões criativas nas crianças?
- Como a criatividade foi abordada em sua formação? O que você estudou contribuiu para realizar um trabalho criativo hoje? De que forma?
- Eu percebi que há uma rotina em sala de aula. Há espaço para a flexibilidade dentro desta rotina? Você realiza um trabalho de forma flexível?
- A criatividade é um objetivo a ser alcançado nos seus planejamentos de aula?
- Quais as suas expectativas em relação aos alunos?

Apêndice E – roteiro de entrevista para as professoras P2, P3 e P5

- Qual a sua formação (magistério, curso superior, especialização)?
- Há quantos anos leciona? Há quantos anos leciona nesta escola? Atualmente é professora de que nível? Há quanto tempo leciona para este nível?
- Para você, o que é o brincar? Como o brincar é visto no currículo da educação infantil?
- Em sua opinião, qual a diferença entre o brincar livre e brincar dirigido? Qual a importância de ambos?
- Como você utiliza o brincar livre em sua prática de sala de aula? Este brincar livre é observado? Quais são os seus objetos quando as crianças brincam livremente?
- Você pode exemplificar em quais momentos você utiliza o brincar dirigido com seus alunos e quais brincadeiras costuma realizar? Quais são os seus objetivos quando propõe uma brincadeira dirigida?
- O brincar foi um assunto abordado e desenvolvido em algum momento da sua formação? Como?
- Em sua opinião, o que é criatividade?
- Você considera seu trabalho criativo? Porque? Seu trabalho estimula a criatividade nas crianças? Como?
- Você percebe expressões criativas nas crianças? Quais?
- Você já percebeu expressões criativas das crianças nos momentos de brincar livre ou dirigido? Quais?
- A criatividade foi tema abordado e desenvolvido em algum momento de sua formação acadêmica? De que forma?
- Eu percebi que há uma rotina em sala de aula. Há espaço para a flexibilidade dentro desta rotina? Você realiza seu trabalho de forma flexível?

- A criatividade aparece como um objetivo a ser alcançado nos seus planejamentos de aula?
- Quais as suas expectativas em relação aos seus alunos?

Apêndice F – questionário aplicado para as professoras P1 e P4



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Brasília, junho de 2011.

QUESTIONÁRIO

Prezado Senhor (a)

Este questionário tem o objetivo de coletar dados para análise a ser descrita em trabalho monográfico, cujo tema é “O brincar e a criatividade em crianças de 4 e 5 anos de idade”, realizado pela aluna Camila Santos Silva, matrícula 08/26006, como parte do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, trabalho este sem fins lucrativos. Os sujeitos pesquisados terão anonimato em suas respostas.

1. Qual a sua formação acadêmica (magistério, curso superior, especialização)?

() magistério

() curso superior

Qual? _____. Ano de conclusão: _____

() especialização

Qual? _____. Ano de conclusão: _____

2. Há quantos anos leciona? Há quantos anos leciona nesta escola? Atualmente é professora de que nível? Há quanto tempo leciona para este nível?

3. Para você, o que é o brincar? Como o brincar é visto no currículo da educação infantil?

4. Em sua opinião, qual a diferença entre o brincar livre e o brincar dirigido?
Qual a importância de ambos?

5. Como o brincar é utilizado em seu trabalho? Ele foi um assunto abordado e desenvolvido em algum momento da sua formação acadêmica? Como?

6. Em sua opinião, o que é criatividade? Como ela é vista no currículo da educação infantil?

7. Você considera seu trabalho criativo? Porque? Seu trabalho estimula a criatividade nas crianças? Como?

8. A criatividade foi tema abordado e desenvolvido em algum momento de sua formação acadêmica? De que forma?

Agradeço sinceramente a sua participação.

Apêndice G – roteiro de observação

1. Dados de identificação

- Endereço;
- Nome da escola;
- Nível de ensino oferecido;
- Turma;
- Números de alunos em cada sala.

2. Observação geral do ambiente

3. Ambiente físico externo

- O ambiente externo é um espaço que procura favorecer o brincar? De que maneira?
- O ambiente externo expõe expressões criativas das crianças?

4. Ambiente físico dentro de sala de aula

- Observar se há jogos e brinquedos em sala de aula;
- Observar se a sala de aula possui um espaço físico adequado para a realização de jogos e brincadeiras.
- Observar como se dá a utilização dos móveis na sala de aula: as crianças podem manipulá-los, estão acessíveis a elas.

5. Análise da turma

- Como é a relação entre os alunos em sala de aula?
- Como é a relação entre os alunos e a professora?
- Há um ambiente de segurança psicológica para as crianças?
- As crianças são audaciosas?
- As crianças brincam em sala de aula? De que e quando?
- As crianças têm liberdade para se expressarem e exporem idéias?
- Como a professora se coloca perante as idéias expostas pelos alunos?
- Como os alunos reagem perante as idéias dos colegas?
- As crianças produzem algo que, em alguma medida, é novo e possui algum valor (pelo menos relativo ao próprio aluno que produziu ou ao grupo em que está inserido)?
- As produções criativas das crianças são percebidas pela professora?
- Na brincadeira, há a produção criativa (seja uma forma nova e útil de se utilizar um brinquedo, ou na criação de um brinquedo, ou na criação de uma nova brincadeira que tenha algum valor para o grupo em questão) ou pelo menos há o estímulo de recursos da personalidade que influenciam no comportamento criativo?

6. Planejamento e execução das aulas

- Como é feito o planejamento das aulas? Há uma rotina a ser seguida? Esta rotina é flexível?
- As brincadeiras são utilizadas em sala de aula? Como e em quais momentos?
- Como as crianças reagem às atividades que envolvem o brincar?
- Os planejamentos buscam levar às crianças algo de novo e valoroso? O que? Quando?
- Nos planejamentos a criatividade consiste em um objetivo a ser alcançado?
- A expressão criativa das crianças é valorizada?
- O pensamento divergente é encorajado?
- A fantasia é aceita?
- O questionamento e as críticas são valorizados?
- Há uma valorização do desenvolvimento do autoconceito positivo?
- Como são as expectativas em relação ao educando?
- Há espaço para a flexibilidade?
- Observar a motivação das crianças: no brincar, nas atividades, nas conversas.
- Observar se a audácia é valorizada.