



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COOPERATIVOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO PROJETO
“UNIÃO FAZ A VIDA”**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

ELIANE LORENI BACH

TIO HUGO, RS, Brasil

2009

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COOPERATIVOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO PROJETO “UNIÃO
FAZ A VIDA”**

Elaborada por

ELIANE LORENI BACH

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. MS. ADALBERTO DUTRA ROSSATTO

TIO HUGO, RS, Brasil

2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COOPERATIVOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO PROJETO “UNIÃO FAZ A
VIDA”**

Elaborada por
ELIANE LORENI BACH

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Ms. Adalberto Dutra Rossatto..... (FAPAS)
Prof^a. Ms. Marilu Favarin Marin..... (UFSM)
Prof^a. Ms. Ana Paula da Rosa Cristino..... (8^a CRE)
Prof^a. Esp. José Luiz Padilha Damilano..... (UFSM)

Santa Maria, 30 de junho de 2009.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por ter nos iluminado, dando-me forças para vencer esta etapa de minha vida.

Aos professores que dedicaram seu tempo e sua experiência para que nossa formação fosse um aprendizado de vida, nos fazendo acreditar capazes de criar e ousar. Em especial aos orientadores, pela dedicação, carinho e por ter acreditado em min.

Aos meus pais que me deram o dom mais precioso: a vida, e, revestiram nossa existência de amor, o meu agradecimento especial. E, aos meus familiares, irmãos, amigos, colegas pela compreensão e apoio a minha gratidão.

Ao meu esposo e filhos: reconheço que, nesses anos, em muitos momentos não estive junto, por muitas vezes não choramos ou sorrimos juntos e nos furtamos em declarar nosso amor. O tempo era curto e não nos esperava. Mas vocês nos compreendiam e torciam por min.

Obrigada. Amo vocês!

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO PROJETO “UNIÃO FAZ A VIDA”.

Autora: Eliane Loreni Bach

Orientador: Prof.Ms. Adalberto Dutra Rossatto

Data e local da Defesa: Tio Hugo/RS,07 de agosto de 2009.

O presente trabalho monográfico caracteriza-se como uma pesquisa de campo, descritiva, ação com abordagem qualitativa, a qual visou investigar o que os professores das escolas de Educação Infantil do município de Victor Graeff, fazem em suas práticas com os alunos para desenvolver a proposta do Programa “União Faz a Vida”, e qual a importância dada pelos mesmos em relação ao programa. Essa pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil, sendo que uma atende a alunos de 0 a 4 anos de idade e a outra atende a alunos de 4 a 6 anos de idade. A partir da pesquisa, pode-se concluir que as escolas têm desempenhado um importante trabalho para colocar em prática as idéias do programa, bem como, realizar diversas atividades para desenvolver espírito de ajuda mútua e estabelecer a cooperação entre os alunos, professores, e toda a comunidade escolar. Há um enorme envolvimento por parte dos professores em continuar trabalhando com o projeto União Faz a Vida, pois segundo eles através deste consegue-se estabelecer entre os alunos um ambiente agradável e harmonioso, para que haja a participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS- CHAVE: Ludicidade. Desenvolvimento. Cooperação.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE

I – QUESTIONÁRIO.

II – RESPOSTAS DOS PROFESSORES.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 RESGATANDO A HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	09
1. 1 Resgatando a Educação Infantil no Brasil.....	17
2. OS JOGOS COOPERATIVOS E A LUDICIDADE PARA PIAGET, VIGOSTKY E WALLON.....	29
2.1 A Ludicidade para Piaget, Vigostsky e Wallon.....	36
2.2 Análise e Discussão dos Dados.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
APÊNDICES.....	61

INTRODUÇÃO

Através deste estudo pretendem-se investigar qual a contribuição dos jogos cooperativos no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, bem como, analisar o que está sendo feito em relação ao Programa União Faz a Vida, por parte dos professores que atuam nas escolas de Educação Infantil do município de Victor Graeff.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa do ensino fundamental, entende-se que esta deve ser muito bem trabalhada e por se tratar de crianças de 4 a 6 anos de idade, deve-se iniciar o trabalho através da ludicidade, mas ressaltando para o lado da cooperação, ou seja, dar prioridade a jogos cooperativos, pois nesta idade devido a capacidade de aceitar com mais facilidade a criança interioriza qual a melhor maneira de agir ou o que será melhor para ela no futuro.

Buscou-se investigar o que está sendo feito em relação ao projeto “União Faz a Vida” nas escolas de Educação Infantil. Para verificar quais os resultados que estão tendo, trabalhando com a proposta do projeto que visa a cooperação ser o primeiro passo para que haja mudança de atitudes e que estas sejam percebidas, por toda a comunidade escolar e meio em que vivem na sociedade.

No primeiro capítulo trazemos um breve resgate da história da Infância, bem como, ocorreu seu surgimento e algumas questões legais sobre a Educação Infantil e um breve histórico de como a Educação Infantil foi evoluindo no decorrer dos anos no Brasil até os dias de hoje.

No segundo capítulo há uma reflexão sobre os jogos cooperativos e ludicidade para Piaget, Vygostky e Wallon. Em seguida há foi feita uma análise sobre os dados coletados sobre o que os professores fazem em relação ao Programa União Faz a Vida e qual a importância dada pelos professores para com o mesmo, ou seja, qual sua contribuição no processo educativo.

A educação defronta-se com problemas em todos os seus níveis desde a Educação Infantil e precisa reverter essa situação, assim nós educadores sentimos-nos desafiados a realizar uma educação onde a cooperação faça parte em todas as atividades escolares humanitária.

I CAPÍTULO

1 RESGATANDO A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Muitos foram os fatores que levaram ao surgimento das instituições de Educação Infantil. Antigamente, as crianças eram criadas pelas mães, irmãos, vizinhos e avós. O mundo moderno também trouxe novas visões de criança, de mulher, de trabalho e de família. Entre todos os fatores, um dos mais importantes foi à mudança do papel da mulher na sociedade. Também o desenvolvimento da ciência moderna e da tecnologia fez conhecer profundamente as crianças. A pedagogia, em particular, se voltou para a criação de processos educativos e para a construção de ambientes que ajudem no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, as instituições de atendimento e de educação de crianças pequenas foram se tornando cada vez mais importantes e complexas pelos trabalhos que nelas se passou a realizar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para que isso verdadeiramente aconteça são necessários profissionais especializados e capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que poderá vir a conhecer. Significa dizer que investir no desenvolvimento humano de forma inusitada, traz algumas conseqüências que poderão ser comprometedoras. A educação como um dos elementos constitutivos da pessoa, deverá estar presente desde o momento em que a criança nasce. Serve de subsídio indispensável à formação e ao desenvolvimento integral, social e de realização pessoal.

A Educação Infantil trata com metodologias de desenvolvimento humano e da linguagem, agindo a partir de estudos para que uma boa formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior.

A infância pode ser considerada como algo biológico e natural, mas como fato social, recebe influências adversas da cultura humana e, apesar de suas contradições, quanto a sua origem como categoria social, as diferentes

conceituações que a criança passou a adquirir ao longo dos tempos, refletem nas transformações histórico-sociais que assumem marcas bem definidas. Em especial, foi a partir da Idade Média, quando, sobretudo, no contexto europeu, a organização social sofria drásticas alterações. No decorrer da história, constituem-se infâncias concretas com uma variedade e uma simultaneidade que evidenciam uma produção cultural.

Áries (1986) ao mencionar a obra de Redin diz que a aparição da criança como uma categoria social foi se dando lentamente entre os séculos XII e XVII. O autor define esse fator através do estudo de temas metafísicos e religiosos, presentes na iconografia medieval. Inicialmente, a criança aparece na iconografia religiosa para representar o anjo e o menino Jesus; depois, a infância da Virgem Maria e dos outros Santos. Séculos mais tarde XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados nas efígies funerárias. Somente no século XVII, aparecem os retratos de crianças vivas. É provável então, que durante o século XVII, tenha surgido um interesse específico, pela criança.

A representação que se fazia da infância, na Idade Média, estava ligada profundamente à vida do grupo como um todo, sendo que era muito difícil ser separada desse conjunto, particularmente, nas representações desse período. A criança presa a uma identidade coletiva fazia suas representações iconográficas sempre ligadas e confusas, miticamente, quer na simbolização da estrutura do mundo, da santidade, da morte e do tempo.

Segundo Áries (1986, p. 65), "a descoberta da infância começou, sem dúvida no século XII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento se tornaram marcantes a partir do fim do século XVI e XVII".

De acordo com o seu pensamento ainda diz: na Idade Média, dois termos designavam as crianças: puer e infans. O primeiro expressa a idéia da pureza e o outro designa a condição limitada do ser humano em seus primeiros anos de vida. Infans advém da palavra infância, significa "o que não fala". A infância era compreendida através das idades da vida. O conceito da idade da infância correspondia ao nascimento dos dentes desde seu nascimento até os sete anos. Assim, a idade da razão estava associada ao nascimento dos dentes definitivos. Era chamada enfante, que queria dizer "não falante", pois, nessa idade, a criança não tem a pronúncia correta das palavras.

No sentido geral, a infância da Idade Média era encarada como idade da imperfeição, em que as crianças, sob tutela dos parentes, aprendiam regras básicas de convivência. Às mães cabiam as tarefas iniciais da educação. Os homens da nobreza mantinham-se envolvidos exclusivamente com a vida militar, com as caçadas e a administração das propriedades. Os mercadores e artesãos, do mesmo modo, ausentavam-se constantemente do lar. As mulheres nobres, via de regra, não amamentavam seus bebês e nem sempre os ensinavam; para isso, designavam amas-de-leite e domésticas. Os cuidados, na verdade, limitavam-se à higiene corporal e a transmissão de noções morais básicas e de suas imposições religiosas.

Na diversidade urbana e social do contexto medieval, a criança aprendia a respeito da vida. A transmissão de saberes e das culturas se fazia pela aprendizagem direta, pois a criança não era percebida como membro de uma classe e de idade à parte, não era, de modo algum, uma propriedade particular de um casal. Ao vivenciar uma forma de socialização, quando estava na rua deixava de ser propriedade particular, tornando-se de todos. A educação e a instrução era compromisso de todos como: pais, mestres, companheiros de oficinas, vizinhos e comerciantes da rua e aqueles que viviam sob o mesmo teto, pois a casa não era a residência apenas da célula familiar, tinha uma amplitude muito além desse círculo redutivo.

As crianças de origem nobre eram afastadas do convívio dos pais a partir dos sete anos. O filho mais velho era enviado para a corte, com parentes ou aliados, onde aprenderia a montar, manejar armas, caçar e se comportar como um cavaleiro. O segundo, o terceiro ou o quarto filho poderia ter o mesmo destino ou ser encaminhado para um mosteiro, onde passaria a servir a Deus. A partir do século XII, era comum a família abastada contratar um mestre, responsável pelo ensino das primeiras letras aos meninos.

Até meados da Idade Média, a aprendizagem e a educação tinham por objetivo a socialização direta de uma geração a outra mais jovem; isto é, crianças misturavam-se à vida dos adultos de tal forma que aprendiam, simultaneamente, ofícios, hábitos e formas de vida. Enguita (1989) destaca que a forma de socialização direta entre as gerações ocorria mediante a participação das crianças nas atividades próprias dos adultos (incluindo participação no trabalho), e sem intervenção de agentes especializados. Essa socialização primária era um compromisso da escola e era efetivada fora de sua família. Essa estirpe recebia

outras crianças que não os seus e esses aprendizes-serventes aprendiam não apenas um ofício ou boas maneiras, mas também as relações sociais de produção.

A pergunta de Erguita (1989, p. 106) é: por que noutra família e não na própria? Ele mesmo explica:

A transmissão e aquisição das necessárias destrezas sociais e de trabalho, por conseguinte, bem podiam ser levadas a efeito pela própria família. Mas esta, constituída por laços afetivos, não era o lugar mais adequado, provavelmente, para aprender os laços de dependência nem a autodisciplina necessária.

Nos meios populares, onde a fome e a doença se faziam sentir cruelmente, a condição infantil era bem diferente. Erguita (1989) diz que, em primeiro lugar, entre os pobres, era evitado o número elevado de “bocas” para alimentar, recorrendo-se à contracepção e, em caso de gravidez indesejável, ao aborto. Durante toda a Idade Média, a igreja tentou, inutilmente, combater essas práticas sem jamais conseguir extingui-las. Também não conseguiu eliminar a prática do infanticídio, ou seja, assassinato de bebês pelos próprios pais. No meio camponês, era comum a morte acidental de recém-nascidos, bem como crianças mortas por asfixia no leito.

Apesar da assistência da igreja, as aldeias e cidades estavam cheias de crianças miseráveis, obrigadas a mendigar de porta em porta. Algumas eram entregues pelos pais na condição de servas ou escravas, como forma de compensar dívidas, tornando-se serviçais em residências abastadas das cidades. Outras eram encaminhadas ao trabalho desde os sete anos, indo atuar nas oficinas artesanais em troca de cama e comida.

No século XIV, fixou-se a primeira idade, a idade dos brinquedos. Entre os testemunhos arqueológicos medievais, foram encontrados bonecos, peões, cavalinhos de madeira e outros brinquedos. Os meninos jogavam pedrinhas, pulavam barras, brincavam de bola (enchida com pano ou crina de cavalo), enquanto as meninas brincavam com bonecas feitas de panos.

Estudos enfatizados por Ariès (1986) indicam que, até o século XVII, não era muito nítido o limite entre infância e adolescência, porque a juventude (14 aos 45) significava “idade da força”, que está na pessoa em se ajudar e ajudar os outros, o

que provocava ampliação da primeira idade até o jovem adquirir “força de trabalho”. Nesse período, a terminologia empregada era verbal: “infância, juventude e velhice”.

Do século XVI até início do século XIX, houve progressivas mudanças na determinação das idades. Eram chamados de degraus das idades, indo do nascimento até a morte. A periodização de vida era flexível e a organização das sociedades era conforme o ciclo da natureza.

Segundo Ariès (1986) nessa direção, no século XVII, surge, na burguesia, um sentimento moderno para a infância. Por estar ligada à dependência, consideram que o indivíduo não deixaria de ser criança enquanto fosse dependente. No século XVII, a dependência era nas famílias nobres, enquanto que, no século anterior, era referente à expressão “criança pequena”, que começa a adquirir o sentido que hoje lhe atribuímos. Usavam as expressões pequenas almas, pequenos anjos, e, com o tempo, essas palavras designaram criança pequena, mas esperta.

A família, até o século XVIII, era um espaço aberto. Nela, tinham livre trânsito pais, filhos, criados, servidores ou empregados, amigos e protegidos e mais os visitantes (muito freqüentes). A casa desempenhava uma função pública, era um espaço em que a criança não tinha garantido nenhuma consideração especial. A família, assim organizada, estabelecia círculos concêntricos de relações envolvendo todos os indivíduos da sociedade. A família era aberta mantendo suas relações sociais. Nesse sentido, as crianças viviam em promiscuidade, de um lado, mas, de outro, tinham seu lugar garantido, sem exclusão.

Entretanto, mais tarde, do século XVIII em diante, a sociedade começou manter a família à distância. A organização da casa passou a corresponder à nova preocupação de defesa contra o mundo e a uma necessidade nova de isolamento. A criança conquista um lugar junto a seus pais e passa a ter acompanhamento por “amas” ou por famílias estranhas que as recebiam como aprendizes.

A nova ordem social da cidade instaura a divisão entre o espaço público e privado. O campo de investimento afetivo e social da criança se reduz, aos poucos, à família conjugal, a qual começa a lhe dar importância. A criança, nesse novo contexto, começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e, quando sair do meio da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola.

A escola de Educação Infantil surgiu com o próprio sentimento da infância, da necessidade de os adultos investirem na educação de seus filhos como um bem

maior a ser cuidado e protegido. Embora considerada um avanço, a separação entre o lugar de residência (família) e local de trabalho, teve como objetivo principal manter a posição suprema do capitalismo e garantir a qualificação da força do trabalho.

Para Clawson, a obra de Enguita (1980, p. 104) torna-se uma referência indispensável à compreensão do mundo atual do trabalho:

[...] a organização atual do trabalho e a atitude em relação a ela são fatos, procedimentos recentes que nada têm a ver com a natureza das coisas. A organização atual do trabalho e a seqüenciação do tempo de trabalho não existia em absoluto no século XVI. São modificações que começaram a ser implantadas no final do século XVIII e no início do século XIX.

A construção da sociedade moderna, com sua divisão social do tempo e do trabalho, só foi possível porque a escola instituiu a divisão social da educação, ao mesmo tempo em que esta divisão foi também instituída pela família, instituição fundamental que surgiu reforçando a nova estrutura social que emergia com a ascensão da burguesia. A família assume um novo papel, torna-se primada, pois a educação das crianças passa a ter uma atenção especial. O crescimento da divisão do trabalho, a urbanização e a competitividade na busca de melhores condições de vida incorporam e estabelecem novas relações de poder, gerando, assim, novos comportamentos.

A escola na sociedade burguesa foi criada para atender a ordem econômica e nela se inseriu toda uma ideologia baseada na ascensão do capitalismo. As instituições de ensino foram reorganizadas de acordo com as novas normas estabelecidas. A escola é local apropriado para consolidarem-se as relações sociais do processo capitalista e para preparar crianças e jovens para o trabalho.

A história da criança fez-se à sombra dos adultos e, por isso, seu significado, enquanto conceito, pode-se afirmar que o sentimento de infância esteja fundado em sua própria natureza, ou seja, na inocência e na razão. O sentimento de infância aparece lentamente como significativo. Começa um despertar gradativo do interesse pela criança e de cuidados especializados - cultura da idade moderna – do Estado, da industrialização e do proletariado, da família nuclear e da escola. A representação da criança está vinculada pelo pensamento pedagógico comum e

contraditório. São muitas as contradições construídas a partir da interpretação da natureza infantil.

O fato de a criança, a partir do século XVII, ter passado a ocupar um lugar determinado, fez com que ela desocupasse os lugares na comunidade (trabalho, festas, vida e morte). Com a abertura do espaço para a criança, ocorreu, também, sua limitação: seu isolamento em escolas e colégios fez com que fosse excluída do convívio social do adulto. Ela é afastada das atividades adultas e se relaciona sua imagem a atividades específicas. Há uma sutil rejeição ao mesmo tempo em que é reconhecida como categoria social de grande importância.

Para Charlot, o trabalho de Redin (1979, p. 113), é de grande valia, por tratar do “desenvolvimento da criança” e enfatizar a idéia de que existe uma sobre-determinação e um condicionamento oriundo do meio social, “considerado como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança”.

Assim, a escola assumiu as dimensões contraditórias a respeito da noção de “natureza infantil”. A criança é naturalmente um ser fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo. Caberia à educação combater tal natureza recusando os interesses naturais. O objetivo principal consistia em inculcar regras na disciplina e na transmissão de modelos. Por esse viés, a pedagogia apenas traduz conceitos vindos da filosofia e elabora representações da infância como uma natureza contraditória, pois ao mesmo tempo em que a criança é inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora, este sentimento de ambigüidade do adulto em relação à criança consolida uma concepção em torno da idéia da evolução natural numa dada sociedade.

A era moderna tratou também de criar meios para garantir a representação social da infância. Historicamente, a urbanização social radical provocada pela industrialização gerou e gera novas e múltiplas relações entre adulto e crianças, originando uma nova combinação entre o tempo de ser criança e os espaços possíveis para realizar a infância.

A modernidade aponta a necessidade da criança em tornar-se adulta cada vez mais cedo. Entretanto, as necessidades que levam a esse fato são diferentes para crianças de classes sociais diferentes, pois a instituição de classes diferentes leva à existência, em seu interior, de papéis diferenciados para a criança da classe média e alta. Essa necessidade lhe é imputada a partir de uma crescente capacitação competitiva para ocupar as melhores posições sociais num mercado

cada vez mais restrito e especializadas. Para as crianças das classes populares isso se dá devido à necessidade de contribuir com a subsistência de sua família e gerar, sua própria sobrevivência, lançando-se precocemente à margem da sociedade.

Na sociedade brasileira, a mudança do caráter da infância não é percebida com muita clareza, estando preservadas muitas das características antigas e modernas como, por exemplo, à criança é dispensado um tratamento como se fosse um ser idealizado, desconectado de suas condições concretas de vida, bem como o padrão cultural idealizado e exigido pela escola.

Nesse sentido, torna-se pontual buscar a definição da escola e o relacionamento à infância, com o objetivo de situá-la sobre suas relações concretas, objetivas, bem como relacioná-las às condições subjetivas dos sujeitos envolvidos. Assim, é preciso compreender a formação do atendimento da infância, no Brasil, revelando suas políticas, modalidades e concepções.

1. 2 Resgatando a Educação Infantil no Brasil

No Brasil escravista, a criança escrava entre 6 e 12 anos já começava a fazer pequenas atividades como auxiliar. A partir dos 12 anos era vista como adulto tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. A criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras e vestia os mesmos trajes dos adultos. As primeiras iniciativas voltadas para a criança tiveram um caráter higienista. O trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se voltava contra o alto índice de mortalidade infantil, que era atribuída aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães . Com a Abolição e a Proclamação da República, a sociedade abre portas para uma nova sociedade, impregnada de idéias capitalista e urbano - industriais. Neste período, o país era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança.

Conforme Kramer, (1992, p.23), eram objetivos da época:

[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Seguindo o discurso de Kramer, no Brasil o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto, no mundo, a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido, na realidade, por doações. Esse Departamento possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação a proteção à infância no Brasil, fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher

grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança, uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil.

A partir de 1930 com o estudo da situação do bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização de poder.

Kramer (1992) diz que a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940, Instituto Nacional de Assistência em 1942, Projeto Casulo e vários outros.

O estado de bem-estar social não atingiu todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. A teoria foi muito trabalhada, mas pouco colocada em prática. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

Resumindo esse período, constata-se um governo fortemente centralizado política e financeiramente, acentuada fragmentação institucional, exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e uso do clientelismo.

Na década de 60 e até meados do século XX, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência, etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta a Constituição. Há a extensão obrigatória para oito anos desse nível, em 1971. Neste mesmo ano, a lei 5.692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começam esse processo sem a ajuda do Estado e da União.

Em 1970, ocorre uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos na tentativa de suprir as carências culturais existentes na educação familiar e da classe baixa.

As carências culturais existem porque as famílias pobres não conseguem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar. Isto faz com que seus filhos repitam o ano. Faltam-lhes requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seriam necessários para garantir seu sucesso escolar. E a

pré-escola irá suprir essas carências. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal, pois não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra, que constituía as pré-escolas, era, muitas das vezes, exercida por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Pode-se perceber que a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A educação ou são os educadores que queixavam-se da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta de alimentação, higiene e segurança física, sendo, muitas vezes, prestado de forma precária e de baixa qualidade, enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Constata-se a existência de um maior número de creches particulares, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos de 1980, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada, a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau, insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Conforme a Constituição de 1988, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino, tanto para creches como para escolas.

A partir daí, tanto a creche quanto à pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria e de políticas públicas.

Porém, essa descentralização e municipalização do ensino trazem outras dificuldades, como a dependência financeira dos municípios ao Estado para resolver a educação infantil e primária. O Estado nem sempre repassa o recurso necessário, deixando o ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

Com a Constituição de 1988, tem-se a construção de um regime de cooperação entre Estados e municípios nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico. Neste período, o país passa por um período muito difícil, pois se aumentam as demandas sociais e diminuem-se os gastos públicos e privados com o social. O objetivo dessa redução é o encaminhamento de dinheiro público para programas e público-alvo específicos.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) lei 8.069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência, criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Da Década de 90, até o final do século XX, o Estado brasileiro viu na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais abrangente de ampliação industrial. Com essa situação, na educação, houve um aumento na instituição de programas de tipo compensatório, dirigido às classes carentes. Esse programa requer a implementação de um sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta, ao longo da história, concepção bastante divergente sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e programas de pré-escolas como estratégia para combater a pobreza e resolver os problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para existência de atendimento de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalações, formações insuficientes de profissionais e altas proporções de crianças por adultos.

Durante seu percurso histórico, a Educação Infantil estava voltada para as classes desfavorecidas, principalmente na instituição mantida e financiada pelo poder público. Isso significou uma atuação educativa compensatória, para sanar as carências das famílias desprovidas de recursos econômicos. A tônica do trabalho

institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda.

Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos e selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade tidos por todos nas mesmas condições.

Kramer (1994) afirma: que estão presentes, hoje, no ideário escolar, não só a visão de deficiência da criança das classes populares, da inferioridade de sua cultura como a inadequação de sua família. A guarda e proteção no atendimento à criança em fase pré-escolar que, na maioria das vezes, permanece, até os dias de hoje, marcada pela inadequação das políticas governamentais, que se configura num dos problemas a serem enfrentadas.

A concepção de educação compensatória advém de um entendimento acerca dos fracassos escolares como responsabilidade dos alunos, individualidade ou da cultura, geralmente inferior aos padrões culturais exigidos pela escola. Por isso, a educação compensatória é entendida como fórmula para a expansão cultural das crianças originadas de família pobres.

Em sua análise, Kramer (1992) aposta no surgimento e na expansão da Educação Infantil no bojo de uma abordagem da teoria da privação cultural. Inicialmente, de forma esparsa e isolada, entre os séculos XIX e XX e, posteriormente, de forma massiva, impulsionada pela combinação dos fatores de depressão econômica dos anos 30 e do pós-guerra, gerando muito fortalecimento aos programas de educação compensatória.

Nas palavras de Kramer (1992, p.22)

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária na Europa quando, nos Estados Unidos, dominava a depressão econômica dos anos trinta. Seu principal objetivo era garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

A História da pré-escola surgiu dentro do espírito preparatório, ou seja, preparar a criança para a primeira série e para a vida escolar. Isso, para reverter o fracasso do ensino de 1º grau que apontava altos índices de reprovação e

repetência. O caráter assistencial de atendimento à criança pequena foi, inicialmente, devido à emergência e desestruturação gerada pela guerra.

Kuhlmann (1996) investiga, nessa direção e traz à análise, como resultado, uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, influenciadas por três concepções:

a) A Jurídico-Policial: a antropologia criminal daria ênfase aos fatores hereditários e a sociologia criminal daria ênfase à influência do meio. Na complexa questão da criminalidade infantil, as duas concepções viriam compor uma só corrente de idéias.

b) Na concepção “Médico-higienista”: os higienistas discutiam projetos para a construção de escolas, implantação de serviços de inspeção médico-escolar e a apresentação de sugestões para todos os ramos do ensino, especialistas e educação primária e infantil.

c) A terceira, a Concepção Religiosa, a Igreja Católica aparecia como sustentáculo da sociedade capitalista, pois sua experiência secular não podia ser desprezada, transformando o pobre em protetor do rico.

Kuhlmann (1996) considera o ano de 1899 como o do surgimento de creches, que passaram a ocupar o cenário da assistência à Infância Brasileira, enquanto os Jardins de Infância eram considerados educativos, tornando-se a principal modalidade de atendimento aos pobres.

Até meados de 1920, o atendimento à infância estava sob a iniciativa particular, isto é, o Estado apoiava, mas não propunha as ações políticas. Foi no 1º Congresso de Proteção à Infância, de 1922, que se apelou para a iniciativa das autoridades governamentais. Em 19 de novembro de 1930 foi baixado o Decreto nº 10.402, criando o Ministério da Educação e de Saúde Pública, no qual reinavam vários setores desmembrados do então Ministério da Justiça dos Negócios Interiores.

Até os anos 1960, os programas de atendimento à infância são marcados pelo assistencialismo; os anos 1970 trazem a marca da assistência social, ou seja, atendimento em creches para crianças menores, enquanto as políticas educacionais começam a ocupar-se da pré-escola. O caráter desses programas é educacional e começa a ocupar-se da pré-escola. O caráter desse programa é a educação compensatória e a assistência à educação de crianças de zero a seis anos. Já a

década de 1980, é influenciada por fortes pressões populares, trazendo à tona a força dos setores da sociedade civil organizada por seus direitos sociais.

Finalmente, cabe abordar a questão estabelecida entre educar e assistir/cuidar - a educação e assistência devem estar voltadas para uma educação emancipatória; portanto, é preciso incluir os aspectos legais que atualmente orientam as políticas para Educação Infantil, compreendendo os avanços assimilados dessa elaboração. Mas, aspectos conservadores são de extrema relevância.

A grande marca do século XX, em termos de políticas de atendimento à faixa infantil, no Brasil, foi o conjunto desses fatores que desencadeou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, sob mesmo ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, (1990) destaca, também, o direito da criança a esse atendimento a educação infantil.

No que se refere às contribuições dos municípios, é definida como prioritária, ao lado da educação elementar. Em seu artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre educação determina que “os Municípios atuem prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escolar”.

A prioridade é reforçada quando diz respeito aos percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino pela União – 18% - e pelos Estados e Municípios – 25% (art. 212).

O artigo 209, incisos I e II da Constituição Federal de 1988, submete a iniciativa privada ao “cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação da qualidade pelo Poder Público”. Assim, todas as instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 6 anos devem ser objeto de supervisão e fiscalização oficiais.

É de competência comum à União, aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal “proporcionar os meios de acesso à cultura, educação e ciência” (art.23, inciso V) e destes, inclusive, os municípios devem, legislar sobre educação e proteção à infância (art. 24 incisos IX e XV).

"Dentre os direitos também está incluída a licença-gestante para 120 dias, a licença-paternidade e a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o

nascimento até os 6 anos de idade em creches e escolas" (art. 7º, incisos XVIII, XIX e XXV).

O item que se refere ao direito das presidiárias de amamentarem seus filhos (título II, capítulo I, art. 5º, inciso I) reforça a intenção da constituição de atender à infância com destaque maior do que a legislação anterior.

Um aspecto importante da inclusão do atendimento à infância na área de Seguridade Social é que ela garante um suporte nos recursos que poderão ser somados às verbas da área de educação para a implantação de políticas voltadas para a criança.

No parágrafo 4º, do art. 212, da Constituição Federal de 1988, sobre os programas assistenciais inseridos no sistema educacional, tais como os programas de alimentação e assistência à saúde, podem ser estendidos às creches e pré-escolas. O parágrafo define que tais programas serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e recursos orçamentários.

Grande parte dos programas existentes da creche e da pré-escola funciona através de repasses de verbas para entidades privadas. Portanto, a possibilidade de repasse de verbas tem representado uma evasão considerável dos recursos públicos disponíveis para a educação, desvalorizando a rede pública.

O art.227, da Constituição Federal de 1988, define mais abrangente mente os direitos da infância brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a sobrevivência familiar comunitária.

A promulgação da nova Carta prevê a necessidade de elaborar legislação complementar, formular políticas sociais, estabelecer prioridades orçamentárias e expandir o atendimento em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e à educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à Educação Infantil.

Aos sistemas municipais de ensino compete o cuidado necessário para a institucionalização da educação infantil em seus respectivos territórios, para que as creches e escolas se enquadrem, no prazo máximo de três anos (art. 89), nas

normas da LDB, 9.394/96, isto é, compõem o 1º nível da educação básica (exigência do inciso I, art. 21), providenciando sua autorização e exigindo de seus professores a habilitação legal em curso normal ou de nível superior (art. 62).

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como base o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Conforme o título III, do direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º[...] Atendimento gratuito, em creches, para crianças de zero a três anos como as pré-escolas para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária

Sabe-se que, agora, o documento no singular – referencial, apresenta-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional trouxe um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para os futuros resultados eleitorais, do que preocupados com a realidade das instituições. Significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única, desconsiderando a realidade sócio-cultural onde a educação se dá concretamente.

Essas reflexões mostram que a instituição pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança. A instituição pode ser escolar e compreender que, para a criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões hierarquizadas. Que, para ela, a ampliação de seu universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior de seu desenvolvimento pessoal, diferente da segmentação que a proposta curricular nacional propõe.

È necessário fazê-lo, na prática, como ela é na sua essência, envolvendo o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes visuais e dramáticas, a linguagem oral e escrita, a música e a matemática. Para ela, todas as formas de linguagem devem ser respeitadas e desenvolvidas, de acordo com suas necessidades cognitivas, sociais e culturais. A

Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, art. 29 da LDB 9.394/96:

A formação de docentes, conforme a LDB 9.394/96 art. 62 e o Parecer do CNE/CEB 04/2000, para atuar na Educação Infantil, poderá ser feita em curso de Licenciatura de Graduação Plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima a modalidade Normal.

Para fazer frente a essas exigências legais para a profissionalização docente dos educadores da Educação Infantil, inclusive aqueles que, no momento, são leigos deverá haver intensa mobilização das Universidades Públicas e Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de Nível Médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, que tenham, pelo menos, o Diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe dos profissionais participem outros das Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das Instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (2001), a implementação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições.

Para ARRIBAS (2004, p. 32).

A formação do educador deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimentos psicopedagógicos que o ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitam conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos pequenos e conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sócio-cultural.

Diante disso, tem-se a certeza de que, para ser um bom professor, não basta apenas ter a formação exigida por lei, é necessário estar em constante formação. Os

professores de Educação Infantil devem estar comprometidos com a prática educacional e, por isso, precisam estar preparados para assumir essa responsabilidade, considerando que é a etapa mais importante da vida do ser humano, pois é nesta fase da vida que a pessoa constrói a sua personalidade, e muito vai depender da intervenção do educador.

Segundo Franco (1995, p. 61)

Trabalhar com a criança não é simplesmente, treiná-la para que adquira hábitos sociais, mas possibilitar-lhe estabelecer, uma relação sadia e rica com o meio que a cerca, de modo a impulsionar o seu desenvolvimento e a apropriação de conteúdos novos.

Considerando o que o autor diz, ressalta-se a importância de os profissionais que trabalham com crianças, conhecerem o desenvolvimento infantil, para que possam fazer intervenções pertinentes, quando necessário. A criança só chega ao máximo do seu desenvolvimento, quando bem orientada e isso muito depende das interações estabelecidas ao longo do caminho. Os professores que trabalham com Educação Infantil, devem realizar constantes reflexões sobre o que fazem, por que fazem e recorrer a determinados referenciais, que os guiem, fundamente e justifique sua atuação.

De acordo com Solé e Coll (2003, p. 12)

Necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo isso.

São necessárias teorias que forneçam instrumentos de análise e reflexão sobre a prática pedagógica de modo a enriquecer o conhecimento do docente, principalmente sobre como se aprende e como se ensina. O professor de Educação Infantil precisa quebrar os seus paradigmas e pré-conceitos, para entender e atender as diversidades dos seus alunos. Ele precisa estar preparado e ser flexível a fim de, conduzir as diversas situações que surgem no dia-a-dia, na sala de aula. Muitas vezes, o seu planejamento precisa ser modificado ou conduzido de outra forma, para atender os interesses dos alunos, ou até, devido ao surgimento de imprevistos.

O docente deve, quando da elaboração do seu plano de aula, saber dosar o tempo das atividades e trabalhar de uma forma lúdica, através de jogos, música,

dramatização, quebra-cabeças e utilizar sempre o material concreto, pois assim o aluno poderá entender como acontece o processo tornando assim, o aprendizado mais significativo para o ele.

O papel do professor de Educação Infantil deve ser de observador, questionador, conhecer o seu aluno e ter sensibilidade para interpretar as mensagens, tanto implícitas como explícitas que o aluno apresenta e também deve saber ouvir, ter paciência e acima de tudo ser muito afetuoso com seus alunos, criando um clima de respeito entre ambos de uma forma afetuosa.

O profissional que trabalha nas instituições de Educação Infantil precisa ter profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para poder entender cada fase da criança, como ela se comporta em cada fase e de que maneira poderá fazer as intervenções e estimulação das mesmas. Os mesmos devem estar sempre motivados para interagir junto com as crianças, em todos os momentos que estiver com elas, seja nas atividades dirigidas ou livres, e estar disposto a participar com os alunos, pois é nesta fase que a criança necessita de atividades com movimento, ou seja, pular, correr, enfim, desenvolver a coordenação motora ampla, pois se esta for estimulada consequentemente aumentará a sua capacidade cognitiva.

II CAPÍTULO

Jogos Cooperativos e Ludicidade para Piaget, Vigostky e Wallow.

Hoje, sabe-se que a competição é um fator cultural, que a estrutura social determina se os membros dessa sociedade irão cooperar ou competir entre si. O sistema educacional brasileiro reforça a competição. Na Educação Física, não ensina as crianças a amar os esportes, mas a vencer os jogos.

Na educação infantil não é diferente, há sempre uma disputa competitiva entre as crianças, daí a importância de se trabalhar com jogos cooperativos, pois estes têm poder transformador e ajudam as pessoas a se tornarem o tipo de pessoa que realmente pretende ser.

Nesse sentido, afirma Zabalza (1998, p.82):

Na educação Infantil, o jogo constitui a ocasião propícia para a socialização e a aprendizagem, capaz de fornecer a criança os componentes culturais (simbólicos e materiais) necessários para conhecer, adquirir intimidade e dominar a futura cultura dos alfabetos eletrônicos. O jogo é oferecido como um terreno fértil para cultivar os processos cognitivos, estéticos, ético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva.

De acordo com Soler (2002), os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, unir pessoas, no intuito de reforçarem a confiança mútua e para que todos possam participar, sem que alguém fique excluído. São jogos em que os objetivos e a diversão estão concentrados em metas coletivas, têm várias características, entre elas de: libertar da competição, da eliminação, para a inovação e da agressão física.

Assim, a cooperação é um processo fundamental que deve ser trabalhado na Educação Infantil, pois ele pode contribuir para que os alunos aprendam a conviver com os outros, valorizando mais o bem de todos e o bem da coletividade na superação dos interesses individuais.

Segundo Brotto (2001), os jogos cooperativos surgiram com a preocupação à excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exagerada, na sociedade moderna, a partir da cultura ocidental. A competição tem sido uma regra adotada em quase todos os setores da vida social. Isto traz a crença de que

devemos competir com as pessoas em todos os lugares, como se essa fosse à única opção que a vida nos oferece.

Segundo Weinstein e Goodman apud Brotto (2001, p. 45) indica claramente que:

Existe a necessidade para criar modelos cooperativos de jogar juntos, para oferecer um equilíbrio diante da competição que nos envolve. Sem alternativas cooperativas as quais possamos escolher, nós não saberemos discernir sobre quando a competição é o modo apropriado.

Como podemos observar, essas argumentações nos trazem dúvidas. Valendo-nos ainda, das afirmações de Brotto (2001), os jogos cooperativos têm por objetivo promover a auto-estima e desenvolver as habilidades interpessoais positivas, além de prevenir problemas sociais, antes de se tornarem reais. São capazes de favorecer o desenvolvimento da sociedade humana, baseado no respeito e na confiança mútua e do bem-estar comum, para uma melhor qualidade de vida a todos.

Para Brotto (2001, p. 60)

Aprendendo a jogar dentro do estilo cooperativo desfazemos à ilusão de sermos separados e isolados uns dos outros e percebemos o quanto é bom e importante ser gente mesmo, respeitar a singularidade do outro e compartilhar caminhos para o bem-estar comum.

Brotto (1999) ao se reportar a SOLER (2002, p. 26) comenta que a pedagogia dos jogos cooperativos é apoiada em três dimensões de ensino-aprendizagem.

Vivência: Incentivando e valorizando a inclusão de todos, respeitando as diferentes possibilidades de participação.
Reflexão: Criando um clima de cumplicidade entre os participantes, incentivando-os a refletir sobre as possibilidades de modificar o jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos.
Transformação: Ajudando a sustentar a disposição para dialogar, decidir em consenso, experimentar as mudanças propostas e integrar, no jogo, as transformações desejadas.

Segundo Soler (2002), o jogo cooperativo é considerado um exercício que deve ser praticado, sem se preocupar com o resultado final, seu principal objetivo é fazer com que as pessoas que jogam, sintam prazer em sempre continuar jogando e se divertindo além de ter sua auto-estima elevada, melhorando seu rendimento em todos os aspectos da vida.

Soler é preciso quando diz que (2002, p. 43) “uma criança com alta auto-estima tem maior probabilidade de um bom e adequado ajuste psicológico, de apresentar condutas de cooperação, segurança e bom humor”. Através do jogo o educador cria ambientes gratificantes e atraentes servindo de estímulo para o desenvolvimento integral da criança, além de ter a preocupação com quais serão as atitudes, normas e valores internalizados após o jogo. Soler está ciente de que a escola ainda é o melhor lugar a oferecer e valorizar o jogo por possibilitar a ampliação desse conhecimento, fazendo com que possam se tornar esse ser ilimitado.

Freire (1989) referindo-se a SOLER (2002, p 47) expõe:

“Em relação aos jogos infantis, uma das características que ao têm marcado, nas formas assumidas na escola e na iniciação esportiva, é a supervalorização do vencedor em detrimento dos perdedores. A começar pela discriminação que sofrem todos aqueles que, na escola, são incapazes de vencer, quando se trata de selecionar elementos para representar a instituição em eventos esportivos. Depois, durante os encontros competitivos, internos ou intercolegiais, premiam-se apenas os vencedores, ignorando-se a existência dos que obtêm colocações inferiores.”

Soler (2002), esclarece que as formas lúdicas de jogar, seja um dos caminhos viáveis a idéia de obter cooperação. Assim, jogar em equipes e ser solidário com o outro, permite uma interação em que predomine a confiança mútua, a vitória compartilhada e a vontade de continuar jogando para ganhar, sem que haja a desconfiança, a rivalidade e a exclusão. Além disso, todos sabem que o jogo tem regras, quem participa dele pode ganhar, mas que também pode perder. O papel dos professores é fazer a mediação para que haja esse entendimento, do espírito de diversão.

Para que o grupo alcance seu objetivo no jogo cooperativo é preciso que o jogador seja, segundo Brown (1994 apud SOLER, 2002, p 51), um agente promotor desses intercâmbios interpessoais:

O facilitador deve criar um ambiente para o jogo, deve acender o fogo. Se um facilitador sugere um jogo seco e desinteressadamente, o grupo não vai responder. É preciso mostrar com alegria, entusiasmo e riso que o jogo é cooperação e celebração.

Nos jogos cooperativos quanto mais o grupo participar, questionar, interferir e mudar será melhor para o objetivo final, que é a felicidade aliada ao aumento da auto-estima, e esse grupo aceita as idéias propostas para a realização de novas tarefas solicitadas pelo facilitador, que deve ser comunicativo, criativo, flexível, alegre, sensível, amigo, sensual e paciente. Para crianças pequenas quanto mais se facilitar um jogo, mais fácil será para ela entendê-lo.

Brotto (2001, p. 35) então diz:

Dependendo do jogo, podem os jogadores aumentar, ou diminuir a distância entre cada jogador, “eu” e “Ele”. Sendo que existem dois “estilos” básicos de jogo: 1º Jogar com o outro – COOPERAÇÃO. 2º Jogar contra o outro – COMPETIÇÃO.

Assim, deve-se ter muito cuidado com o tipo de jogo que se quer jogar, pois o que mais importa é fazer com que as pessoas se divirtam e se unam, sem se preocupar com quem será o vencedor ou o perdedor, compartilhando com os outros momentos de cooperação. É importante perceber qual a visão existente por trás dos jogos, ou seja, conhecer o propósito das atividades que propomos e praticamos no cotidiano com nossos alunos.

Nesse sentido, BROTTTO (2001, p. 55) comenta que Sobel (1983) fala da seguinte maneira a respeito do jogo cooperativo dizendo que:

O jogo cooperativo consiste em jogos e atividades onde os participantes jogam juntos, ao invés de contra, apenas pela diversão. Através deste tipo de jogo, nós aprendemos a trabalhar em grupo, confiança e coesão grupal. A ênfase está na participação total, espontaneidade, partilha, prazer em jogar, aceitação de todos os jogadores, dar o melhor, mudar regras e limites que restringem os jogadores, e no reconhecimento que todo jogador é importante. Nós não comparamos nossas diferentes habilidades nem performances anteriores, nós não enfatizamos a vitória e a derrota, resultados ou marcas.

Através dos jogos cooperativos nos sentimos confortáveis e confiantes para desfazer nossos bloqueios. Expressamos livremente o poder que existe dentro de nós e compartilhamos qualidades, habilidades humanas essenciais, como: alegria e entusiasmo, auto-estima, autoconfiança, respeito mútuo, desfaz-se a ilusão de sermos separados e isolados e percebermos o quanto é bom e importante ser a gente mesmo e respeitar a singularidade do outro.

Nessa primeira etapa educação infantil, do ensino fundamental, é que ocorre a passagem das vivências familiares às vivências sociais. Entre os 04 e 06 anos, deve-se voltar toda a ação pedagógica para a cooperação e a igualdade social para se tornarem grandes aliados e defensores dessa idéia, devido à aceitação da criança, através da idealização que faz da família, da escola e da sociedade.

Os jogos cooperativos servem para auxiliar nas práticas pedagógicas, tornando os alunos capazes de aceitar as regras do jogo, sabendo compartilhar e conviver com seus colegas sem competir egoisticamente.

Reforçando essa afirmação, tem-se nas palavras de Nelson Piletti (2002, p. 83)

Cooperação, palavra originada do latim, quer dizer trabalho em conjunto. Pode existir tanto em pequenos grupos, como o menor de todos que é a díade (grupo de duas pessoas), quanto em grandes organizações mundiais, com as organizações das Nações Unidas (ONU). Pode ser ou não deliberada. A cooperação é um processo fundamental na educação e, na sala de aula, o trabalho cooperativo pode contribuir para que os alunos aprendam a conviver com os outros, valorizando mais o bem de todos e o bem da coletividade do que o interesse individual.

Através do jogo, as crianças promovem suas relações interpessoais. Jogos bem organizados ajudam a criança a, contribuir para novas descobertas, e desenvolver e enriquecer sua personalidade. É jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial.

Antunes (2003, p. 13) considera que:

O importante não é apenas conhecer jogos e aplicá-los, mas essencialmente refletir sobre suas regras e, explicitá-las, delas fazer ferramenta de afeto, instrumento de ternura, processo de realização do eu pela afetiva descoberta do outro. Um verdadeiro educador não entende as regras de um jogo apenas como elemento que o tornam possível, mas

como verdadeira lição de ética e moral que, se bem trabalhadas, ensinarão a viver, a promover e, portanto, efetivamente educarão.

Assim, não é correto dizer quais jogos são cooperativos, mas o professor deve ser o mediador, cabendo a ele estipular as regras sem que haja conflitos. Nesse sentido, deve-se esclarecer que, em um jogo, o que importa não é ganhar, mas, sim, participar e o mais importante não é competir e sim estar sempre disposto a cooperar.

Levando em consideração a importância que os jogos cooperativos têm para as práticas pedagógicas, deve sempre estar presentes no dia-a-dia da sala de aula, para que no futuro a competição e o conflito façam parte do passado e a cooperação esteja sempre em todos os momentos de sua vida, tornando, assim, uma sociedade mais justa e interativa. Para que o diálogo, a união, a cooperação, a solidariedade e ajuda mútua permaneça entre todos.

Segundo Bro Brotto (2002, p. 5):

O verdadeiro valor do jogo e do esporte não está em somente vencer ou perder, nem em ocupar os primeiros lugares no pódio, mas está também e, fundamentalmente, na oportunidade de jogar juntos para transcender a ilusão de sermos separados uns dos outros, co-evoluindo para a experiência de jogar e viver em comum-unidade.

Dessa forma, percebe-se que, quando a espírito cooperativo, o que importa não é o impacto dos pontos marcados ou dos resultados que alcança, mas, sim, desafiar, através de jogos diferentes, caminhos para aprender, conviver e desenvolver as competências humanas necessárias para melhor qualidade de vida das futuras gerações.

Deve-se refletir sobre que tipo de jogo que necessitamos jogar nos dias de hoje, e levar em conta o tipo de educação e sociedade que se quer formar. Será que as brincadeiras e jogos realizados na escola correspondem a uma verdadeira contribuição para a construção de um “Mundo Melhor” e se esses jogos têm algo haver com o conteúdo de ensino e aprendizagem propostos pelo plano político pedagógico da Escola.

BROTTO (2001, p.15) destaca a partir do estudo de Friedmann (1996) algumas das principais características que a escola deve ter:

Ser um elemento de transformação da sociedade; Considerar as crianças como seres sociais e construtivos; Privilegiar o contexto sócio-econômico e cultural; Reconhecer as diferenças entre as crianças; Considerar os valores e a bagagem que elas já têm; Propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico; Favorecer a construção e o acesso ao conhecimento; Valorizar a relação adulto – criança caracterizado pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança; Promover a autonomia, criticidade, responsabilidade e cooperação.

Segundo Piletti (2002), na sala de aula, as relações sociais são bastante diferenciadas, mas, a partir da interação do grupo, todas as divergências, competições e conflitos devem ser superados para poder avançar em seu processo. Por isso, a cooperação precisa ser estimulada pelos educadores, não apenas por palavras, mas, principalmente, através da organização de atividades cooperativas.

Cabe aos professores escolher metodologias através das quais os alunos possam participar ativamente da construção de uma sociedade democrática e cooperativa, vivenciando, em sua formação, o diálogo e a convivência com suas contradições. Assim, poderá torná-los mais aptos nos busca de conhecimentos. Essas mudanças dependem dos professores, de suas convicções e opções, pois só assim poderão ser agentes de transformação da realidade, procurando construir com seus alunos, uma sociedade mais interativa e justa.

2.1 A Ludicidade para Piaget, Vigostsky e Wallon

Piaget preocupou-se com várias áreas do conhecimento, dando ênfase principal ao estudo da natureza do desenvolvimento de todo o conhecimento em todas as disciplinas e em toda história intelectual da humanidade - como também, e principalmente, do desenvolvimento intelectual da criança. A preocupação central de Piaget foi o “sujeito epistêmico”, isto é, o estudo dos processos de pensamentos presentes desde a infância inicial até a idade adulta.

Piaget apresentou uma visão interacionista, mostrando a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas de vida para poder entender o mundo. Para Piaget, a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento e procurou estudar cientificamente quais os processos que o indivíduo usa para reconhecer a realidade. Considera que só o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que o capacita e adapta-se ao meio ambiente. Assim, sua obra epistemologia genética mostra como o conhecimento se desenvolve, desde as rudimentares estruturas mentais do recém nascido até o pensamento lógico-formal do adolescente.

FRANCO (1995, p.33) diz que através de pesquisas e observações com as crianças, Piaget formulou inúmeros conceitos como:

Hereditariedade - Piaget diz que não se herda inteligência, mas um organismo que vai amadurecendo em contato com o meio ambiente. Dessa interação organismo-ambiente é que resultarão determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida desse sujeito.

Adaptação - Piaget diz que o conhecimento possibilita novas formas de interação com o ambiente, proporcionando uma adaptação cada vez mais completa e eficiente. No processo de adaptação, estariam implicados dois processos complementares: a assimilação e a acomodação. Assimilação significa tentar solucionar uma situação nova com base nas estruturas antigas com vistas à solução de um novo problema de ajustamento a uma nova situação. Piaget acredita que, no momento em que a criança consegue dominar adequadamente o segundo veículo, acomodou-se a ele e, por conseguinte, adaptou-se a essa nova realidade.

Esquema - é uma unidade estrutural básica de pensamento ou ação que corresponde à estrutura biológica que mudou e se adaptou. O termo esquema pode referir-se tanto a uma seqüência específica de ações motoras realizadas por um bebê até estratégias mentais de adultos utilizadas para a solução dos problemas.

Equilíbrio - o desenvolvimento é um processo que busca atingir formas cada vez melhores, é um processo de equilibração sucessiva que tende a uma forma final, qual seja a aquisição do pensamento operacional formal.

FRANCO (1995, p. 43), descreve que distinguiu Piaget quatro estágios do desenvolvimento cognitivo:

- Sensório-motor (0 a 2 anos) – A partir dos reflexos neurológicos, o bebê começa construir esquemas de ação.
- Pré-operatório (0 a 7 anos) – Aparecimento da linguagem, símbolos e imagens mentais.
- Operatório-concreto (7 a 12 anos) – Desenvolver a noção de tempo, espaço, velocidade, ordem e causalidade. É capaz de relacionar diferentes aspectos, depende muito do mundo concreto para chegar à abstração.
- Operatório Formal (12 anos) – Período do desenvolvimento mental que passa pela adolescência e vai até a idade adulta. As estruturas cognitivas das crianças alcançam seu nível mais elevado do desenvolvimento tornando-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes e problemas.

FRANCO (1995, p.21) cita Piaget, dizendo que:

O conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. Na medida em que o sujeito interage (e, portanto age sobre e sofre ação do objeto) é que ele vai produzindo também o próprio conhecimento.

Segundo Franco (1995) Piaget escreve que o conhecimento se dá da relação entre a criança e o meio, no processo de adaptação. Nunca se dá uma garantia de que o aluno aprende aquilo que o professor ensinou, pois ele sempre tem uma hipótese pelo que está lhe sendo ensinado, ele tenta adequar ao conteúdo que ele já possuía, distorcendo o que lhe foi ensinado. Outro momento, se o sujeito não conseguiu encaixar bem o novo conhecimento às suas hipóteses prévias, sentirá necessidade de modificá-las, dando nova compreensão do mesmo conteúdo.

A contribuição de Piaget para a Educação Infantil é valiosa, pois, através da descoberta dos estágios de desenvolvimento da criança, é possível entender o que ocorre em cada etapa da sua vida e como se processa o desenvolvimento em cada uma delas.

Segundo Piaget, a criança se desenvolve de acordo com a sua maturação neurológica e a interação com o outro sujeito. O professor de Educação Infantil deverá propiciar um ambiente estimulador e desafiador, respeitando cada fase que a criança está vivendo.

Wallon (1990) investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos momentos de sua evolução psíquica . Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade.

Galvão (1998) ao citar os estudos de Wallon define a partir de seu pensamento que o sujeito se constrói nas interações com o meio. Os estudos contextualizados das condutas infantis buscam compreender, em cada fase de desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e o seu ambiente.

Teve como estudo o método de análise e referencial epistemológico para a sua psicologia. Buscou integrar a atividade científica à ação social, à influência social no desenvolvimento da pessoa humana. Interessou-se pela infância como problema concreto e pelos problemas educacionais da época. Encarou a criança como Ser Total, concreto, ativo e em contato com o meio social. Seu ideal era uma educação mais justa e uma sociedade democrática, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões e a formação do cidadão.

Para Wallon, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos, (equilíbrios e desequilíbrios) entre as ações da criança e o ambiente exterior e pelas maturações nervosas. Para ele, o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva em que sucedem fases com predominância altamente afetiva e cognitiva.

Segundo Galvão (1998), para Wallon, o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe; ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para a sua ação. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do

desenvolvimento da criança. Wallon propõe uma prática pedagógica que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis.

Para Wallon (apud GALVÃO 1998, p. 102)

Ao participar de grupos variados a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade.

Wallon acreditava que todos deveriam ter oportunidades iguais, e o respeito pelas o respeito pelas diferenças. Para isso, seria necessário haver escola para todos, para que pudessem elevar suas aptidões, dentro de um desenvolvimento intelectual, estético e moral adequado à assimilação.

A teoria de Wallon estava alicerçada num prisma sócio-cultural relativista. Essa acepção contribui na atualidade para a compreensão do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes ao mesmo tempo em que suas idéias pedagógicas parecem bastante relevantes ao tipo de escola capaz de atender aos interesses e necessidades dos alunos da era digital.

Galvão é pontual quando define com Wallon (1990, p. 30) que:

Cada proposta curricular deverá estar voltada à realidade em que a escola está inserida, bem como, as peculiaridades de cada educando. Sendo assim o professor tem o papel de atuar como mediador ou organizador, compreendendo e respeitando seu educando e sua dinâmica.

Nessa perspectiva, o professor deverá refletir como ensinar, conhecer o momento pedagógico envolvendo a criança no meio em que está inserida. Certamente, a educação deverá voltada para a autonomia, para a ética, para a valorização da diversidade cultural, para a busca da identidade. Uma educação que esteja voltada para uma formação menos técnica e mais humana.

Wallon deixa contribuições importantes para a Educação Infantil. A partir de seus estudos, aprende-se que a criança se desenvolve nas suas relações e conflitos com o ambiente e pela maturação nervosa. A partir das idéias de Wallon, faz-se necessário encontrar meios de fazer com que a criança se desenvolva no plano

afetivo, cognitivo e motor, e essa é a tarefa do professor de Educação Infantil. É importante que se conheça e respeite o momento que a criança está vivendo, valorizando a sua cultura, criando um ambiente desafiador para que possa se desenvolver de uma forma positiva e segura.

O professor de Educação Infantil deverá ser criativo, aproveitando seu espaço em sala de aula para promover as trocas entre os diferentes e, conseqüentemente, promover a construção da aprendizagem e do desenvolvimento de sua personalidade também.

A contribuição de Vigotsky é importantíssima para a Pedagogia, ao defender interação social no desenvolvimento humano. Segundo a sua teoria, denominada sócio-interacionista, todo o conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas.

REGO (1999, p. 93) assinala com Vigotsky que:

[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sócio-interacionista.

Rego (1999) ao interpretar o trabalho de Vigotsky diz que sua teoria tem como base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio. A concepção de Vigotsky sobre o processo de formação de conceitos remete às relações entre pensamento e linguagem. Cabe a escola o papel de transmissão da questão cultural no processo de internalização da criança, pois o ensino diferente daqueles conhecimentos aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

Rego apropriando-se do discurso de Vigotsky, afirma que existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados em seu pensamento: a zona de desenvolvimento real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de realizar sozinha, e a zona de desenvolvimento potencial: a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento,

produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e a potencial) na qual as interações sociais são centrais estando, então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que pretenda trabalhar, como, por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Sendo assim, para Vigotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros sujeitos e consigo mesmo que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social das relações interpessoais para o plano individual interno das relações intrapessoais.

Desse modo, a escola de Educação Infantil é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino e aprendizagem.

DAVIDOV (1998, p. 3) quando cita o trabalho de Rego, apresenta os seguintes pressupostos de Vigotsky:

A escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhe permita assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las automaticamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola.

O professor de Educação Infantil tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais cuja criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Todavia, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Dessa maneira, em Vigotsky, a brincadeira tem uma função significativa na vida infantil. Ela também é responsável por criar uma “zona de desenvolvimento proximal”, justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passa a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo.

REGO (1999, p. 114) se vale de Vigotsky dizendo que:

O brinquedo não só possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos por parte da criança como, também, serve como instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano. A brincadeira não deveria ser entendida como uma atividade secundária ou como um mero passa tempo das crianças, ao contrário, deveria ser valorizada e estimulada, já que tem uma importante função pedagógica.

A concepção que Vigotsky tem do ser humano, é a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural por ser parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado de contato com um grupo cultural que lhe fornecerá os instrumentos e signos que lhe possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo está baseado no aprendizado que, para Vigotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Vigotsky, afirma que o prazer não pode ser considerado uma característica definida do jogo, pois as teorias que ignoram o fato de o jogo completar as necessidades da criança acabariam desembocando numa intelectualização pedante da mesma. Entretanto, não se deve ignorar que a criança satisfaz certas necessidades através do jogo. Acrescenta Vygotsky: se não somos capazes de compreender o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do jogo como forma de atividade.

Convém destacar ainda que, o mais importante não é aquilo que as crianças podem realizar no sentido estrito do termo, mas, sim, tudo aquilo que podem experimentar e vivenciar corporalmente por si mesmas e em relação com as outras,

com quem compartilhem suas atividades. Deve-se ter bem presente todos esses aspectos ao estudar o jogo como componente, para evitar interpretações que podem falsear sua função pedagógica.

A contribuição mais valiosa de Vigotsky para a Educação Infantil é sua proposta de relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento está atrelado à aprendizagem, que é essencial para promover o desenvolvimento. Também é importante na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico.

Os alunos de Educação Infantil aprendem a se desenvolver na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. Essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e seu conhecimento prévio no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura.

Para Queiroz e Martins (2002, p. 7):

Brincar implica numa proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, desenvolvida espontaneamente, cuja evolução é definida e o final nem sempre previsto. Quando sujeito a regra estas são simples e flexíveis, e o seu maior objetivo é a prática da atividade em si. E jogar é uma forma de comportamento organizado, nem sempre espontâneo, com regras que determinam duração intensidade e final da atividade. É importante lembrar que o jogo tem sempre como resultado a vitória, o empate ou derrota.

Assim, percebe-se a brincadeira e o jogo como expressão do sentimento e acredita-as que ambos envolvem e mobilizam o ser humano e o faz realizar as atividades com mais espontaneidade, imaginação, criatividade, emoção, enfim, com mais prazer, tornando as atividades mais significativas.

Reforçando essa idéia, QUEIROZ e MARTINS (2002, p. 6) dizem que Vigotsky atribuiu papel significativo e importante ao ato de brincar, pois este contribui no desenvolvimento do pensamento infantil.

A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações objetivas distintas. O jogo e as brincadeiras são, por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança comportamento além dos habituais. Nos jogos e brincadeiras age como se

fosse maior do que a realidade, e isto, inegavelmente contribuem de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento.

De modo geral, esses teóricos citados contribuíram para a realização de metodologias inovadoras, que ultrapassam aquelas existentes na escola tradicional. É graças às implicações teóricas desses pensadores que se pode, hoje, trabalhar visando ultrapassar a metodologia pedagógica arraigada na repetição de conceitos.

Como consta no “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (2002, p. 41) temos que:

No início da vida e na primeira infância é através do ato motor que a criança se aproxima do mundo. O movimento precisa ser visto pelo educador na sua função não apenas cinética de deslocamento, mas sua função tônica, ou seja, nas variações musculares responsáveis pela qualidade dos gestos, pela manutenção de posturas e pelo equilíbrio, que não resultam necessariamente em deslocamentos ou em ação sobre objetos, mas que têm um papel fundamental na expressão da criança cuja eficácia está na interação com o meio social.

A criança, quanto maior, mais precisa do adulto que interprete o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais autônoma sobre o mundo a sua volta. As atividades lúdicas devem ser utilizadas como estratégia para o desenvolvimento motor e social e devem estar adaptada para cada faixa etária. Uma dessas estratégias pode ser a utilização dos jogos.

Vejamos o que diz Almeida (2000, p. 78) sobre esse assunto:

As atividades psicomotoras ajudam a desenvolver o aspecto motor e cognitivo do educando, dando, ou seja, auxiliando a consciência do corpo e da como comunicar-se através do ambiente externo, estas atividades servem para auxiliarmos e reavaliarmos a criança, para constatação dos possíveis benefícios.

Através de vivências no cotidiano escolar, percebe-se que as atividades psicomotoras, por exemplo, ainda são pouco utilizadas. Mas sente-se que, se trabalhadas, poderiam contribuir na educação dos movimentos e, ao mesmo tempo,

desenvolver as funções da inteligência, pois quando essas experiências são expostas, de maneira harmoniosa e prazerosa, trazem autoconfiança, melhorando as relações da criança frente às atividades físicas e possuem um papel importante neste processo global.

O currículo de atividades de Educação Infantil é construído por dois tipos diferentes de atividade em relação à participação do adulto educador e devem ser realizadas alternadamente como:

Atividades dirigidas – o adulto comanda a brincadeira ou conversa com todo o grupo reunido de uma vez. As atividades dirigidas são aquelas realizadas por todo o grupo em conjunto, atentos à fala ou direção do adulto educador.

Atividades livres – são aquelas em que a criança sempre tem várias opções a escolher entre inúmeras atividades oferecidas e pode brincar sozinha ou acompanhada de outra criança, sempre, no entanto, sob a supervisão e na companhia de seu educador.

Conforme Rizzo (2002, p. 101):

As atividades livres, dentro de uma creche ou pré-escola, exigem a presença ativa, participante e cooperativa do adulto. São livres porque é a criança quem escolhe a atividade a fazer e dedica-se a ela o tempo que quiser, substituindo-a por outra, que lhe der vontade, mas não quer dizer que sejam livres da atenção do educador.

Ao planejar as atividades do dia, o educador precisa considerar, ainda, o grau de mobilidade exigido pelas crianças. É necessário cuidar para não estressá-las ou excitá-las por um tempo exagerado com atividades muito movimentadas, nem deixá-las enfadadas ou entregues à monotonia de atividades muito calmas, por períodos prolongados. Em tudo deve prevalecer o bom senso de uma dosagem adequada dos dois tipos de atividade.

O objetivo maior de qualquer ação educativa visa sempre à autonomia física, intelectual e psicológica do educando e, mesmo quando pequenino, o objetivo não é diferente.

Deve haver uma postura da instituição de levá-lo a tornar-se, gradativa e continuamente, mais independente da ajuda do adulto. Levar a criança a incorporar hábitos e atitudes adequados à melhor utilização da inteligência, das habilidades

psicomotoras, de forma integral e harmoniosa. É preciso, também, ativar os mecanismos exploratórios da criança, que são os únicos capazes de produzir conhecimento, assim como devem visar à saúde física e mental da criança, tudo envolvido em relações de muito afeto e carinho, elevando a sua auto-estima.

Todas as experiências proporcionadas por uma escola de Educação Infantil devem ser frutos de cuidadoso planejamento e muita responsabilidade, pois serão a base e a porta de acesso a todo conhecimento de suas crianças.

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em espaço singular de constituição infantil.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001, p. 104).

A brincadeira é algo pertencente à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Segundo Vigotsky (1988), a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que estão presentes. Brincar funciona como um cenário, no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como, também, de transformá-la.

Para o mesmo autor, no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Além de seu comportamento diário no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade.

Nas brincadeiras, as crianças vivenciam, concretamente, a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiros), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Conforme Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2002, p. 23)

A intervenção baseada na observação do brincar das crianças, oferecendo-lhes material adequado assim como um espaço estruturado, permite o enriquecimento das competências imaginativas e organizacionais infantis. Cabe aos profissionais organizar atividades de brincar que sejam definidas como tais e que sejam diversificadas para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem entre as diferentes opções, elaborando de forma pessoal e independente os conhecimentos e seu estilo de trabalho futuro.

Através da brincadeira, a criança desenvolve algumas capacidades importantes como: a atenção, a memória, a imitação, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Brincar constitui-se em uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e interpretação da realidade.

Para Koerche (2001), por meio da brincadeira, os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais de que dispõem.

É nas brincadeiras que o educador deve ter um olhar clínico e investigador, sobre os modos de agir das crianças, pois é nesses momentos que elas representam situações de conflitos e angústias vividos no seu cotidiano.

Vale ressaltar que, nas instituições de Educação Infantil, os brinquedos e jogos devem ser colocados ao alcance das crianças, para que possam explorá-los livremente. Outro aspecto a considerar é que não se deve fazer divisões entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, não reprimindo as crianças frente

à curiosidade que demonstram em relação a esses brinquedos e brincadeiras. É interessante que se promovam jogos e brincadeiras cooperativas e não competitivas entre meninos e meninas, pois muitas práticas, aparentemente inocentes, podem levar à desigualdade entre ambos.

2. 2 Análise e Discussão dos Dados

O presente estudo constitui-se numa pesquisa de campo, descritiva, seguindo a abordagem qualitativa. Através destes processos metodológicos de pesquisa, o investigador poderá adaptá-los ao tipo de investigação que deseja realizar, já que a abordagem qualitativa permite essa ação, podendo modificá-la conforme a necessidade de obtenção de dados na compreensão do que está sendo estudado.

No trabalho com a coleta dos dados e a análise do conteúdo o pesquisador faz uma interpretação pessoal relacionada à percepção que tem ao se deparar dos dados. Vale dizer que na abordagem qualitativa não é possível manter-se neutro, pois o pesquisador acaba envolvendo-se com o processo da construção de seu trabalho.

Pigatto (2004) diz que é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados. Nesse sentido, é necessário estabelecer uma relação entre os dados coletados, as evidências e o conhecimento teórico acumulado a respeito da temática da pesquisa.

Este estudo foi realizado em duas escolas de Educação Infantil da rede Pública Municipal de Victor Graeff, sendo estas as únicas escolas de Educação Infantil do município, a EMEI Cantinho do Amor que atende crianças de 0 a 4 anos de idade e EMEI Felipe Alflen que atende crianças de 4 a 6 anos de idade.

A Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do Amor está situada na Rua Belarmino Penna s/ nº no Bairro Planalto. Essa escola atende crianças de 0 a 4 anos de idade, provenientes do bairro e do centro da cidade. As famílias são da classe média e baixa, não havendo índices elevados de pobreza, pois a maioria dos pais e mães trabalham para o sustento de sua família. Os problemas que aparecem com maior frequência são a desestruturações familiares e os casos de mães solteiras. Muitos dos alunos chegam à escola às 7 horas da manhã e permanecem lá até as 18 horas. Possui 14 funcionárias entre elas, dez professores, uma diretora, uma cozinheira e duas para serviços gerais.

A Escola Municipal de Educação Infantil Felipe Alflen está situada no centro da cidade de Victor Graeff localizada na Rua 23 de Outubro, Prédio nº 190 centro. Os alunos são provenientes do centro da cidade, bairro e do interior do município. A escola também recebe os alunos que vêm da EMEI Cantinho do Amor ao completar

4 anos de idade. Muitos pais trabalham de empregados nos estabelecimentos já citados, alguns são proprietários, outros agricultores. A escola atende em período integral, mas por opção dos pais, as crianças têm a possibilidade de freqüentar apenas um turno. A instituição possui dezessete funcionários entre eles; doze professores, uma diretora, uma assessora pedagógica, que atende também as outras escolas do município, uma secretária, uma cozinheira e uma pessoa para serviços gerais.

Ambas escolas participam do Programa “A União faz a Vida”, que é uma parceria entre Cotrijal, Banco Sicredi e Prefeitura Municipal. Este programa tem como objetivo trabalhar com professores a cooperação e a união.

Dessa forma, a efetivação dessa pesquisa deu-se através da articulação de estudos sobre o tema abordado, bem como, através de questionários aos professores para analisar o que está sendo feito pelos mesmos em relação ao programa União Faz a Vida, através de suas práticas com os alunos das escolas da Educação Infantil.

O procedimento para a realização do trabalho constitui-se em questionário, com 4 perguntas abertas, elaboradas pelo próprio pesquisador, para os professores das duas escolas de Educação Infantil do município de Victor Graeff, (APÊNCIDE A), Foram entregues 22 questionários, onde foram devolvidos apenas 12 questionários respondidos, percebendo-se de início pouco envolvimento dos professores em relação ao programa União Faz a Vida.

As entrevistas forneceram os dados qualitativos, que foram analisados a partir de uma matriz de análise com as seguintes categorias: opinião ao programa União Faz a Vida; o que é feito em relação a ele; qual a opinião sobre jogos competitivos e cooperativos; importância do programa União Faz a Vida para os professores. Para a apreciação qualitativa foi utilizada a técnica de análise de conteúdos de Laurène Bardin (1977) que compreende: pré-análise incluindo a leitura global das entrevistas para ter um primeiro contato com o conteúdo que elas veiculam; Exploração do material, identificando as unidades de registro em cada entrevista e a partir desta procurando categorizá-lo e, interpretação inicial com base na discussão teórica.

A maioria dos educadores que colaboraram com a pesquisa, demonstrou ter idéias claras e seguras em relação ao objetivo do programa a ser desenvolvido nas escolas desde a Educação Infantil, tendo opinião própria sobre os objetivos a ser desenvolvidos em relação ao programa “União Faz a Vida”.

Em análise feita nos questionários entregues a grande maioria dos professores apoiou as idéias do programa, e afirmam que através deste se torna possível desenvolver projetos que promovam à cooperação, a solidariedade, a união e a integração entre as pessoas envolvidas, bem como, buscar soluções aos problemas da comunidade escolar, pois só alcançamos nossos objetivos com a união de todos, sendo necessário trabalharem todos juntos.

Iremos demonstrar o relato de uma professora e a sua opinião em relação ao programa “União Faz a Vida”: (SUJEITO 1 – Escola A) – “o programa propõe uma forma diferente de ensinar, tornando-se um desafio para o professor, este terá que construir metodologias que não preparem o aluno apenas para a repetição, a submissão e a obediência, mas que o aluno seja capaz de participar ativamente da construção de uma sociedade democrática e cooperativa e devem vivenciar, em sua formação, o diálogo e a convivência com as contradições”.

De acordo com o pensamento de Lutz (2005, p. 9):

Compreende-se que um currículo democrático está alicerçado em dois critérios que justificam o uso das metodologias cooperativas. Um dos critérios é o poder epistemológico e o outro é o da justiça social. O primeiro significa incluir no currículo formas socialmente poderosas de conhecimento, o conhecimento preciso que pode crescer e se desenvolver. O segundo, é construído em torno dos interesses dos grupos em desvantagem.

Assim entende-se que as metodologias cooperativas são ferramentas para efetivar escolas multiculturais e democráticas e a democracia terá de ter como ponto básico do ensino e aprendizagem transformar informações em conhecimento, cultura e sabedoria.

Lutz (2005) as metodologias cooperativas, aconteceram se considerarem a justiça social (ver essa frase) e potencializarem um currículo ancorado nas necessidades das populações em desvantagem social tendo a capacidade de aprender a aprender e discutirem as “transformações”.

O sistema de crédito cooperativo - SICREDI - idealizador do Projeto “União Faz a Vida”, procura estar atento e atuante na busca de soluções para os problemas da sociedade brasileira, pois acredita que, através de práticas solidárias, fica mais fácil encontrar alternativas para os diferentes e variados problemas que afligem a humanidade. Destaca o cooperativismo como uma proposta sócio-econômica viável em duplo sentido: pelo respeito à liberdade da pessoa e pela prática do solidarismo.

Reforçando essa afirmação, as palavras de FIALKOW (1993) são extremamente importantes ao dizer que Bonen (1995, p. 15) aponta para a necessidade de uma transformação radical na descoberta de um novo mundo:

Não devemos aguardar que os outros ponham em prática a solidariedade; é preciso começar por nós próprios. Se cada um dos quase seis bilhões de homens assumirem, seriamente, aqui e agora, os compromissos da solidariedade, já têm início uma nova humanidade, tão almejada por todos. Oxalá se realize esse desejo, no limiar do terceiro milênio!

O Sicredi e a Universidade têm consciência de que a prática solidária só será desenvolvida com a mudança de mentalidade e ponto de prática, pela educação, sendo o professor um agente do processo educacional, uma fonte de mudança da sociedade em busca de justiça, de liberdade, de dignidade.

A proposta do Programa “União Faz a vida” dirige-se ao 1º Grau porque é nessa faixa etária que ocorre a passagem das vivências familiares às vivências sociais. Assim, toda ação pedagógica que seguir o caminho da cooperação e da igualdade social terá, nas crianças dessa idade, grandes aliadas e defensoras. Os programas inovadores de enriquecimento da vida grupal necessitam ser introduzidos desde o nível pré-escolar e continuados através de todo o curso jovem. Eles têm o papel de implantar novas idéias e propostas pedagógicas, devido à aceitação da criança, através da idealização que faz da família, da escola e da sociedade.

É urgente integrar escola e comunidade na prática cooperativa. Esta é uma das reivindicações das cooperativas que buscam ampliar e divulgar a proposta do programa “União Faz a Vida”. Acreditam que a cooperação, a ajuda mútua, a solidariedade, a valorização da pessoa - princípios do cooperativismo - são recursos seguros que podem colaborar para a solução de muitos dos problemas com os quais a escola se defronta.

Segundo os professores, muito vêm sendo feito com os alunos, para desenvolver a proposta do programa nas práticas desenvolvidas com os alunos em sala de aula, bem como, proporcionam atividades que exige a participação de todos, criando formas de convivência, as quais são alimentadas pelos valores permanentes e fundamentais da cooperação. Dando ênfase ao trabalho de equipe, no princípio da ajuda mútua, na igualdade de todos os participantes.

Realizam atividades cooperativas para salientar o quanto à atividade em grupo é importante e superior a individual, promovendo a valorização de ações de cooperação, união e solidariedade, através de jogos, histórias infantis e brincadeiras.

Pistrak (1981) ao investigar minuciosamente os estudos de LUTZ (2005, p.14) sustenta que

“O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A qualidade se transforma em qualidade”.

Assim, pode-se dizer que no coletivo as pessoas se unem por determinados interesses. A escola compete suscitar os interesses das crianças, organizá-los, transformando os interesses individuais, as emoções em fatos sociais, fortalecendo o coletivo infantil.

A brincadeira também faz parte do dia-a-dia das escolas de educação Infantil, pois através dela, a criança expressa todo o seu modo de ser, pensar e de agir. O brincar é um espaço de construção, uma atividade espontânea e natural, tão necessária quanto à necessidade de afeto. Quando impedido, negligenciado ou negado esse direito a criança é o mesmo que roubar-lhe parte de sua vida.

Para Secco (2001, p. 72):

O brincar, em si, envolve a criança em participar do mundo que o cerca, meio para encontrar soluções para seus conflitos. Então se torna a desenvolver a aprendizagem de forma alegre, dinâmica, prazerosa, onde a criança seja respeitada enquanto crianças, só assim conseguirão ter uma educação que aponte caminhos para a formação integral do indivíduo, como pessoa, porque terá uma identidade própria, que possam participar ativa e criativamente da sociedade, igualmente como fazem as crianças quando interage uma com as outras através das brincadeiras, propiciando a construção do saber.

Nesse sentido, a brincadeira não pode deixar de acontecer no cotidiano das escolas de Educação Infantil, pois ela traz vários benefícios para as crianças. Considerando que é a primeira etapa da educação básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa, se positivas e estimuladoras, essas experiências estão contribuindo para seu

desenvolvimento, se negativas, poderão estar contribuindo para a existência de bloqueios dificuldades de aprendizagem.

Toda a instituição de Educação Infantil tem a responsabilidade de cuidar/educar crianças pequenas, e isso representa um novo desafio para o desenvolvimento infantil, é fundamental encararmos a formação de nossas crianças como um ato inacabado, em preparação para uma nova etapa.

Em análise feita sobre o que pensam a respeito dos jogos competitivos e jogos cooperativos a grande maioria não trabalha com jogos competitivos, por considerar esse tipo de jogo um estímulo para a competição, na opinião dos professores deve ser evitado, desde a Educação Infantil, pois competição não é muito boa, algumas crianças têm dificuldade de aceitar perdas, gerando brigas e inclusive agressões entre os colegas. Segundo (SUJEITO 2 – Escola B), os jogos competitivos estimulam nas crianças o sentimento de egocentrismo, de querer tudo para si, tornando-se uma criança que e futuramente irá se tornar um adulto frustrado, derrotado e problemático em nossa sociedade.

Para complementar o que fala a professora veja o que diz Belato (2000) que também ao se referir ao tratado de LUTZ (2005, p. 18), percebe o seguinte:

Há duas dimensões importantes a considerar: inúmeras práticas de nosso cotidiano são de grande valor na formação para a cooperação, só que nós não nos damos conta e, por isso, não as potencializamos, nem as ressignificamos numa dimensão maior. E, por oposição, muitas de nossas práticas vêm de uma cultura egoísta, individualista, anti-cooperativa, competitivista.

Os jogos cooperativos são considerados para os professores, fundamentais e importantíssimos para a educação da criança, permitindo o seu desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral. Através da ação de jogar contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo que a criança aprende a repartir, adquire confiança, tornando-se capaz de tomar suas próprias atitudes.

Se os jogos cooperativos, forem bem trabalhados com as crianças, quando tornarem-se adultos poderão compreender que, em conjunto, obterão mais conquistas e verão a sociedade de forma crítica, sendo agentes de mudança no meio onde vivem. As crianças trabalhando em equipe colaboram entre si para que

os objetivos propostos sejam alcançados, sem se preocuparem com o resultado final, o que importa é jogar e viver a socialização com os colegas.

Na opinião do (SUJEITO 6 - Escola A) é preciso realizar jogos competitivos, pois as pessoas precisam saber que na vida, às vezes, ganhamos e, às vezes perdemos, assim através desses jogos deve-se trabalhar com o aluno, mostrando que nem sempre seremos os vencedores do jogo, mas que isso não é motivo para rivalidade.

Quanto à importância do programa “União Faz a Vida” para os professores, é muito importante esse projeto, por possibilitar uma sociedade mais unida, justa e cooperativa, através do programa orienta, conscientiza e propõe aos professores uma forma diferente de ensinar os temas abordados em sala de aula, dando ênfase ao trabalho em grupo para desenvolver a socialização, a criatividade, espontaneidade, solidariedade, liberdade e espírito crítico.

Para a professora (SUJEITO 4 - Escola B), o programa “União Faz a Vida” é importante porque contribui para desenvolver nas escolas, atitudes de ajuda e colaboração e desta forma levando para a sociedade o espírito cooperativo.

O Programa “União Faz a Vida” é para os professores um programa incentivador e promotor de ações integradas aos sistemas educacionais objetivando uma formação para a cooperação e para a prática do cooperativismo no ambiente escolar.

Segundo Frantz (2005) o Programa “União Faz a Vida”, tem como pressuposto de sua ação as dimensões de cooperação e de educação, sendo que o objetivo geral trata da “formação de espírito e do comportamento cooperativo dirigido a professores e educadores interessados no cooperativismo, na prática da solidariedade, na ajuda mútua e no exercício da democracia”.

Já os objetivos específicos delineiam o seguinte enfoque: Trabalhar uma metodologia interativa, holística e dinâmica no ensino do cooperativismo e do associativismo; difundir o sentido do cooperativismo e associativismo nas comunidades escolares de educação infantil e ensino fundamental; resgatar a idéia de cooperativismo e de associativismo entre professores, alunos e comunidade na prática; expandir o cooperativismo como uma prática viável. Além do meio rural, para os mais diferentes setores de atividades humanas; na tentativa de colaborar para a fixação do homem no meio sócio-histórico.

Mas para que isso se consolide, é necessário que se aprenda a cooperar e para que se aprenda a cooperar é preciso uma ação de trocas menos competitivas no dia a dia, aprendendo a respeitar e aceitar as opiniões, as virtudes e defeitos das pessoas. Uma vez aprendidos estes aspectos, torna-se mais fácil cooperar, pois em cada novo grupo, é necessário aprender a conhecer os participantes.

Para que isto aconteça é necessário que a escola esteja inserida de forma dinâmica na sua comunidade, onde os professores devem conhecer o meio onde a escola está localizada, trazendo seus desafios sócio-econômicos, seus saberes e sua diversidade cultural para a vida cotidiana da escola fazendo com que se transforme em recursos para assegurar uma aprendizagem efetiva capaz de contribuir para a educação cooperativa de todos. Desta forma a Programa “União Faz a Vida” estará contribuindo para intensificar a consciência da dinâmica de cooperação já existente na comunidade e na escola, aumentando a prática efetiva da cooperação em todos os lugares onde for atuar.

Berlato ao ser citado no trabalho de FRANTZ (2005, p. 8), descreve que

“a prática concreta mostra que se pode chamar cooperação ao comportamento de um conjunto de pessoas que” procuram “colaborar” para uma prática efetiva. “A cooperação é movida por interesses comuns realizáveis individualmente”.

Para os professores é necessário que suas práticas pedagógicas sofram rupturas e que suas ações sejam sempre integradas com a dimensão pedagógica da escola, dividir responsabilidades e somar possibilidades, e construir cooperação através da união de todos os segmentos da comunidade escolar professores, alunos, funcionários e pais.

A cooperação é um caminho de construção social e por isso precisamos introduzi-la nas escolas e nas nossas práticas sociais comunitárias, com metodologias cooperativas, incentivadoras da participação, da solidariedade, do envolvimento e comprometimento com o coletivo.

Verificando a realidade das escolas pesquisada podemos destacar que tanto na escola A como na escola B, os dos professores que responderam o questionário, acham muito importante o programa “União Faz a Vida” devido a sua contribuição para desenvolver nos alunos espírito de ajuda mútua e cooperação.

O Programa “União Faz a Vida” tem esse propósito que é integrar a escola à comunidade dentro do espírito do comprometimento cooperativo através das práticas da solidariedade, na ajuda mútua e no exercício da democracia, nos mais diferentes setores de atividades humanas, colaborando para a fixação do homem no seu meio mantendo e valorizando sua identidade.

Assim a cooperação é uma atitude humana, é um fato social, é comunicação porque pressupõe a presença do outro e isto, segundo GUSTSACK, (2005, p. 21) temos com Maturana que:

Cooperar implica no respeito a esse outro como legítimo outro na convivência. Cooperar é ato que se torna possível a partir da compreensão e de aceitação de certos pressupostos filosóficos, políticos e metodológicos, dos quais devem estar imbuídos os sujeitos defensores e executores de uma proposta educacional cooperativa.

Segundo Berlato (2005) a cooperação faz parte da essência humana, nascemos seres cooperantes. A cooperação se manifesta por toda parte, de formas infinitamente adversas, e está na base da vida individual e social das pessoas, presentes em todas as atividades humanas e com certeza também se manifesta na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este trabalho pode-se concluir que em relação às atividades desenvolvidas com os alunos das duas escolas de Educação Infantil do município de Victor Graeff, há uma enorme preocupação por parte dos professores em realizar atividades em que a cooperação esteja presente nas práticas de seu dia a dia.

Embora nem todos os professores tenham respondido os questionários, as que responderam demonstraram-se satisfeitas com a proposta do Programa “ União Faz a Vida”, que visa a união e cooperação e através de jogos cooperativos reforçam a confiança, ajuda mútua e todos podem participar, sem que alguém fique excluído. Sendo que o deve-se começar desde a Educação Infantil, que é a primeira etapa, e esta deve ser muito bem trabalhada, pois é a fase da formação da sua personalidade.

Assim, para conseguir atingir seus objetivos todos os professores que responderam os questionários optaram em trabalhar com jogos cooperativos, pois através destes conseguem fazer com que suas práticas se tornem mais cooperativas e assim desenvolvem em seus alunos um espírito de cooperação e ajuda mútua, sendo que estes jogos têm o poder de transformar e ajudam as pessoas a tornarem-se o tipo de pessoas que realmente pretende-se ser.

Após realizar este estudo pode-se compreender a importância de trabalhar com jogos cooperativos desde a Educação Infantil, sendo que a formação da personalidade depende dos estímulos recebidos desde a infância, e se estes não forem bem trabalhados os resultados irão ser percebidos no futuro. Cabendo ao profissional da Educação Infantil desenvolver um trabalho voltado para a cooperação, para que no futuro tenham-se adultos mais solidários, saibam conviver uns com os outros, valorizando mais o bem de todos e o bem da coletividade do que o interesse individual.

Após este trabalho ser realizado e relatado, posso confirmar que aprendi muito ao realizar este estudo, sobre os jogos cooperativos e fazer a relação com o que está sendo feito nas escolas de Educação Infantil do município de Victor Graeff, bem como, o que está sendo feito pelos professores em relação ao Programa “União Faz Vida”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**, Técnicas e jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2001.
- ANTUNES, Celso. **O Jogo e a educação infantil: Falar e dizer / olhar e ver / escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Fascículo 15.
- ARIBAS, T. Lleixá. **Educação Infantil – Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar**. 5ª ed. Porto Alegre: Arimed, 2004.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Trad.) Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BELATO, Dinarte. **Seminário sobre o Programa União Faz a Vida**. Mimio, 2001.
- BRASIL. **Características do Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília, 1998.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **JOGOS COOPERATIVOS: O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperativo, 2001.
- COLL, César, SOLÉ, Isabel. **Os professores e a Concepção Construtivista**. São Paulo: Ed Afiliada, 2003.
- FIALKOW, Miriam Zelzer. **A União Faz a Vida: Educação Cooperativa: Subsídios para professores de 1º grau**. São Leopoldo: Unisinos, 1995.
- FRANCO, S. R.K. **O Construtivismo e a Educação**. 4ª ed., Porto Alegre: Mediação, 1995.
- FRANTZ, João Carlos. **O sentido político-pedagógico da metodologia do PRORENDA um estudo sobre a agricultura familiar/RS**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- GALVÃO, Isabel. Henri Wallon. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GANDIM, A. Beatriz. **Metodologia de Projetos na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ed Loyola, 2001.

- GUSTSACK, Felipe. **Seminário Sobre o Programa União Faz a Vida**. Santa Cruz do Sul: Ed UNIJUÍ, 2005.
- LUTZ, Armangard. **Escola e Práticas Pedagógicas Cooperativas**. 2005. (No prelo).
- KOERCHER, Cládis E. CRAIDJ, Carmem. **Educação Infantil - Para que te quero?** Porto Alegre: Ed Arimed, 2001.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Ed Mediação, 1998.
- MEC. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creches e pré-escolas: questões teóricas e polêmicas. In. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- QUEIROZ, Tânia Dias; MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e Brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2002.
- REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança**. Porto Alegre: Ed Mediação, 1998.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Infantil. Coordenação Geral de Educação Infantil. Vol. 1 e 2. Brasília, 2001.
- REGO, T. Cristina. Vigotski. **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RIZZO, Gilda. **Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento**. Rio de Janeiro: Ed Bertrand, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SOLER, Reinaldo, **Jogos Cooperativos**. Rio de Janeiro: Editora SPRINT, 2001.
- ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Ed. Arte Med, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Questionário para as professoras

Formação:

Turma que atua:

Escola:

1- Qual sua opinião sobre o programa “União Faz a Vida”?

2- O que você faz em relação ao programa em suas práticas com as crianças?

3- Qual sua opinião em relação aos jogos:

- Competitivos:

- Cooperativos:

4- Você acha importante o programa “União Faz a Vida”? Por quê?

Obrigada por participar!

APÊNDICE 2

RESPOSTAS

ESCOLA - A:

Professora A

Graduada em Matemática e pós graduada em psicopedagogia institucional

1. É um programa muito bom, estimula a cooperação entre os envolvidos e a trabalho coletivo.
2. Procuro trabalhar com os educandos a cooperação, as virtudes, o trabalho coletivo, onde um ajuda o outro.
3. Competitivos: Visam a competição, a disputa pelo jogo. Porém as pessoas precisam saber que na vida as vezes nós ganhamos e as vezes nós perdemos.
Cooperativos: Os jogos cooperativos procuram valorizar e estimular a ajuda mútua, a cooperação com os demais participantes.
4. Sim, porque contribui na nossa prática nos educandários e ajuda a preparar os educandos para a vida.

Professora B

Magistério

1. O programa em si é muito bom, ajudam na nossa formação e para a formação de nossos alunos.
2. Transmitir a eles que o amor, carinho, respeito, educação e disciplina devem prevalecer.
3. Competitivos: Não são aconselhados e devem ser evitados desde a Educação Infantil, pois a competição não é muito bom, algumas crianças tem dificuldade em aceitar perdas, gerando brigas e inclusive agressões.
Cooperativos: Ótimos, pois as crianças aprendem a repartir tarefas, adquirir confiança e aprende a tomar atitudes.
4. Sim, o programa é muito importante, através das palestra melhoramos o conhecimento e contribuem para a auto estima dos participantes e troca de experiências.

Professora C

Pedagogia em curso

1. Um programa que visa a união cooperativa, num todo, onde todos são importantes dentro de suas peculiaridades.
2. Realizo atividades cooperativas para salientar o quanto a atividade em grupo é importante e superior que a individual.
3. Competitivos: competição, disputa para ver quem é o melhor.
Cooperativas: onde um coopera com o próximo , para que não ocorra, eu ganhei e sim nós em quanto grupo somos vencedores.
4. Sim, pois visa a união, a coletividade, que todos os membros são importantes.

Professora D

Pedagogia

1. Acho a proposta do programa interessante, pois só alcançamos nossos objetivos com a união e cooperação de todos.
2. Procuo trabalhar com histórias, brincadeiras, jogos que envolvem a cooperação e união.
3. Competitivos: Não aconselho utilizar muitos jogos competitivos, mas às vezes é necessário, pois na vida devemos saber perder ou ganhar.
Cooperativos: são importantíssimos para a nossa vida.
4. Sim. Porque abre caminhos para formar uma sociedade mais unida, cooperativa e os alunos crescem com esse valor, passam para a família.

Professora E

Magistério

1. Considero um programa que torna possível desenvolver projetos que promovam a cooperação, a solidariedade, a união, a integração entre as pessoas envolvidas, no caso a comunidade escolar.
2. Procuo desenvolver atividades que promovam a valorização de ações de cooperação e solidariedade, através de jogos e brincadeiras infantis.
3. Competitivos: São jogos que tem a finalidade de disputar, concorrer para chegar num vencedor. É preciso realizar esse tipo de jogos mas mostrando que é preciso saber ganhar e perder, para não rivalizar.

Cooperativos: É importante para a educação das crianças, pois permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral. Através da ação de jogar contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem.

4. É importante porque contribui para desenvolver nas escolas atitudes de ajuda e colaboração e desta forma levando para a sociedade o espírito cooperativo.

Professora F

Magistério

1. Um programa que surge para auxiliar, transformar e mostrar caminhos para os professores atuantes, colabora como incentivador dos docentes.

2. Tento desenvolver meu trabalho de forma justa, de tal maneira que nenhuma criança saia perdendo, tento tornar a aula um momento atraente de satisfação.

3. Competitivos: estimula nas crianças o sentimento de egocentrismo, de querer tudo para si, tornando - a criança e futura um adulto frustrado com derrotas.

Cooperação: dá incentivo à participar sem maiores interesses.

4. Sem dúvida alguma, qualquer programa ou organização que nos traga conteúdo a acrescentar e nos faça repensar e rever atitudes só nos fornece ganhos.

Professora G

Pedagogia

1. O programa vem ao encontro dos professores, em forma de idéias, palestras e cursos.

2. Desenvolvo muito a ludicidade, pois o brincar da criança é a imaginação em ação.

3. Competitivos: nos competimos, sempre de uma forma ou outra acontece a competição.

Cooperativos: muito bons, pois leva o grupo a ser mais cooperativo, sempre querendo o melhor a todos.

4. Sim. Pois ele tenta muitas vezes unir mais o grupo e o aprender é uma constante caminhada.

ESCOLA B

Professora A

Pedagogia

1. É um programa muito importante em nossa região pois beneficia alunos, professores e também se expande para toda a comunidade.
2. Aplico várias técnicas e jogos que são ensinados nos encontros do programa.
3. Competitivos: são jogos importantes para trabalhar o espírito de competição na vida das crianças, porém deve ser muito bem trabalhado pelo professor para realmente desenvolver o que é necessário para cada um.
Cooperativos: tão importante quanto os competitivos, esse jogos devem ser desenvolvidos para criar o espírito de cooperação, ou seja, para que elas entendam de maneira prática e divertida cooperar e isso se reflete no seu dia a dia que é o mais importante.
4. Com certeza é muito importante pois é um dos caminhos que nos faz ter uma visão mais ampla do educar em maneiras divertidas de aprender.

Professora B

Magistério

1. Muito bom, pois é através das escolas desde Educação Infantil ao Ensino Médio, cada turma sendo trabalhada de sua forma e metodologia, com certeza o resultado será o esperado.
2. Mesmo com pouca idade das crianças, nas pequenas ações e nas atividades sempre frizar a importância do trabalho em grupo, ajuda mútua, auxiliar o colega.
3. Competitivos: em função da idade das crianças não trabalhamos com competições.
Cooperativos: fundamental, pois sempre devemos ensiná-los a cooperar, ajudar e compartilhar.
4. Sim, pois o professor sempre deve estar buscando recursos para tornar suas aulas cada vez mais atrativas e interessantes.

Professora C

Magistério

1. Penso que é muito bom, pois esse programa propõe uma forma diferente de ensinar, tornando-se um desafio ao professor. A ele compete refletir sobre o fim que pretendem atingir com o ensino que desenvolvem, fazer com que os alunos possam

participar, ativamente da construção de uma sociedade democrática e cooperativa, vivenciando em sua formação o diálogo e a convivência com as contradições.

2. Procuo proporcionar atividades que exige a participação de todos, criando formas de convivência em sala de aula e na escola, as quais são alimentadas pelos valores permanentes e fundamentais da cooperação. Também dou ênfase ao trabalho em grupo, no princípio da ajuda mútua, na igualdade de todos os participantes.

3. Competitivos: a competição também é fator de motivação no processo de aprendizagem. Desde que tenhamos o cuidado de possibilitar que cada criança aprenda dentro do seu ritmo e de suas capacidades e que a competição se torne um meio de superação e crescimento pessoal.

Cooperativos: um trabalho cooperativo, no qual os alunos possam contribuir e participar ativamente, poderá torná-las aptos na busca dos conhecimentos. Os jogos cooperativos bem trabalhados com as crianças, quando tornarem-se adultos, poderão compreender que em conjunto, obterão mais conquistas e verão a sociedade de forma crítica, sendo agentes de mudança no meio onde vivem. As crianças, em trabalho de equipe, colaboram entre si para que os objetivos propostos sejam alcançados, sem preocupação, ao final da tarefa, de estabelecer qual o melhor, qual o vencedor.

4. Sim, porque o programa orienta, conscientiza e propõe aos professores uma forma diferente de ensinar os temas abordados em sala de aula, dando ênfase ao trabalho em grupo. Também considero o programa importante porque os objetivos de educação cooperativa centram-se em algumas idéias fundamentais que precisam ser desenvolvidos, outro fator interessante que o programa propõe é que as atividades podem ser desenvolvidas através de integração dos conteúdos.

Professora D

Magistério

1. Proporciona momentos de integração dos professores, adquirindo novos conhecimentos e relatos de experiência vivenciadas, fortalecendo a união e cooperação para um só objetivo.

2. Proporcionar e desenvolver princípios de direitos e deveres, incentivando a união e a compartilhar.

3. competitivos: desenvolve a criatividade, dinamismo e otimismo.

Cooperativos: desenvolve a organização, a cooperação e a união.

4. Porque desenvolve e fortalece o alicerce na construção de uma educação, compreensão e organização a fim de possibilitar um atendimento maior entendimento na proposta e planos de estudo.