



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc

Linha 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA

"NA HORA DE CHOVER A GENTE NÃO VAI BRINCAR NÉ"?

**CRIANÇAS, PROFESSORAS E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS**



Desenho de uma menina de 5 anos – 2013.

SALVADOR – BAHIA

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Linha de Pesquisa 2- Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador para a obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liana Gonçalves Pontes Sodré

Salvador

2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
Bibliotecária:Nanci Leopoldina Montero – CRB 5/302

A447Almeida, Márcia Tereza Fonseca.

Na hora de chover a gente não vai brincar né?crianças,
professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados/
Márcia Tereza Fonseca Almeida- Salvador, 2015.
233f

Orientador Prof.^aDr.^a.Liana Gonçalves Pontes Sodr .
. Tese de Doutorado - Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educa o. Programa de P s Gradua o em Educa o
e Contemporaneidade

1. Brincar. 2. Educa o Infantil. 3. Forma o professores. 4. Crian as. I. t..

CDD 372.21

Autorizo a reprodu o parcial ou total dessa tese para fins acad micos,
desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

"NA HORA DE CHOVER A GENTE NÃO VAI BRINCAR NÉ"? **CRIANÇAS, PROFESSORAS E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO** **INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 17 de julho de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Liana Gonçalves Ponte Sodré (Orientadora)
Pós-Doutora em Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. M^ª Emília Vilarinho Rodrigues Barros Zão (Co-Orientadora)
Doutora em Ciências da Educação – Universidade do Minho (UM)
Universidade do Minho

Profa. Dra. Ilka Dias Bichara (examinadora externa)
Doutora em Psicologia – Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (examinador interno)
Pós-Doutor em Educação – Universidade de São Paulo (USP)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos (examinadora interna)
Doutora em Educação – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico este estudo a Jorge, Marcelo, Renatinho, Daniele, Bruno e Alanna, crianças com quem brinquei muito, e ao pequeno guerreiro João Marcus, com quem brinco, aprendo e ainda tenho muito o que aprender sobre o brincar e o desenvolvimento infantil.

AGRADECIMENTOS

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que, por sua vez, se vê na gênese cultural das emoções humanas.

(REY, 2005, p. 242)

Faço meus agradecimentos tomada pela emoção em concluir mais um ciclo em minha vida para começar outros que ainda estão por vir. Durante esse percurso formativo muitos acontecimentos marcaram o meu caminho, alguns planejados, outros não. Alguns prazerosos, outros nem tanto, e nessa trajetória muitas pessoas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e colaboraram na superação de alguns obstáculos que surgiram no meio do caminho.

Inicialmente, agradeço a Deus e ao universo por ter renovado minhas energias, dando-me forças para que eu pudesse chegar até aqui confiante de que teria êxito na conclusão dessa empreitada.

Aos meus familiares: minha mãe, meus filhos (Bruno e Alanna), meus irmãos, sobrinhos e cunhado que sempre me apoiaram e souberam respeitar meus momentos de imersão na escrita.

À professora Maria de Lourdes Soares Ornellas, que inicialmente me acolheu no Programa, mas com compromisso e ética soube me conduzir para outra orientadora cujas pesquisas se adéquam melhor ao meu estudo.

À professora Liana Gonçalves Ponte Sodr , que fez parte da banca da minha primeira qualifica o e me acolheu quase no fim da minha caminhada no doutorado. Agradeço por voc  ter contribuído na minha forma o de pesquisadora desde o Mestrado, quando tive o prazer de t -la como orientadora e estabelecer uma rela o de respeito e parceria acad mica que nos une at  hoje. A voc  Liana, muito obrigada pela amizade e pelos aprendizados. Agradeço tamb m a Frank, seu companheiro e participante ativo

nas produções do grupo, que sempre nos recebeu de forma carinhosa nos momentos de orientação e estudo na residência de vocês.

À UNEB, pela licença concedida para realização deste estudo e à CAPES, pela concessão da bolsa de Doutorado Sanduíche no âmbito do PSDE Proc. nº 2210/14, que me possibilitou passar quatro meses em Braga (Portugal) e fazer o Estágio Doutoral na Universidade do Minho, onde tive a oportunidade de aprender muito com professores e colegas portugueses e brasileiros que encontrei além-mar.

À professora M^a Emília Vilarinho Rodrigues Barros Zão, por me inserir nas atividades do Programa de Doutorado em Estudos da Criança da Universidade do Minho, apresentar-me um pouco da cultura portuguesa, além de possibilitar que eu conhecesse duas propostas de trabalho desenvolvidos em instituições de Educação Infantil em Braga e em Esposende. Receber sua orientação e dialogar sobre a investigação e suas possíveis articulações com outros estudos desenvolvidos na UM trouxeram contribuições significativas a este trabalho. A você Emília, o meu muito obrigado pelo carinho e trocas de experiências e saberes.

À professora Teresa Sarmiento, pelo acolhimento inicial e oportunidade de participação em algumas reuniões em que discutimos a formação de educadores de infância no Brasil e em Portugal juntamente com as colegas brasileiras Sílvia e Rose.

Aos professores Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes, com os quais estabeleci relações durante a realização do Estágio Doutoral, e às colegas brasileiras que conheci nesse período: Rachel, Milene, Roselaine e Andrise, quando participei dos Seminários Permanentes de Sociologia da Infância e tive a oportunidade de cursar a disciplina Metodologias de Investigação Participativa com Crianças, ministrada pelo professor Sarmiento, onde aprendi muito e ampliei meus conhecimentos sobre pesquisa com crianças.

À banca examinadora formada pelas professoras Doutoradas M^a Emília Vilarinho Rodrigues Barros Zão, Rita Marisa Ribes Pereira, Ilka Dias Bichara, Jocenildes Zacarias Santos e pelo professor Doutor Elizeu Clementino de

Souza, pelas contribuições significativas ao meu estudo por ocasião do meu exame de qualificação

Às crianças, verdadeira razão do meu estudo e implicação com a temática do brincar. A vocês todo meu respeito e agradecimento por fazer de mim uma pesquisadora atenta e cuidadosa com meus sujeitos e dados produzidos.

Às professoras colaboradoras e demais profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil lócus da pesquisa, pelo acolhimento e disponibilidade durante o desenvolvimento do estudo.

Aos colegas de turma, que se fizeram amigos ao longo desses quatro anos: Carla, Ilma, Rita, Camilo, Alan, Patrícia, Zezé e Geovanda, agradeço pelas trocas de carinho, cumplicidade e aprendizados.

Aos professores do PPGEduc, pela acolhida, pelos ensinamentos e oportunidades de aprendizagem, e às funcionárias da Secretaria – Juliana, Nilma, Sandra e Sônia –, pelo cuidado e presteza no atendimento a tantas solicitações feitas durante o curso, e a dona Hildete da biblioteca, pela receptividade.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social (Geppe-rs), coordenado pela professora Maria de Lourdes Soares Ornellas, em especial aos da linha de pesquisa das Representações Sociais, agradeço pelas trocas teóricas e aprendizados compartilhados.

Ao grupo de pesquisa Desenvolvimento Social, coordenado pela professora Liana Gonçalves Pontes Sodré, agradeço pelo acolhimento, respeito, carinho e amizade, fortalecidos em cada encontro de estudo, durante as viagens para participação em eventos acadêmicos, nos momentos de lazer e em nossos diálogos constantes por e-mail ou whatsapp.

A Ilma, colega de turma e amiga que compartilhou comigo o desejo e a concretização do sonho de fazer um Estágio Doutoral em Portugal. Sua

amizade e companheirismo foram muito importantes no período em que estivemos em missão de estudos por quatro meses em Braga. Foi muito bom poder contar com você nos momentos em que a saudade de casa apertava e em algumas situações delicadas que passamos por lá. Nesse período, também tivemos muitas alegrias, com o enriquecimento teórico de nossas pesquisas e com a diversidade de experiências proporcionadas pelas viagens que fizemos e pelas pessoas que conhecemos durante o período.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

O estudo buscou depreender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil, no sentido de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitassem que o brincar emergisse como espaço de criação, de produção de conhecimento e de crítica no processo educacional. Realizamos uma pesquisa descritiva em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Salvador-BA, tendo como pressuposto teórico a perspectiva sócio-histórica e a Sociologia da Infância, entre as contribuições de estudiosos que têm se dedicado aos estudos sobre o brincar e formação de professoras(es) de Educação Infantil. Os colaboradores da pesquisa foram 12 crianças de três a cinco anos, seis professoras e uma coordenadora. Para a produção dos dados recorremos à observação direta, aos registros das atividades do brincar na rotina da instituição, bem como utilizamos duas diferentes estratégias metodológicas, considerando as especificidades dos sujeitos da investigação. Para cada criança solicitamos dois desenhos e durante a consecução dos mesmos realizamos seis perguntas, que podiam ser desdobradas em perguntas subsequentes. Com as professoras fizemos entrevistas narrativas desenvolvidas a partir de sete eixos. As análises revelaram que as crianças do CMEI construíram uma ideia de que o brincar só é permitido fora do espaço da sala (na área livre), por ser um espaço em que os adultos não interferem na condução das atividades nem se preocupam com a organização de brinquedos ou outros objetos. Para as professoras os sentidos e os significados sobre o brincar apresentavam três perspectivas diferentes: como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo; como uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e como uma atividade que deveria ser planejada pelas professoras. Dentre outros aspectos, o estudo apontou que há uma necessidade de investimento na formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil a fim de que essas profissionais possam analisar o brincar como uma forma de expressão das crianças, concebendo-as como protagonistas do espaço escolar e que suas brincadeiras sejam vistas como formas de expressão e análise do seu cotidiano. Indica também que o brincar deve estar presente nos diferentes espaços da Educação Infantil, dando uma atenção especial ao papel da brinquedoteca como espaço para e das crianças.

Palavras-chave: Crianças; Brincar; Educação Infantil; Formação de professoras.

ABSTRACT

The study cees to surmise the children and teachers conceptions about playing in Child Education Institutions to verify the closeness and detachment which allow the play to emerge as space for creation, production of knowledge and critic in the educational process. We conducted a descriptive research on a Municipal Center for Child Education (CMEI), in Salvador-BA, using as theoretical assumption the socio-historic perspective and the sociology of childhood , from the contributions of scholars who has dedicated to the study of play and training professorasa (s) Children's Education. The collaborators in the survey were twelve children, three to five years old, six teachers and a coordinator. Data was collected through direct observation, analysis of the institution play activity records, as well as methodological strategies, suited to the specificity of the investigation subjects. We asked each child for 2 drawings and during its production we asked six questions which could develop in additional questions. With the teachers we conducted narrative interviews developed along seven axes. The analysis showed that CMEI children developed the idea that play is only allowed outside the classroom (in the free space) because it was a space where the adults did not interfere in the conduction of the activities nor were concerned with the organizations of toys and other objects. To the teachers the sense and meaning about play presented three different perspectives: As an activity which should be used to teach some content; as an important activity for the children's development and as an activity which should be planned by the teachers. Among other aspects the study pointed the need to invest in the initial and continued Child Education teacher's development so those professionals may analyze the play as a way of children's expression, devising the children as protagonists of the school space and that their plays be seen as expression and analysis of their routine. It also indicates that the play must be present in the various spaces of Child Education, giving especial attention to the role of the playroom as a kid's space for the kids.

Keywords: Children; Play; Child Education; Teacher development.

RESUMEN

El estudio trató de inferir las concepciones de los niños y maestros sobre el juego en una Institución de Educación Infantil, con el fin de verificar las similitudes y diferencias que permitan a el jugar surgir como un espacio de creación, producción de conocimiento y crítica en el proceso educativo . Se realizó una pesquisa descriptiva en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) en la ciudad de Salvador, Bahía, con el supuesto teórico de la perspectiva socio-histórica y la sociología de la infancia, de las aportaciones de los estudiosos que se han dedicado a los estudios sobre el jugar y la capacitación de los(as) docentes de Educación Infantil. Los(as) colaboradores(as) de la investigación fueron 12 niños(as) de tres a cinco años, seis profesores(as) y una coordinadora. Para la producción de los datos utilizamos la observación directa, el registro de las actividades de juego en la rutina de la institución y utilizamos dos estrategias metodológicas diferentes, teniendo en cuenta las características específicas de los sujetos de la investigación. Para cada niño(a) solicitamos dos dibujos y durante el logro de los mismos realizamos seis preguntas que podrían ser desplegadas en preguntas adicionales. Con los(as) maestros(as) hicimos entrevistas narrativas construidas en siete ejes. Los análisis revelaron que los(as) niños(as) de CMEI construyeron una idea de que el juego sólo se permite fuera del espacio de la sala de clases (en la zona abierta), como un espacio donde los adultos no interfieren en la realización de actividades ni se preocupan por la organización de juguetes y otros objetos. Para los(as) profesores(as) los sentidos y significados sobre el jugar presentan tres perspectivas diferentes: como una actividad que debe ser utilizada como pretexto para enseñar algo de contenido; como una actividad importante para el desarrollo de los niños y como una actividad que debe ser planificada por los(as) profesores(as). Entre otras cosas, el estudio encontró que hay una necesidad de invertir en la educación inicial y continua de los(as) profesores(as) de Educación Básica para que estos(as) profesionales puedan analizar el juego como una forma de expresión de los niños, concibiendo los como protagonistas del espacio de la escuela y que sus juegos sean vistos como formas de expresión y análisis de su vida cotidiana. . También indica que el jugar debe estar presente en los diferentes espacios de la Educación Infantil, prestando especial atención al papel de la sala de juegos como un espacio de y para los niños.

Palabras clave: Niños; Jugar; Educación Infantil; La formación del profesorado.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACs – Atividades Complementares
AD I – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CENAP – Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
DEI – Divisão de Educação Infantil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCHT/XVII – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
GEPBRINQ – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Brincar
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PSDE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

|
Um poeta contemporâneo disse que para cada homem existe uma imagem que faz o mundo inteiro desaparecer; para quantas pessoas essa imagem não surge de uma velha caixa de brinquedos?

(BENJAMIN, 1994, p. 253)

SUMÁRIO

1 DE QUE LUGAR ESTOU FALANDO?	17
2 EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS E PROFESSORAS: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	37
2.1 O MÉTODO EM UMA ABORDAGEM QUALITATIVA	43
2.2 O LÓCUS DA PESQUISA E O PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO	49
2.3 COLABORADORES DA PESQUISA	54
2.4 AS CRIANÇAS COLABORADORAS DA PESQUISA	56
2.4.1 O processo de interlocução com as crianças	57
2.5 AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA	61
2.6 A ROTINA DO CMEI: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO OU APRISIONAMENTO DE CORPOS?	65
3 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR	71
3.1 EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO PARA O ATO DE BRINCAR	81
3.2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O ATO DE BRINCAR	85
3.3 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA OS ESTUDOS SOBRE O BRINCAR	89
3.4 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O BRINCAR NA CULTURA DE PARES	93
4 O BRINCAR NO CMEI NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	99
4.1 A INTERLOCUÇÃO COM AS CRIANÇAS DE TRÊS ANOS DURANTE A PRODUÇÃO DO DESENHO LIVRE	104
4.2 ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DE TRÊS ANOS: “GOSTO DE FAZER COELHO. ESTOU FAZENDO IGUAL AO DA MINHA PRÓ, UM COELHO.”	109
4.3 PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO COM AS CRIANÇAS DE 4 ANOS	116
4.3.1 Processo de interlocução com as crianças de quatro anos: algumas reflexões	123
4.4 O BRINCAR PARA AS CRIANÇAS DE CINCO ANOS “NA HORA DE CHOVER A GENTÉ NÃO VAI BRINCAR NÉ? QUE PENA NÉ? MUITA PENA NÉ?”	128
5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS PROFESSORAS	149
5.1 UMA BOA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	151
5.1.1 As professoras das crianças de 3 anos	152

5.1.2 As professoras das crianças de 4 anos	156
5.1.3 As professoras das crianças de 5 anos	161
5.1.4 A coordenadora	166
5.2 CONCEPÇÃO DO BRINCAR NA ROTINA DO CMEI	171
5.2.1 As professoras das crianças de 3 anos	174
5.2.2 As professoras das crianças de 4 anos	175
5.2.3 As professoras das crianças de 5 anos	178
5.2.4 A coordenadora	180
5.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (DISCUSSÕES SOBRE O BRINCAR)	184
5.3.1 As professoras das crianças de 3 anos	186
5.3.2 As professoras das crianças de 4 anos	187
5.3.3 As professoras das crianças de 5 anos	189
5.3.4 A coordenadora	190
5.4 SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL PARA AS PROFESSORAS	192
5.4.1 As professoras das crianças de 3 anos	193
5.4.2 As professoras das crianças de 4 anos	194
5.4.3 As professoras das crianças de 5 anos	194
5.4.4 A coordenadora	195
6 APRENDIZADOS E DESAFIOS PROPORCIONADOS PELA PESQUISA	197
REFERÊNCIAS	211
ANEXOS	224

1 DE QUE LUGAR ESTOU FALANDO?

[...] Uma experiência intensa, importante, desejável, supõe um compromisso com uma certa verdade acadêmica, histórica, que a antecede [...].

(WALTER KOHAN, 2003, p. 16)

As palavras de Walter Kohan (2003) na introdução do livro **Infância entre Educação e Filosofia** corroboram meu¹ sentimento ao escrever o texto de apresentação deste estudo. Como indica Kohan, toda experiência significativa é precedida por fatos marcantes da história de vida do sujeito.

Do lugar de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, formadora de professoras da Educação Infantil que atuou na rede pública de ensino de Feira de Santana–Bahia durante quinze anos; professora do curso de Pedagogia da UNEB; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Brincar (GEPBRINQ), projeto de extensão desenvolvido no DCHT/VXII em 2007 e 2008; e de curiosa e apaixonada pelas descobertas realizadas pelas crianças quando brincam livremente, surgiu a temática dessa pesquisa que teve início com a minha dissertação de Mestrado, defendida em 2010.

Ao longo da minha caminhada pessoal e profissional, vários fatores me impulsionaram a escolher o brincar como objeto de estudo da minha pesquisa de Mestrado e de retomar o mesmo objeto no Doutorado sob outras perspectivas. A minha implicação com o brincar está estritamente relacionada à minha história pessoal, marcada por uma infância inscrita na presença de brinquedos e brincadeiras, que me fazem lembrar esses momentos como instantes mágicos e imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer criança.

O estudo do brincar na constituição do sujeito tem um sentido bastante relevante para mim. Primeiro, por ter sido uma menina que brincou de boneca até os doze anos de idade, e que recorda com entusiasmo os momentos das brincadeiras de faz de conta, na companhia de minha avó, que exerceu forte influência sobre mim; depois, como mãe, que incentivava e participava das brincadeiras de faz de conta de meus dois filhos; seguido pela experiência

¹ Em alguns momentos, a tese está escrita na primeira pessoa do singular "eu" com o intuito de descrever minha implicação com o objeto, bem como minha experiência com o tema investigado e detalhar algumas situações vivenciadas no campo empírico que trazem para a pesquisa alguns nuances da etnografia; por outro lado, em outros momentos, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho do pesquisador também é feito em parceria com o orientador, os autores que são convocados para discussão e os outros parceiros com os quais dialogamos durante a trajetória da investigação.

enquanto formadora de professoras de Educação Infantil, experiências que despertaram o interesse em saber como o brincar acontecia nas instituições de Educação Infantil, e que resultou na minha pesquisa do Mestrado.

Com o auxílio da memória, procuro lembrar a minha infância de modo a resgatar vivências e fatos marcantes para a minha formação enquanto pessoa, tendo como referência a cidade de Feira de Santana (Bahia), lugar onde nasci e vivi minha infância e adolescência e construí minha trajetória profissional. Para Bosi (1999, p. 68), “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”. Lembrando fatos do passado muitas vezes encontramos pistas que nos mostram por que fizemos algumas escolhas na vida pessoal e profissional.

Não conheci meu pai, mas cresci cercada de cuidados e carinhos de minha mãe, meus irmãos, tia e avó maternas. Filha caçula de quatro irmãos, enquanto minha mãe estava no trabalho, ficava sob os cuidados de minha avó, voinha como eu a chamava, que, entre outros afazeres, dedicava uma parte do seu dia para brincar comigo. É impossível falar da minha história de aprendizados sem lembrar dela, companheira inseparável das brincadeiras de casinha e das descobertas das leituras. Graças a minha avó, pude experimentar a alacridade de ser criança, (alegria no sentido amplo de entusiasmo e vivacidade), que pude depois, como mãe, transmitir aos meus dois filhos.

Apesar de minha mãe não saber ler, limitando-se apenas a escrever o próprio nome, e minha avó conhecer somente algumas palavras, aprendi a ler aos seis anos, e atribuo isso ao fato de minha avó ter contado muitas histórias para mim.

Para estimular ainda mais a minha imaginação, minha tia, irmã de minha mãe, que trabalhava como governanta no Rio de Janeiro, costumava me presentear com livros. Aos oito anos já lia alguns clássicos da literatura, como **A condessa de Ségur**, **O Diabrete**, **O Conde de Monte Cristo**, além dos clássicos **A Bela Adormecida**, **O Patinho Feio**, **Chapeuzinho Vermelho** e um

conto grego que me recordo até hoje, “Vassilissa, a Sapiientíssima”, que na versão contada pela minha avó tinha o nome de Guimar e Guimarina.

A minha entrada para a escola se deu quando eu tinha sete anos, uma vez que na rede pública de ensino não era permitido matricular crianças com menos de sete anos de idade, mesmo sabendo ler e escrever como era o meu caso. Lembro-me de que a escola não oferecia nenhum desafio para mim, pois, como já lia corretamente, terminava as tarefas mais cedo, ensinava os colegas, na sua maioria mais velhos que eu, porque, segundo a professora, eu não podia ficar na turma dos colegas que tinham minha idade, já que dominava alguns conteúdos que estavam acima do nível que a outra classe se encontrava. Essa postura fortalece o ideal das classes homogêneas, que durante muito tempo fez parte do imaginário de muitos (as) professores (as), os quais, segundo Crahay (2007, p. 185), acreditavam que “a eficácia pedagógica poderia ser aumentada de modo significativo se os professores se deparassem com classes homogêneas de tamanho reduzido”. Tal perspectiva, que prevalece até os dias atuais, nega toda possibilidade de interação entre alunos com níveis diferenciados de aprendizagem.

Depois de ter concluído a quarta série, hoje quinto ano do Ensino Fundamental, fui para outra escola, onde as turmas eram organizadas por idade, e estudei da 5ª a 8ª série com o mesmo grupo de colegas. Lá vivi momentos inesquecíveis, pois, na época, as turmas eram muito unidas e a direção promovia eventos como gincanas e campeonatos que mobilizavam os alunos. Outra lembrança brincante que trago dessa escola é que, apesar de estarmos vivenciando o período da adolescência, tendo em vista que de um modo geral os (as) alunos (as) tinham entre 11 e 15 anos de idade, brincávamos muito nos intervalos entre uma aula e outra.

Ingressei no curso de magistério aos quinze anos de idade e, após ter concluído, fui aprovada no vestibular para a primeira turma de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e me identifiquei muito com o curso, principalmente com a disciplina Psicologia, que abordava conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil e ocupou grande parte do currículo do

meu curso. Antes de concluir a graduação, fui aprovada no concurso público para professor nível I da Prefeitura Municipal de Feira de Santana e ensinei durante dois anos em uma escola de Ensino Fundamental localizada na zona rural (em Maria Quitéria), distrito de Feira de Santana, numa classe de 1ª série. Na maioria das escolas públicas, as turmas das séries iniciais são destinadas aos professores novatos, sem nenhuma preocupação por parte dos gestores em oferecer orientação para aqueles que iniciavam sua carreira docente. O mesmo aconteceu comigo ao ser designada para a referida instituição. Sobre esse aspecto, Papi e Martins (2010, p. 44) ressaltam que "Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor".

Para as autoras, no início da trajetória profissional, grande parte dos (as) professores (as) deparam-se com situações conflitantes que muitas vezes colocam em xeque suas escolhas, fazendo com que os (as) mesmos (as) refitam se querem realmente prosseguir na carreira docente.

Naquele período, apesar de tecer algumas críticas ao método alfabético ou de soletração,² utilizei a cartilha para ensinar os alunos a ler e a escrever, tendo em vista que era o único material disponível na escola, e também pelo fato de ter iniciado o trabalho com a turma no mês de setembro. No ano seguinte, ministrei aulas para uma classe de 4ª série, mas não pude concluir o trabalho, pois saí de licença-maternidade do meu primeiro filho. No ano seguinte, fui trabalhar em uma escola da sede (zona urbana) numa classe de alfabetização, e, em meio às reflexões teóricas proporcionadas pelo curso de Pedagogia, aliadas a minha prática pedagógica em construção e observação da realidade, ensinei meus alunos a ler e escrever, tendo como suporte exemplares do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em forma de

²Tal método consistia na "decoreção oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências, que eram memorizadas sem que o aprendiz estabelecesse relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam (FRADE, 2007, p. 22-23).

revistas em quadrinhos, que estavam armazenadas no almoxarifado da escola e não haviam sido utilizadas por nenhum professor.

Nesse período, quando tive minha primeira experiência de trabalho com crianças de seis anos de idade, comecei a observar mais de perto as brincadeiras livres dos meninos e meninas e perceber como eles (as) sentiam-se autônomos (as) quando brincavam e lembrei-me com saudades do tempo em que eu estudava nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e da forma como ficava ansiosa pela hora do recreio. Quando lecionava na classe de alfabetização, não me lembro de nenhuma professora brincando durante o recreio com as crianças, entretanto eu era criticada por algumas colegas porque acompanhava de perto o recreio dos meus alunos.

No decorrer da minha trajetória na Educação Básica, enquanto professora do Ensino Fundamental ou como coordenadora pedagógica na Educação Infantil, participava das brincadeiras quando era convocada pelas crianças, pois sempre acreditei que o adulto precisa ser convidado para compartilhar do espaço das brincadeiras infantis. Muitas vezes era chamada a atenção por colegas que diziam que o horário do recreio era sagrado e deveria ser reservado ao nosso descanso e não entendiam por que eu trocava aquele momento para brincar com meus alunos.

Mesmo passando por algumas dificuldades enfrentadas pela maioria dos professores da rede pública de ensino, que vão desde os baixos salários, classes superlotadas até falta de infraestrutura nas salas de aula, essas experiências reforçaram meu interesse pelo magistério e o compromisso com os menos favorecidos e excluídos do sistema educacional, principalmente com as crianças pequenas.

Posteriormente, assumi a coordenação pedagógica de uma escola recém-inaugurada na rede municipal de Feira de Santana, onde timidamente ensaiava meus primeiros passos na formação de professores. Em seguida, quando estava fazendo o curso de Especialização em Alfabetização, fui convidada, junto com outras pedagogas, para compor o quadro de coordenadores da Secretaria Municipal da Educação. Inicialmente, assumi a

coordenação de um distrito e realizava encontros para planejamento com as escolas mais próximas da sede. Dentro do possível, visitava algumas turmas com o objetivo de orientar o trabalho das professoras na perspectiva construtivista, recém-adotada pela Secretaria da Educação. Logo depois, passei a integrar a equipe do Grupo de Trabalho de Alfabetização, que realizava encontros com os professores (as) de alfabetização e 1ª série, que trabalhavam em escolas da sede e dos distritos. Foi um período bastante rico, pois aprendi muito com os colegas e professores (as) que participavam dos momentos de planejamento e das oficinas pedagógicas.

Fui aprovada no concurso público para Especialista em Educação da Secretaria Municipal da Educação, em 1996, e até 2001 fiz parte da equipe pedagógica da Divisão de Educação Infantil da referida instituição. No período de 2000 a 2001, tive o privilégio de atuar como coordenadora de grupo do Programa PCNs em Ação.³ Para atuar no programa, a equipe de coordenadoras recebeu, durante dois anos, assessoria dos consultores do MEC, que tinham participado da elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Para mim, foi uma honra dialogar com estudiosos da Educação Infantil como Gisela Wajskop, Marina Dias, Heloísa Dantas, Adriana Friedmann, entre outros, que reforçaram meu compromisso e paixão pela educação infantil e especificamente pelo brincar.

Assim, além das boas lembranças das brincadeiras que tenho de minha infância, minhas atividades profissionais também foram construindo o caminho para o encontro com o brincar, seja como professora, seja como técnica da Secretaria de Educação de Feira de Santana.

Em 2001, fui designada para assumir a Coordenação Geral do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁴ com duas colegas.

³ Projeto do MEC que tinha como objetivo o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação das secretarias municipais articulado com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

⁴ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC foi um curso de aprofundamento, destinado a professores (as) e formadores (as), que tinha como objetivo desenvolver competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

Durante três anos trabalhamos com 15 coordenadores de grupo e acompanhamos cerca de 500 professores nos encontros e visitas previstas pelo referido Programa.

O crescimento pessoal e profissional proporcionado por essas experiências contribuiu muito para minha atuação enquanto professora-formadora, entretanto, em 2006, retornei à Divisão de Educação Infantil (DEI) e assumi a formação continuada dos professores, trabalhando durante dois anos com a temática “Brincar”, depois de ver frustrado meu sonho de montar uma brinquedoteca no município, fruto curso de Brinquedista, realizado em São Paulo, no ano de 2005.

Quando fazia parte da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, dedicava-me a estudos sobre o brincar, e por conta desse interesse desenvolvi uma proposta de formação continuada nos anos de 2006 e 2007 que me fizeram perceber que existia uma longa distância entre o que as professoras falavam durante os encontros e sua ação frente ao brincar no espaço das creches e pré-escolas.

Em 2005, iniciei minha trajetória na vida acadêmica em uma instituição de ensino superior privada e também fui aprovada no concurso para professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVII – Bom Jesus da Lapa, sendo convocada em setembro de 2006. Em 2008, fui transferida para o Campus XIII – Itaberaba. Trabalhar em uma Universidade pública tem sido muito gratificante para mim, já que grande parte da minha caminhada profissional tem sido dedicada à formação continuada de professores, e durante todos esses anos senti necessidade de estabelecer um paralelo entre a formação inicial e a formação continuada. Pois, segundo Nóvoa (2001, p. 14), “todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”.

Assim, tal como o autor, hoje tenho clareza que a formação inicial é imprescindível para o professor, no entanto, as demandas que surgem na prática precisam ser contempladas pela formação continuada, pois é no interior

da escola que o professor precisa exercitar o movimento de ação-reflexão-ação, na busca da tão sonhada transposição didática.⁵

Quando estava no DCHT/XVII, trabalhei durante dois semestres com a disciplina Fundamentos da Educação Infantil, cuja ementa possibilitava promover uma reflexão sobre concepção de infância e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, entretanto, senti a necessidade de compartilhar com outros (as) colegas algumas reflexões sobre a temática. Desta forma, elaborei um projeto de extensão endereçado a alunos do Curso de Pedagogia e professores que exerciam a docência em classes de Educação Infantil na rede pública e privada. Em maio de 2007, assumi a coordenação do GEPBRINQ – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Brincar.

Em 2008, fui aprovada na seleção do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, espaço acadêmico onde desenvolvi uma pesquisa junto às crianças de uma escola de Educação Infantil da rede pública, tendo como foco de investigação o brincar em casa e na escola.

As crianças foram as informantes da pesquisa, haja vista que o estudo buscou saber do que elas gostavam de brincar em casa e na escola; qual a preferência dos meninos e meninas em relação às brincadeiras desenvolvidas nesses dois espaços, e, considerando que o lócus da pesquisa foi uma escola, interessava também saber de que forma as crianças percebiam a participação das professoras nas brincadeiras que faziam naquela instituição.

O fato de já ter estabelecido um elo formativo com a maioria das professoras que participavam das propostas de formação continuada desenvolvidas pela Divisão de Educação Infantil da qual eu fazia parte, e que de certa forma já sabiam o que eu pensava sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, influenciou-me a fazer a pesquisa do Mestrado tendo meninos e meninas de quatro e cinco anos como colaboradores, com o propósito de analisar como o brincar era desenvolvido na

⁵ Segundo Agranionih (2011,) a teoria da transposição didática proposta por Chevallard defende a transformação do saber sábio ou conhecimento científico para o saber ensinado em sala de aula.

escola e em que medida as professoras estavam envolvidas. Além disso, interessava analisar o brincar na Educação Infantil a partir da perspectiva das crianças.

Durante a pesquisa, no momento em que estava fazendo as interlocuções com as crianças, muitas respostas dos meninos e das meninas mostraram que eles (as) estavam atentos (as) ao que acontecia dentro e fora da sala, na medida em que percebiam quando as professoras deixavam a sala para ir conversar com outra colega na secretaria da escola, ou os deixava livres na sala para fazer outras atividades de interesse pessoal. Quando perguntei para as crianças se as professoras brincavam com eles (as), muitos meninos e meninas responderam que algumas professoras não brincavam porque não gostavam ou porque estavam fazendo outras coisas consideradas mais importantes do ponto de vista do adulto (a exemplos de trabalhos de cursos de graduação ou de especialização).

Enquanto realizava aquelas observações no contexto empírico, analisava também as atitudes das professoras durante o recreio⁶ na instituição em que realizei minha pesquisa de mestrado em 2010 e percebi que ainda existe uma dificuldade por parte de muitas professoras que trabalham com criança pequena em perceber que as brincadeiras livres, principalmente as de faz de conta, consideradas por Vigotski (1998) como laboratório para o desenvolvimento de todas as crianças, são indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Para esta reflexão, considerei também alguns relatos de outras docentes durante as aulas de duas disciplinas ministradas por mim, em um curso de Especialização em Educação Infantil, em 2011, cujos programas traziam discussões sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Através dessas experiências de pesquisa e formação, constatei que muitos docentes só valorizam o brincar no contexto educacional quando essa atividade tem como pressuposto a obtenção de um produto final, como os jogos de regras, que têm como finalidade saber quem

⁶ O recreio escolar ou intervalo escolar, segundo Neuenfeld (2003), é um tempo presente na vida de todo aluno desde a infância até a universidade. Período para se recrear nas escolas durante o intervalo das aulas.

será o (a) vencedor (a), ou os jogos didáticos, que visam ao aprendizado de determinado conteúdo, mas que nem sempre se configuram para as crianças como brincadeiras.

Fato que pude constatar quando as crianças, participantes da minha pesquisa de Mestrado, após vivenciarem brincadeiras de regras no pátio da escola ou terem participado de algum jogo didático em sala de aula antes da realização da atividade de intervenção, quando eram questionadas se brincavam na escola, respondiam que não brincavam e deixavam evidente que não concebiam tais ações como brincadeiras.

As respostas dadas pelas crianças aproximam-se do pensamento de Leontiev (2006), ao afirmar que:

O brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em *fazer*, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral (LEONTIEV, 2006, p. 123).

Para o autor, se houver a previsão de qualquer resultado, a atividade deixa de ser brincadeira para se configurar em outro tipo de atividade que demanda um produto final, tendo em vista que o que mais interessa para as crianças é a forma como a brincadeira se desenvolve e não o que vai resultar dela.

Até aqui apontei alguns aspectos da minha infância, marcos da minha história pessoal e profissional, bem como ressaltai algumas contribuições provenientes da minha dissertação de Mestrado para que o leitor possa estabelecer uma relação entre meu percurso pessoal e profissional e o estudo que agora me proponho a investigar. Corroborando com Bosi (1999, p. 68), ao salientar que “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança”.

Contudo, o processo de investigação vivenciado durante a pesquisa de Mestrado, aliado a minha experiência enquanto formadora de professoras, me trouxe algumas inquietações em relação à postura de algumas professoras frente ao brincar como forma de expressão e interação da criança pequena com o mundo. Tais inquietações me mobilizaram a investigar em que medida o ato de brincar configura-se como um entre-lugar⁷ na Educação Infantil e quais os sentidos e os significados do brincar para crianças e professoras inseridas em um mesmo espaço, ou seja, em uma instituição de Educação Infantil.

Trago para este estudo uma inquietação que tem acompanhado a minha trajetória de professora-formadora-pesquisadora, que consiste em investigar por que muitas professoras não conseguem incorporar jogos e brincadeiras em sua prática pedagógica, como fonte de conhecimento sobre ou em prol do desenvolvimento das crianças, de forma desvinculada das atividades didático-pedagógicas mesmo quando afirmam que compreendem a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

O fato do brincar ser visto apenas como elemento da cultura infantil, desvinculado de uma atividade produtiva de acordo com a concepção de lucro tão forte no sistema capitalista, acabou desvinculando o brincar da ideia de uma atividade utilizada por diferentes culturas como estratégia de apropriação da cultura humana.

De acordo com Benjamin (2002), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: torna-se segmentado, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo, torna-se didatizado e adentra a escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos foram acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pai e filho da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos nos momentos livres e que, a partir do referido período, tornaram-se cada vez mais escassos.

⁷ Conceito utilizado por Bhabha (2010) em seu livro **O local da cultura**, para discutir a ideia de interstício, passagem ou fronteira.

Para Benjamin (2002), o processo histórico vivenciado após o advento da industrialização, que foi afastando as crianças dos adultos e distanciando-os das brincadeiras e jogos que antes os aproximavam, contribuiu, também, para definir papéis diferenciados para adultos e crianças, gerando a conotação de que o trabalho inerente ao mundo adulto era a única atividade que poderia ser valorizada enquanto o brincar passou a ser relacionado apenas às crianças e por isso passou a ser desvalorizado pelas novas perspectivas sociais que se estruturavam. Assim, o brincar, que era algo que unia adultos e crianças, favorecia o conceito de coletividade, bem como contribuía como estratégia pedagógica para o processo de apropriação da cultura humana, passou a ser visto como uma atividade inerente à infância e apenas para o lazer e o divertimento.

Como afirma Corsaro (2011, p. 53), “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. Isso significa refletir que a cultura do mundo adulto, ou da realidade na qual cada criança está inserida, pode ser ressignificada de forma criativa e crítica pelas crianças a partir das brincadeiras. Nesta perspectiva, observar e/ou participar das brincadeiras pode permitir maior aproximação com as crianças e, especialmente, nos fazer perceber de que forma elas estão elaborando suas reflexões e críticas sobre a realidade em que estão inseridas.

Outro aspecto a ser questionado é o papel da escola no processo de desenvolvimento de cada criança. Em um texto em que faz uma discussão sobre a reinvenção do ofício de criança e de aluno, Sarmiento (2011, p. 588) salienta que na escola “a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado”. Dessa forma, a escola estabelece uma relação com o conhecimento, que nega as diferenças individuais das crianças no propósito de enquadrá-las simplesmente como “alunos”. E por conta dessa concepção adultocêntrica, o brincar só é valorizado pela maioria das professoras quando pode ser utilizado como uma estratégia didático-pedagógica, com vistas a possibilitar ao adulto o controle da

brincadeira visando a um produto final, ou seja, o aprendizado de um determinado conteúdo.

Diante de tantas questões, optei por escutar as crianças e também as professoras com o propósito de estabelecer uma aproximação entre as concepções do brincar na perspectiva de crianças e adultos que convivem em uma mesma instituição de Educação Infantil. Interessava ao estudo aprofundar a análise dessas diferentes concepções, haja vista que, por um lado, as crianças como iniciantes do processo educacional podem desvelar ou indicar elementos que permitam entender melhor o papel do brincar para elas e para o processo educacional, a partir da Educação Infantil. Por outro lado, as experiências do dia a dia das professoras também podem esclarecer fatores e concepções que podem estar permeando as dificuldades para incluir o brincar como parte das atividades escolares. Além disso, o diálogo entre as percepções e/ou concepções diferentes pode contribuir para analisar as distâncias adulto/criança que têm sido enfatizadas por autores como Sarmiento (2005), Vasconcellos e Sarmiento (2007).

A interlocução com as crianças, tanto na pesquisa de Mestrado quanto na pesquisa de Doutorado, mostraram-me que as crianças fazem interpretações sobre suas situações de vida, deixando emergir, durante os momentos de desenho livre em que tiveram oportunidade de falar sobre suas vidas, julgamento de valor que foram apreendidos e incorporados as suas falas através das interpretações e falas dos adultos de referência. Dessa forma, trago para esse trabalho as contribuições da Sociologia da Infância como um marco teórico conceitual que desde a década de 1990 vem convidando as crianças a falarem sobre elas, sobre o que acham de determinados assuntos que fazem parte do seu cotidiano.

Vale ressaltar, também, que minha experiência no Doutorado Sanduíche, realizado durante quatro meses na Universidade do Minho – Portugal, onde tive a oportunidade de participar dos Seminários Permanentes de Sociologia da Infância realizados naquele período e ser aluna ouvinte da disciplina Metodologias de Investigação Participativa com Crianças, ministrada pelo professor Manuel Jacinto Sarmiento, possibilitou-me fazer muitas reflexões

sobre o papel do pesquisador de infância, processo iniciado durante a minha pesquisa de Mestrado e que tem apontado que ainda temos muito a aprender com as crianças, inclusive no que diz respeito ao brincar.

As contribuições da Sociologia da Infância, que na contemporaneidade têm buscado consolidar os estudos sobre as crianças e suas infâncias como um campo científico, tornam-se importantes para uma “renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches” (SARMENTO, 2013, p. 13). Desse modo, considero que o referido aporte teórico pode trazer valiosas contribuições para um estudo que traz para o mesmo palco de discussões crianças e adultos que conviveram no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Neste sentido, associados aos estudos da Psicologia Sócio-histórica, os estudos da Sociologia da Infância me deram suporte teórico-metodológico, que forneceu pistas para colocar em discussão o ato de brincar como um entre-lugar na Educação Infantil, bem como apontaram que, para realizar este debate, é preciso entender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar, na medida em que o mesmo objeto pode apresentar diferentes significados para sujeitos que, mesmo convivendo no mesmo espaço, tendem a apresentar pontos de vista distintos, em decorrência das diferentes perspectivas de análise.

A palavra *significado* neste estudo teve como embasamento teórico a perspectiva de Vigotski (1998a), que, ao analisar a linguagem, distingue dois componentes constituintes da palavra: o “significado” propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, o qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto no sistema de significações; e o “sentido”, que é amplo e complexo, sendo formado por cada indivíduo, no contexto de suas idiossincrasias, e que vai depender da vivência de cada sujeito, da construção / reconstrução que ele faz do real, da forma com que se apropria do contexto, com suas conotações históricas e sociais. Dessa forma, para analisarmos as

respostas das professoras e das crianças sobre o brincar, precisamos apreender as concepções de cada um desses sujeitos.

De acordo com Vigotski (1998a,p.123): “Se os significados das palavras se alteram na sua natureza interna, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.” Dessa forma, ao convocarmos crianças e professoras para expressarem suas opiniões sobre o brincar na rotina do CMEI, sendo que: no caso das crianças, as respostas foram mediadas por desenhos; e no caso das professoras, as respostas foram emitidas durante a realização de entrevistas narrativas, pudemos constatar coerências ou incoerências na análise das respostas, quando foram relacionadas com a realidade observada.

Neste sentido, essa investigação traz como principal objetivo apreender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil com o propósito de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitem que o brincar emergja como espaço de criação no processo educacional. Assim, visando detalhar melhor os aspectos do cotidiano do CMEI, lócus da pesquisa no que diz respeito ao brincar na perspectiva de crianças e adultos, foram delineados os seguintes objetivos:

- Analisar os momentos do brincar na rotina do CMEI;
- Discutir os aspectos ressaltados pelas crianças quando falavam sobre os espaços e momentos destinados ao brincar no CMEI;
- Observar a disponibilidade e uso de brinquedos nos espaços destinados ao brincar;
- Descrever e analisar a fala das crianças acerca das brincadeiras realizadas no CMEI, bem como as interações que elas estabeleciam com as outras crianças e com as professoras;
- Identificar os significados e sentidos sobre o brincar construídos pelas professoras ao longo da sua formação pessoal e profissional;

- Relacionar os conhecimentos teóricos sobre o brincar explicitados pelas professoras com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas;
- Discutir o brincar na instituição investigada com a contribuição das crianças;
- Estabelecer aproximações/distanciamentos entre as concepções sobre o brincar elaboradas pelas crianças e pelas professoras do CMEI.

Esta pesquisa traz como desafio estabelecer aproximações entre as informações fornecidas por crianças e adultos sobre um mesmo tema (o brincar), na medida em que as crianças, independentemente da idade, têm muito a nos dizer sobre o lugar em que vivenciam suas experiências cotidianas, e, neste caso, esse lugar é um Centro Municipal de Educação Infantil, cuja interação das crianças com outras crianças e com adultos de referência (professoras e ADIs) precisa ser levada em consideração.

O reconhecimento às crianças do estatuto de actores sociais só faz sentido se se fizer acompanhar da auscultação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento (ROCHA, FERREIRA & VILARINHO, 2002, p. 6).

Ao convocar as crianças para participarem como colaboradores da pesquisa, imprimo neste trabalho a minha concepção de criança cidadã que observa o mundo a sua volta, questiona e emite opiniões sobre os fatos observados e que precisa ter assegurado o seu direito de brincar como uma forma de comunicação, apreensão e representação da realidade.

Assim posto, neste contexto, e enquanto professora-formadora-pesquisadora, busquei investigar os sentidos e significados do brincar para professoras e crianças de uma instituição de Educação Infantil, considerando que as concepções construídas por adultos e crianças em uma determinada realidade, em relação a determinados temas, estão diretamente relacionadas à forma como essas temáticas são compreendidas por esses sujeitos com

base nas interações afetivas e sociais que foram sendo configuradas a partir da interação sujeito-objeto-sujeito.

Para definir a sequência do relato do estudo, optei por seguir a lógica de sua produção, ou seja: optei por uma descrição coerente com o processo de realização da pesquisa. Para tanto, neste capítulo inicial apresento um pouco da minha história pessoal e profissional, com o intuito de ressaltar os diferentes fatores que demonstram a minha imbricação com o objeto de pesquisa, ao mesmo tempo que busco apoio em estudos que contribuem para a fundamentação da problemática que justifica a construção da tese proposta.

No segundo capítulo, apresento a fundamentação teórico-metodológica que orientou o percurso de investigação desenvolvido durante o estudo, haja vista que a definição dos objetivos e a discussão problematizada do tema em estudo já permitiam a delimitação dos aspectos metodológicos da pesquisa. Logo, neste capítulo descrevo de que forma adentrei no lócus da investigação e faço uma descrição das atividades realizadas no campo empírico que forneceram as bases para a produção do conhecimento pretendido pelo estudo.

Prosseguindo, no terceiro capítulo, intitulado Reflexões sobre o brincar, discorro sobre as leituras realizadas no curso do trabalho que permitiram colocar em discussão os achados do presente estudo. Apresento algumas pesquisas realizadas sobre o tema nos últimos dez anos, ressaltando aquelas que têm por propósito colocar em foco o brincar na perspectiva do desenvolvimento infantil, bem como aponto de que forma essa temática é apresentada em alguns documentos oficiais voltados para a primeira infância. Em seguida, procuro aprofundar os conceitos abordados pela pesquisa e apresento algumas contribuições teóricas dos estudos da Psicologia Sócio-histórica, da Sociologia da infância, bem como de outras teorias com o propósito de analisar o brincar sob diferentes perspectivas no contexto do desenvolvimento humano.

No quarto capítulo, apresento os dados produzidos a partir das análises das interlocuções mediadas por desenhos, realizadas com as crianças, e das observações feitas no cotidiano do CMEI.

No quinto capítulo trago os dados produzidos a partir das análises das entrevistas narrativas das professoras, considerando também os fatos observados no CMEI, que contribuíram para esclarecer possíveis dúvidas que surgiram durante a realização das entrevistas.

No último capítulo, apresento as considerações a respeito do brincar, indicando o que existe de comum e diferente de acordo com o ponto de vista de crianças e professoras, e, por fim, ressalto as considerações, os aprendizados, assim como aponto os questionamentos e os desafios possibilitados pelo estudo.

A epígrafe deste texto insere uma porta na qual o autor apresenta uma imagem e tenta esclarecer que essa imagem que o sujeito inscreve na sua história é encontrada em uma tosca caixa de brinquedos, em uma caixa onde cabe tudo que a imaginação permitir.

Portanto, a caixa de brinquedos tem surpresas, e é preciso ter paciência para olhar e esperar para abri-la. Da mesma forma, convido os leitores a embarcarem nesta investigação com a curiosidade da criança, a fim de que possamos encontrar no interior da pesquisa os sentidos e os significados do brincar para crianças e professoras em uma instituição de Educação Infantil.

A imagem postada na capa é o desenho de Alanna, uma menina de cinco anos, que também é autora da frase que aparece no título da tese. O referido desenho foi feito durante a primeira interlocução entre a pesquisadora e a criança. Dentre outras coisas, enquanto finalizava o desenho, a menina explicava que gostava de mim e que iria me desenhar feliz e dançando igual a ela. Disse que as duas figuras que estavam dentro da sala eram a sua professora e a ADI, e as outras duas que estavam fora da sala representavam nós duas, dançando e felizes. Outro aspecto do diálogo que merece atenção nesse momento foi o fato de a menina dizer que estava ficando com “dor de barriga” porque estava ansiosa para ir para o parque. *“É rapidinho viu? Estou quase terminando, aqui agora, minha barriga está doendo. Sabe por que minha barriga está doendo? Porque eu estou louca pra ir pro parque.”* Vale ressaltar que a criança começou a fazer o desenho por volta das oito e trinta e enfatizava o tempo todo que ia demorar porque queria desenhar muito, no

entanto, depois de me perguntar as horas e saber que já faltavam dez minutos para as dez horas, começou a ficar preocupada com o tempo, ao mesmo tempo que queria desenhar mais.

Penso que este trabalho propõe um diálogo entre duas concepções: de um lado, as crianças que inauguram o olhar para a realidade escolar e a percebem como um espaço de possibilidades; por outro, as professoras que veem o espaço escolar de forma estereotipada, na qual o brincar está ausente do processo de apropriação da cultura humana. Veremos a seguir, na análise de dados, de que forma as crianças e as professoras da instituição em que a pesquisa foi realizada concebiam o brincar.

2 EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS E PROFESSORAS: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As interações criança-criança e professor-criança engendram significados que favorecem a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, promovendo a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores capazes de propiciar um novo olhar sobre o meio físico e social.

(SILVA, GARMS e GUIMARÃES, 2011; p.136)

Os fragmentos do texto de Silva, Garms e Guimarães (2011) me fazem pensar sobre meu papel de pesquisadora na busca da qualidade dos dados obtidos em minha investigação, principalmente por tratar-se de uma pesquisa que envolve sujeitos que, do ponto de vista geracional, podem explicar os fenômenos a sua volta, imprimindo muito de suas experiências pessoais e coletivas, trazendo, no bojo de suas concepções, aspectos do senso comum que, em alguns momentos, poderão ter uma relação direta com o conhecimento científico.

Vale ressaltar que buscar respostas para questões que me foram e são impostas no momento em que me debruço sobre o objeto que me propus a investigar exige uma disciplina que precisou ser assegurada durante todo o processo investigativo, pois, de acordo com Goldemberg (2007, p. 45), “o contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos*⁸ do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa”. Sobretudo em um estudo em que comportamentos e atitudes serão tão reveladores e importantes quanto as respostas emitidas verbalmente.

Inicialmente, reitero aqui porque convoquei crianças de três a cinco anos de idade para falar do que pensavam e de que forma vivenciavam o brincar em um CMEI com vistas a apreender como meninos e meninas constroem concepções ou reflexões sobre suas brincadeiras quando estão inseridos(as) no contexto de uma instituição que, mesmo tendo como foco principal o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ainda é concebida e organizada a partir de uma concepção adultocêntrica.

Assim, tratando-se de uma investigação cujo objeto de estudo é o brincar no interior de uma instituição de Educação Infantil, torna-se evidente a crença de que convocar as crianças à participação favorece a compreensão do conceito de brincar como uma forma de comunicação com o mundo circundante, utilizada pelas crianças e como direito que deve ser assegurado a

⁸*Ethos*. Para Pierre Bourdieu, o *ethos* é o conjunto de princípios interiorizados que guiam a conduta do indivíduo de forma inconsciente e que permite a adesão aos valores partilhados por determinado grupo social (BAPTISTA, 2012, p. 19).

toda e qualquer criança, tomando o brincar e as brincadeiras como elementos das culturas infantis.

Ao mesmo tempo que, no processo educacional, ao tomar como referência o pressuposto de que a prática pedagógica das professoras pode ser exercitada em grande medida tendo como base suas experiências enquanto alunas, podemos considerar que a prática docente de professoras⁹ que trabalham na Educação Infantil está diretamente relacionada com a concepção de criança e infância que as mesmas elaboraram ao longo de sua caminhada pessoal e profissional.

Tendo em vista que se essas profissionais considerarem a infância como uma época vivida no início da existência do sujeito, e que se distancia do mundo dos adultos, talvez encontrem dificuldade em se remeter a essa época refletindo sobre o momento presente.

Por conseguinte, quando essas professoras são colocadas diante de situações que lhes possibilitem recordar fatos vivenciados durante seu processo inicial de escolarização, existe uma possibilidade de as mesmas analisarem situações e posturas de suas ex-professoras que apontem as concepções que as mesmas tinham sobre criança, infância e, conseqüentemente, sobre o brincar e que também estão presentes em suas práticas atuais.

Considerando que quando somos colocados diante de situações que parecem inusitadas na rotina de uma sala junto a um grupo de alunos e não conseguimos utilizar nenhuma estratégia apresentada nos cursos de formação inicial e continuada que nos possibilite estabelecer relação entre a teoria e a prática, existe uma possibilidade de assumirmos algumas posturas que nossas(os) professoras(es) utilizavam quando éramos estudantes. Pois, de acordo com Oliveira, Ferreira e Barros (2011, p. 24), “todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado a partir da

⁹ Considerando que na Educação Infantil predomina a presença de mulheres, neste trabalho sempre que tratar desse segmento usarei a palavra professoras.

apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação”.

De acordo com Cerisara (2002, p. 136), [...] “a volta ao passado constitui uma forma de apropriação da própria vida pelas educadoras, entendida como parte do processo de formação”. Dessa forma, torna-se imprescindível investigar quais os sentidos e significados do brincar para as professoras da instituição investigada com vistas a compreender de que forma essas professoras construíram suas concepções sobre o brincar na escola infantil.

Para Agamben (2008, p. 220), “todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência”. Assim sendo, busquei identificar nas experiências pessoais e profissionais das professoras colaboradoras da investigação, elementos que pudessem justificar a sua compreensão sobre o brincar e a relação que as mesmas faziam sobre tal atividade dentro da sua prática pedagógica.

Além disso, torna-se relevante investigar o brincar para crianças e professoras em uma instituição de Educação Infantil, a fim de estabelecer uma relação entre tais concepções, partindo do pressuposto de que crianças e adultos pertencem a diferentes categorias geracionais e, apesar de conviverem em um mesmo espaço, podem apresentar concepções sobre o mesmo objeto que, ao estar permeadas por linguagens, interesses e necessidades específicas, podem ser divergentes.

Pesquisar o brincar a partir destas duas categorias geracionais torna-se imprescindível para analisar por que muitos professores não valorizam o brincar como uma linguagem da criança, ou o laboratório das crianças, tal como afirma Vigotski (1998), constituindo-se também como estratégia que as crianças utilizam para comunicar-se com outras crianças e com os adultos, em certa medida (pais, professoras etc.). Esta dificuldade das professoras tem sido confirmada em estudos como os de Cerisara (2002), haja vista que a autora levanta alguns questionamentos sobre a existência de um hiato na discussão teórica feita nos cursos de formação inicial sobre a importância do brincar para

o desenvolvimento das crianças e a forma como essa atividade está presente no cotidiano das creches e escolas de Educação Infantil.

Vale ressaltar que em minha experiência como formadora de professoras em cursos de formação continuada e mesmo como professora das disciplinas Estágio Supervisionado e Fundamentos da Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, pude perceber que existem ambivalências nas falas das professoras e das alunas-professoras em relação ao papel atribuído ao brincar quando relatavam a sua prática docente e a comparavam com as reflexões que eram realizadas em sala sobre o brincar na Educação Infantil.

Assim, se por um lado as professoras podem não reconhecer o brincar como parte do processo educacional, estudos como o de Ponte (2014), realizados com uma turma de crianças de seis anos que cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental, indicam que as crianças brincam o tempo todo na sala, apesar de não afirmarem isto nas suas respostas. Em sua pesquisa, a autora mostrou que menos de 30% das crianças acompanhavam as atividades propostas pelas professoras, enquanto que as demais brincavam com o material escolar. A exemplo disto, transformavam as borrachas ou os lápis em carros, que circulavam pelas mesas com a ajuda das pontas dos seus pequenos dedos. Desse modo, a escola parece conviver com este embate entre o que ela propõe como parte integrante do processo educacional e o que está presente e é ignorado ou reprimido no dia a dia. Parto do pressuposto de que, para a superação de práticas autoritárias que desconsiderem a alteridade¹⁰ do adulto sobre a criança, é necessária uma ação do “pensar sobre”. E, buscando contribuir com uma Educação Infantil de qualidade que considere as crianças como protagonistas das instituições educacionais, me propus a investigar de que forma o brincar se configura como um lugar ou entre-lugar na Educação Infantil, e até que ponto as concepções de brincar das

¹⁰ Para Sarmiento (2005, p. 372), a alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência.

professoras interferiam no modo que as mesmas planejavam, e /ou mediavam as brincadeiras no espaço do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado.

Tomo aqui o conceito de entre-lugar de Bhabha (2010) para afirmar que o brincar tem se configurado como um espaço de fronteiras, criado a partir da ressonância entre diferentes, ou seja, encontra-se no entre-lugar da Educação Infantil. De acordo com Bhabha, a fronteira possibilita a passagem entre pontos extremos, o autor afirma que a “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” e a compara com a “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2010, p. 24). Dessa forma, podemos definir o brincar como uma atividade que distancia ou até separa o mundo da criança do mundo do adulto em uma sociedade em que o ócio ou tempo destinado para diversão e brincadeiras não é permitido ao sujeito que produz e que estrutura sua vida basicamente para o trabalho.

Nesta perspectiva, Walter Benjamin (2004), ao realizar estudos sobre os brinquedos, registrando sua história e configurações ao longo do desenvolvimento industrial e pós-industrial, analisou de que forma a produção de brinquedos industrializados marcou o distanciamento entre as crianças e os pais, antes parceiros na confecção de brinquedos, reforçando a relação existente entre o brinquedo e a cultura nas relações humanas.

Entendido dessa maneira, o brincar na sociedade contemporânea pode ser considerado como entre-lugar, na medida em que:

É lugar de estranhamento e ao mesmo tempo potencializador de identidades. É onde se manifesta de forma mais dinâmica a diversidade de idéias e valores, por isso é propulsor de unidades de posturas. É o lugar cujo horizonte sempre está mais além e aquém, mas é também onde o vazio de significados cobra o estabelecimento de sentidos possíveis. É sombra e luz e algo mais (FERRAZ, 2010, p. 30).

Assim, ao relacionar o brincar ao entre-lugar, trago para essa pesquisa o entendimento que o brincar em nossa sociedade caracteriza-se muitas vezes por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo que separa e limita, permite o contato e aproxima crianças e adultos.

Ratificando essa ideia, Corsaro (2011, p. 15-16) ressalta que:

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.

Nesse contexto, a escola como aparelho ideológico do Estado¹¹ reproduz a premissa da produtividade na busca do conhecimento, e mesmo nas classes de Educação Infantil, em grande medida, o brincar apenas ganha espaço quando é utilizado como pretexto para ensinar algum conteúdo, para prender a atenção das crianças no período de adaptação na primeira semana de aula, bem como no mês de outubro quando os apelos comerciais dos meios de comunicação lembram que as crianças existem, apesar de enxergá-las apenas como pequenas consumidoras que são atraídas pela indústria do brinquedo.

Quando refletimos sobre formação de professores, reconhecemos que, apesar do avanço no campo da formação a partir da década de 1990, ainda existe uma grande dificuldade por parte de muitos docentes no seu saber fazer e tais dificuldades são apresentadas durante os momentos de estudo realizados durante os cursos de formação continuada.

Dessa forma, é de fundamental importância para o campo da pesquisa em educação, sobretudo na Educação Infantil, conhecer quais os sentidos e os significados que as crianças e professores(as) atribuem a determinada temática, a fim de apreender a sua concepção e analisar as atitudes que são refletidas na ação docente.

2.1 O método em uma abordagem qualitativa

Dentre os vários conceitos atribuídos ao método, trago para este estudo a ideia do método como “um procedimento de investigação organizado,

¹¹ Segundo Althusser (SD), a escola como está organizada reproduz a ideologia e os interesses do Estado, desconsiderando muitas vezes os direitos dos cidadãos.

repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos” (ABBAGNANO, 2007, p. 780).

Portanto, ao lidar com a realidade de uma instituição de Educação Infantil para buscar apreender a compreensão dos sujeitos (crianças e professoras) sobre o fenômeno brincar, o presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma das características da investigação qualitativa é considerar o ambiente investigado como fonte direta de dados. Para os referidos autores, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Assim sendo, o Centro Municipal de Educação Infantil onde o estudo foi realizado constituiu-se como a fonte direta dos dados coletados, de modo que possibilitou a investigação do objeto estudado, a partir da inserção da pesquisadora na rotina das crianças e das professoras da referida instituição.

Nessa perspectiva, toda pesquisa qualitativa precisa ter um compromisso em desvelar os aspectos apresentados pelo estudo levando em consideração as respostas dos sujeitos dentro do processo histórico e social em que tais falas foram produzidas.

De acordo com Minayo (1994, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Desse modo, em consonância com a realidade observada durante o estudo, a característica do tema a ser investigado e a partir da própria experiência da pesquisadora, a pesquisa foi delineada e construída dinamicamente, no propósito de aprofundar o brincar, a partir do significado e do sentido dessa atividade no processo educacional.

Ressalta-se que esta construção foi delimitada a partir de alguns aspectos: o engajamento dos sujeitos com o objeto da pesquisa, enquanto sujeitos históricos e sociais; a análise da relação entre o contexto educacional e os conhecimentos teóricos como base para entender os aspectos determinantes da práxis; as contribuições das crianças e das professoras; e o referencial teórico utilizado para os estudos sobre o brincar.

Pensando na realização de uma investigação que possibilitasse uma análise abrangente da realidade investigada sob diferentes perspectivas (as características do CMEI, a presença do brincar na rotina do mesmo e as contribuições das crianças e das professoras), realizei um estudo descritivo, tal como propõe Marconi e Lakatos (2009, p.6) por ser uma pesquisa que buscou descrever "um fenômeno ou situação, mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo," com o objetivo de abordar o ambiente pesquisado como fonte direta de dados. Por conseguinte, a investigação teve por propósito descrever a realidade de uma instituição que, mesmo sendo distinta de outras, apresentasse características semelhantes, cujos resultados poderão contribuir para a análise de outras realidades similares.

Delimitar o campo de estudo constitui, pois, uma tarefa que reclama particular cuidado por parte do pesquisador, essencialmente pela pertinência que a sua abordagem requer e deve conter, envolvendo desde a escolha do lócus da investigação até os participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados.

Ao assumir o brincar como objeto de estudo e as crianças como colaboradoras da investigação, desde minha pesquisa de Mestrado, trago para este trabalho as contribuições da Sociologia da Infância, especialmente na perspectiva de categoria geracional tal como é apontada por Sarmiento (2005), como marco teórico conceitual, que desde a década de 1990 vem convidando as crianças a falarem sobre elas e sobre o conhecimento que elas produzem acerca de determinados assuntos.

De acordo com Sarmiento (2013, p. 25), existem três correntes da Sociologia da infância "que se distinguem pelo objeto, pelos construtos dominantes, pelas metodologias de pesquisa e pelas temáticas que selecionam". A corrente estruturalista tem como foco a infância como microestrutura social em seus aspectos demográficos, considerando os impactos econômicos e as desigualdades sociais e de gêneros e os impactos desses aspectos para as políticas públicas de infância; a corrente interpretativa, que, sem negar a dimensão estrutural da infância, tem como foco de investigação as culturas infantis e as relações que as crianças estabelecem com seus pares, sejam eles crianças ou adultos. Para essa corrente,

brincadeiras e jogos em contextos diversificados como família, escola e comunidades são temas privilegiados de investigação. E, por último, a corrente crítica, que volta seus estudos sobre a infância enquanto categoria social, preocupando-se com os efeitos das desigualdades sociais e toda forma de dominação e exploração que as crianças são vítimas, enquadrando-se nesse grupo temáticas como exploração do trabalho infantil, problemas enfrentados pelas crianças que vivem em situação de rua ou que pertencem a grupos étnicos minoritários, por exemplo.

Vale ressaltar que algumas pesquisas englobam aspecto de uma ou outra corrente e que essa “separação” é necessária apenas para entendermos os diferentes e diversificados aspecto da infância que podem ser estudados a partir da referida abordagem teórico-metodológica.

Nesse contexto, o estudo proposto se aproxima mais da corrente interpretativa devido à ênfase que essa corrente atribui à “capacidade das crianças em receberem a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a às suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares” (SARMENTO, 2013, p. 26).

Por outro lado, ao optar por incluir crianças de três anos em minha investigação, trago para o diálogo uma faixa etária diferente da idade das crianças dos estudos realizados no Mestrado, tendo em vista que trabalhei apenas com crianças de quatro e cinco anos, experiência essa que se configurou como mais um desafio na pesquisa com crianças. Pois, de acordo com Menezes (2012, p. 184):

Pesquisar com crianças de três anos, no entanto, implica outra realidade, uma vez que a fala da criança pequena requer do pesquisador um exercício de compreensão que envolve o contexto em que elas estão inseridas, os gestos, as expressões.

A autora faz uma crítica à maioria das pesquisas no campo da infância que, ao privilegiar a linguagem verbal como única forma de comunicação, acabam deixando de fora os bebês, e por isso ainda é considerado relativamente pequeno o número de estudos que envolve crianças de zero a três anos de idade.

Dessa forma, além de assumir dialogar a partir das diferentes expressões das crianças, ressalto, tal como afirma Soares (2006), que, ao considerar também a voz das crianças nessa investigação, reafirmo as contribuições de meninos e meninas de três a cinco anos, dentro de um espaço que ainda é planejado apenas na perspectiva dos adultos.

Minha experiência enquanto professora-formadora-pesquisadora tem mostrado que as concepções que muitos docentes podem ter construído sobre o brincar no desenvolvimento infantil nem sempre estão refletidas na sua prática pedagógica, bem como na condução que dão aos momentos destinados às brincadeiras nas instituições de Educação Infantil.

Por isso, optei por uma investigação que me possibilitasse não apenas me apropriar das respostas dos participantes (crianças e adultos) sobre o tema investigado, bem como que possibilitasse um tempo maior de convívio com as crianças e suas respectivas professoras através da observação direta da rotina da instituição onde o estudo foi realizado.

De acordo com Rodrigues (2007), no estudo descritivo o pesquisador obtém informações sobre fatos relevantes do objeto que possibilitam compreendê-lo em todas suas dimensões.

Corroborando, Fernandes (2003) afirma que trata-se de uma modalidade de pesquisa cujo principal objetivo consiste em descrever, analisar ou verificar as relações entre fatos e fenômenos de modo que o pesquisador possa tomar conhecimento do tema estudado a partir de instrumentos diversificados.

O autor ressalta ainda a inter-relação do tipo de pesquisa com o problema a ser investigado, ao afirmar que sua utilização deverá ocorrer quando o propósito de estudo for descrever, descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

Essa pesquisa trouxe como desafio colocar em debate as informações fornecidas por crianças e adultos sobre um mesmo objeto de estudo. Assim, por um lado, o estudo teve a pretensão de desvelar as concepções de brincar

e, conseqüentemente, o conceito de criança que foi se constituindo ao longo da trajetória pessoal e profissional das professoras colaboradoras da pesquisa e como esta concepção se manifesta no cotidiano da instituição por meio das intervenções que foram descritas, e nessa perspectiva me propus a acompanhar as atividades realizadas pelas crianças e professoras do CMEI de modo a identificar qual concepção de brincar predominava na instituição. Por outro lado, estabeleci, também, um contato direto com as crianças, com vistas a discutir com cada uma o brincar na instituição, a partir de um processo de interlocução mediado por desenhos. Como se pode ver, o processo de produção dos dados envolveu diferentes aproximações com os diferentes sujeitos e com a realidade da escola.

Nessa perspectiva, a realização da pesquisa se deu no curso de nove meses, período em que estive imersa no campo empírico, realizando observações durante três dias da semana, totalizando aproximadamente 82 horas de produção de dados, incluindo as fases de observação das turmas das professoras colaboradoras da pesquisa e as interlocuções com as crianças, bem como as entrevistas com as professoras e a coordenadora.

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na cidade de Salvador, fundado em 1986 e que funcionava como creche, atendendo crianças de seis meses a seis anos. Foi municipalizada há sete anos, quando passou a atender crianças de dois a cinco anos de idade.

O CMEI atende crianças de baixa classe média.¹² As crianças passam sete horas por dia na instituição e as atividades são planejadas para os dois turnos. Dessa forma, as interações das crianças com outras crianças e com os adultos de referência (professoras e ADIs)¹³ foram levadas em consideração no momento da produção e análise dos dados, pois foi nesse contexto educacional que ocorreram as interlocuções e as observações das relações adulto-criança e criança-criança, vista como um campo de interação entre os

¹² De acordo com o novo critério para a definição das classes sociais no Brasil adotado a partir de 2014 pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas – ABEP (BRASIL, 2013).

¹³ Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

sujeitos e que possibilitou o processo de recolha das concepções explicitadas através das ações e análises das professoras e das crianças sobre o brincar.

Durante a produção do trabalho de campo, novas indagações surgiram, possibilitando uma sistematização do conhecimento com relação ao objeto da pesquisa e, conseqüentemente, uma produção teórica que possibilitou a sistematização de referenciais que ajudaram a explicitar a relação entre a concepção que as professoras construíram sobre o brincar e a forma como essa atividade era desenvolvida nas instituições de Educação Infantil e em que medida tais concepções se aproximavam e/ou interferiam no comportamento das crianças em relação ao brincar.

2.2 O lócus da pesquisa e o processo de inserção no campo empírico

A pesquisa foi desenvolvida no período entre abril e dezembro de 2013. O CMEI havia sido recentemente reformado e reinaugurado no início do mês de março do corrente ano e, devido ao fato de as crianças estarem vivenciando ainda o período de adaptação ao novo espaço, a diretora solicitou que eu só iniciasse a pesquisa na metade do mês de abril. A instituição apresentava um espaço físico bem estruturado: oito salas de aula, uma brinquedoteca, sala da direção, sala de professores, sala de coordenação, uma sala para aula de dança, um quiosque para realização de aula de capoeira, uma cozinha, um refeitório.

Apesar de ter sido recentemente reformado, no CMEI não havia parque. O momento do brincar livre dentro da rotina da instituição (recreio) acontecia em espaços separados. As crianças do grupo 04 e 05 brincavam em uma área aberta que ficava na lateral da escola. Próximo a esse espaço havia um quiosque, com um saco de box pendurado, e em uma árvore próxima dessa área, uma cesta de basquete, mas as crianças não a utilizavam muito porque não haviam bolas disponíveis para brincar, pois, segundo as professoras, as bolas que haviam caíram do outro lado da rua e não foram repostas.

As crianças de três anos brincavam em uma área que era comum às duas salas do grupo 03, onde havia um trenzinho e uma casinha de plástico, que, por não ter nenhum utensílio no seu interior (brinquedos de casinha), era

utilizada pelas crianças para brincar de esconde-esconde. E na área que era comum às turmas do grupo 02, haviam 12 velotróis e uma gangorra cavalinho.

Foram matriculadas 178 crianças na faixa etária de dois a cinco anos de idade, que ficavam no CMEI no período de tempo integral (chegavam às 7h30 e saíam às 16h30). Segundo a diretora, as turmas estavam distribuídas da seguinte forma:

Grupo 2A e Grupo 2B: 20 crianças de dois anos de idade;

Grupo 3A e Grupo 3B: 21 crianças de três anos de idade;

Grupo 4A: 25 crianças e Grupo 4B: 26 crianças de quatro anos de idade;

Grupo 5A: 23 crianças, sendo duas crianças especiais e Grupo 5B: 25 crianças de cinco anos de idade.

Como se pode ver, no CMEI haviam oito grupos de crianças que foram estruturados por idade. Contudo, podemos constatar que o número de crianças por grupo não correspondia ao que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (BRASIL, 2009, p. 13), que propõe o seguinte:

o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias: Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças [...] no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

A distribuição das crianças por turma no CMEI foi feita de acordo com as orientações da Secretaria Municipal da Educação e, possivelmente, a quantidade de crianças nas turmas era definida levando em consideração o número de ADIs que eram responsáveis por cada turma, junto com as respectivas professoras. Desse modo, na referida instituição, a quantidade criança / professora por turma levava em consideração o número de ADIs e não o número de crianças / professoras e as características do espaço físico como proposto nas DCNEIS (BRASIL, 2009). Por conseguinte, ter a organização das classes e a distribuição de crianças por turmas estabelecidas

em um documento oficial como as DCNEIS (BRASIL, 2009), por exemplo, não favoreceu a organização da instituição, considerando as necessidades das crianças. Assim, tais medidas adotadas na organização das turmas pareciam privilegiar mais os aspectos voltados para o cuidado do que para a educação.

A instituição contava com 38 funcionários “qualificados e capacitados”, como afirmou a diretora; 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 coordenadora, 08 professoras, 1 professora de dança, 1 professora de teatro, 13 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), ficando duas ADIs por turma. Na época da investigação, as salas dos grupos 04 e 05 contavam apenas com uma ADI porque a Prefeitura não tinha contratado outras profissionais para suprir as demandas das turmas. A escola contava ainda com 4 vigilantes, 3 assistentes administrativos, 3 auxiliares de serviços gerais, 1 lavadeira, 1 cozinheira e 1 ajudante de cozinha.

Antes de dirigir-me até o CMEI, precisei solicitar autorização da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), órgão da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (SMEC) cuja coordenadora solicitou que eu lhe entregasse a cópia do meu projeto, bem como uma carta de apresentação do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, para que ela pudesse conhecer a minha proposta de pesquisa e posteriormente autorizar o meu acesso ao CMEI.

Vale ressaltar que precisei fazer algumas alterações em minha proposta metodológica junto às crianças, porque a Secretaria Municipal da Educação não autorizou que eu fizesse filmagens ou tirasse fotografias das crianças e da instituição. Dessa forma, não foi possível, como havia planejado, filmar e/ou fotografar as crianças brincando em pares.

Com a autorização da Secretaria, fiz o primeiro contato com a diretora da escola para apresentar-me e falar sobre os objetivos da pesquisa. Por conta do período de adaptação das crianças e professoras ao novo espaço da instituição, a diretora solicitou que eu iniciasse a pesquisa no meado do mês de abril, considerando que ainda estavam sendo feitos alguns ajustes na rotina da instituição. No período indicado, apresentei-me à coordenação e ao corpo docente para explicar os procedimentos e os objetivos da pesquisa. Após os

esclarecimentos sobre o desenvolvimento do estudo, e já contando com a aquiescência de todas as professoras, entreguei um questionário (Vide anexo 1) para obter dados sobre: formação, faixa etária, tempo de serviço, experiência na docência em Educação Infantil – para as professoras que estavam presentes na reunião de AC, para a coordenadora e para a vice-diretora. Solicitei que esses questionários fossem entregues também para a diretora e para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), com o propósito de traçar o perfil da equipe gestora e do corpo docente do CMEI. Incluí também neste levantamento as ADIs, tendo em vista que as mesmas passavam o dia inteiro com as crianças em sala, pois auxiliavam o trabalho das professoras, mais especificamente no que diz respeito às atividades de cuidado, por isso, solicitei que elas também respondessem ao questionário. Em seguida, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Vide anexo 2) e solicitei a assinatura das professoras que fariam parte da pesquisa.

Em relação à entrada do pesquisador no campo da pesquisa, Neto (2004, p. 55) ressalta que:

De preferência, deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.

Dessa forma, após o contato inicial com a direção e o corpo docente da instituição para explicar os objetivos da pesquisa e obter a adesão de todas, obtive a autorização da diretora (Vide anexo 3) e a assinatura das professoras do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e planejamos o início do período de observação na instituição.¹⁴

Na semana seguinte, dirigi-me até as salas para iniciar o processo de observação e dos registros da rotina de trabalho desenvolvida por cada professora participante da pesquisa. Ao chegar nas salas, no momento em que era convidada pelas professoras para participar da roda, apresentava-me às

¹⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB com o Parecer nº 337.079.

crianças, dizendo que eu era uma pesquisadora e que precisaria da ajuda deles (as) na realização do meu trabalho e que passaria algum tempo com eles (as) na instituição para desenvolver a minha pesquisa.

Para a produção dos dados sobre a prática pedagógica e a relação professor-aluno no interior da instituição investigada, utilizei a técnica de **observação direta**, por possibilitar um contato mais próximo com as atividades observadas. Segundo Rocha (2008), a observação direta configura-se como uma técnica que favorece a investigação de saberes, práticas e ações capturadas pelo olhar atento do observador sobre tudo que acontece.

Corroborando, Marconi e Lakatos (2009, p. 76) ressaltam que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o observador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Antes de iniciar o processo de observação na instituição, solicitei à gestora uma cópia do Projeto Político Pedagógico com o objetivo de identificar no referido documento a intencionalidade pedagógica da comunidade escolar e a forma como os adultos concebiam o trabalho com crianças pequenas. Através da leitura do PPP, esperava deduzir estas concepções e também acreditei que estivessem contemplados no documento elementos que me possibilitassem inferir qual era o papel do brincar naquela instituição, haja vista que o referido documento deveria retratar as concepções da comunidade escolar, assim como as mesmas deveriam estar refletidas em suas práticas. De acordo com André (2005, p. 28), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Dessa forma, acreditava que o PPP da instituição pudesse oferecer informações que revelassem as concepções de criança, infância e Educação Infantil e, possivelmente, sobre o brincar.

Entretanto, a coordenadora que estava em seu primeiro ano de experiência no CMEI me informou que havia sido cobrada pelas professoras que solicitasse da diretora uma revisão do Projeto Político Pedagógico do CMEI, que havia sido feito sem a participação delas. Ao ler o referido documento, constatei que o mesmo não contemplava nenhuma discussão sobre o brincar, o que de certa forma já expressa uma concepção de não valorização dessa atividade.

Iniciei o período de observação no CMEI acompanhando as atividades desenvolvidas nas turmas das crianças que participaram da pesquisa durante todo o tempo em que permaneciam na instituição com a intenção de perceber de que forma acontecia a interlocução entre as crianças e as professoras dentro das salas e nas áreas externas, visando perceber de que maneira os momentos do brincar eram contemplados na rotina da instituição.

Durante o período da coleta de dados, dirigia-me até o CMEI três vezes por semana e permanecia na instituição durante todo o dia, exceto quando as professoras não permaneciam os dois turnos na sala, considerando que, junto com as crianças, as professoras, e não as ADIs, eram sujeitos da pesquisa.

Para registro das observações, utilizei um **Diário de Campo**, onde foram descritas as atividades observadas, bem como anotações complementares referentes às diferentes situações observadas (nas salas, na área livre e na brinquedoteca). O Diário de Campo é um caderno destinado ao registro das atividades, em cujas páginas os registros foram transcritos abaixo de um cabeçalho com os seguintes itens: data, horário, atividade e grupo observado.

2.3 Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa foram 12 crianças dos grupos 03, 04 e 05 (seis meninos e seis meninas), que foram sorteadas de forma aleatória, a partir das listas de frequência de cada turma; as seis professoras que lecionavam nas respectivas turmas e a coordenadora pedagógica do CMEI.

Devido às peculiaridades de cada grupo específico (adultos e crianças), houve a necessidade do planejamento de momentos diferenciados de

interlocução com as crianças, bem como de procedimentos diferenciados (questionário, observação direta, entrevista semiestruturada) junto aos adultos e ao contexto escolar com o objetivo de produzir dados que levassem em consideração a concepção de cada sujeito sobre o brincar de acordo com a sua subjetividade.

Dessa forma, as respostas das crianças foram analisadas, tendo como base a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), entendida como uma técnica que possibilita analisar o que é explicitado por cada pessoa, com vistas à identificação de indicadores que permitam fazer inferências a partir das respostas emitidas pelos sujeitos.

No entanto, tomamos o cuidado de fazer algumas adequações, considerando as especificidades dos sujeitos, tendo em vista que as crianças nessa faixa etária podem estar além do processo de rotulação descrito por Vigotski (1998) como a primeira função da fala nas crianças, em que as mesmas, ao se apropriar de um objeto, conseguem isolá-lo e atribuir um sentido de acordo com a sua percepção naquele momento, "entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem (VIGOTSKI, 1998, p. 43) .

Outro aspecto que contribui para a opção de analisar o conteúdo das respostas das crianças e não o seu discurso é a capacidade de memorização de fatos vivenciados, ainda em construção. Considerando que:

A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e certamente não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas (VIGOTSKI, 1998, p. 66).

Portanto, a utilização de desenhos como recursos mediadores para a fala e as diferentes formas de expressão em pesquisa com crianças pequenas

favorece a apropriação pelas mesmas, do traçado e das cores para exprimir o conteúdo que é evocado através da sua memória.

Ao convocar também as crianças para serem colaboradoras dessa pesquisa, reitero a crença no pressuposto de que as mesmas devem ser respeitadas como cidadãs, com direito a voz sobre assuntos relevantes em seu cotidiano. E tratando-se de uma investigação cujo objeto de interesse é o brincar no interior de uma instituição de Educação Infantil, torna-se ainda mais premente o fato de que convocar as crianças à participação ressalta a ideia do brincar como uma forma de comunicação e compreensão sobre o mundo e como direito que deve ser assegurado a toda e qualquer criança, bem como permite abordar o conceito de brincar como elemento que atualmente está mais presente nas culturas infantis.

2.4 As crianças colaboradoras da pesquisa

Foram 12 as crianças colaboradoras da pesquisa, seis meninos e seis meninas com idades variando entre três anos e seis meses até cinco anos e sete meses. De um modo geral, as meninas se mostraram mais falantes que os meninos durante as interlocuções, detalhando-se mais nos desenhos, e quase todas disseram que iam precisar de muito tempo para terminar de desenhar.

Por não ter conversado com as crianças sobre a autorização ou consentimento das mesmas em relação à manutenção dos seus nomes na pesquisa, os meninos e meninas receberam nomes fictícios de modo que suas identidades foram preservadas. No entanto, os pais e/ou responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Vide anexo 4) para que fosse assinado, autorizando a participação das crianças de acordo com as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, que aprovou o meu projeto de investigação com base no Parecer nº 337.079.

Vale ressaltar que, apesar dos pais e ou responsáveis terem assinado os Termos de Consentimento, ficou combinado verbalmente com as crianças que elas poderiam desistir de participar da pesquisa se assim desejassem, na medida em que solicitar às crianças o consentimento informado ou

assentimento é um dos princípios adotados pelos pesquisadores de infância que defendem os direitos das crianças. Dessa forma, tal princípio foi trazido por esse estudo. Durante o processo de interlocução uma menina do grupo 03 foi substituída por outra do mesmo grupo porque mesmo tendo concordado em participar da pesquisa, desistiu de continuar após a realização do desenho livre.

Nessa perspectiva Ferreira ressalta que:

Nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.(FERREIRA, 2010).

Assim, após ter feito duas observações por turma nas salas das crianças dos grupos 03, 04 e 05, iniciei o processo de interlocução mediado por desenho com duas crianças de cada grupo (um menino e uma menina), totalizando 12 crianças.

2.4.1 O processo de interlocução com as crianças

Desde a minha pesquisa de Mestrado, tenho constatado que a experiência de interlocução com crianças durante a realização de uma pesquisa é algo totalmente diferente do que experienciamos em outros tipos de investigação. De acordo com Ribes (2012, p. 76), “quando pesquisador e criança se colocam face a face, uma segunda experiência exotópica se abre, demarcada pela singularidade do acontecimento da pesquisa e do lugar a partir do qual se posicionam”. E é nesse desdobramento de olhares que a relação de aceitação e confiança é estabelecida e construída paulatinamente, em cada encontro e desencontro estabelecido no contexto da investigação. É nesse contexto também que as relações de afetividade são estabelecidas, pois, de acordo com Rey (2005, p. 242), “o emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas”. E as crianças expressam suas curiosidades e

não sentem vergonha de perguntar o que querem saber, não parecem se esforçar para agradar o outro e buscam formas de demonstrar seu sentimento de prazer ou desprazer nas situações vivenciadas. Destaco abaixo algumas das perguntas feitas a mim pelas crianças para exemplificar parte dos diálogos que contribuíram para o meu processo de aproximação com os meninos e meninas.

“Você volta depois do almoço?”

“Sua filha também estuda aqui?”

“Porque você fica aqui nessa sala?”

“Você ajuda a vestir a minha roupa?”

“Voce pode amarrar o meu sapato.”¹⁵

A disponibilidade das crianças em participar da pesquisa e a forma que elas me recebiam a cada dia que eu ia para o CMEI foi algo que me marcou durante o processo de coleta de dados. As crianças pareciam se sentir à vontade com a minha presença em suas salas, no parque, no refeitório, e agiam como se eu fizesse parte da equipe que trabalhava na instituição. Em cada contato estabelecido nos espaços do CMEI e nas conversas mais próximas durante o processo de interlocução eu ia aos poucos me aproximando e me apropriando do jeito de ser e da subjetividade que marcava cada uma daquelas crianças.

Devido à possibilidade de um nível diferenciado de concentração ou de dispersão que podem ser característicos das crianças de três anos, considerei interessante fazer uma espécie de testagem dos instrumentos com as crianças dessa idade, levando em conta que essa seria a minha primeira experiência de pesquisa com crianças com menos de quatro anos, já que no Mestrado trabalhei com crianças de quatro e cinco anos. Dessa forma, julguei pertinente solicitar para os meninos e meninas dessa faixa etária que fizessem um

¹⁵ Essas perguntas foram feitas pelas crianças em momentos diferenciados: Na sala de aula, quando eu fazia as observações; no pátio e durante as interlocuções mediadas pelos desenhos que foram realizadas na sala dos professores.

desenho livre como uma forma de aproximação entre as crianças e a pesquisadora. As quatro crianças de três anos (dois meninos e duas meninas) que participaram da pesquisa foram convidados (as) a desenhar o que quisessem e, enquanto faziam os desenhos, eu perguntava o que estavam desenhando ou deixava que eles (as) explicassem espontaneamente o que tinham produzido. Com as demais crianças tal atividade não foi necessária, considerando que os meninos e meninas de quatro e cinco anos demonstraram interesse em fazer a atividade e ficaram muito à vontade durante todo o processo de interlocução.

Ao chegar na sala onde seria realizado o processo de interlocução, as crianças eram convidadas a sentar-se e recebiam uma folha de papel ofício e uma caixa de giz de cera, e, como elas já sabiam o que iam fazer, muitas já chegavam perguntando o que iriam desenhar. As crianças também foram informadas que as nossas conversas seriam gravadas e que aqueles diálogos iriam fazer parte da minha pesquisa. Inicialmente, a orientação que foi passada para cada criança consistia em pedir que desenhasse o CMEI a fim de verificar se em tais desenhos aparecia alguma referência ao brincar no espaço da instituição, e, após a confecção desse desenho, em um outro momento (em outro dia), eu solicitava que: desenhassem as brincadeiras que costumavam fazer no CMEI, informassem onde brincavam e do que gostariam de brincar naquele espaço e se a professora brincava com eles (as). No transcorrer do desenho, eu pedia que fizessem alguns esclarecimentos, tais como: por que gostavam daquelas brincadeiras; com quem costumavam brincar; se gostavam de outras brincadeiras além das que foram desenhadas e o que aprendiam com aquelas brincadeiras. As falas espontâneas e as respostas das crianças foram gravadas para posterior degravação. Vale ressaltar que durante as interlocuções algumas perguntas foram modificadas e outras acrescentadas de acordo com o envolvimento e a participação de algumas crianças, respeitando o modo de ser de cada menina ou menino participante do estudo.

Além deste recurso, utilizei uma Folha de Registro (Vide anexo 5) para a transcrição literal das palavras das crianças. Vale ressaltar que o registro das

respostas das crianças enquanto as mesmas comentavam seus desenhos não interferiu e nem atrapalhou o processo de interlocução. A referida folha continha um cabeçalho para identificação da criança com o nome da instituição e a turma que ela frequentava. As crianças foram selecionadas por sorteio aleatório, a partir das listas de frequência e enumeradas em uma lista para que o número as identificassem na Folha de Registro e não o nome. Além disso, foi necessário incluir a idade e o sexo com o propósito de verificar se tais características determinavam mudanças nas respostas. O cuidado na escolha por sorteio aleatório se justifica para garantir maior representatividade das crianças envolvidas pelo estudo com a realidade da escola em foco. Para Marconi e Lakatos (2009), a aleatoriedade da escolha por sorteio pode assegurar uma melhor indicação de que as crianças participantes tenham as características da variabilidade de cada turma.

Vale ressaltar que o campo empírico acabou definindo melhor o tipo de pesquisa e o meu papel de pesquisadora, que evoluiu de simples observadora a observadora com participação. Martins Filho (2011), a partir de um estudo realizado sobre pesquisas com crianças apresentadas na ANPED, constatou em seu levantamento que os pesquisadores faziam suas investigações durante aproximadamente oito meses e realizavam observações durante dois a três dias no contexto de instituições de Educação Infantil, estabelecendo uma relação de aproximação e confiança que possibilitava aos pesquisadores a apreensão de aspectos peculiares das crianças e suas infâncias.

Segundo o autor supra citado, tratando-se de pesquisa com crianças, não existe observação direta sem participação ativa do pesquisador, na medida em que a cada momento somos convocados pelas crianças a participar de uma brincadeira, ajudá-las a amarrar o sapato ou a emitir nossa opinião sobre determinados assuntos, que meninos e meninas compartilham no interior das instituições. Nesta perspectiva, a imparcialidade e a neutralidade frente a esses pequenos são tarefas que exigem muito do pesquisador, o que pude constatar nos momentos em que acompanhava as atividades das turmas, cujas crianças e professoras eram participantes da pesquisa.

Outro aspecto a ser considerado em pesquisas com crianças é o fato de que, por mais que o pesquisador pretenda ser discreto, a sua presença no ambiente investigado também interfere no comportamento e na postura das crianças, frente ao que está sendo observado. Em alguns casos, o investigador também passa a ser investigado e torna-se alvo da curiosidade infantil.

Tal fato pode ser analisado a partir do recorte de um momento da coleta e produção de dados em que eu estava fazendo a observação de uma turma na brinquedoteca, quando umas das meninas de quatro anos que foi colaboradora desse estudo estabeleceu comigo o seguinte diálogo:

Bruna: *O que você está anotando?*

Pesquisadora: *Estou anotando as brincadeiras que vocês estão fazendo aqui.*

Bruna: *Então escreve aí: Manuel (nome fictício) está brincando de médico. Registrou?*

A partir desse momento, a menina passou a brincar de “pesquisadora” e começou a observar as brincadeiras dos colegas e a me informar o que estava observando, para que eu anotasse. Em alguns instantes pegava uma folha de papel e começava a escrever (pois ela havia me pedido uma folha do meu caderno e um lápis para me ajudar a registrar). De acordo com Menezes (2012, p. 186), “isto nos dá pistas de que a simples presença do outro já é, por si só, deflagadora de produção de linguagem”. O brincar de faz de conta de pesquisadora da menina me transformou em partícipe de sua brincadeira. Nesse momento o brincar, tal como analisa Vigotski (1998), deixa evidente a resignificação da experiência vivenciada pela criança, a partir da reinterpretação do mundo adulto.

2.5 As professoras colaboradoras da pesquisa

As sete professoras colaboradoras da pesquisa tinham entre 30 e 46 anos de idade, seis cursaram Pedagogia e uma fez o curso Normal Superior. O tempo de atuação no Magistério das professoras variava entre 4 e 21 anos de serviço, e o tempo de experiência na Educação Infantil, de 1 a 7 anos. Uma professora do grupo 04 iniciou sua experiência profissional com crianças pequenas no mesmo ano em que se deu a investigação (2013), e a

coordenadora (que já havia atuado antes na coordenação de uma escola do Ensino Fundamental I) estava tendo sua primeira experiência na coordenação de um CMEI, iniciou sua trajetória no magistério como estagiária em uma turma do grupo 05 de uma escola particular, mas disse que não gostou da experiência porque não conhecia a realidade da Educação Infantil e não tinha habilidades com trabalhos manuais como cortar, pintar etc. Entretanto, apesar de reconhecer que precisava ampliar os seus conhecimentos sobre Educação Infantil, estava se identificando com o trabalho que desenvolvia no CMEI. Como pode ser observado, a formação das professoras colaboradoras está de acordo com o que é definido pela LDBEN nº 9.394/96, que estabelece que a formação dos professores da Educação Infantil deve ser realizada em nível superior nos cursos de Pedagogia oferecidos por universidades ou faculdades, ou em curso normal superior oferecido pelos institutos superiores de educação.

Para preservar as suas verdadeiras identidades, as professoras entrevistadas escolheram pseudônimos de flores, que foram utilizados durante a descrição das suas falas no corpo da tese. As informações sobre a composição do corpo docente e da equipe gestora do CMEI, em que constam a formação, a faixa etária, o tempo de atuação na docência e de experiência na Educação Infantil, estão descritas em um quadro (Vide anexo 6).

A análise das entrevistas narrativas das professoras foi feita a partir de uma adaptação da proposta de núcleo de significação, criada por Aguiar e Ozella (2006), cujos pressupostos teórico-metodológicos foram desenvolvidos a partir dos estudos de Vigotski (1998) sobre pensamento e linguagem. Na medida em que tal proposta de análise coloca em evidência não só as respostas emitidas pelos sujeitos, mas também as contradições e incoerências encontradas em suas respostas. Segundo os autores supracitados, “O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Antes de iniciar o processo de coleta de dados junto às professoras colaboradoras da pesquisa, expliquei que a entrevista seria um pouco

diferente, porque não consistiria em um conjunto de perguntas e respostas como em um questionário, e que estava organizada por eixos, nos quais elas iriam fazer uma descrição de fatos vivenciados de acordo com os temas dos eixos estruturantes da entrevista, como está descrito no roteiro (Anexo 7).

Ao pensarmos sobre a ação de professoras de Educação Infantil que lidam com crianças de zero a cinco anos de idade, que reconhecem o brincar como uma das formas de comunicação com o outro, é necessário pensar também na constituição dessas profissionais e de que forma o brincar foi se configurando na trajetória pessoal das mesmas.

Cerisara (2002), em um estudo realizado sobre a brincadeira infantil, relatou a reação de “estranhamento” das professoras de uma creche ao serem convidadas para participar de algumas brincadeiras de faz de conta junto com as crianças. Após escutar a resposta de uma professora, que argumentou que não sabia brincar de faz de conta porque não tinha vivenciado aquela experiência em sua infância, a autora refletiu que aquela professora só poderia participar daquela atividade de forma prazerosa quando descobrisse o prazer do brincar para ela mesma.

Andrade (1996, p. 97, 98) também ressalta que “é na recuperação da sua própria infância (mesmo que aprimorada pelo tempo, pela memória, mesmo que saudosista) que encontramos um elemento muito forte na formação de educadores”. Para a autora, a rememoração das experiências de brincadeiras das professoras pode possibilitar que as mesmas desenvolvam outro olhar sobre o brincar que pode fornecer pistas para compreender a sua atuação em relação às brincadeiras.

Nesta perspectiva, a utilização da entrevista narrativa como um dos instrumentos de coleta de dados ajustou-se a essa pesquisa, devido ao fato de desse tipo de entrevista possibilitar ao sujeito entrevistado a rememoração de fatos vivenciados no passado que podem ajudá-lo a ressignificar sua ação presente. De acordo com Joychelovitch & Bauer (2002, p. 91), “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. O

desenvolvimento da entrevista ocorreu através dos seguintes eixos: *infância – brincadeiras preferidas em casa e na escola; trajetória profissional – ingresso no magistério, experiência enquanto docente na Educação Infantil; sentido de ser professora de educação Infantil – limites e possibilidades^{16*}; concepção de brincar – importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre Educação Infantil e brincar; e opinião pessoal sobre o brincar na escola infantil.*

Entretanto, no intuito de buscarmos respostas para as questões do estudo, priorizamos as narrativas feitas a partir dos seguintes eixos: sentido de ser professora de Educação Infantil; concepção de brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre o brincar e sentido do brincar na escola infantil, considerando que esses quatro eixos produziram narrativas que apontassem quais os sentidos e significados do brincar construídos pelas professoras ao longo de sua trajetória de vida e formação.

Para Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002), a recolha das memórias sobre a infância de professoras configura-se como um dispositivo de formação na medida em que tais narrativas podem apontar como as profissionais se constituíram articulando suas histórias de vida e formação.

Nesta perspectiva, as autoras reconhecem que a análise das narrativas das professoras sobre o seu processo de formação profissional pode possibilitar uma análise crítica sobre sua prática docente que pode ser revertida em um dispositivo de formação.

Dessa forma, consideramos a entrevista narrativa como uma estratégia de formação, corroborando Souza (2006), quando afirma que esse tipo de entrevista:

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 26).

¹⁶ Poucas professoras falaram sobre as possibilidades no trabalho com crianças pequenas, de um modo geral apontaram apenas as dificuldades.

Trazendo para o texto alguns excertos extraídos das narrativas, apresentaremos as reflexões feitas a partir da análise das entrevistas narrativas das professoras e da coordenadora, considerando que, ao analisar as narrativas sobre o processo de formação inicial e continuada de cada uma, pode-se depreender como se deu o processo de construção das suas identidades enquanto professoras de Educação Infantil, ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Pretendeu-se verificar como as histórias de vida e a formação dessas profissionais influenciaram suas concepções e práticas na Educação Infantil, na medida em que, nesse tipo de entrevista, o entrevistado é estimulado a narrar a história de acontecimentos marcantes da sua trajetória pessoal a partir de aspectos ou eixos temáticos que são apresentados pelo pesquisador, ao mesmo tempo que favorece aos sujeitos entrevistados a resignificação de sua ação presente.

Durante o processo de interlocução com as professoras através das entrevistas narrativas, foi possível perceber como as mesmas se davam conta de alguns fatos marcantes na sua trajetória pessoal e profissional que forneceram algumas pistas sobre a sua prática docente atual. Nesse movimento e durante a leitura das narrativas, diversas análises foram surgindo, possibilitando a compreensão de alguns aspectos da trajetória dessas professoras, tanto do ponto de vista pessoal quanto coletivo.

2.6 A rotina do CMEI: organização do trabalho ou aprisionamento de corpos?

Se quisermos compreender a dinâmica de uma instituição de Educação Infantil, bem como as concepções de criança e infância que norteiam o trabalho desenvolvido, é necessário analisarmos também a rotina e a postura dos profissionais que trabalham nessas instituições, assim como a forma como profissionais e crianças reagem às rotinas estabelecidas.

Desse modo, apesar do foco dessa investigação não ter sido rotina, a forma como as atividades eram organizadas no CMEI, assim como as relações estabelecidas entre as crianças com suas professoras e demais adultos na instituição e até mesmo com outras crianças, forneceram dados que também possibilitaram de certa maneira a análise do brincar no cotidiano da instituição.

A rotina na referida instituição estava organizada da seguinte forma:

7h30 às 8h – Entrada das crianças (período livre)

8h às 8h30 – Café da manhã

8h20 – Rodinha

10h às 10h30 – Recreio

10h30 às 11h – Banho

11h – Almoço \ escovação\ descanso (sono)

12h às 13h – Almoço das professoras

14h – Lanche \ atividade

15h30 – Banho

15h50 – Jantar \ escovação

16h30 – Saída.

Além dessa distribuição de atividades diárias, no CMEI eram realizadas aulas de dança e capoeira em dias e horários alternados por turma e uma visita semanal das crianças ao espaço da brinquedoteca da instituição. Vale ressaltar que essa distribuição de atividades sofria alterações, principalmente em relação aos grupos de 02 e 3 anos cujos cuidados de higiene e alimentação eram iniciados mais cedo.

A forma como as atividades estavam organizadas denotava que havia na instituição uma preocupação muito grande com as atividades de cuidado, nem sempre relacionadas às atividades educativas, o que reforçava o caráter assistencialista do CMEI. Atividades como dar banho e alimentar as crianças eram tão valorizadas dentro do cotidiano da instituição, que às vezes parecia que eram realizadas de forma mecânica e refletiam diretamente nas atitudes das crianças. Durante uma observação realizada em uma sala do grupo 03 foi possível observar um diálogo entre três meninas que estavam em uma mesinha , no qual uma delas que representava o papel de professora falava para as outras colegas que brincavam:

Vamos meninas, vocês precisam terminar logo essa atividade porque daqui a pouco é a hora do banho e do almoço e não vai ter tempo para fazer mais nada (Criança do grupo 3A).

A fala dessa criança reforça o caráter repetitivo da rotina desenvolvida no CMEI e em grande parte das instituições de Educação Infantil. Para Barbosa (2006, p. 45), “as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador”.

Em seu livro *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*, a autora traz importantes reflexões sobre a organização da rotina nas classes de Educação Infantil, mostrando como essa estratégia de organização das atividades desenvolvidas por crianças e adultos, ao mesmo tempo que norteia, oprime os sujeitos do cotidiano das escolas infantis.

Quando desconsideram as reais necessidades e interesses das crianças, as rotinas nas escolas infantis acabam se transformando em rituais nos quais a repetição de determinadas atividades e / ou situações acabam se transformando em atos mecânicos e repetitivos. Na realidade investigada, pude perceber nitidamente a separação entre os momentos do cuidar que eram “assumidos” pelas ADIs e os momentos do “educar” que eram de responsabilidade das professoras, separação esta que foi contemplada nas falas de algumas professoras durante a realização das entrevistas narrativas.

A narrativa de uma professora do grupo 05 durante a entrevista, ao argumentar que uma de suas dificuldades com a turma era a resistência que algumas crianças demonstravam na hora de dormir, retrata como as rotinas nas instituições de Educação Infantil são pensadas apenas considerando o ponto de vista do adulto, negando as reais necessidades das crianças, mesmo que as professoras não tenham consciência disso, apesar de a mesma professora, em outro trecho da entrevista, ter dito que via a rotina do CMEI como um momento que era organizado pensando nas crianças e que a instituição respeitava as vontades das mesmas. Tudo indica que na primeira fala, a professora não tinha se dado conta de que estava fazendo uma crítica (mesmo que indireta) à imposição da rotina, considerando o ponto de vista das crianças, quando obrigava todas a dormirem na mesma hora.

Uma professora do grupo 04 também ressaltou em uma narrativa durante a entrevista que a rotina do CMEI colocava limites em sua prática e interferia no trabalho junto às crianças, apesar de tentar justificar que tal limite decorria porque as crianças queriam brincar o tempo todo.

Outro aspecto relacionado à rotina que foi explicitado pela mesma professora foi o fato de ela ter ressaltado que sentia dificuldades em conciliar as atividades do cuidar e do educar, considerando que nessa instituição, que

funciona em tempo integral, o cuidado ficava por conta das ADIS¹⁷ e a parte pedagógica era de responsabilidade das professoras, apesar do princípio de indissociabilidade entre o cuidar e o educar defendido pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Durante a entrevista narrativa, a outra professora do grupo 04 afirmou que sentiu dificuldade em se adaptar à rigidez da rotina estabelecida pelo CMEI e inicialmente preocupava-se muito com o cumprimento das atividades estabelecidas para cada dia.

A coordenadora do CMEI afirmou que considerava a rotina como um dos aspectos que interferia no seu trabalho pelo fato de o tempo destinado às questões pedagógicas ser muito curto em detrimento das ações de cuidado, mas também achava essa questão muito delicada porque, quando começou a trabalhar na instituição, havia encontrado essa proposta de rotina que seguia as orientações da Secretaria da Educação do Município.

Uma professora do grupo 05 relatou durante sua entrevista que sentiu dificuldade em se adaptar à rotina do CMEI quando iniciou o seu trabalho na instituição, pois se sentia ociosa com o tempo de espera entre uma atividade e outra já que estava acostumada com a rotina de trabalho do Ensino Fundamental. Ela considerava que esse sentimento de ociosidade ainda era maior porque iniciou sua trajetória na instituição em uma turma do grupo 03 e que a falta de habilidades no trabalho com crianças pequenas quase a fez desistir. No entanto, achava que precisava rever o seu trabalho com a turma do grupo 05, analisando melhor as atividades dentro da rotina. Para ela, a proposta de trabalho do CMEI no turno vespertino deveria ser repensada no sentido de oferecer atividades diversificadas para as crianças.

Uma professora do grupo 03 achava que a rotina do CMEI precisava ser revista visando oferecer uma maior diversidade de atividades para as crianças, mas também ressaltou que às vezes sentia-se sufocada com a incompreensão de alguns funcionários que achavam que as crianças precisavam ser mais rápidas para não atrasar o andamento da rotina, fato que,

¹⁷ ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, denominação que recebe as ajudantes de classe na rede municipal de ensino de Salvador.

muitas vezes, acontecia durante o momento da refeição e as crianças da sua turma estavam no refeitório, o que também pude constatar durante o período em que realizei as observações de campo. Outro aspecto que aparece em seu relato é a preocupação de que em uma rotina de tempo integral há uma menor proporção na distribuição de conteúdos do que em uma rotina de tempo parcial e que isso pode ocasionar futuramente um déficit na aprendizagem das crianças. Parece que na compreensão dessa professora na escola infantil de tempo parcial predomina o educar, e na escola de tempo integral prevalece o cuidar devido a uma *má gestão do tempo* (grifo meu).

Já na opinião da outra professora do grupo 03, a rotina desenvolvida pelo CMEI era uma rotina dinâmica, na qual o professor não parava de desenvolver atividades com as crianças, e, em sua opinião, a organização da mesma não atrapalhava em nada o seu trabalho, apesar de ter comentado em outro momento da entrevista que os pais acreditavam que grande parte do trabalho do CMEI concentrava-se em atividades do “cuidar”, como dar banho e comida, por exemplo. Parece que para essa professora, as atividades do cuidado justificavam o tempo que as crianças passavam no CMEI, sem necessidade de um replanejamento para um melhor aproveitamento desse tempo.

De acordo com Barbosa (2006, p. 37), “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. No entanto, a forma como as atividades são distribuídas nas instituições de Educação Infantil acabam tornando tais atividades automatizadas e descontextualizadas, sendo que o predomínio do cuidado com a higiene e alimentação acaba sufocando qualquer proposta educativa que vise ao desenvolvimento integral das crianças. Para a autora:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o seu domínio (BARBOSA, 2006, p. 39).

Embora a rotina não fosse o foco deste trabalho, chamou-me a atenção a forma como as atividades eram distribuídas no CMEI, onde prevaleciam mais as atividades do cuidar do que do educar, bem como o fato de que, em muitos momentos, observei um grande espaço de tempo entre uma atividade e outra, o que deixava as crianças ociosas na sala, como, por exemplo, quando algumas crianças aguardavam a distribuição do lanche da tarde depois que acordavam ou quando as mesmas terminavam de fazer a última refeição e as professoras não aproveitavam a oportunidade para ler alguma história ou distribuir papel para desenho livre ou até mesmo deixar que as crianças brincassem com os brinquedos existentes na sala.

3 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando.

(PEREIRA, 2009, p. 21)

O ato de brincar está presente nas ações dos seres humanos e dos outros animais desde a mais tenra idade, o que reforça sua importância para o desenvolvimento da criança, na medida em que o brincar fomenta a criatividade e a imaginação e favorece a sobrevivência do sujeito e a manutenção de sua cultura. Ao brincar, a criança utiliza símbolos, signos e significados que são transmitidos de uma geração para outra e são integrados ao repertório de brincadeiras de meninos e meninas, independentes de sua classe social.

Como toda atividade humana, o brincar também se constitui pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos e são transformados continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas (FANTIN, 2000, p.13).

Com esta afirmativa, a autora nos convida a refletir sobre a riqueza de experiências e sensações que são vivenciadas no momento em que as crianças brincam livremente e podem escolher onde, do que e com quem brincar, levando para essa atividade hábitos, sentimentos e valores que são criados e recriados com seus parceiros de brincadeiras, que pode ser outra criança ou até mesmo um adulto.

De acordo com Kishimoto (1993), a análise das brincadeiras infantis pode ser feita a partir da concepção de criança vigente em cada período histórico, considerando que a educação a que os meninos e meninas são submetidos e as relações que estabelecem com o seu contexto social permitem apreender o cotidiano infantil e de que forma os adultos concebem as crianças e o seu brincar.

Sodré (2002, p. 66) ressalta que “o conceito de infância vem sendo alterado ao longo da evolução do homem e, aliado a isso, também vem sendo modificada a concepção do papel social desses primeiros anos de vida”. Reconhecendo que o conceito de infância vem sofrendo modificações ao longo da história da humanidade e que hoje já temos uma compreensão de que tal conceito configura-se como uma construção histórica e social, e a partir destas reflexões, poderemos compreender o papel dos brinquedos e das brincadeiras na sociedade contemporânea.

Considerando alguns eventos voltados para a educação e em especial aqueles direcionados para a Educação Infantil, bem como fazendo a leitura de livros e produções voltadas para a infância, poderemos constatar que nunca se escreveu tanto sobre o brincar,¹⁸ o que expressa a relevância dessa temática.

Ao longo das últimas décadas, o investimento em pesquisas e estudos sobre o brincar vem aumentando consideravelmente não só no campo da educação, como também em outras áreas do conhecimento.

Tendo como base um mapeamento feito sobre os estudos do brincar no banco de dados da CAPES e de algumas universidades, tais como UFRJ e USP, foi possível constatar que as pesquisas que discutem a utilização de brinquedos em diversos âmbitos, como o hospitalar, têm aumentado de forma significativa. Tais estudos, como o de Oliveira (2012),¹⁹ ressaltam a importância da criação e da implementação de brinquedotecas em hospitais públicos e privados, tendo como meta amenizar o sofrimento de crianças que estão em tratamento, ao mesmo tempo que contribuem para a formação da identidade daquele sujeito que, mesmo estando hospitalizado, não deixa de ser criança.

Da mesma forma foram encontradas várias pesquisas sobre o brincar no campo da educação especial. Pesquisas como as de Silva (2003)²⁰ e a de Takatori (2010)²¹ ressaltam a utilização de jogos como elementos mediadores no processo de adaptação e aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. A primeira buscou identificar os jogos e brinquedos disponíveis e mais utilizados por crianças com deficiência mental em escolas especiais de Educação Infantil; investigar como essas atividades eram realizadas; e identificar também a concepção e o significado sobre o brincar atribuído pelas professoras. A segunda pesquisa teve como objetivo apresentar

¹⁸A exemplo desta afirmativa, ver estudos de Cordazzo, Martins, Macarine e Vieira (2007) e Vilela (2011).

¹⁹**A Brinquedoteca no contexto hospitalar pediátrico: o cotidiano da enfermagem.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

²⁰**O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo.

²¹**Vamos brincar? Do ingresso da criança com deficiência física na terapia educacional à facilitação da participação social.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo.

e refletir sobre uma forma de compreender o brincar no processo de terapia ocupacional com crianças que têm deficiência física, para a qual o brincar é, muitas vezes, um dos objetivos desse processo, favorecendo a participação social dessas.

Na perspectiva da prática docente relacionada ao brincar, Blanco (2007)²² investigou de que forma a intervenção da professora promovia atitudes cooperativas entre as crianças na Educação Infantil, através da inclusão de jogos cooperativos neste nível de ensino. Na análise dos dados, a autora constatou que na instituição investigada o brincar não era planejado, estruturado ou mediado pelas educadoras; ressaltou ainda que as mesmas não conhecem os jogos cooperativos e, portanto, apresentam dificuldades em desenvolver tais jogos com as crianças. Entretanto, observou a possibilidade de promoção de atitudes cooperativas, enquanto as crianças brincavam, através da mediação de um adulto mais experiente. A pesquisadora concluiu que é necessário o investimento na formação de diretores, professores e funcionários das creches e pré-escolas, para que os mesmos se comprometam com uma Educação infantil que privilegie a cooperação entre as crianças.

Em relação ao brincar sob o ponto de vista das professoras, destacamos a pesquisa de Silva²³ (2012), que teve como objetivo conhecer a concepção do brincar e intervir sobre a prática pedagógica de uma professora em relação à brincadeira em uma creche. Durante a pesquisa de campo foi constatado que a valorização da brincadeira estava presente apenas no discurso, tendo em vista que na prática da professora, sujeito da pesquisa, predominava o *laissez-faire*, isto é, o espontaneísmo e jogos de caráter funcional, muito complexos para as crianças. Após a pré-análise dos dados, foram realizadas intervenções teóricas e práticas junto à educadora participante da pesquisa, com vistas a potencializar a sua prática, com base em

²² **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

²³ **A brincadeira na Educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, no que diz respeito à importância do brincar para o desenvolvimento do ser humano.

Essas pesquisas mostram, entre outros aspectos, que há uma necessidade maior no investimento da formação continuada dos profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil, para que os (as) mesmos (as) percebam que, ao observarem as crianças brincando livremente, poderão aprender muito sobre elas, seus costumes, desejos, habilidades e necessidades. Indicam também que escutar as crianças é atitude de um (a) educador (a) comprometido (a) com a infância e que acredita na capacidade criadora, tem senso crítico e reconhece os meninos e meninas como cidadãos de direitos.

Em relação a pesquisas do brincar sob o ponto de vista das crianças, destacamos o trabalho de Borba (2005).²⁴ Em uma pesquisa realizada com crianças de quatro a seis anos, a autora buscou compreender de que forma as crianças constituíam suas culturas de infância nos espaços-tempos do brincar. O estudo acompanhou um grupo de crianças em uma escola de Educação Infantil, enquanto os meninos e as meninas brincavam nos tempos e espaços organizados pela escola para tal finalidade. Os resultados mostraram que as crianças reinterpretam o contexto em que estão inseridas, percebem-se como membros de um grupo geracional e sujeitos na sociedade, enquanto brincam com seus pares. As conclusões da pesquisa foram sistematizadas a partir de cinco eixos: a agência das crianças na regulação de suas relações e na organização das brincadeiras; o desejo de brincar com os outros; a valorização do espaço interativo; a partilha como elemento constitutivo das culturas infantis; e, por fim, o brincar como atividade criadora, através da qual as crianças reinterpretam o seu entorno e se integram como membros de um grupo geracional e sujeitos na sociedade.

sempre atraem por muito tempo a atenção das crianças. Os resultados da pesquisa, entre outros aspectos, apontam para a necessidade de investimento em uma proposta de formação De modo semelhante a Borba,

²⁴ **As culturas da infância no contexto da Educação Infantil.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Almeida (2010),²⁵ desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo discutir como crianças de quatro e cinco anos de uma pré-escola pública analisavam o brincar em casa e na escola e de que forma essa atividade se diferenciava nesses dois espaços de convivência. Mediadas por diferentes desenhos, as crianças descreveram de que forma brincavam em casa e na escola, bem como de que maneira gostariam de brincar na escola. A investigação mostrou que a maioria das brincadeiras que eram realizadas na instituição, com a participação de algumas professoras, eram brincadeiras de regras que nem continuada que ofereça condições para que os profissionais de Educação Infantil possam analisar o brincar e as brincadeiras como parte da rotina e das atividades que podem favorecer o processo educacional, com as marcas culturais das crianças, concebendo-as como as verdadeiras protagonistas do espaço escolar.

Durante o levantamento de pesquisas sobre o brincar no banco de dados da CAPES e de algumas instituições de ensino superior foram encontrados estudos que ouviram o que as professoras pensavam sobre o tema e analisaram o brincar no cotidiano de instituições de Educação Infantil, observaram as crianças e até filmaram algumas cenas para posterior análise, como uma pesquisa feita por Mariano (2009).²⁶ A partir de um estudo de caso, a autora buscou identificar quais as concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de brincar que permeavam a prática pedagógica de uma professora de uma turma de crianças de quatro e cinco anos, e para tanto, a pesquisadora participou das reuniões de planejamento junto com a professora colaboradora da pesquisa, analisou os documentos escolares, entrevistou a professora e filmou cenas do cotidiano da referida turma. Os resultados encontrados mostraram que o brincar ocorria no espaço e tempo limitado e na maioria das vezes era utilizado como ferramenta didático-pedagógica, restringindo o brincar a aspectos estritamente escolarizantes.

²⁵ **O brincar em casa e na escola: um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

²⁶ **Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

No entanto, não foi encontrado nenhum estudo que tenha discutido o brincar tomando crianças e professoras como sujeitos da pesquisa, a partir de suas falas, buscando estabelecer um paralelo entre o que os diferentes sujeitos dizem ou expressam sobre o mesmo objeto e que se aproximasse do estudo ora realizado.

Segundo Ornellas (2005, p. 58), “escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém, este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores. A fala que deveria circular, muitas vezes, é apenas do domínio de poucos”. E tratando-se de Educação Infantil, a minha experiência como coordenadora pedagógica e formadora por mais de quinze anos apontou que, embora em seus discursos professores (as) afirmassem que estimulavam a oralidade e valorizavam a fala das crianças, ainda prevalece a fala dos adultos, e dessa forma prepondera a postura adultocêntrica, que é reforçada nas tomadas de decisões, no que diz respeito ao funcionamento e à organização da rotina nas instituições de Educação Infantil. Em relação ao posicionamento das professoras no cotidiano da Educação Infantil, Wajskop (2009, p. 15) contribui com a discussão ao afirmar que em relação ao brincar:

A intervenção do professor ou educador é diretiva e tem por objetivo o ensino de noções e habilidades previamente definidos. A atividade é normalmente proposta através da oferta de materiais e jogos didáticos auto-instrutivos com vistas a ensinar às crianças noções de forma, dimensões cores ou até letras e números.

Essa afirmação fortalece o princípio da didatização do brincar tão presente no cotidiano de instituições de Educação Infantil, apesar da grande produção de textos e pesquisas que mostram que as crianças brincam para interagir com o mundo circundante e que não consideram a atividade vivenciada como brincadeira, quando a mesma pressupõe a obtenção de um resultado ou produto final como foi constatado nos estudos de Almeida (2010).

Somam-se a esses trabalhos outros como os de Vilela (2011), que, em seus estudos sobre o brincar na Educação Infantil, aponta que, ao buscar fazer uma sistematização dos estudos sobre o brincar na Educação Infantil no Brasil nos últimos anos, a partir de levantamento feito em anais de seminários e encontros sobre educação, encontrou o seguinte cenário:

Ao longo da primeira década deste século, diversos estudos têm demonstrado que “o brincar” é o responsável pelo cognitivo da criança, desenvolve a imaginação, a criatividade, a linguagem oral (especialmente na Educação Infantil), a integração com o grupo, desenvolve a autonomia e diminui o egocentrismo (passa a dividir objetos, brinquedos e espaço). Percebemos através da literatura a importância do brincar nessa fase, para um melhor desenvolvimento do imaginário, da criatividade e da autonomia da criança (VILELA, 2011, p. 1).

Da mesma forma, Ponte²⁷ (2014), ao fazer um levantamento das pesquisas sobre o brincar para sua tese de doutorado, encontrou 1.041 estudos que tratam do brincar em diversas áreas do conhecimento, sob diferentes perspectivas teóricas e identificou 266 pesquisas sobre o brincar na Educação Infantil, cadastradas no banco de dados da CAPES, no período entre 2000 a 2011.

Em relação aos descritores brincar na escola de educação infantil, ao longo de onze anos, a autora encontrou 108 estudos, assim distribuídos:

Quadro 1

Brincar na escola infantil	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2100	2011	T o t a l
	05	04	05	11	10	10	10	10	11	13	10	09	108

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de Ponte (2014).

O investimento nas pesquisas e estudos sobre o brincar, sobretudo na Educação Infantil, como o que mostram os dados encontrados pelas duas autoras, além do aumento de publicações de livros escritos nos últimos cinco anos sobre a temática,²⁸ induz-me ao seguinte questionamento: Será que essa “valorização” do brincar em nossa sociedade hoje está relacionada ao

²⁷ **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

²⁸ Ver publicações de Carvalho, Salles, Guimarães e Debortoli (2009), Wajskop (2009) e Brock et al. (2011), entre outros.

reconhecimento desta atividade como um direito das crianças, independentemente de classe social, etnia ou crença religiosa, ou está relacionada também à percepção de que pelo fato de o Brasil não ser mais considerado um país jovem, existe uma necessidade maior em investir na infância e, conseqüentemente, incentivar o brincar como uma atividade que demarca o espaço de ser criança e viver a sua infância?

Como já foi abordado por Ponte (2014) e Vilela (2011), as discussões sobre o brincar incluindo brincadeiras, jogos e brinquedos têm sido contempladas em muitas pesquisas acadêmicas. Da mesma forma, têm ocupado as páginas de livros, revistas e coleções comercializadas em portas de escolas, com o objetivo de atrair as profissionais que trabalham na Educação Infantil. Essas discussões também estão contempladas nas propostas oficiais do MEC, como no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil²⁹ (BRASIL,1998). O referido RCNEI traz, na sua versão preliminar, o brincar como conteúdo a ser trabalhado com crianças de zero a seis anos, descrevendo três modalidades de brincadeiras: brincar com papéis ou faz de conta; brincar com materiais de construção e brincar com regras. Na versão final do RCNEI, o brincar não mais aparece como um eixo de trabalho, mas como um tema transversal no volume 3 (Conhecimento de Mundo). No volume 1 (Documento introdutório), o brincar aparece junto com as discussões sobre o educar e o cuidar; e no volume 2, o brincar é apresentado na discussão sobre aprendizagem, junto com imitação, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal, além de trazer uma breve discussão sobre o faz de conta e sobre jogos e brincadeiras.

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³⁰ (BRASIL, 2009) em seu artigo 4º assinalam que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem incluir momentos para o brincar, tal como segue:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e

²⁹RCNEI.

³⁰ DCNEI.

práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Embora a Lei n. 11.274/2006 tenha inserido as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o documento nomeado “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” traz um capítulo que define o brincar como um modo de ser e estar no mundo, estabelecendo uma relação entre infância, brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem. Percebe-se que esse documento revela uma compreensão de que o aluno do Ensino Fundamental não deixou de ser criança e, portanto, precisa ter assegurado o direito ao brincar.

Corroborando a citada Lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) propõem que os profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos estimulem a curiosidade dos meninos e meninas através de brincadeiras.

Seguindo a mesma linha das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2012, o MEC publicou um documento intitulado Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica, que traz orientações para educadores no sentido de selecionar e organizar brinquedos e materiais adequados para bebês e crianças pequenas.

Pode-se perceber que, de um modo geral, os documentos legais ressaltam que as crianças precisam usufruir dos benefícios emocionais, intelectuais e culturais que o brincar proporciona. Assim, também está assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no capítulo II (Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade), art. 16, parágrafo IV, que diz: O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: “brincar, praticar esportes e divertir-se.”

Entretanto, isso não quer dizer que os momentos do brincar nas instituições de Educação Infantil estejam assegurados para todas as crianças, tendo em vista que a didatização do brincar tem transformado jogos e

brincadeiras em meros recursos pedagógicos que são utilizados por professores(as) na transmissão de conteúdos.

Dessa forma, conhecer as concepções do brincar presentes na sociedade através de pesquisas e estudos recentes pode contribuir para que possamos ampliar nossos estudos de modo a favorecer o desenvolvimento de outras pesquisas que possibilitem uma aproximação maior com um fenômeno de tamanha complexidade como o ato de brincar.

3.1 Em busca de uma definição para o ato de brincar

Diante de tantas perspectivas e entendimentos acerca do brincar e da sua utilização diversificada no cenário educacional (brincar como instrumento didático-pedagógico; brincar como elemento de socialização e /ou inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; brincar como atividade usada para preenchimento do tempo ocioso nas salas de Educação Infantil etc.), faz-se necessário estabelecer algumas distinções em um estudo que, entre outros aspectos, relaciona e defende o brincar como outra forma de linguagem que meninos e meninas utilizam para se comunicar com o mundo social. Uma linguagem tão importante quanto a oral ou a escrita e que fortalece o brincar como um direito de toda e qualquer criança.

Cabe esclarecer que, ao longo deste estudo, as palavras “jogo” e “brincadeira” serão citadas como elementos que fazem parte do ato de brincar, na medida em que são utilizadas por diferentes autores para referir-se ao mesmo objeto. Dessa forma, faz-se necessário apresentar os significados que mais se aproximam da proposta desta pesquisa.

De acordo com Moyles (2006), levantar o conceito de brincar é semelhante ao movimento de tentar segurar bolhas de sabão, pois sempre que pensamos tê-lo alcançado em toda sua complexidade, constatamos que ele escapa. Brincar pode ser compreendido como uma ação sobre um objeto, ou ainda como uma reação sobre uma determinada situação ou circunstância da vida. Para a autora, “faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2006, p. 13).

Dessa forma, a autora chama a atenção ao fato de que, quando uma criança brinca, ela mobiliza uma série de conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência, recorre a todos esses saberes na obtenção das sensações (prazerosas ou não), bem como das aprendizagens que são proporcionadas pelo brincar naquele momento.

No livro **Brincar: aprendizagem para a vida**, Brock (2011) ressalta que não existe uma única definição para a palavra brincadeira e traz os seguintes critérios definidos por Garvey (1977, p. 10):

É agradável para aquele que brinca. Não possui objetivos extrínsecos, sendo o objetivo intrínseco a busca pela diversão. É espontânea e voluntária. Ela envolve um comprometimento daquele que brinca.

Tais critérios nos fazem perceber que se tratando das brincadeiras infantis não existe uma única forma de conceituação, principalmente quando pensamos que o ato de brincar está presente na vida das crianças desde a mais tenra idade, quando ainda não aprenderam a falar ou a caminhar sozinhas, quando brincam com seu próprio corpo e interagem com outras crianças ou adultos brincando. E a brincadeira configura-se como uma linguagem, uma forma de estar e comunicar-se com o outro.

O termo jogo, no sentido da ação de quem joga, em certa medida aproxima-se do conceito de brincar citado acima por Moyles (2006). Segundo o **Dicionário de Filosofia de Abbagnano** (2007, p. 677), jogo significa: “atividade ou operação que se exerce ou se executa por si mesma, e não pela finalidade à qual tende ou pelo resultado que produz.” Nesta perspectiva, é preciso que o jogo no cotidiano das instituições de Educação Infantil deixe de ser visto apenas como uma atividade que precisa estar submetida a regras e a resultados preestabelecidos com uma finalidade pedagógica que visa a um produto final.

Ao tratar da brincadeira na Educação Infantil, Kishimoto (2006) afirma que definir jogo não é uma tarefa fácil, tendo em vista que a palavra jogo em nossa sociedade nos remete a vários significados:

Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça,

construir barquinho, brincar de areia e uma infinidade de outros (KISHIMOTO, 2006, p. 13).

Vale ressaltar que, embora essas atividades recebam a mesma denominação, apresentam especificidades que possibilitam uma distinção entre si. No jogo de faz de conta, por exemplo, as crianças sabem que existem regras implícitas que precisam ser respeitadas, para que a brincadeira tenha sentido; enquanto no jogo de xadrez, as regras explícitas orientam as ações dos jogadores na movimentação das peças.

É preciso também ficar claro que a palavra “jogo” tanto pode significar o instrumento de uma brincadeira – cartas de baralho, peças de um quebra-cabeça etc. – quanto a ação de jogar ou brincar, e como exemplo pode-se citar o jogo de papéis ou o brincar de faz de conta.

Vale ressaltar também que os jogos são analisados de acordo com a concepção de criança de cada sociedade, em determinado contexto histórico, social e econômico. A forma como as crianças são educadas, as relações que estabelecem entre seus pares “permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar” (KISHIMOTO, 1993, p. 7). Dessa maneira, os jogos podem ser classificados de diferentes formas, de acordo com o critério adotado, e, embora pareça fácil falar sobre o brincar e a importância da sua contribuição para o desenvolvimento das crianças, desvelar a brincadeira como uma ação que envolve aspectos afetivos, cognitivos, sociais e culturais não é tão simples, principalmente quando fazemos uma análise sobre suas características.

Vasconcellos (2008), em seus estudos, levantou cinco características da brincadeira: 1) a brincadeira é eletiva, consiste em uma atividade que é fruto de uma eleição que permite a entrada e a saída a qualquer momento; 2) é uma atividade que não precisa de um resultado, de um produto final; 3) precisa de tempo para se concretizar; 4) é uma atividade precária, pois para brincar não precisa necessariamente de brinquedo, o suporte a brincadeira pode ser qualquer objeto que o brincante eleja como brinquedo; 5) é uma atividade que produz o novo, porque é impossível participar de uma brincadeira sem criar algo novo.

Nesta perspectiva, o brincar configura-se como uma atividade do universo infantil, não porque seja exclusividade das crianças, mas pelo fato de ser uma atividade que precisa de criatividade, imaginação e liberdade, características que estão mais próximas do mundo infantil em oposição ao mundo adulto, cuja dinâmica exige mais seriedade e rigidez no cumprimento de regras, horários e estabelecimento de metas. Na brincadeira infantil não existem compromissos, a única preocupação dos envolvidos é com a diversão e a satisfação de suas vontades e necessidades que vão muito além da satisfação de necessidades básicas, como alimentar-se, por exemplo. Por isso é muito comum crianças esquecerem de comer ou até mesmo de ir ao banheiro quando estão envolvidas com suas brincadeiras.

Seixas, Becker & Bichara (2012) ressaltam que o brincar configura-se como uma atividade essencial para as crianças das diferentes culturas e sociedades. E por representar tão bem o modo de pensar das crianças, vem ganhando espaço nas pesquisas que buscam compreender as crianças e suas relações entre pares.

Como se pode ver, os estudos citados apontam para o brincar como um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil. Caracterizado como uma ação específica das crianças, vem se configurando como uma atividade que tem interessado teóricos dos diversos campos do conhecimento, como: a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia. Portanto, torna-se relevante trazer algumas dessas reflexões para o referido estudo.

O brincar esteve presente na cultura dos povos em vários momentos históricos. De acordo com Huizinga (2005), o ser humano recebeu várias designações: *homo sapiens*, que tinha como função vital o raciocínio; *homo faber*, que fabricava objetos; e *homo ludens*, que se dedicava às atividades lúdicas, contemplando jogos e brincadeiras. Ao definir o jogo como fenômeno cultural, o autor aponta várias características que o aproximam das brincadeiras infantis:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro,

praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2005, p. 16).

Tais características apontadas por Vasconcellos (2008) e Huizinga (2005) nos ajudam a compreender o brincar como uma atividade complexa, que contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil, na medida em que o brincar estimula a criatividade e a autonomia, considerando que as crianças podem escolher onde, com quem e do que vão brincar, mobilizadas muito mais pela atividade proporcionada pela brincadeira do que efetivamente pelo resultado desta, enquanto interagem com outros (as) parceiros (as), bem como podem negociar quanto tempo dedicarão para o desenvolvimento da atividade.

Deste modo, podemos afirmar que a utilização de jogos e ou brincadeiras como fim estritamente pedagógico desvirtua, de certa forma, o real sentido dos jogos e brincadeiras, que trazem, na sua essência, o caráter da espontaneidade, ou uma forma de linguagem de reflexão e análise de mundo, desvinculado de um resultado ou produto final.

3.2 Reflexões teóricas sobre o ato de brincar

Como foi assinalado até aqui, o brincar é o elemento fundamental da cultura da infância e essencial na produção de sentidos e de significados para a formação da subjetividade da criança. De acordo com Wajskop (2005), o brincar vem sendo utilizado na Educação Infantil há muito tempo. A autora assinala que Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) trouxeram, com suas reflexões, um sentimento de proteção às crianças para a sociedade de sua época, que auxiliou na conquista da infância como categoria social, já que antes a criança era tida como um adulto em miniatura. Acrescenta ainda que Froebel (1852), Montessori (1900) e Decroly (1932) elaboraram pesquisas sobre crianças pequenas e propuseram uma educação

sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos que deveria atender aos interesses infantis.

Prosseguindo na análise da relação brincar x escola, Kramer (1996) afirma que a criança na fase pré-escolar começa a perceber que todos os seus desejos não podem ser satisfeitos imediatamente, e para driblar tal frustração ela utiliza a imaginação.

A imaginação é um processo novo que surge como mediador do conflito entre o desejo e a frustração com que depara a criança por não poder concretizá-lo. O jogo lúdico é a imaginação da criança agindo no mundo. Contudo, é importante destacar, ao contrário do senso comum, que imaginação e realidade não são processos antagônicos. Observando as brincadeiras infantis podemos, mais facilmente, compreender a articulação entre fantasia e realidade (KRAMER, 1996, p. 50).

Em suas pesquisas sobre jogos e brincadeiras, Kishimoto (2002) faz considerações significativas sobre a concepção froebeliana de brincar, ressaltando que, para o filósofo, a brincadeira era considerada uma ação metafórica, livre e espontânea da criança, um elemento imprescindível para o desenvolvimento simbólico.

Aproximando-se de autores contemporâneos como Brougère (2004), Vigotski (1998) e Piaget (1990), Kishimoto indica que Froebel “aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, expressão de necessidades e tendências internas” (KISHIMOTO, 2002, p. 68).

Na brincadeira, a criança se sente livre para expressar seus sentimentos e analisar os fatos do cotidiano sob sua ótica infantil. E é por isso que o brincar transforma, pois mesmo contendo regras implícitas, como nos apontam os estudos de Vigotski (1998), ao fazer de conta, a transgressão da ordem em que as coisas naturalmente acontecem torna possível o impossível.

Em seus estudos sobre a importância da brincadeira de faz de conta, Martins (2006, p. 42) ressalta que:

A importância da brincadeira de papéis, não obstante ser a atividade principal da criança de 3 a 6 anos, não se limita a esta etapa do desenvolvimento. As conquistas funcionais da criança ao término da primeira infância promovem inúmeras mudanças em sua personalidade, que passa a expressar, de

modo cada vez mais acentuado, o ensejo de aproximação entre suas condutas e as condutas dos adultos.

Dessa forma, o olhar da (o) professor (ora) para as brincadeiras no espaço das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) deveria ser mais atento, para buscar uma apropriação sobre a compreensão e interpretação que as crianças fazem dos ambientes onde vivem através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras no modo de falar e comportar-se diante de fatos do cotidiano. Tendo em vista que “no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira” (FACCI, 2006, p. 15). Devido ao seu processo de evolução, que é gradativo, a brincadeira da criança pequena é estruturada a partir do que ela é capaz de fazer, e, segundo Brougère (1998), evolui mais nos seis primeiros anos de vida, período em que uma boa parte das crianças está frequentando instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas). E como essas crianças passam a maior parte do dia, quando não o turno integral, nas referidas instituições, o brincar nesses espaços precisa ser encarado de modo que o olhar do professor para tal atividade tenha um caráter de observação e pesquisa que possibilite um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

O filósofo Walter Benjamin, em sua obra **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação** (2002), apresenta algumas informações sobre a origem dos brinquedos e sua influência na história da humanidade, ressaltando o valor cultural e histórico presentes nos brinquedos do passado.

Fazendo uma retrospectiva histórica sobre os brinquedos russos, o autor ressalta que “os brinquedos de todos os povos descendem da indústria doméstica” (BENJAMIN, 2002, p. 127). Nesta retrospectiva sobre a fabricação artesanal de brinquedos na Alemanha, Benjamin reflete sobre o fascínio que as crianças têm por brinquedos artesanais, argumentando que essa atração é provocada mais pela combinação de materiais utilizados, que lhes permitem compreender todo o processo de confecção do objeto desde a escolha dos materiais, do que pelo resultado final do trabalho do artesão.

Para o autor, o brinquedo artesanal possibilita à criança compreender todo o processo de confecção do objeto, desde a escolha dos materiais, o que o faz mais atraente do que um brinquedo industrializado, que, apesar da

riqueza de cores, formas e efeitos, produz uma atração momentânea nas crianças, na medida em que os resultados produzidos pelo simples apertar de um botão acabam limitando a riqueza do imaginário, quando se faz de conta que uma boneca chora ou faz xixi e um carro abre as portas ou acende as luzes, por exemplo. “Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2002 , p. 93). Isto posto, para Benjamin (2004), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: torna-se segmentado, passa a fazer parte, especificamente, da vida das crianças; ao mesmo tempo, torna-se didatizado, entrando na escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos são acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pai e filho da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos nos momentos livres e que, a partir do referido período, tornaram-se cada vez mais escassos.

Na mesma perspectiva, Agamben (2008), ao relacionar o jogo a rituais, cerimônias sagradas e lutas antigas, ressalta a contribuição dos jogos para o enriquecimento da cultura.

Um olhar sobre o mundo dos brinquedos mostra que as crianças, estes belchiores da humanidade, brincam com qualquer velharia que lhe cai nas mãos, e que o jogo conserva assim objetos comportamentos profanos que não existem mais. Tudo aquilo que é velho, independentemente de sua origem sacra, é suscetível de virar brinquedo (AGAMBEN, 2008, p. 85).

Nesta perspectiva, tudo que cai na mão de uma criança pode se transformar e dar início a novas possibilidades criativas. As possibilidades são inúmeras e a envolve em tramas e enredos que refletem aspectos vivenciados ou a vivenciar. Agamben (2008), em suas reflexões sobre a história e o jogo, traz um episódio do livro **As aventuras de Pinóquio**, de Carlo Collodi, publicado pela primeira vez em 1883, em que o boneco de madeira chega ao país dos brinquedos para explicar que existe uma relação antagônica entre

jogos, ritos, tempo e o calendário. No entanto, o autor afirma que essa relação torna-se inversa na medida em que, enquanto “o rito fixa e estrutura o calendário; o jogo, ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera-o e destrói” (AGAMBEN, 2008, p. 84).

Tais reflexões me remetem a um aspecto do brincar que chamou a minha atenção e que pretendo investigar posteriormente, relacionado ao fato de que, independentemente da intervenção do adulto (pais e/ou professores), as crianças reúnem-se nos seus grupos de pares e trazem para os espaços de lazer nas ruas, playgrounds ou nos pátios, durante o horário destinado ao intervalo ou ao recreio nas escolas, algumas brincadeiras cantadas que envolvem movimentos corporais, acrescentando novos elementos (passos, versos, ritmos) de acordo com o contexto social em que vivem e a interferência que recebem de outras crianças, ou dos meios de comunicação.

Nesta perspectiva, o jogo ou brincadeira estabelece uma relação simétrica e antagônica com o tempo, uma vez que afasta e aproxima acontecimentos de ontem e de hoje, rompendo a ligação entre o passado e o presente, fragmentando acontecimentos do cotidiano em situações descontextualizadas. Para Agamben (2008, p. 90), “Se o rito é, então, uma máquina para transformar diacronia em sincronia, o jogo é, opostamente, uma máquina para transformar sincronia em diacronia”.³¹ Dessa forma, meninos e meninas trazem para seu cotidiano brincadeiras tradicionais que são reinventadas com algumas marcas da contemporaneidade, desafiando os adultos, que são surpreendidos com tal inovação desautorizada, o que reforça o poder de transgressão no sentido de criatividade que é assegurado às crianças através do brincar.

3.3 Contribuições de Vigotski para os estudos sobre o brincar

As pesquisas mostraram que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança está a serviço do desenvolvimento de sua imaginação; tal papel é desempenhado, por exemplo, pela

³¹Termos introduzidos por Saussure e posteriormente pela antropologia cultural, que designam o eixo da simultaneidade (sincrônico), do qual se exclui qualquer intervenção de tempo, e o eixo das sucessões (diacrônico), no qual é possível considerar apenas uma coisa por vez, mas onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas mudanças.

escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-lo a cabo. Isto sem dúvida constitui a base do fato de que, precisamente durante a idade escolar, se estabelecem as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, ou seja, a possibilidade e a faculdade de se entregar mais ou menos conscientemente a determinadas elocubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista. [...] Dito de outro modo, vemos que não só o aparecimento em si da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento, são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação infantil (VIGOTSKI, 2003, p. 122-123).

Neste momento de discussão teórica, reitero minhas reflexões dando destaque para as contribuições de Vigotski para este estudo, com essa citação retirada do livro **O Desenvolvimento Psicológico na Infância** (2003), no capítulo em que o autor faz uma ampla discussão sobre o desenvolvimento da imaginação na infância. As contribuições que o referido autor deixou sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento infantil são de grande relevância para as pesquisas que estão voltadas para as crianças e a Educação Infantil, sobretudo quando ele apresenta o brincar de faz de conta como o “verdadeiro laboratório” da infância, pelo fato de que, através da brincadeira, a criança recria um mundo imaginário e representa cenas do mundo adulto, com a intenção de se apropriar da realidade para, através da sua representação, poder apreender o que se passa no mundo dos adultos.

Para o estudioso russo, “o mais importante instrumento cultural é a fala e, portanto, o destino de todo o desenvolvimento cultural da criança depende de ela conseguir ou não dominar a palavra como instrumento psicológico” (VER e VALSINER, 1996, p. 84). Neste sentido, considerar a relevância do estímulo da oralidade na primeira infância e entender que o desenvolvimento da imaginação infantil ganha destaque no momento em que os meninos e meninas estão frequentando classes de Educação Infantil traz consequências grandes para os estudos sobre formação de professores e seus desdobramentos em sala de aula, na medida em que “os frutos de nossa imaginação têm origem na forma como vivemos e apreendemos a realidade que nos circunda” (SILVA, 2012, p. 15). Ao reconhecermos que a imaginação da criança tem o seu apogeu no momento em que a mesma está iniciando sua

trajetória escolar, no caso daquelas que têm acesso à Educação Infantil, reconhecemos também a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, principalmente porque, até por volta dos seis anos de idade, as crianças se interessam muito pelas brincadeiras de faz de conta e a linguagem tem um papel fundamental nesses jogos de representação.

Os estudos de Vigotski (1896-1934) sobre o desenvolvimento infantil trouxeram contribuições teóricas que nos mostram que a maneira como as crianças expressam seus afetos através das brincadeiras, desenhos e narrativas, entre outras formas de comunicação, indica não apenas o seu modo de pensar sobre a realidade circundante, como também a forma de perceber e interpretar o outro.

Igualmente, Ferreira (2004, p. 83) ressalta que:

Entre uma perspectiva e outra, apreender o brincar para captar a ordem instituinte das crianças constitui-se numa oportunidade para ultrapassar uma concepção assente na preparação para a vida adulta por uma outra que o valoriza no presente como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social.

Portanto, para que possamos compreender o brincar como uma linguagem que expressa os afetos, as experiências e configura-se como uma forma de a criança se comunicar com o mundo, precisamos entender que quando a criança brinca com seus pares ela cria uma microcultura do brincar que é alimentada pelas influências culturais do mundo adulto.

Em seu livro **A Formação Social da Mente** (1998), Vigotski dedicou um capítulo para explicitar o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Para ele, o brincar é uma atividade crucial para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança pequena, enfatizando o brincar de faz de conta. O autor argumenta que tal atividade possibilita que a criança vivencie experiências que a colocam em situações em que é necessário assumir comportamentos diferentes do que experimentam no seu dia a dia.

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, como no foco de uma lente de aumento,

o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 134-135).

Vale ressaltar que quando se refere ao brinquedo, o autor não está se referindo apenas ao objeto utilizado para a realização das brincadeiras, mas também ao ato de brincar como uma das principais linguagens da criança e como atividade propulsora do desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado é que, de acordo com Zóia Prestes (2008), estudiosa das obras de Vygotsky, os quatro tradutores (Tunes, Pederiva, Mundim e Oliveira) que se debruçaram a revisar a tradução da obra **A Formação Social da Mente** afirmam que, na versão original, o autor se referia “a brincadeira e não brinquedo para se referir a uma atividade da criança” (PRESTES, 2008, p. 23).

Vigotski (1998), em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, destaca a brincadeira de faz de conta como uma forma que a criança pequena utiliza para suprir necessidades e impulsos específicos. Na primeira infância, através do faz de conta as crianças realizam aqueles desejos que não podem ser satisfeitos de forma imediata. Em relação a esse aspecto do brincar, o autor enfatiza que “se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

Dessa forma, o autor chama a atenção ao fato de que, se durante a primeira infância as crianças não tivessem desejos não realizáveis, a brincadeira de faz de conta não existiria, pois ao representar uma situação que ela gostaria de estar vivenciando naquele momento, a criança expressa seus desejos, afetos e frustrações.

Corroborando o autor afirma que:

[...] se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

Vigotski (1998) salienta que nesse percurso entre o desejo que não é imediatamente realizado e a satisfação do mesmo através do brincar surge a

imaginação, que se configura como um processo característico dos seres humanos e com traços psicológicos totalmente novos para as crianças, e que, no decorrer do seu desenvolvimento, passará a ser expressa através da fala, do desenho e, conseqüentemente, das brincadeiras de faz de conta, que, a partir do desenvolvimento da linguagem, passam a ser mais elaboradas, sendo enriquecidas graças à imaginação criadora.

Por outro lado, precisamos ter clareza que a brincadeira não acontece apenas quando algum desejo não pode ser satisfeito, mas também quando essa atividade envolve ações afetivas.

Ao brincar de faz de conta e representar uma determinada situação que vivenciou no seu cotidiano, a criança assume uma postura que lhe obriga a assumir uma atitude que é diferente da sua forma usual de agir e que se torna perceptível na sua forma de falar, no seu tom de voz, no repertório das conversas e na sua relação com os (as) companheiros (as) de brincadeira.

Sendo assim, as crianças enquanto brincam de faz de conta atingem o limite da zona de desenvolvimento proximal, na medida em que assumem atitudes que correspondem socialmente ao mundo adulto.

3.4 A Sociologia da infância e o brincar na cultura de pares

Outro referencial teórico que trouxe contribuições importantes para esse trabalho foi a Sociologia da Infância, sobretudo a partir das discussões de Sarmiento.

Em seus estudos sobre crianças e infância, Sarmiento (2008) salienta que, apesar de a Sociologia nunca ter negligenciado as crianças em suas pesquisas, sendo lembradas pela Sociologia da Educação e Sociologia da Família, entre outros campos de estudo, as pesquisas sobre a infância enquanto categoria social, demarcada por um campo de estudo específico, começaram a ser desenvolvidas a partir do início da década de 1990.

[...] a Sociologia da infância tem vindo, sobretudo no decurso das duas últimas décadas, a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas (SARMENTO, 2008, p. 18).

De acordo com o autor, o desenvolvimento da Sociologia da infância decorreu em grande parte pela necessidade de compreender um paradoxo que assistimos na contemporaneidade, que é o fato do aumento expressivo de estudos e leis que defendem os direitos das crianças, ao mesmo tempo que se ampliam o número de denúncias de maus-tratos e negligência a que são submetidos meninos e meninas, por parte dos poderes públicos e até das próprias famílias.

Em um artigo intitulado “A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos”, Sarmiento (2013) faz uma análise do papel da Sociologia da Infância nos estudos sobre as crianças e suas infâncias, afirmando que a abordagem interdisciplinar assumida por esse campo de estudo, nos últimos anos, tem levado os estudiosos dessa área do conhecimento a repensar o seu papel na emergência de novas pesquisas sobre as crianças e suas infâncias.

[...] o que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar (SARMENTO, 2013, p. 15).

O autor ressalta que, apesar de estarmos vivendo um momento em que os direitos das crianças são tão proclamados, meninos e meninas de diversas partes do mundo ainda não têm assegurado os direitos mínimos de sobrevivência, como: o direito à alimentação, saúde e educação, por exemplo. Nesse contexto, a Sociologia da Infância tem um papel importante como porta-voz nos estudos que valorizam as falas das crianças e as diversas infâncias com as quais temos convivido na contemporaneidade.

Os estudos da Sociologia da Infância têm mostrado que se torna necessário escutar a criança, para que o adulto possa compreender seus anseios e reais necessidades. De acordo com Soares (2006, p. 27), “A participação infantil, resgatada para os discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância através da Sociologia da Infância, é um aspecto

central para a definição de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos indispensáveis”. Assim, para os estudiosos desse campo de investigação, as culturas infantis ganham vida nos espaços e tempos em que as crianças têm algum grau de controle e poder, como o momento do recreio ou o período livre nas classes de Educação Infantil.

Ainda analisando a contribuição da Sociologia da Infância para as pesquisas com crianças, Corsaro (2001, p. 18), com base nos estudos de Qvortrup (1993), afirma que “as crianças foram marginalizadas na Sociologia devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização”. Corsaro aponta que, durante muito tempo, as crianças eram analisadas pelo adulto sob a perspectiva do que se tornariam no futuro e, nesta perspectiva, não havia necessidade de a Sociologia estudá-las, levando em consideração seus desejos e necessidades, de acordo com os seus pontos de vista e não a partir apenas da compreensão dos adultos.

Como representantes de uma categoria geracional, as crianças e suas infâncias ganharam destaque nos estudos da Sociologia da Infância, e para que possamos compreender o status atribuído às crianças nos estudos desta ciência, precisamos compreender dois conceitos centrais propostos por Corsaro (2011):

a) As crianças são agentes sociais e, assim sendo, interagem com o mundo circundante, de forma ativa e criativa, e enquanto recebem influências do mundo adulto, criam suas próprias culturas infantis;

b) A infância é uma forma estrutural que se configura como uma categoria composta por sujeitos de uma determinada faixa etária. No entanto, para as crianças a infância é uma fase transitória, com uma duração de tempo, enquanto para os adultos, a infância é uma fase que não desaparece, apesar da transitoriedade de seus membros.

Precisamos pensar que, da mesma forma que a infância faz parte da sociedade, mesmo considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais que determinam o papel de meninos e meninas em um determinado grupo social, as crianças já são integrantes da sociedade desde que nascem.

À medida que crescem, as crianças se apropriam de valores e hábitos do mundo adulto e de forma criativa vão criando suas próprias culturas de pares, e

a brincadeira livre é o espaço ideal para essas culturas se desenvolverem, principalmente porque longe do “controle” e / ou da intervenção dos adultos, os meninos e meninas constroem sua autonomia e produzem conhecimentos, que podem fornecer elementos riquíssimos para a compreensão do mundo infantil. “É por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128).

O autor destaca três fontes primárias das culturas simbólicas infantis relevantes para estabelecermos uma relação entre o brincar e a cultura de pares, ressaltando que as informações dessas três fontes são mediadas por adultos, tanto na família como em outros espaços do cotidiano, e que são apropriadas e ressignificadas pelas crianças enquanto as mesmas participam da cultura de pares: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros); a literatura infantil (especialmente os contos de fada) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, Coelhoinho da Páscoa, Fada do Dente e outros personagens de filmes).

Ao estabelecermos uma relação direta entre o brincar e a cultura de pares, poderemos observar que, no cotidiano das crianças de diferentes contextos culturais, sociais e econômicos, suas brincadeiras são repertoriadas, em grande medida, pelas influências das histórias que são contadas por seus familiares e / ou professores (as), pelos desenhos e outros programas que assistem na TV, bem como pelos mitos e lendas que fazem parte da comunidade à qual estão inseridas.

De acordo com Corsaro (2011, p. 145), “à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares”. Dessa forma, podemos afirmar que, ao mesmo tempo que as crianças se apropriam da cultura do mundo adulto, também constroem a sua própria cultura, e o brincar é um espaço privilegiado para que isso aconteça, tendo em vista que quando brincam livremente as crianças têm condições de decidir como e com quem vão brincar e de que maneira os objetos (brinquedos) serão utilizados de acordo com suas características

físicas, podendo assumir as funções que os brincantes acharem mais convenientes naquele momento.

Para que possamos compreender a forma como meninos e meninas constroem suas culturas, tomamos os quatro eixos estruturantes denominados por Sarmiento (2004): a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade representada pelas múltiplas interações que as crianças estabelecem com seus pares; a ludicidade compreendida como marca principal das culturas infantis e que acompanha as crianças durante todo o seu processo de desenvolvimento; a fantasia do real ou faz de conta (que possibilita que a criança aceite fatos incompreensíveis do seu cotidiano); e a reiteração, compreendida como a capacidade de transitar entre o passado, o presente e o futuro através da imaginação no contato com seus pares – e isso a criança o faz através das brincadeiras.

Dessa forma, as culturas infantis são reestruturadas na interação das crianças entre seus pares, na medida em que meninos e meninas acrescentam novos elementos as suas brincadeiras através de gestos, cantigas e palavras que ampliam o repertório cultural transmitido a cada geração.

Assim, podemos pensar que o ato de brincar traz também a negação do brinquedo que servia a quase todos os aspectos do imaginário infantil. Na contemporaneidade, o brinquedo ganhou aspecto de etiqueta, que representa o valor do mercado para aqueles que têm o poder aquisitivo e não para aquisição do objeto brincante. Nas lojas e magazines há brinquedos para idades diferenciadas, para desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, para aguçar a memória, as relações sociais, o raciocínio numérico, a linguagem etc. Contudo, essa variedade pode, de certa forma, (des)encantar a criança e mostra o quanto o significante brincar desliza na ilusão, no encanto, na faceta dos objetos, os quais são imaginários, simbólicos e reais ao mesmo tempo.

Diante do exposto, podemos constatar que estudar o brincar na perspectiva de crianças e adultos em uma instituição de Educação Infantil pode nos fornecer pistas que nos levem a compreender a forma como essa atividade vem sendo desenvolvida ao longo dos anos, atravessando gerações, que reproduzem marcas deixadas pela cultura de cada brincante de acordo com

seu contexto social e histórico, que possibilita que cada indivíduo imprima sua
enquanto brinca.

4 O BRINCAR NO CMEI NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Ver as crianças enquanto Outros em relação aos nossos saberes, enquanto seres que se expressam criativamente e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam as coisas do mundo de maneira própria sem que isto as deixe em posição inferior ao adulto; que se movimentam com maestria entre a realidade e a fantasia, vendo isto como algo positivo do e no viver das crianças (e acredito sê-lo com todos os seres humanos), desmonta as nossas práticas pedagógicas que consideram a infância um tempo de preparação para o futuro, para a domesticação dos corpos e mentes.

(OLIVEIRA, 2004, p. 198-199)

Reconhecendo a alteridade das crianças nos espaços das instituições de Educação Infantil, realizamos interlocuções com meninos e meninas de três a cinco anos de idade mediadas por desenhos, com o auxílio de algumas perguntas elaboradas previamente, no propósito de favorecer a análise do brincar na escola sob a perspectiva das crianças.

Ao utilizarmos a análise de conteúdo, pretendíamos identificar, nas respostas das crianças, conteúdos que favorecessem a análise do tema em estudo, através de elementos significativos para sua descrição. Para tanto, analisamos as respostas seguindo as seguintes etapas: pré-análise, para exploração do material; produção dos resultados para fazermos as inferências e interpretarmos os dados à luz do referencial teórico. Outro ponto importante foram os registros das ações das crianças com seus pares e com os adultos proporcionados pelas observações realizadas na rotina do CMEI, no momento em que acompanhávamos as crianças em suas turmas, na brinquedoteca e durante o recreio.

Para tanto, utilizamos seis perguntas que, aliadas com desenhos, possibilitaram uma melhor compreensão das análises apontadas pelas crianças sobre o brincar no Centro Municipal de Educação Infantil que elas frequentavam. Passaremos a descrever o que os meninos e as meninas indicaram sobre o brincar no CMEI.

As perguntas elaboradas tinham por objetivo favorecer o aprofundamento da questão em estudo. **A primeira questão** (O que você mais gosta de fazer aqui no CMEI?) teve por pretensão saber se as crianças responderiam se brincar era a atividade preferida por elas naquela instituição, ou o que elas ressaltariam na experiência escolar. Contudo, para muitas crianças soava estranho a utilização do termo CMEI porque estavam familiarizadas com a palavra escola ou creche. Dessa forma, a palavra CMEI foi substituída por escola nas perguntas. **A segunda questão** (Do que você brinca aqui na escola?) visava saber quais as brincadeiras que as crianças costumavam realizar no CMEI, bem como os brinquedos que as mesmas utilizavam em suas brincadeiras. **A terceira** (Onde você brinca aqui na escola?) **e a quarta** (Você tem vontade de brincar de outra coisa aqui na escola?) tinham a pretensão de saber quais as projeções das crianças em

relação a outras brincadeiras e quais os espaços preferidos pelas crianças para brincar no CMEI. **As duas últimas perguntas** (Sua pró³² brinca com você?) e (O que você aprende com essas brincadeiras?) em alguns momentos foi modificada pela questão (Por que você prefere essa ou essas brincadeiras?). tendo em vista que percebemos que para as crianças fazia mais sentido explicar porque preferiam mais uma brincadeira dentre outras do que dizer o que aprendiam com determinadas brincadeiras, considerando que os meninos e meninas não têm uma concepção utilitarista do brincar que muitos adultos defendem, ao relacionar o brincar sempre a um conteúdo ou produto final. Essas últimas questões buscavam aprofundar a análise sobre o brincar na rotina do CMEI. Esses aspectos serão melhor detalhados na análise das respostas das crianças que faremos a seguir:

Para cada criança solicitamos dois desenhos e durante a consecução dos mesmos, realizamos as seis perguntas balizadoras descritas, que podiam ser desdobradas em perguntas subsequentes com vistas ao detalhamento do processo de análise de cada uma. No primeiro desenho, pedimos que as crianças desenhassem o CMEI e falassem o que mais gostavam de fazer naquele espaço. Tínhamos por interesse averiguar se o brincar era indicado como atividade preferida por elas naquela instituição, ou o que elas ressaltavam da experiência escolar. Nossa pretensão era analisar o papel do brincar para as crianças, tal como Cordeiro (2012³³) e Ponte (2014)³⁴ ressaltaram em suas pesquisas sobre o papel do brincar na perspectiva das crianças.

Nos seus estudos, Cordeiro reproduz a resposta de um menino de cinco anos que, ao falar sobre o brincar como direito das crianças, defende tal atividade como algo vital, afirmando que criança tem que brincar: “porque tem

³²Na escola as crianças se referem à professora como pró, por isso optamos pela mesma forma de tratamento.

³³**Representações Sociais da Infância em escolas no campo do município de Amargosa – Bahia.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia-PPGE.

³⁴**O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

direito e criança que não brinca morre. Quem não brinca, não aprende” (CORDEIRO, 2012, p. 157).

Vale ressaltar que, além da definição do brincar como uma atividade indispensável para toda e qualquer criança que tem o direito de exercê-la, esse menino também traz de forma explícita o caráter da aprendizagem presente nas brincadeiras. Este fato nem sempre é perceptível do ponto de vista de muitos professores, que relacionam o brincar ao aprender apenas quando está vinculado a um conteúdo específico.

Da mesma forma, Ponte (2014), ao perguntar para uma criança de seis anos que cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental por que ela brincava, obteve como resposta: “porque é divertido, bom e importante” (PONTE, 2014, p. 127).

Como podemos observar nos dois estudos, as crianças concebem o brincar como uma atividade importante para elas e dessa forma ressaltam, tal como afirma Vigotski (1998, p. 135), que: “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.”

Nesta perspectiva, bem como pelo fato das crianças colaboradoras da pesquisa passarem o dia inteiro na instituição, procuramos saber se, do ponto de vista dos meninos e meninas, tal atividade aparecia em suas respectivas falas e nos desenhos como atividade relevante na rotina do CMEI.

A análise das respostas das crianças foi descrita por idade, considerando que interessava ao estudo verificar se a experiência da escolaridade modificava a perspectiva de análise das crianças, ou seja, se as respostas das crianças de três anos, que têm menos tempo na Educação Infantil, diferenciavam-se das demais em relação ao brincar na rotina da instituição. Além disso, o CMEI oferecia recursos diferenciados para o brincar das crianças de acordo com a faixa etária. As crianças de três anos brincavam em uma área que era comum às duas salas do grupo 03, onde havia uma casinha de plástico e um trenzinho; enquanto as crianças de quatro e cinco anos brincavam em um espaço aberto que não contava com nenhum

brinquedo, exceto uma cesta de basquete presa a uma árvore, mas que não era usada por falta de bolas.

Outro aspecto a ser considerado nessa análise foi a autorização das professoras do grupo 03 para que as crianças levassem os brinquedos da sala para a área externa, para que fossem utilizados em suas brincadeiras. Por outro lado, nos registros do caderno de campo consta que as crianças de quatro e cinco anos não eram autorizadas a retirar os brinquedos da sala e levá-los para a área livre. Estes brinquedos só eram liberados no intervalo entre as atividades ou eventualmente em momentos ociosos da rotina das referidas turmas.

Para descrever o processo de análise das respostas das crianças, inicialmente vamos transcrever dois diálogos feitos durante a produção do primeiro desenho solicitado (desenho livre) às crianças de três anos, no propósito de detalhar o referido procedimento. Isso se justifica tendo em vista que se trata de um estudo descritivo, com conotação etnográfica, que pode contribuir com informações sobre o brincar e também para divulgação e análise de estratégias metodológicas que contam com crianças de três a cinco anos como informantes. De acordo com Gobbi (2014):

A conjugação entre desenho e oralidade, em que a criança comenta sobre sua criação, apresenta-se como fecunda e capaz de revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros, ainda que saibamos o quanto reside de imaginação na composição das imagens (GOBBI, 2014, p. 158).

Neste sentido, os desenhos dos meninos e meninas que participaram deste estudo foram analisados como uma estratégia metodológica que favoreceu o processo de interlocução, bem como possibilitou a aproximação entre crianças e pesquisadora. Não nos interessava a utilização do desenho como uma forma para avaliar nenhum aspecto do desenvolvimento das crianças, utilizamos tal estratégia por reconhecermos nos traçados expostos sobre o papel mais uma forma de linguagem que as crianças recorriam para compreender o mundo em que viviam e também para expressar suas análises sobre os fatos cotidianos que mais lhes chamavam a atenção ou provocavam interesse.

Apresentamos, em seguida, as descrições das respostas a cada uma das seis perguntas das crianças nas diferentes idades. Entendemos que a exposição das indicações das crianças de três, quatro e cinco anos separadamente pode variar a partir de alguns aspectos, tais como: o tempo de escolaridade, a organização espacial das salas e as diferentes exigências da escola para as crianças maiores.

4.1 A interlocução com as crianças três anos durante a produção do desenho livre

Antes de iniciarmos o processo de interlocução com as crianças de três anos achamos necessário solicitar às crianças dessa idade que fizessem desenhos livres para que fossem utilizados como um pré-teste, considerando que as crianças menores poderiam apresentar um nível de dispersão e concentração diferente das crianças maiores (de quatro e cinco anos).

Assim, cabe destacar que as quatro crianças de três anos (dois meninos e duas meninas) que participaram da pesquisa foram convidados (as) a desenhar o que quisessem (desenho livre), e enquanto faziam os desenhos perguntávamos o que estavam desenhando ou deixávamos que eles (as) explicassem espontaneamente o que tinham produzido.

Em seus estudos, Gobbi tem constatado que a utilização dos desenhos em pesquisas com crianças “tornaram-se não apenas instrumentos de coleta de dados, complemento do caderno de campo, mas também, e talvez mais fortemente, como forma de ver do próprio desenhista e do grupo ao qual pertence” (GOBBI, 2014, p. 156). Dessa forma, no propósito de colocar em foco o brincar na perspectiva das crianças, recorreremos aos desenhos como um recurso para a estratégia de interlocução, que possibilitava a reprodução de elementos evocados pelas perguntas direcionadas às crianças, ao mesmo tempo que elas podiam discutir, esclarecer ou complementar oralmente os aspectos indicados nos desenhos.

Corroborando Gobbi, constatamos que no desenho livre de Vívian, uma criança de três anos e sete meses, há a correspondência entre o que ela expressou verbalmente com o que foi exposto no papel. Vejamos o exemplo a seguir:

Pesq – *Você gosta de desenhar?*

Vívian – *Gosto.*

Pesq – *Então vou te dar esse papel e você vai desenhar o que você quiser.*

Vívian – *Desenhei um coelho.*

Pesq – *Ficou muito bonito esse coelho.*

Vívian – *Agora vou fazer a menina e a mãe da menina.*

Nesse momento, lembrei que a professora dessa menina havia contado, no dia anterior, a história da “Menina bonita do laço de fita” e logo após, havia feito o desenho desses três personagens no quadro. Prosseguindo:

Vívian – *Agora, fiz outra coisa.*

Pesq – *Você fez o quê?*

Vívian – *Fiz um macaquinho. Fiz minha pró.³⁵*

Vívian – *Fiz a mula sem cabeça.*

Vívian – *Fiz o sol.*

Pesq – *Os seus desenhos ficaram lindos. Vai desenhar mais?*

Vívian – *Não, já acabei.*

Pesq – *Obrigada. Vamos voltar para sua sala?*

Vívian – *Vamos.*

O diálogo descrito acima mostra que a menina realmente se dispôs a desenhar e a falar sobre o que desenhava; interagiu com o auxílio do desenho, pois falava com fluência e desenhava os elementos que ia indicando, ou seja, relacionava o elemento desenhado com o que expressava verbalmente. A análise do desenho dessa criança indica que ela reproduziu no papel os três personagens da história que a professora havia contado na sala no dia anterior, “Menina bonita do laço de fita” (o coelho, a mãe e a menina), o que foi constatado no diário de campo, onde estavam transcritos os registros das observações. Além desses personagens, referiu-se à “mula sem cabeça”, personagem de outra história que a professora contou momentos antes da interlocução.

Vimos que este processo inicial com Vívian nos reporta aos estudos de Vigotski (1998), quando afirmar que:

Nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções [...] Para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação. Nunca o pensamento tem uma correlação tão alta com a memória como na idade precoce, quando se desenvolve em função imediata desta (VIGOTSKI, 1998, p. 44).

³⁵Muitas crianças chamam a professora de pró.

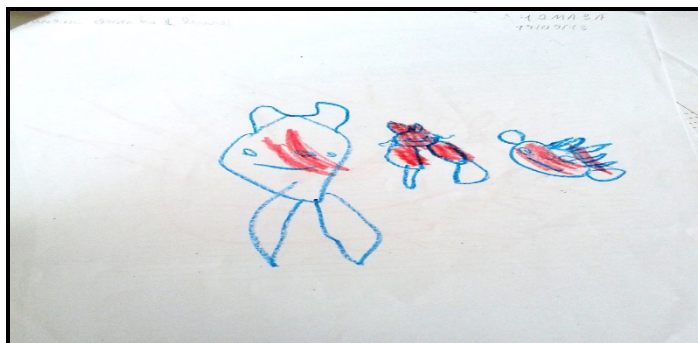
De acordo com o autor, o pensamento da criança apoiado na memória é expresso através da linguagem e, nesse caso específico, tal pensamento foi externalizado através dos desenhos e também da fala.

Durante o processo de interlocução, a menina disse que desenhou também um macaquinho, sua professora e o sol, apesar de visivelmente só percebermos o registro dos desenhos dos três primeiros personagens citados, como pode ser visto na Figura 1. Nele, está o rosto da menina no meio, do lado esquerdo da página, o coelho e do lado direito, a mãe. Os demais personagens só foram citados, o que pode indicar não só a fluência no processo de interlocução, como também o interesse da criança em continuar falando.

De acordo com Sarmiento (2011, p. 52-53): “O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos.” Dessa maneira, o desenho infantil precisa ser compreendido como uma forma de expressão em que as crianças atribuem significados que nem sempre são compreendidos pelos nossos parâmetros de adulto, que muitas vezes se preocupam muito mais com o resultado final de uma imagem produzida em um desenho, do que com todo o processo de elaboração daquela imagem ou figura que a criança quis representar no momento de sua produção.

Figura 1

Desenho Livre de uma menina de três anos



Fonte: Trabalho de campo, 2013.

A solicitação desse primeiro desenho para as crianças de três anos tinha o propósito de verificar se elas responderiam ao processo de interlocução com o recurso do desenho e se participariam ativamente do processo, e esta primeira análise (Vívian) deixa isto evidente. Também interessava verificar se brincar ou brinquedos apareceriam nos desenhos, tendo em vista que precisávamos garantir que os próximos desenhos pudessem ser tomados como parte das respostas das crianças. Além disso, tomamos esse primeiro desenho, denominado de desenho livre, como uma informação sobre o que as crianças desenhavam, a fim de verificar se eles repetiriam as mesmas coisas nos desenhos subsequentes.

Como mais um exemplo destes aspectos ressaltados, segue a análise do diálogo de outra criança com a pesquisadora durante a reprodução do desenho livre. Observamos que o menino falava de outros assuntos enquanto desenhava, ao mesmo tempo que tentava deixar claro que estava colocando no papel personagens de uma história que havia sido contada na sala pela sua professora, no mesmo dia em que foi feita a interlocução. Vigotski nos lembra que “Para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação” (VIGOTSKI, 1998, p. 44). Para essa criança, falar e desenhar configuravam-se como duas atividades distintas. Ela reproduzia os personagens da história recentemente contada pela professora ao mesmo tempo que ia discorrendo sobre o assunto que o interessava no momento.

O exemplo que mostra este aspecto foi constatado durante a interlocução da pesquisadora com um menino de três anos e está transcrito a seguir:

Daniel – *É para fazer o quê?*

Pesq – *Você vai desenhar o que você quiser.*

Daniel – *Minha mãe me disse que vai comprar uma moto pra mim.*

Pesq – *Que desenho é esse que você fez?*

Daniel – *Mula sem cabeça.*

Pesq – *Da história que a pró contou hoje? Que legal! (a criança fez que sim com a cabeça).*

Daniel – *Minha mãe disse que vai comprar dois carros pra mim e uma moto. Eu não sei fazer o nome não.*

Pesq – *Desenhe o que você quiser e como souber.*

Daniel – *Você fica aqui sozinha?*

Pesq – *Eu não fico aqui sempre, só quando trago as crianças para fazer essa atividade com os desenhos.*

Daniel – *Você trouxe o papel de onde?*

Pesq – *Da minha casa.*

Daniel – *Você trouxe esse negócio de onde? (o giz de cera).*

Pesq – *Da minha casa.*

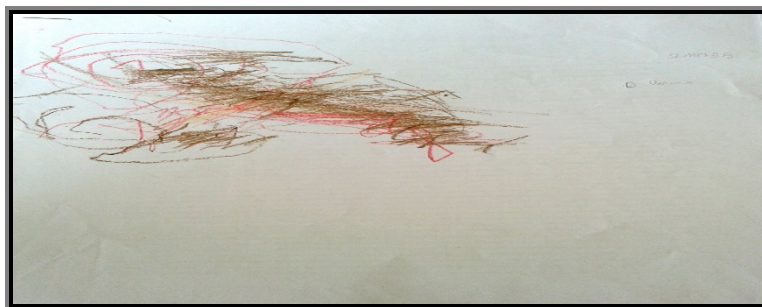
Daniel – *Aqui é o graveto e a mula sem cabeça (apontando para o desenho). É o fogo dela. Eu não quero fazer mais. Já terminei. Quero ir para a sala.*

Pesq – *Então vamos.*

O desenho presente na Figura 2 representa a mula sem cabeça e os gravetos, contudo, a criança discorre sobre coisas que a mãe vai comprar e faz perguntas sobre o material utilizado na construção do desenho.

Figura 2

Desenho Livre de um menino de três anos



Fonte: Trabalho de campo, 2013.

Em estudo anterior, trabalhamos com crianças de quatro e cinco anos e havíamos constatado que elas recorriam ao desenho para ilustrar ou enriquecer as respostas, frente às perguntas realizadas pela pesquisadora (ALMEIDA, 2010). Porém, neste estudo, decidimos envolver também as crianças de três anos, pois interessava-nos verificar, como já foi dito anteriormente, se crianças nessa idade também podiam contribuir com o desenho e com suas falas para análise do brincar na escola infantil. Nessa medida, concordamos com Prado (2011), quando afirma que:

[...] reconhecer a capacidade das crianças pequenas de construir culturas na diversidade etária representa a criação de um conceito recente de infância, que começa a ser pensado e traduz a inovação do tema, dentro de uma escassa bibliografia e de inúmeras dificuldades, seja na busca por compreender o desenvolvimento como fenômeno da cultura, seja na negação da condição hierarquizada, cronológica e “etapista” da

construção dos sujeitos, pois crianças e adultos ocupam lugares ativos na história (PRADO, 2011, p. 115).

O desempenho evidenciado pelas crianças envolvidas no estudo permite que nos associemos às afirmativas de Prado e confirmemos que podemos contar com as crianças de três anos e com seus desenhos nas pesquisas sobre temas ou aspectos que as envolvem. Ficou evidente que elas apresentaram um vocabulário rico e criativo, pois mantiveram diálogos com a pesquisadora e buscaram discutir assuntos da escola, de seus interesses e também obter informações sobre a pesquisa à qual estavam envolvidas. Além disso, com desenhos com formas delineadas ou com rabiscos, reproduziram elementos que representavam temas ou assuntos que as estavam mobilizando no momento do processo de interlocução.

4.2 Análise dos desenhos das crianças de três anos: “Gosto de fazer coelho. Estou fazendo igual ao da minha ‘pró’, um coelho.”

A resposta acima evidencia que as crianças tendem a reproduzir ações dos adultos que consideram interessantes, assumindo muitas vezes atitudes avançadas para a sua idade. Como afirma Vigotski (p. 1998), “As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades”. Mais do que isso, com estas palavras e seu respectivo desenho, a criança de três anos evidencia sua disponibilidade para os procedimentos definidos pelo estudo.

Durante o processo de interlocução, chamou-nos a atenção o fato de as crianças do grupo 03 se reportarem às histórias contadas pelas suas professoras quando eram convocadas a desenhar, tanto durante a realização dos desenhos livres, como no caso de Vívian e Daniel, cujas interlocuções já foram apresentadas anteriormente, quanto durante a realização dos desenhos 1 e 2, quando era solicitado que as crianças produzissem desenhos ao mesmo tempo que respondiam às perguntas da pesquisa.

O excerto do diálogo entre Jaqueline e a pesquisadora mostra como as crianças atribuíam sentido às histórias contadas pelas professoras, bem como

aos desenhos dos personagens que as mesmas faziam no quadro para chamar a atenção dos meninos e meninas antes de iniciarem a contação das histórias.

Pesq – *O que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

(silêncio).

Pesq – *Quando você chega aqui, você faz o quê?*

Após a pergunta a menina coloca a mão direita sob o queixo e começa a olhar para o teto da sala, como se estivesse buscando naquele gesto a resposta.

Pesq – *Lembrou o que você gosta de fazer aqui na escola?*

Jaqueline – *Estudar.*

Pesq – *O que mais?*

Jaqueline – *Gosto de fazer coelho. Estou fazendo igual ao da minha pró, um coelho.*

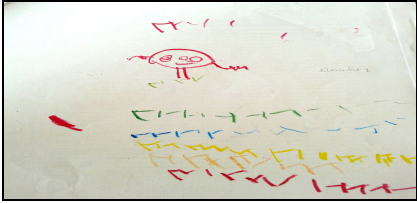

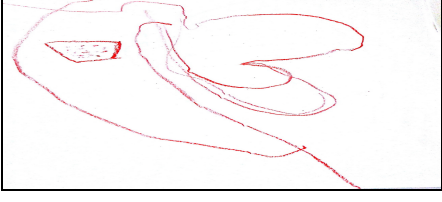

No primeiro conjunto de desenhos elaborados pelos meninos e meninas colaboradores da pesquisa, dois apresentaram formas nas quais foi possível identificar o propósito das crianças: Vívian e Israel. Outros dois apresentaram características diferentes dos citados, tendo em vista que suas formas não estão claras. De acordo com Vigotski (1988), no desenho das crianças pequenas, os traços deixados sobre o papel constituem-se como suplementos dos seus gestos enquanto falam. Segundo o autor, “os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais [...] É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto” (VIGOTSKI, 1988, p. 146). Os quatro desenhos das crianças de três anos podem ser observados no Quadro A. Entretanto, como não é do interesse do estudo analisar as características do desenho no processo do desenvolvimento das crianças, ressaltamos esse recurso como elemento que favoreceu o processo de interlocução, pois permitiu que a criança relacionasse seus traços ou formas com as questões colocadas.

Dito isso, passamos a relacionar os desenhos com as explicações das crianças: Vívian disse que o que mais gostava de fazer no CMEI era tomar

banho; para Israel era brincar no parque com a irmã,³⁶ a atividade preferida de Jaqueline era estudar e fazer coelho e Daniel gostava de brincar de pega-pega. Nestas respostas, a palavra brincar apareceu duas vezes, mas apareceu também estudar e fazer coelho (desenhar) ditos pela mesma criança, e tomar banho. São indicações que podem estar relacionadas com o cuidar e o educar, ações consideradas indissociáveis na Educação Infantil, mas que na prática cotidiana de algumas instituições são realizadas separadamente (por professoras e auxiliares), como acontecia no CMEI onde a pesquisa foi desenvolvida.

QUADRO A

DESENHOS SOBRE O QUE AS CRIANÇAS DE 3 ANOS GOSTAVAM DE FAZER NO CMEI

<p style="text-align: center;">Figura 3</p>  <p style="text-align: center;">Vivian</p>	<p style="text-align: center;">Figura 4</p>  <p style="text-align: center;">Israel</p>
<p style="text-align: center;">Figura 5</p>  <p style="text-align: center;">Jaqueline</p>	<p style="text-align: center;">Figura 6</p>  <p style="text-align: center;">Daniel</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2013.

³⁶Fomos informadas pela coordenadora que a irmã dele não estudava mais no CMEI.

Autores como Maranhão (2010) ressaltam que:

A crescente inserção da mulher no mundo do trabalho formal, associada à urbanização e aos novos arranjos familiares, requer que os professores ampliem suas competências para cuidar-educar nos diversos ciclos de ensino e em situações cotidianas. [...] As crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, desde bebês vivenciam esse processo tanto no âmbito da família, seja qual for sua conformação e dinâmica, quanto na relação com os professores (MARANHÃO, 2010, p. 3-4).

É possível que essa perspectiva delimitada entre o cuidar e o brincar presente no trabalho desenvolvido pelas profissionais que trabalhavam no CMEI tenha possibilitado que as crianças incluíssem o estudar, o desenhar e o tomar banho como atividades preferidas por elas na instituição.

O que merece destaque é que o brincar apareceu na metade dos desenhos e foi citado pelos dois meninos e o estudar e o tomar banho, nas respostas de duas meninas. Sem entrar no mérito das discussões de gênero, é possível indicar uma diferenciação nas respostas a esta questão. Cabe lembrar, conseqüentemente, que essas diferenças são apontadas apenas como indícios, devido ao número reduzido de crianças que participou do estudo.

No segundo conjunto de desenhos não houve muita diferença no traçado das crianças, como podemos ver no Quadro B.

Para o segundo desenho foi solicitado que as crianças desenhassem as brincadeiras que costumavam fazer na escola. Durante a execução dos mesmos as crianças foram sendo inquiridas sobre onde costumavam brincar, do que mais tinham vontade de brincar no CMEI, se as professoras brincavam com elas e se elas aprendiam alguma coisa com as brincadeiras citadas.

Nas respostas das quatro crianças transcritas abaixo sobre as brincadeiras que costumavam fazer na escola aparece o seguinte:

Daniel – *De velotrol, de pega-pega e de carro.*

Jaqueline – *Eu brinco de roda, de riscar e de brincar.*



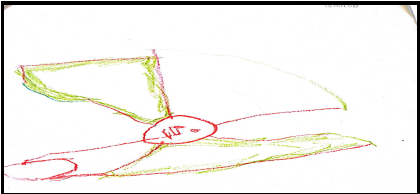

Israel – *De brinquedo e de carro.*

Vívian – *Com pró Violeta de lápis.*

Percebemos uma diferença entre as respostas dos meninos e das meninas sobre as brincadeiras preferidas: um menino falou que brincava de brinquedo, sem especificar que tipo, e também de carro, e o outro, que brincava de brincadeiras que envolvem movimento, como brincar de pega-pega, de velotrol e de carro. Uma menina disse que brincava de roda, de riscar e de brincar, e a outra, que brincava de lápis (que poderia ser desenhar ou escrever) com sua professora.

QUADRO B

DESENHOS DAS BRINCADEIRAS QUE AS CRIANÇAS DE 3 ANOS COSTUMAVAM FAZER NO CMEI

<p style="text-align: center;">Figura 7</p>  <p style="text-align: center;">Vívian</p>	<p style="text-align: center;">Figura 8</p>  <p style="text-align: center;">Israel</p>
<p style="text-align: center;">Figura 9</p>  <p style="text-align: center;">Jaqueline</p>	<p style="text-align: center;">Figura 10</p>  <p style="text-align: center;">Daniel</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2013.

As respostas das meninas chamaram a atenção para a indicação de brincadeiras que reforçam a marca da atividade escolar, como: brincar de lápis, que pode ser compreendida como desenhar ou escrever, respondido por Vívian. A outra menina falou que gostava de brincar de roda, escrever e brincar. O brincar de roda citado pela menina não deve ser confundido com a brincadeira de roda. A criança esclareceu que brincava de fazer a roda, tal como a professora organizava a turma no início da aula e distribuía as atividades da rotina. O que pode ser constatado no excerto do diálogo entre ela e a pesquisadora no momento em que era realizada a segunda interlocução mediada por desenhos:

Pesq – *Como é que você brinca de roda?*

Jaqueline – *Fazendo roda igual a pró.*

Logo, as duas meninas se reportavam a brincadeiras que representam atividades da escola. Sem entrar no mérito das discussões de gênero, é possível indicar, como na resposta anterior, uma diferenciação nas respostas dos meninos e das meninas a esta questão. Ressaltamos novamente que essas diferenças são apontadas apenas como indícios, devido ao número reduzido de crianças que participou do estudo.

Em relação aos espaços onde costumavam brincar, as respostas das crianças foram as seguintes: dois meninos responderam que gostavam de brincar no parque, uma menina, que gostava de brincar na sala e a outra, fora da sala. Percebe-se, portanto, que o espaço externo atrai mais as crianças e talvez isso aconteça pelas restrições impostas na rotina estabelecida pela escola/ professora ou pela possibilidade de atividades de iniciativa das crianças no ambiente externo. As áreas abertas podem ser entendidas como espaço para o brincar, onde as brincadeiras podem ser de iniciativa da criança, e a sala, concebida como um espaço organizado sob o ponto de vista do adulto, onde as crianças cumprem as rotinas determinadas pelas professoras. Em relação aos espaços para brincar, Cotrim et al. (2009), ao analisar os espaços urbanos para brincadeiras infantis, ressaltaram que:

o acesso aos espaços abertos, à natureza e à liberdade no ambiente, assim como a possibilidade de brincar, externo ao

contexto dos espaços institucionais, parece ter grande significância para a infância. Nesses lugares, é possibilitado às crianças manipular fisicamente e explorar o ambiente com intensidade, apartadas da vigilância e coerção dos adultos; descobrir desafios individuais, participar de brincadeiras em grupo e encontrar um refúgio das tensões dos relacionamentos interpessoais (COTRIM et al., 2009, p. 52).

Do mesmo modo, brincar fora do espaço da sala promove uma maior variabilidade de opções para as crianças, tanto em relação à mobilidade, quanto ao contato com elementos da natureza como terra e gravetos.

As crianças de três anos pareceram não compreender quando lhes perguntamos do que gostariam de brincar ou se tinham vontade de brincar de coisas diferentes no CMEI. Essas perguntas tinham por objetivo verificar se as crianças gostariam de propor outras possibilidades de brincadeiras para o espaço educacional. Mesmo reformulando a frase para ser mais explícita, duas meninas não responderam e os meninos citaram brincadeiras que já costumavam fazer no CMEI.³⁷ Um menino disse que gostaria de brincar de carro e outro, de esconde-esconde.

Portanto, não foi possível contar com a contribuição das crianças de três anos na projeção de novas possibilidades de brincadeiras. É possível que as menores, que iniciam a experiência escolar, tenham mais dificuldade para propor novas possibilidades em um espaço em que convivem com experiências bem diferenciadas do espaço doméstico, ou então que deveríamos rever a forma como a pergunta foi formulada.

Em relação à participação das professoras nas brincadeiras, todas as quatro crianças responderam afirmativamente. Essas respostas permitem deduzir que as professoras brincam com as crianças de três anos, no entanto, durante o período de observação não presenciamos as respectivas professoras brincando com elas.

Quando foi perguntado para as crianças o que aprendiam com as brincadeiras citadas, elas não responderam. Acreditamos que essa pergunta também não havia ficado clara para as crianças e procuramos modificá-la,

³⁷Os registros dessas brincadeiras encontram-se no caderno de campo.

perguntando: Por que você gosta dessas brincadeiras? Vejamos as respostas abaixo:

Pesq – *Por que você gosta dessas brincadeiras?*

Daniel – *Porque eu gosto.*

Pesq – *Por que você gosta de brincar dessas brincadeiras?*

Jaqueline – (silêncio)

Pesq – *Por que você gosta de brincar de carro?*

Israel – *Porque sim.*

Pesq - *Porque você gosta de brincar de lápis?*

Vívian – *Porque eu brinco com minha colega.*

Como se pode ver, as respostas ou o silêncio denunciam dificuldade no entendimento da questão ou do seu enunciado, diferentemente do que aconteceu com as respostas das crianças de quatro e cinco anos para essa pergunta.

4.3 Processo de interlocução com as crianças de quatro anos

O processo de interlocução com as crianças de quatro anos se deu em dois momentos, tendo em vista que com esse grupo de crianças não sentimos necessidade de fazer uma pré-testagem através da produção de um desenho livre como foi feito com as de três anos.

Analisando as respostas das crianças de quatro anos sobre o que mais gostavam de fazer no CMEI, percebemos que, semelhante às crianças de três anos, brincar não aparece como única atividade citada, como pode ser constatado nas respostas das crianças.

Para Ângela, as atividades preferidas eram desenhar e fazer oração; Nailton disse que o que mais gostava no CMEI era fazer o nome e fazer borboleta; Bruna, de fazer o nome, pintar e brincar de pique e Gustavo, de brincar de brinquedo.

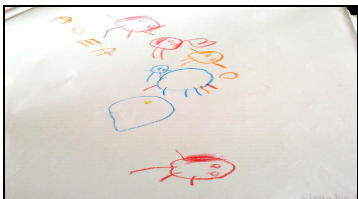

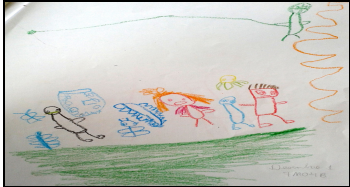
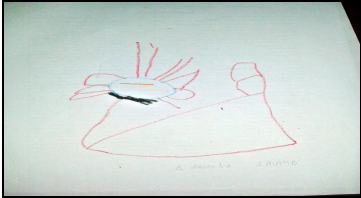
Dessa forma, constatamos que duas crianças da mesma turma, uma menina e um menino, citaram brincar como o que mais gostavam de fazer na instituição. Fazer o nome foi citado por um menino e uma menina de cada turma, sendo que essa mesma menina disse que também gostava de brincar de pique. Fazer borboleta, fazer o nome, desenhar e fazer oração foram citados por um menino e uma menina que estudam na mesma turma.

Ressalta-se aqui que um menino também apontou atividades escolares como fazer o nome como o que mais gostava de fazer no CMEI, diferentemente do grupo 03, onde só as meninas se referiram a tais atividades como preferidas na instituição.

Os desenhos realizados pelas crianças enquanto falavam o que mais gostavam de fazer no CMEI podem ser vistos no Quadro C.

QUADRO C

DESENHOS DO QUE AS CRIANÇAS DE 4 ANOS GOSTAVAM DE FAZER NO CMEI

<p>Figura 11</p>  <p>Ângela</p>	<p>Figura 12</p>  <p>Nailton</p>
<p>Figura 13</p>  <p>Gustavo</p>	<p>Figura 14</p>  <p>Bruna</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2013.

Em relação às brincadeiras que costumavam fazer no CMEI, as respostas dos meninos e meninas foram as seguintes:

Brincar de brinquedo, de história,³⁸ pega-pega e carro (Nailton).


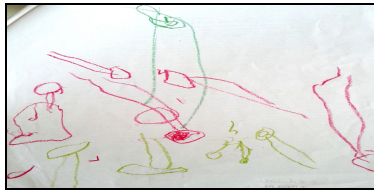
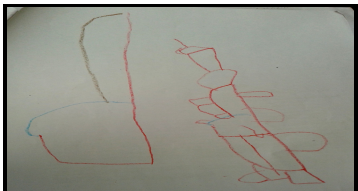

Brincar de panela e de boneca, porque não gosta de bagunça (Ângela).

Brincar de super-homem, de homem-aranha e de coelhinho (Gustavo).

Brincar de pega-pega, esconde-esconde e brincar (Bruna).

Os desenhos das crianças de quatro anos sobre as brincadeiras que costumavam fazer no CMEI estão expostos no Quadro D.

QUADRO D
DESENHOS DAS BRINCADEIRAS QUE AS CRIANÇAS DE 4 ANOS
COSTUMAVAM FAZER NO CMEI

<p>Figura 15</p>  <p>Ângela</p>	<p>Figura 16</p>  <p>Nailton</p>
<p>Figura 17</p>  <p>Gustavo</p>	<p>Figura 18</p>  <p>Bruna</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2013.

De um modo geral, notamos nos desenhos das crianças certa aproximação entre o traçado e o que elas se propuseram a desenhar, bem como o que iam acrescentando ao papel enquanto falavam.

³⁸O menino estava se referindo a personagens de histórias infantis.

Inicialmente, chamamos a atenção para a indicação de brincadeiras de faz de conta que foram mais citadas que os outros tipos de brincadeiras. Isso pode ser mais frequente por volta dos quatro anos, haja vista que, nessa idade, a linguagem oral está mais fluente e dessa forma os meninos e meninas apresentam maior vocabulário que as crianças menores. Percebemos uma distinção entre a menina de uma turma que disse preferir brincar de panela e boneca, porque não gostava de bagunça, e a que gostava de brincar de brincadeiras de regras que envolviam movimento. O que revela que citaram brincadeiras consideradas de meninas (brincar de panela e boneca) e de movimentos (super-homem e homem-aranha), que, de acordo com Bichara (2001), são frequentemente mais apontadas pelos meninos.

Vários estudos têm constatado que meninos preferem brincadeiras de super-heróis, papéis com muita ação (homens do espaço, Superman, polícia e bandido, monstros e lutas) e transportes (carros, avião, ônibus etc.). Por sua vez, as meninas preferem atividades relacionadas com atividades domésticas, casamentos, festas (casinha, comidinha, mãe-bebê, aniversários, chás etc.) (BICHARA, 2001, p. 20).

Vale ressaltar que essas escolhas têm influência direta dos adultos, que, desde cedo, oferecem e ensinam para as crianças o que são brinquedos e brincadeiras “de meninos e de meninas” por receio que a preferência por um tipo de brincadeira que fuja dos padrões de gênero impostos pela sociedade, como, por exemplo, um menino brincar de boneca possa influenciar na sua opção sexual futuramente. Comportamentos herdados de uma sociedade que durante muito tempo pregou a separação das atividades tidas como femininas, como cuidar da casa e dos filhos, por exemplo, das atividades consideradas masculinas, como trabalhar fora, apesar das mudanças que aconteceram nos papéis assumidos por homens e mulheres dentro dos novos modelos de família com os quais temos convivido atualmente, mas que não são representados de forma tão veemente nas brincadeiras infantis.

As convenções de gênero repetidas frequentemente pelas atividades lúdicas, artefatos, roupas e modos de si, vão então tornar fácil identificar e fazer com que as crianças se identifiquem com os jogos de menino ou de menina, posto que se sabe, de antemão, os respectivos modos de ser homem e

ser mulher, esperados e reforçados socialmente (ROCHA, 2007, p. 181).

Por outro lado, percebemos também que, em alguns momentos, meninos e meninas têm brincado juntos, ou que algumas meninas têm preferido as brincadeiras de destreza e movimento do que as tidas como femininas, como brincar de casinha. Entretanto, do ponto de vista do adulto causa um impacto maior quando os meninos preferem as “brincadeiras de menina”. Finco (2010),³⁹ em seus estudos, constatou que as crianças têm encontrado formas de burlar a ordem vigente na sociedade que estabelece os papéis masculinos e femininos através das brincadeiras, principalmente quando estão entre pares, sem o olhar vigilante do adulto.

No uso e na apropriação do espaço das brincadeiras, existem também diferenças entre os gêneros, os meninos tendem a ocupar as áreas mais amplas, portanto, mais adequadas a brincadeiras motoras, tais como correr, pular, chutar, entre outras; já as meninas tendem a buscar locais mais reservados e protegidos, propícios a brincadeiras mais duradouras que demandam construção de cenários, como as brincadeiras de faz de conta, e isso pôde ser observado durante o período em que estivemos coletando os dados no CMEI.

Das quatro crianças desse grupo que participaram da interlocução, apenas uma menina disse que gostava de brincar na sala. Provavelmente, tal fato ocorreu porque as crianças sentiam-se mais à vontade para brincar livremente na área aberta, apesar do referido espaço não ter um parque ou recursos que atraíssem o interesse ou a permanência deles ali. Além disso, as crianças não eram autorizadas pelas professoras a levar para a área externa os brinquedos existentes na sala. Por outro lado, sabemos que a inexistência de brinquedos não impede que as crianças brinquem, apropriando-se do espaço e do que possa existir no mesmo, usando a criatividade e a imaginação. Pois, como afirma Benjamin (2002, p. 93): “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda.”

³⁹ FINCO, Daniela. Tese apresentada na Faculdade de Educação da USP. 2010.

Quando foi perguntado para as crianças do que elas gostariam de brincar no CMEI, notamos a preferência por brincadeiras de faz de conta na resposta de três crianças (brincar de beija flor, brincar de bebezinho e brincar de brinquedo de história), sendo que um menino respondeu a mesma coisa quando perguntamos do que ele brincava.

Chamou-nos a atenção a resposta de uma menina que disse que gostaria de brincar de ler e de ficar olhando livro porque ela brinca em casa.

Segue abaixo a transcrição de um excerto da interlocução dessa menina com a pesquisadora:

Pesq – *Você gostaria de brincar de outra coisa aqui na escola?* (Substituímos a pergunta por: *Você tem vontade de brincar de outra coisa aqui na escola?* Essa pergunta foi modificada ao longo da intervenção para favorecer a compreensão das crianças.)

Ângela – *Não sei.*

Ângela – *Minha mãe só bate em minha mão em casa.*

Pesq – *Por quê?*

Ângela – *Porque ela não deixa eu desenhar.*

Pesq – *Então desenhe mais aqui.* (Ela já chegou na sala dizendo que estava com pressa porque tinha que fazer dever – terminar de fazer uma colagem).

Ângela – *Estou chateada.*

Pesq – *Por quê?*

Ângela – *Não respondeu.*

Pesq – *Se você pudesse escolher outra coisa para brincar aqui na escola além de boneca e panela você escolheria o quê?*

Ângela – *De ler, ficar olhando livro.*

Ângela – *Eu brinco em casa.*

A análise dessas falas nos permite inferir que essa menina tinha uma ideia de escola como um espaço onde o brincar não era permitido ou não deveria acontecer, apesar de ela ter afirmado que brincava no CMEI. Durante

as observações foi registrado no caderno de campo que essa criança ficava incomodada com o barulho que seus colegas faziam na sala, e durante uma conversa informal ela me disse que não gostava de bagunça. Tal fala também apareceu durante a interlocução e será abordada em posterior análise das respostas das crianças. É possível que para a família dessa menina ler livros deva ser mais valorizado que desenhar, logo, cabe à escola prepará-la para esta atividade. Assim, o brincar, também desvalorizado, deveria ser mais pertinente fora da escola.

Um aspecto que fortalece esta dedução são as respostas das quatro crianças de quatro anos, que afirmaram que as professoras não brincavam com elas. No entanto, um menino disse que brincava com a estagiária e uma menina falou que a pró brincou no dia em que a ADI faltou. Parece que, para essas professoras, o brincar não era concebido como uma atividade que poderia fazer parte da rotina do trabalho delas com crianças a partir de quatro anos, tendo em vista que as professoras das crianças de três anos brincavam com as crianças e permitiam que elas levassem os brinquedos da sala para a área externa. De acordo com Wajskop (2009), mesmo considerando o brincar como uma atividade simbólica importante para as crianças, muitos educadores não costumam brincar com os meninos e as meninas, mesmo quando são convidados.

O que as crianças disseram foi constatado durante o período de observação nas salas, no entanto, no período de observação na brinquedoteca presenciamos a professora e a ADI da turma citada pela criança brincando com os meninos e as meninas.

Quando foram solicitadas a responder o que aprendiam com as brincadeiras que costumavam brincar no CMEI, duas crianças foram enfáticas em mostrar que aquela era uma pergunta óbvia como se pode ver nos excertos abaixo:

Pesq – *Por que você gosta dessas brincadeiras?*

(silêncio).

Pesq – *Você acha que aprende alguma coisa com essas brincadeiras?*

Gustavo – *Sim. Eu aprendo a correr.*

(brincar de super-homem e homem-aranha, de coelhinho).

Pesq – *Você acha que aprende o que com essas brincadeiras?*

Bruna – *Eu aprendo a brincar disso que eu falei. Você vai parar de me perguntar besteira?*

(brincar de pega-pega, esconde-esconde e brincar).

Pesq – *Não é besteira não, isso é coisa séria.*

Vale ressaltar que duas crianças de uma mesma turma não estabeleceram relação entre o que brincavam e o que disseram que aprendiam com tais brincadeiras.

As respostas das crianças a essa questão foram as seguintes:

Nailton – *“Aprendo a desenhar a pró”* (brincar de brinquedo, história, pega-pega e carro).

Ângela – *“Aprendo a fazer dever”* (brincar de panela, boneca e um bocado de coisas).

O que ficou evidente é que essas duas crianças relacionaram o “aprender” a atividades escolares e não estabeleceram relação entre o brincar e suas inúmeras possibilidades de aprendizagens, seja em relação ao aspecto motor de desenvoltura e controle nos movimentos, como foi apontado por Gustavo, seja como uma atividade que pode ser aprimorada cada vez que é repetida, como foi indicado por Bruna. Além disso, esta questão implica análises que precisam ser pesquisadas de forma indireta, provavelmente com perguntas voltadas para avaliações de episódios de brincadeiras, em que as perguntas favoreçam a dedução das consequências.

4.3.1 Processo de interlocução com as crianças de quatro anos: algumas reflexões

“Eu aprendo a brincar disso que eu falei. Você vai parar de me perguntar besteira?” (Bruna, 4 anos).

O que esta resposta evidencia é que as crianças nos fazem refletir o tempo todo sobre o lugar de alteridade assumido por crianças e pesquisadores

quando convocamos meninos e meninas para serem interlocutores em nossas pesquisas. Estes e outros questionamentos eventuais nos levam a refletir que as crianças também fazem julgamentos de valor sobre as questões trabalhadas na pesquisa, atribuindo sentido ao que dizemos e propomos para elas. Pois, como afirma Pereira (2011, p. 63): “ainda que a interlocução com as crianças se torne mais facilmente visível no trabalho de campo, compreendemos que essa interlocução se faz presente ao longo de todo o processo de pesquisa, antes e depois do trabalho de campo [...]”

Durante o processo de interlocução realizado com os meninos e as meninas do CMEI, as respostas de algumas crianças me surpreenderam pela forma espontânea de expressar o que pensavam. Uma das crianças foi Bruna, autora dessa frase utilizada acima. Esperta e curiosa, ela me fez refletir sobre o papel do pesquisador que se propõe a levar as falas das crianças para suas pesquisas e sobre a ética que precisa ser mantida em respeito às crianças e suas vozes. De acordo com Ferreira (2010, p. 158):

[...] as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, [...] – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos.

Com o propósito de ilustrar melhor as questões que permearam a interlocução com a pesquisadora e deixar evidente fatores que afloraram durante este processo, é possível destacar dois excertos das falas de Bruna que nos remetem ao fato de que as crianças fazem interpretações sobre suas situações de vida e conseguem expressar aquilo que as incomodam ou que têm interesse em colocar em discussão. Durante as interlocuções, a menina deixou emergir o que pensava, deixando explícito alguns julgamentos e valores que foram apreendidos e incorporados à sua fala a partir das interpretações e falas dos adultos que fazem parte do seu convívio social. O primeiro ocorreu tal como segue abaixo:

Bruna – *Você sabia que essa cor é igual a minha? (apontando para o lápis preto). Eu sou dessa cor.*

Pesq – *Você é dessa cor?*

Bruna – *Sou sim. Eu sou preta.*

Pesq – *Eu também sou negra.*

A menina pegou novamente a folha de papel onde tinha feito o desenho da galinha.

Bruna – *Vou fazer a galinha. Está parecendo uma fada.*

No momento em que a menina pegou o lápis de cor preto e disse que ele era da sua cor, a fala dela não me causou estranhamento, apesar de já ter presenciado, em outras situações, crianças negras se identificarem com a cor do lápis marrom, talvez pelo fato de os afrodescendentes serem chamados de morenos e nas caixas de lápis de cor e giz de cera a cor que mais se aproxima da pele “morena” é a marrom.

No entanto, em um momento posterior, a preocupação da menina com sua cor de pele aparece de forma mais contundente quando compara sua cor com a de sua prima, que é branca, e diz que queria ser igual a ela. O excerto que retratou essa situação segue abaixo:

Bruna – *[...] deixa eu fazer com o branco pra ficar melhor, porque é da cor da minha prima Carla⁴⁰ (com um giz de cera branco). Mas eu queria ser branca.*

Pesq – *Por quê? A sua cor é tão bonita.*

Bruna – *Mas eu não gosto de ser preta.*

Pesq – *Você é da minha cor. Olha, nossa cor é tão linda.*

Bruna – *Mas eu não quero ser dessa cor!*

Pesq – *Por quê?*

Bruna – *Eu não gosto de ser preta.*

Pesq – *Ah, eu gosto. Acho a nossa cor linda.*

Silêncio.

⁴⁰Nome fictício.

Pesq – *Quando terminar você me fala certo?*

Bruna – *Falo sim.*

De forma clara, a menina retomou o tema e explicitou que *queria ser branca* porque que *não gostava de ser preta*. Durante o diálogo conseguiu esclarecer que tinha uma prima branca chamada Carla, que pode ter exacerbado ou deflagrado o questionamento de sua cor de origem.

Corroborando Silva (2008, p. 117):

Entendemos que, no processo de interações socioculturais, a criança aprende a estabelecer comparações de raça e extrato social que correspondem aos conceitos aprovados socialmente. Tais conceitos são construídos e fortalecidos através dos estereótipos negativos imputados historicamente aos negros através da ideologia racista existente na sociedade brasileira.

Desse modo, a discriminação intramuros, na própria família, pode ser mais evidente que a discriminação extramuros, na medida em que a família nuclear pode construir um reconhecimento de sua origem étnica com orgulho, ou não aceitar a sua condição racial e deixar transparecer essa atitude negativa para as crianças.

Após a realização das duas interlocuções com Bruna, conversei com sua professora sobre o que a menina havia falado sobre sua cor durante as nossas atividades, para saber se a mesma já tinha observado alguma situação em sala de aula em que a criança houvesse feito algum comentário que demonstrasse que estava sendo discriminada por seus colegas, ou que estivesse vivenciando alguma situação de preconceito de cor em sua casa e a professora me disse que não tinha percebido nenhum comportamento ou comentário que apontasse tal situação. Durante a nossa conversa, sugerimos que a professora lesse para a turma a história “Menina bonita do laço de fita” (que conta a história de uma menina negra que é admirada por um coelho branco pelo fato de ser negra e que deseja ter a mesma cor da menina), pois sabíamos que esse livro existia no CMEI porque havíamos presenciado a mesma ser trabalhada em uma turma do grupo 03. A professora aceitou nossa sugestão, considerando que ainda não havia lido essa história para as

crianças, e concordou que seria uma boa forma de discutir a questão da diversidade.

No entanto, no final do ano letivo, a professora de Bruna nos falou que havia descoberto o possível motivo para as falas da menina. Durante o final de semana, a professora encontrou-se com o avô da menina, que, em uma conversa, perguntou se ela conhecia a outra neta dele (Carla). Tratava-se da mesma prima citada pela menina durante a interlocução. Ele informou que Carla era filha de outro filho dele, e que o mesmo falava para todo mundo com orgulho sobre essa filha branca. Segundo a professora, o avô da criança travou o seguinte diálogo com ela:

“Que milagre a senhora não conhecer Carla, a filha do meu filho Júnior?⁴¹ Porque ele tem maior orgulho daquela filha branca dele.”

Possivelmente, essa fala do avô de Bruna se refletia no comportamento de sua família e, conseqüentemente, no comportamento da menina, revelado durante o processo de interlocução. Pois mesmo que no primeiro momento a criança só tenha se reportado a sua cor, ela voltou a falar sobre a mesma questão em momento posterior. O que nos mostra que, quando as crianças têm a oportunidade para falar o que sentem e pensam, podem nos revelar situações que muitas vezes nem imaginamos que estejam acontecendo. Situações como essas reforçam a necessidade da inclusão de debates e discussões sobre diversidade racial nos cursos de formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que, como afirma Gomes (2003, p. 18): “Para avançarmos nessas questões, uma outra tarefa faz-se necessária: é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.”

⁴¹Nome fictício.

4.4 O brincar para as crianças de cinco anos: “Na hora de chover a gente não vai brincar né? Que pena né? Muita pena né?”

A fala dessa menina de cinco anos reforça a ideia de que na escola o brincar só pode acontecer fora da sala, nos espaços abertos. Quando chovia, a criança sabia que não era possível brincar e por isso esse lamento, que demonstrava sua tristeza.

Possivelmente, o fato de não poder brincar em decorrência de um dia chuvoso tenha incomodado tanto essa menina porque, diferente das crianças de três e quatro anos, os meninos e meninas maiores não apontaram atividades escolares como aquelas preferidas na rotina do CMEI. Das quatro crianças que participaram da pesquisa, três apontaram o brincar como o que mais gostavam de fazer no CMEI, como podemos ver nos excertos dos diálogos entre as crianças e a pesquisadora:

Pesq – *O que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

Alessandra – *Eu gosto de brincar.*

Pesq – *Você gosta de brincar de quê?*

Alessandra – *De jogo da memória.*

Pesq – *O que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

Luiz – *Eu gosto de brincar.*

Pesq – *Quando você está aqui na escola o que você mais gosta de fazer?*

Kauê – *Eu gosto de fazer... de brincar.*

Pesq – *E o que é que você mais gosta de fazer aqui?*

Alanna – *O que eu mais gosto de fazer...*

Alanna – *Eu gosto de fazer... ah, toda hora não.*

Pesq – *Pode falar.*

Alanna – *Por que toda hora eu esqueço do seu nome?*

Pesq – *Meu nome é Márcia, mas eu quero que você me diga o que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

Alanna – *Eu gosto de fazer gente, eu gosto de fazer teatro, balé.*

Pesq – *O que mais?*


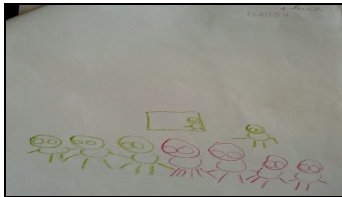
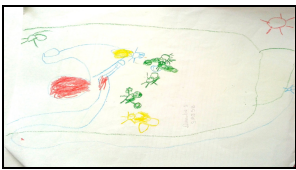

Alanna – *E eu gosto de corrida. Gosto da aula de dança, gosto de comer. Ui, aquele rango de meio-dia é muito delicioso! Sabe o que ela faz? Mingau também. Aí, eu bebo, eu não posso beber, eu bebo pouquinho Nescau, eu não posso beber muito Nescau.*

Como podemos observar, o que as crianças do grupo 05 mais gostam de fazer no CMEI é brincar, e mesmo na resposta da menina que não aparece a palavra brincar, outras atividades de movimento como aula de dança, corrida e comer são citadas. Talvez essas crianças estivessem sentindo-se cobradas pelo excesso de atividades, considerando que agora o grupo 05 faz parte da última etapa da Educação Infantil, em que a demanda por atividades de leitura e escrita são maiores, considerando que no próximo ano as mesmas seriam matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Os desenhos que as crianças fizeram enquanto diziam o que mais gostavam de fazer no CMEI podem ser vistos no quadro E.

QUADRO E

DESENHOS DO QUE AS CRIANÇAS DE 5 ANOS GOSTAVAM DE FAZER NO CMEI

<p>Figura 19</p>  <p>Alessandra</p>	<p>Figura 20</p>  <p>Luiz</p>
<p>Figura 21</p>  <p>Kauê</p>	<p>Figura 22</p>  <p>Alanna</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2013.

Em relação às brincadeiras que costumavam fazer no CMEI, as respostas dos meninos e meninas foram as seguintes:

Brinca de correr e de bicho.⁴² (Luiz).

Brinca de jogo da memória e de correr. (Alessandra).

Brincar de correr e de carro. (Kauê).


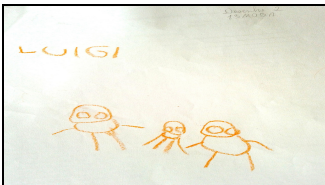
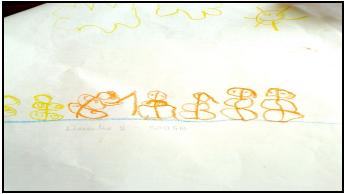

Brincar de mãe e filha e de prender cachorro. (Alanna).

Sobre as brincadeiras preferidas pelas crianças de cinco anos, pode-se observar que três, das quatro crianças, referiram-se a brincadeiras que envolvem movimentos motores como correr e apenas uma menina citou brincadeiras que envolvem o faz de conta (brincar de mãe e filha e de prender cachorro). Acreditamos que tais brincadeiras foram citadas pela maioria das crianças, porque o espaço livre que era oferecido para elas brincarem, estimulavam-nas a organizarem brincadeiras de correr. De acordo com Horn (2004, p. 37), “o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. [...] o espaço é rico em significados, podendo ser ‘lido’ em suas representações [...]”.

Os desenhos das crianças de cinco anos sobre as brincadeiras que costumavam fazer no CMEI estão expostos no quadro F.

⁴²O menino me explicou que eles escolhem quem é o bicho e o bicho tem que pegar alguém e prender, e o outro tem que soltar.

QUADRO F
DESENHOS DAS BRINCADEIRAS QUE AS CRIANÇAS DE 5 ANOS
COSTUMAVAM FAZER NO CMEI

<p>Figura 23</p> <p>Alessandra</p> 	<p>Figura 24</p> <p>Luiz</p> 
<p>Figura 25</p>  <p>Kauê</p>	<p>Figura 26</p>  <p>Alanna</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2013.

Podemos perceber, nos desenhos das crianças de cinco anos, o uso de traços compondo formas bem definidas e um jogo de cores que pretendiam expressar movimentos. Constatamos também que as crianças representaram nos desenhos alguns fatos que foram informados enquanto faziam os desenhos durante o processo de interlocução.

Nos desenhos de Alessandra, ela reproduziu a imagem do que parece ser uma peça do jogo da memória e de uma boneca, no desenho 1, e de uma menina que a garota disse ser ela brincando de jogo da memória, no desenho 2:

Alessandra: desenho 1

Pesq – *Você gosta de desenhar?*

Alessandra – *Sim* (balançando afirmativamente a cabeça).

Pesq – *Você gosta de desenhar o quê?*

Alessandra – *Eu gosto de desenhar umas bonecas.*

Pesq – *Então desenhe aqui* (entregando o papel).

Pesq – *Quem é essa?*

Alessandra – *Fiz a boneca.*

Pesq – *A boneca tem nome?*

Alessandra (sim, com a cabeça).

Pesq – *Como é o nome dela?*

Alessandra – *Valéria.*

Alessandra: desenho 2

Pesq – *O que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

Alessandra – *Eu gosto de brincar.*

Pesq – *Você gosta de brincar de quê?*

Alessandra – *De jogo da memória.*

Pesq – *Então desenhe você brincando aqui no CMEI, está bem?*

Alessandra (sim, com a cabeça).

Pesq – *Quem é essa?* (apontando para o desenho que parecia ser uma menina)

Alessandra – *Eu.*

Pesq – *E aqui?*

Alessandra – *O jogo da memória.*

Como se pode ver, a criança reproduz o que efetivamente disse que gosta de fazer na escola, ou seja: desenhar bonecas e de jogo da memória.

No primeiro desenho de Luiz, podemos observar imagens que representam ele (duas vezes) e o que parece ser o robô que disse ter registrado no desenho, além de várias “pessoas” que ele informou que gostava de desenhar no início da interlocução.

Luiz: desenho 1

Pesq – *Você gosta de desenhar?*

Luiz – *Gosto.*

Pesq – *Você gosta de desenhar o quê?*

Luiz – *A única coisa que eu gosto de desenhar é pessoa.*

Pesq – *O que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

Luiz – *Eu gosto de brincar.*

Pesq – *Então desenhe você brincando aqui (entregando o papel).*

Luiz – *Certo.*

Pesq – *Quem é esse? (apontando para o desenho)*

Luiz – *Eu brincando de robô. Tem dois eus aqui.*

No segundo desenho de Luiz, podemos observar três figuras que parecem representar ele e mais dois colegas brincando de “bicho”, a brincadeira que ele disse que gostava de fazer no CMEI:

Luiz: desenho 2

Pesq – *Você brinca aqui no CMEI?*

Luiz – *Eu brinco de carro.*

Pesq – *De que mais você brinca aqui?*

Luiz – *Eu brinco de bicho.*

Pesq – *Como é que se brinca de bicho?*

Luiz – *A gente brinca que é o bicho aí o bicho pega a gente e a gente tem que se soltar.*

Como se pode ver, as crianças de cinco anos vão desenhando o que efetivamente estão falando e durante o processo de interlocução vão respondendo às perguntas.

O primeiro desenho de Kauê mostra figuras que parecem representar o garoto brincando no pátio da instituição junto com os personagens que ele citou enquanto fazia os desenhos:

Kauê: desenho 1

Pesq – *Você gosta de desenhar?*

Kauê – *Gosto.*

Pesq – *O que você gosta de desenhar?*

Kauê – *Um menino com as imagens.*

Pesq – *Quando você está aqui na escola, o que é que você mais gosta de fazer?*

Kauê – *Eu gosto de fazer... de brincar.*

Pesq – *Então desenhe você brincando na escola está bom?*

Silêncio.

Pesq – *O que você está fazendo?*

Kauê – *Eu.*

Pesq – *E aí é o que?*

Kauê – *Um bicho.*

Pesq – *Bicho, bicho de onde?*

Kauê – *Da, do mato.*

Pesq – *Está aqui na escola é?*

Kauê – *Não, ele é de desenho, do desenho animado.*

Pesq – *Ah, bicho do desenho animado?*

Kauê – *É. Aqui tudo é desenho: Super-Choque, Maravilha e Big Rato.*

No segundo desenho, podemos observar a imagem que parece representar o menino brincando de correr junto com outras crianças no pátio do CMEI:

Kauê: desenho 2

Pesq – *Me diga uma coisa Kauê, você brinca aqui no CMEI?*

Kauê – *Brinco.*

Pesq – *Você brinca de quê?*

Kauê – *Sei lá.*

Pesq – *Lembre aí do que você brinca. Aí, você lembra e desenha aqui no papel. Certo?*

Kauê – *Eu gosto de brincar de jogo de computador.*

Pesq – *Mas aqui na escola você brinca de jogo de computador? Você brinca de que aqui na escola? Você brinca em casa de jogo de computador e aqui na escola você brinca de quê?*

Kauê – *Eu brinco de correr.*

Pesq – *E de que mais?*

Kauê – *De carro.*

Assim, das quatro crianças de cinco anos, três desenharam o que efetivamente brincavam no CMEI. Contudo, no primeiro desenho de Alanna, percebemos que ela estava registrando no papel outras coisas, além do que ela mais gostava de fazer no CMEI. Em sua fala a menina explicou com riqueza de detalhes os desenhos que fez dela, da pesquisadora, da sua professora e da ADI que ficava em sua sala.

Alanna: desenho 1

Pesq – *Você gosta de desenhar?*

Alanna – *Adoro desenhar, mas eu não desenho muito bonito, vou fazer você de marrom. Você vai ficar linda.*

Alanna – *Vou desenhar um triângulo, minha pró Luciene⁴³ (ADI), você e minha pró Rosa.*

⁴³ Nome fictício.

Alanna – *Sabe o que é isso?*

Pesq – *Não.*

Alanna – *Um negócio quando cai a chuva.*

Pesq – *Telhado?*

Alanna – *É. Igual ao negócio dali. Vou pintar o pau. Ah, já sei. Esse daqui ou esse? (Giz de cera). Gostou mais desse?*

Pesq – *Gostei.*

Alanna – *Agora vou pintar colorido viu?*

Pesq – *Está bem.*

Alanna – *Hum, ficou lindo né? Aqui é rosa, né? Esse daqui é cor de pele, né? Esse que é rosa. Tem vermelho aí?*

Pesq – *O que é que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

Alanna – *O que eu mais gosto de fazer...*

Alanna – *Fazer sereia, gente.*

Pesq – *O que mais?*

Alanna – *Eu gosto de fazer gente, eu já disse eu gosto de fazer teatro, balé Gosto da aula de dança, gosto de comer. Ui, aquele rango de meio-dia é muito delicioso. Sabe o que ela faz? Mingau também! Aí eu bebo, eu não posso beber, eu bebo pouquinho Nescau, eu não posso beber muito Nescau.*

Alanna – *Eu gosto de..., você vai gostar muito.*

Pesq – *De que você gosta?*

Alanna – *Eu gosto de você.*

Pesq – *Eu também gosto de você.*

Alanna – *Ah! Que arraso! Cor de pele, o rosinha, eu sou linda.*

Alanna – *Eu feliz e você feliz e minha pró. Você está feliz, não é?*

Pesq – *Estou.*

Alanna – *Depois eu vou pintar todos os pés de preto, né?*

Pesq – *Da cor que você quiser.*

Alanna – *Está bom. Ah, vou pintar eu. O meu cabelinho lindo, está gostando do meu cabelo?*

Pesq – *Estou.*

Alanna – *Com a tiara, não é? Eu não sei fazer muito bem a tiara, mas eu sei fazer um anel. Gostou?*

Pesq – Gostei

Alanna – *Agora eu sei como é, é assim. O meu cabelo não é solto não, mas eu vou fazer ele solto, o seu cabelo também é solto. Agora eu vou fazer seu olho, seu nariz, a sua boca e você feliz.*

Alanna – *Está bonita?*

Pesq – *Estou linda.*

Alanna – *Um pouquinho baixinha, não é? Agora eu vou fazer o negócio, fazer o umbigo. Você dançando igual a mim, né?*

Alanna – *Agora minha pró Rosa e pró Luciene.*

Alanna – *Você vai mostrar pra todo mundo é?*

Pesq – *Não, esse desenho é só meu, para minha pesquisa.*

Alanna – *Oh, esqueci de fazer a sua perna, seu sapatinho (olhando para o meu pé). Agora ficou bonito, eu tenho um sapatinho igual ao seu sabia?*

Alanna – *Eu e você estamos fora da sala e as duas prós estão dentro da sala.*

No segundo desenho, a menina retratou a sua imagem brincando de mãe e filha, o sol, bem como registrou a imagem de um gato que ela disse que era seu animal de estimação. Cremos que, por esse motivo, ela tenha informado que gostava de brincar de prender cachorro.

Alanna – **desenho 2**

Pesq – *Você brinca aqui no CMEI?*

Alanna – *Brinco.*

Pesq – *Você brinca de quê?*

Alanna – *Eu gosto de brincar de mãe e filha, mas as crianças ficam chateadas comigo.*

Pesq – *Por quê?*

Alanna – *Porque ficam brincando com outras meninas. Sabe, Ester fica brincando. com... Esse é pequeno e esse é grande? (mostrando dois giz de cera).*

Alanna – *Preciso do pretinho, vou fazer a perninha do bebê e também tem cachorro.*

Pesq – *Então você gosta de brincar de mãe e filha e de que mais? Vá desenhando.*

Alanna – *Eu gosto de brincar também de prender cachorro.*

Pesq – *Por que você gosta de brincar de mãe e filha e de prender cachorro?*

Alanna – *É porque eu tenho um gato lá na minha casa, ele não tem casa não, mas agora ele está na outra casa.*

Pesq – *Sim, e você gosta de brincar de mãe e filha por quê?*

Alanna – *É porque eu tenho uma boneca pequenininha, também, e é de verdade.*

Pesq – *É um cachorrinho ou um gatinho? (apontando para o desenho).*

Alanna – *Um gato, é o meu gatinho. Pronto, ficou lindo?*

Pesq – *Ficou.*

Alanna – *Agora só falta pintar ele, não é? Sabe o que eu estou fazendo aqui? O sol.*

Como se pode ver, no segundo desenho Alanna reproduziu as brincadeiras com os elementos que disse gostar de brincar.

Quanto ao lugar preferido para as brincadeiras, as quatro crianças de cinco anos que participaram da pesquisa disseram que gostavam de brincar no parque, porém, somente as meninas disseram que também brincavam na sala, como descrito abaixo:

No parque (Luiz)

Na sala e no parque (Alessandra)

No parque (Kauê).

Na área, com os brinquedos só na sala (Alanna).

Durante o período da pesquisa de campo, observamos crianças dessa turma brincando com pedras e grama. O espaço aberto atrai muito as crianças pela possibilidade de expressão de movimentos e oferta de elementos da

natureza, como: folhas, pedras, gravetos etc., que lhes possibilitam criar situações imaginárias com maior criatividade ou com possibilidades diferentes das favorecidas no interior das salas. Além do mais, de acordo com Souza (2014, p. 61), “o espaço do pátio habitado e vivido pelas crianças, torna-se lugar. É no pátio da escola que as crianças se apropriam do espaço, transformam-no em lugar: marcam territórios, gritam, discutem, fazem amizades, transmitem oralmente seus conhecimentos, produzindo culturas entre os pares”. Mesmo reclamando da falta de brinquedos naquela área do CMEI chamada de “parque”, as crianças gostavam muito de brincar naquele espaço.

É possível que as meninas tenham respondido que também brincam na sala porque não podem levar os brinquedos para a área externa, como foi lembrado por Alanna.

Em relação ao que gostariam de brincar no CMEI, Alanna falou que gostaria de brincar de enfeitar aniversário e Alessandra, de esconde-esconde, apesar de, durante as observações, ela ter brincado de se esconder com os colegas. Luiz disse que gostaria de brincar de qualquer coisa, ao mesmo tempo que falou que só poderia brincar de super-herói, de bicho e de correr, e Kauê, de brincar de jogo de computador.

Ao responder que gostaria de brincar de qualquer coisa, Luiz também fez uma reflexão acerca das possibilidades que eram oferecidas pelo espaço onde costumava brincar com seus colegas, quando falou sobre as brincadeiras que poderiam ser feitas naquele espaço, como pode ser constatado no excerto do diálogo entre ele e a pesquisadora:

Pesq – *Se você pudesse escolher outra coisa para brincar aqui na escola você brincaria de quê?*

Luiz – *Qualquer coisa, só que a única brincadeira que a gente pode brincar é de super-herói, de bicho e de correr. Só.*

A resposta desse menino nos faz pensar sobre organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, que nem sempre são planejados

pensando nas reais necessidades das crianças. Como já foi colocado anteriormente (na descrição do espaço), apesar do CMEI ter sido reformado no ano em que a pesquisa foi realizada, não havia nenhum parque ou tanque de areia para as crianças brincarem. De acordo com Schneider (2007, p. 191), “quando a escola disponibiliza às crianças tempos, espaços e materiais para brincar, permite-lhes oportunidades de vivenciar essa atividade como atividade central da infância [...]”. Sabemos que brinquedo não é condição indispensável para que a brincadeira aconteça, no entanto, durante o período em que estivemos acompanhando a rotina do CMEI, escutamos várias vezes as crianças (de quatro e cinco anos) dizendo que aquela área não deveria ser chamada de parque, tendo em vista que não havia nenhum elemento relacionado aos parques infantis ali, tais como balanço, gangorra, escorrega etc.

Por outro lado, as professoras costumavam, durante o recreio, reclamar que as crianças só sabiam correr, como se aquele espaço proporcionasse outros tipos de brincadeira que não aquelas que envolvessem movimento. De acordo com Fantin, (2000, p. 205), “a questão do uso do espaço, que na maioria das vezes se constitui num espaço vazio e pouco estruturado, não é pensada nem planejada em sua organização de forma a favorecer a brincadeira das crianças”. E no caso do CMEI, que não possuía um parque na área utilizada para o recreio, era frequente ver os meninos e as meninas correndo ou brincando de esconde-esconde, pega-pega, entre outras brincadeiras que envolvem movimento.

Outro aspecto que nos chamou a atenção em relação às projeções das brincadeiras das crianças de cinco anos foi o desejo de Kauê de brincar de jogo de computador no CMEI. Vale ressaltar que durante o processo de interlocução, o menino revelou que os personagens do desenho animado tinham um papel tão marcante em sua vida, que em alguns momentos determinados personagens se confundiam com seus amigos. Podemos observar tal aspecto nos excertos das transcrições a seguir:

1ª interlocução

Pesq – *Você gosta de desenhar?*

Kauê – *Gosto.*

Pesq – *O que você gosta de desenhar?*

Kauê – *Um menino com as imagens.*

Kauê – *Eu tô fazendo um super-herói voando.*

Pesq – *Aqui na escola? E aqui na escola tem super-herói? Eu não sabia que aqui tinha super-herói.*

Pesq – *E aí é o quê?*

Kauê – *Um bicho.*

Pesq – *Bicho, bicho de onde?*

Kauê – *Da, do mato.*

Pesq – *Está aqui na escola é?*

Kauê – *Não, ele é de desenho, do desenho animado.*

Pesq – *Ah, bicho do desenho animado?*

Kauê – *É. Aqui tudo é desenho: Super-choque, Maravilha e Big Rato.*

Kauê – *Aqui. Que eu sou super-herói contra eles.*

Pesq – *Ah, você é super-herói, é?*

Kauê – *É, contra eles.*

Pesq – *Qual é você dos três? Me mostre aqui. (O menino apontou com o dedo para um desenho.)*

Pesq – *E esse aqui, quem é? O maior?*

Kauê – *Henrique.*

Pesq – *Henrique é seu colega, é? Seu irmão? Quem é Henrique?*

Kauê – *Henrique, Henrique é perto da minha casa.*

Pesq – *Perto da sua casa? E esse outro depois de Henrique, quem é?*

Kauê – *É Keli.*

Pesq – *É seu irmão?*

Kauê – *Não.*

Pesq – *Colega da rua?*

Kauê – *É, perto da minha casa também.*

Pesq – *E aqui na escola você não brinca com ninguém?*

Kauê – *Não.*

Pesq – *Por quê?*

Kauê – *Porque tem menino que bate. Oh, pró, esse daqui, vou pegar esse daqui (apontando para um giz de cera).*

Kauê – *Estão brincando do mal e do bem. Do mal e do bem (apontando para os desenhos).*

Kauê – *Eu. Estou fazendo outra coisa, eu estou fazendo uma escola com os super-heróis.*

Pesq – *A escola com super-heróis? Hum, interessante.*

Kauê – *E eles ficam na rua. Ah, um é da televisão, o Mosca, uma Patrícia, uma Bil.*

Pesq – *Você assiste televisão que horas?*

Kauê – *De noite.*

Pesq – *Todos os dias?*

Cça – *Sim. Falta um, Rafa!*

Pesq – *Quem é Rafa? Coleguinha da rua onde você mora ou daqui do CMEI?*

Kauê – *Coleguinha da rua perto da minha casa. Rafa peida!*

Pesq – *Você brinca com esses coleguinhas que horas Kauê? Se você fica aqui o dia todo?*

Kauê (silêncio)

Kauê – *Eu não brinco não.*

Pesq – *Não?*

Cça – *Eu só assisto à televisão.*

Pesq – *Rafa não é colega seu, não? Rafa é personagem, é?*

Kauê – *Personagem.*

Pesq – *Todos esses aqui são personagens, é?*

Kauê – *É, aqui é Rafa, o Mosca, Bate, Espinho.*

Nesta parte da interlocução Kauê recorre ao desenho, para reproduzir os personagens de seriados e filmes e da sua própria imaginação. Para além dos desenhos, suas construções indicavam que a criança usava o papel para brincar de faz de conta com esses personagens. Apesar dos esforços da pesquisadora em acompanhar esta brincadeira, a criança indicava apenas os personagens, sem discorrer sobre a lógica da brincadeira que estava vivenciando. Este é um dos aspectos que podem se evidenciar quando recorreremos ao desenho como recurso mediador para interlocução com crianças.

Sodré (2006), em um estudo realizado com crianças de um acampamento do MST, que também utilizou o desenho como estratégia de interlocução entre pesquisadora e crianças, relata que algumas crianças se disponibilizavam a responder às questões da pesquisa, porém não se restringiam a desenhar sobre o que falavam. De acordo com a autora (2006, p. 200), “quando as crianças são instigadas a falar com recursos e procedimentos compatíveis com a sua faixa etária, elas enriquecem as perspectivas de análise com contribuições efetivas e pertinentes”. Dessa forma, saber o que as crianças pensam sobre seus espaços de convivência (escola, família, comunidade) através do desenho, enriquecido pela fala, pode se configurar em uma estratégia metodológica que favorece as contribuições das crianças com análises que aprofundam os temas em estudo e acrescentam elementos novos e pertinentes às realidades vividas por elas.

Em outro momento da interlocução com Kauê, solicitamos que ele falasse sobre do que brincava no CMEI. Em sua fala, a criança aponta para uma lacuna entre a casa e a escola. Em casa, ele tem um computador e brinca com jogos que têm personagens. Na escola, ele não dispõe deste recurso.

Pesq – *Me diga uma coisa Kauê, você brinca aqui no CMEI?*

Kauê – *Brinco.*

Pesq – *Você brinca de quê?*

Kauê – *Sei lá.*

Pesq – *Lembre aí do que você brinca. Aí, você lembra e começa a desenhar e vai falando está certo?*

Kauê – *Eu gosto de brincar de jogo de computador.*

Pesq – *Mas aqui na escola você brinca de jogo de computador? Você brinca de que aqui na escola? Você brinca em casa de jogo de computador e aqui na escola você brinca de quê?*

Kauê – *Eu brinco de correr.*

Pesq – *E de que mais?*

Kauê – *De carro.*

Pesq – *Se você pudesse brincar de outra coisa aqui na escola, você brincaria de quê?*

Kauê – *De jogo de computador.*

Pesq – *Por que Kauê?*

Kauê – *Porque eu gosto de computador.*

Segundo Silva (2010, p. 164), “o mundo digital acrescenta ao dia a dia das crianças um imenso rol de possibilidades que podem e devem ajudar a colorir as suas vidas e a promover a sua plena integração na sociedade de informação e comunicação, no caso vertente através de práticas lúdicas em rede ou off-line. [...]”. Em relação ao apego das crianças com personagens de desenho animado, estudos como os de Souza e Medeiros (2014, p. 6) também revelam que:

O papel da mídia no apego infantil a esses heróis é ativo, pois a maneira como a mesma veicula a imagem desses ídolos infantis, cria na criança um apelo à imitação de comportamento, que pode ser internalizado e integrado como um traço da identidade na infância.

Nesta perspectiva, os personagens dos desenhos ativam nas crianças uma gama de emoções que os aproximam do mundo infantil através do jogo de cores, formas e tamanho, além da utilização de uma linguagem que aproxima meninos e meninas de diversas figuras que povoam o mundo dos desenhos animados.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, na contemporaneidade, as crianças têm uma relação de familiaridade com objetos eletrônicos que surpreendem os adultos, tendo em vista que meninos e meninas conseguem lidar com tais objetos de forma mais fácil e rápida do que muitos adultos. Em relação a este aspecto, Buckingham (2007, p. 73), ressalta que: “ao contrário de seus pais, que são retratados como ‘tecnofóbicos’ incompetentes, as crianças são vistas como possuidoras de uma relação intuitiva e espontânea com a tecnologia digital.” Tal familiaridade favorece às crianças uma relação de poder frente aos adultos que lhes é possibilitada através da tecnologia.

Em relação à participação das professoras nas brincadeiras, Luiz disse que a professora brincava às vezes; Alessandra afirmou, fazendo um gesto com a cabeça; Kauê disse que sua professora não brincava; Alanna também afirmou o mesmo, acrescentando que ela só dava brinquedo para os alunos.

Ao informar que a sua professora brincava às vezes, Luiz disse que ela só brincava com as meninas quando as mesmas insistiam muito. Como pode ser visto no excerto a seguir:

Pesq – *Sua pró brinca com vocês?*

Luiz – *Às vezes...*

Pesq – *De que ela brinca com vocês?*

Luiz – *De qualquer coisa.*

Pesq – *Por que qualquer coisa?*

Luiz – *Ela brinca quando ela quer, que as meninas ficam: ou pró, brinca com a gente! Senta aqui pró! Fica chamando ela pra brincar, aí a pró chega e senta pra brincar um pouquinho.*

Pesq – *Na sala, é?*

Luiz – *É.*

Pesq – *Ela brinca só com as meninas? Ou com os meninos também?*

Luiz – *Com os meninos também.*

Apesar de as professoras terem afirmado, durante a realização das entrevistas narrativas, que brincar é um direito das crianças e que consideravam importante que os meninos e meninas brincassem, reconhecendo a importância dessa atividade para o seu desenvolvimento, apresentaram respostas diferentes quando falaram sobre sua participação nas brincadeiras das crianças. Enquanto a professora Alfazema respondeu que costumava brincar com as crianças da sua turma e que elas solicitavam muito sua participação, porque sabiam que ela gostava de brincar, a professora Rosa disse que só brincava quando precisava apresentar um brinquedo novo na brinquedoteca ou quando era solicitada, ou percebia alguma criança triste, pois achava que as crianças gostavam de brincar com os próprios colegas.

Para Navarro e Prodóscimo (2012), a organização de espaços e tempos para brincar na rotina da instituição (fora e dentro da sala) por parte das (os) professoras (es), bem como a disponibilização de materiais (brinquedos diversificados e sucatas) que possam enriquecer o faz de conta são atitudes simples que podem favorecer o brincar na escola.

Entretanto, considerando que a construção da concepção do brincar é algo de caráter subjetivo, mas que, como qualquer outra concepção, recebe também influências do contexto histórico e social ao qual o sujeito está inserido, a postura de brincar com as crianças depende muito da forma como as professoras se apropriaram do conceito do brincar e se esta concepção está pautada numa compreensão do brincar relacionado ao processo ou ao produto da aprendizagem.

Quando foi perguntado às crianças o que elas aprendiam com as brincadeiras realizadas no CMEI, apenas as meninas responderam. Alessandra disse que aprendia a escrever (em relação ao jogo da memória) e Alanna, que aprendia que a mãe dá mingau aos filhos (em relação ao brincar de mãe e filha).

Provavelmente, os meninos podem não ter respondido à pergunta por estarem mais interessados nos desenhos ou pela falta de compreensão da pergunta. Este aspecto da análise merece destaque, haja vista que, em

estudos anteriores sobre o brincar em casa e na escola desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos, constatamos⁴⁴ que as meninas respondiam de forma detalhada, explicando detalhadamente como brincavam, enquanto que os meninos apenas respondiam objetivamente do que brincavam sem fornecer maiores informações de como eram realizadas essas brincadeiras. Logo, eles parecem se fixar objetivamente à pergunta sobre do que, onde e com quem brincam do que às perguntas complementares que favorecem seu aprofundamento. Observamos que as respostas das meninas estão diretamente relacionadas com a “função” das brincadeiras citadas. Ou seja, o jogo da memória ensina a ler e a escrever, quando é formado por letras, palavras ou sílabas. De modo que muitos professores utilizam o jogo da memória em sala com essa função, evidenciando assim a didatização do brincar.

Na resposta de Alanna também está explícito o papel da mãe que cuida e alimenta o filho, reportando-se ao papel feminino que é reproduzido historicamente ao longo dos tempos.

Em ambas as situações, podemos perceber o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, tanto em relação à percepção de Alessandra sobre a dimensão pedagógica do jogo da memória, quanto aos papéis sociais de gênero, representadas no brincar de mãe e filha.

Ao estabelecermos um vínculo direto entre o brincar e a cultura de pares, poderemos observar que no cotidiano das crianças sujeitos da investigação, as falas e, conseqüentemente, os desenhos decorrentes dessas falas foram repertoriados em grande medida pelas influências das histórias que foram contadas ou vivenciadas, seja: por seus familiares e/ou professoras, pelos desenhos e outros programas que assistiram na TV, bem como pelos mitos e lendas que fazem parte da comunidade à qual estão inseridas.

Considerando que as crianças nascem e se desenvolvem em uma sociedade marcada pelas concepções de sua comunidade, as respostas que os meninos e as meninas deram sobre o brincar no Centro Municipal de

⁴⁴ Almeida (2010).

Educação Infantil podem estar influenciadas pelos sentidos que as professoras construíram sobre tal atividade e sua efetivação na rotina do CMEI. Por exemplo, o fato de a maioria das crianças afirmar que brincavam no parque aponta que os meninos e as meninas podem estar consolidando a ideia de que o brincar na instituição de Educação Infantil só pode acontecer fora da sala.

5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS PROFESSORAS

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. A fim de compreender melhor o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

(AGUIAR, 2006, p. 14)

Para apresentar a análise das respostas das professoras a partir das entrevistas narrativas, organizamos as discussões dos dados agrupando as suas falas através de núcleos de significação, fazendo uma adaptação dos estudos de Aguiar (2006), que, a partir da Psicologia sócio-histórica, desenvolveu vários estudos que buscaram apreender sentidos e significados como categorias centrais das pesquisas.

De acordo com a autora, os núcleos de significação são organizados a partir de palavras consideradas centrais ou indicadoras de análise para compreensão do objeto em estudo, que podem ser extraídas de entrevistas semiestruturadas, haja vista que: “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309).

Assim, após leitura das entrevistas, fizemos a seleção dos pré-indicadores, ou seja, de palavras e/ou frases emitidas nas narrativas pelas professoras colaboradoras e que sinalizam condições históricas sociais que foram constituindo os sentidos e os significados do brincar na Educação Infantil.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231): “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações construtivas.” São, portanto, as questões centrais que embasam as argumentações das entrevistadas.

Ao longo da nossa experiência com formação de professores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais, temos percebido que os discursos sobre o que seria considerada uma boa prática pedagógica para o trabalho com crianças pequenas já estão muito organizados na fala dos (as) professores (as), no entanto, ainda são observadas algumas práticas que contradizem muitas afirmações feitas durante discussões em sala nos momentos de formação inicial e continuada. Talvez porque a nossa prática ainda esteja

carregada de muitas crenças e concepções que são construídas ao longo de nossa caminhada profissional, às quais ainda não conseguimos desconstruir.

Dessa forma, em pesquisas que pretendam investigar concepções e atribuição de sentidos e significados na relação professor-aluno, um simples preenchimento de questionário ou respostas a entrevistas desvinculadas de uma observação do contexto educacional talvez não dê conta da complexidade do fazer docente. Em relação a estudos realizados tendo como pressuposto a construção do núcleo de significação, Aguiar e Ozella (2013, p. 307) ressaltam que:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Salientamos que nesse procedimento de análise são consideradas também as contradições que por muitas vezes permeiam as falas dos sujeitos, tendo em vista que o processo de interpretação não fica restrito apenas às falas dos informantes, mas considera também o contexto em que os dados são produzidos em seus aspectos sociais, históricos e políticos.

A partir dos eixos norteadores das entrevistas narrativas que foram considerados pertinentes para darmos conta dos objetivos deste estudo, encontramos quatro núcleos de significação que foram descritos para posterior análise. Em seguida, apresentaremos um quadro síntese de cada núcleo.

Vale ressaltar que as narrativas das professoras colaboradoras, as observações registradas no caderno de campo, bem como a interação adulto-criança na rotina do CMEI, foram consideradas na organização dos núcleos de significação.

5.1 Uma boa professora de Educação Infantil:

Esse núcleo evidencia a concepção de professora de Educação Infantil que foi construída por cada professora durante sua trajetória de vida e formação. Por um lado, temos indicações de quatro professoras de aspectos

subjetivos inerentes ao trabalho na Educação Infantil, tais como: carinho pelas crianças, amor e paciência. Em outra perspectiva de análise, as outras três professoras enfatizaram aspectos que podem ser considerados importantes na formação dos profissionais de Educação Infantil, como: a busca pela indissociabilidade entre o educar e o cuidar e a necessidade de considerar o desenvolvimento infantil em seus aspectos físicos, sociais e cognitivos. Como se pode ver, são concepções diferentes que refletem influências diversas para sua elaboração.

Essas diferenças nas concepções sobre o perfil de uma boa professora de Educação Infantil puderam ser deduzidas a partir da análise das falas das professoras. Contudo, para propiciar ao leitor a descrição detalhada do processo de análise dos dados e a identificação dos núcleos de significação, vamos apresentar a seguir as transcrições das falas de cada professora. Vale ressaltar que apresentaremos as transcrições das professoras de acordo com a turma das crianças que também foram sujeitos da investigação, tendo em vista que para as professoras que trabalham com crianças de três anos a Educação Infantil pode ter uma concepção diferente das concepções construídas pelas professoras das crianças de cinco anos.

5.1.1 As professoras das crianças de três anos

A professora Violeta estava na faixa etária entre os 35 e 40 anos, fez magistério, era formada em Pedagogia com especialização em planejamento, tinha 15 anos atuando no magistério e sete na Educação Infantil. Trabalhava há cinco anos no CMEI, estava atuando em uma turma de crianças de três anos. A professora iniciou sua trajetória profissional na Educação Infantil quando ainda era estudante do curso de magistério no município em que nasceu, depois passou por algumas escolas do Ensino Fundamental na cidade de Salvador quando era estudante do curso de Pedagogia, experiências essas que lhe deixaram assustada com a violência, a ponto de pensar em desistir da profissão. Atuou como coordenadora em uma escola antes de ingressar na rede municipal de ensino e com a turma de três anos no CMEI, lócus desta investigação, já havia trabalhado com crianças de quatro e cinco anos. Quanto a sua opinião sobre o que é ser uma boa professora, relatou:

Uma professora que se coloca no lugar da criança e antes de gritar com ela procure saber por que que ela fez assim, o que foi que aconteceu; é procurar também saber assim da família, trazer a família, assim se colocar, uma pessoa que se coloque no lugar da criança. O que é ser uma boa professora de Educação Infantil, além disso? É estar sempre informada, trazer coisas significativas pra criança, né? Para estar explorando determinados assuntos e conteúdos com eles. É... como é que eu vou falar assim? Algo que... trazer algo significativo, para daí explorar diversas coisas com eles, sabe? O que mais Jesus? Brincar com eles também é muito importante, ser muito carinhosa, eles são, não só da rede pública, que lá também tem crianças que têm um patamar mais elevado. Eles são muito carentes, então você está dando carinho, né? Está conversando assim com eles de igual pra igual, assim. Eu falo assim, não é? De igual pra igual. Mas respeitar a linguagem deles. Deixa eu ver, eu acho que é, o que veio na minha mente foi isso (Prof^a Violeta, entrevista, 2013).

Na opinião da professora Violeta uma boa professora de Educação Infantil é aquela que se coloca no lugar da criança, procurando compreender suas reações e as motivações que provocaram determinados comportamentos. Assumindo, assim, uma postura de empatia, principalmente quando procura compreender alguma reação ou comportamento frente a determinadas situações ocorridas no cotidiano da instituição, além de buscar conhecer a criança através da família.

Considera também que a professora que trabalha com crianças pequenas precisa manter-se informada e levar propostas de trabalho significativas para as aulas com o intuito de envolver as crianças nas discussões. Neste aspecto, a professora ressalta a necessidade de um processo constante de formação. Para tanto, as professoras precisam reivindicar das secretarias de educação a oferta de programas ou propostas de formação continuada. Pois, como afirmam Giaretta e Pereira (2013), a busca por uma prática pedagógica crítica e reflexiva pressupõe a existência de uma proposta de formação continuada que aponte caminhos para que os (as) professoras (es) construam e reelaborem seus saberes no trabalho com as crianças e suas diferentes infâncias, considerando as diferenças socioculturais dos meninos e meninas que frequentam as classes de Educação Infantil.

Além disso, ela acrescenta que a professora deve ser carinhosa para suprir as possíveis “carências” que os meninos e meninas trazem de casa. Vale ressaltar que essa concepção de criança carente esteve presente de forma bastante contundente na política educacional brasileira e permeou a formação de professores que iriam atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais. De acordo com os estudos de Ens et al. (2013, p. 87), “Essa proposta de educação compensatória influenciou o ideário dos professores da educação pré-escolar e do 1º grau no que se refere às funções e aos métodos pedagógicos definidores do trabalho na pré-escola [...]”, e podemos perceber que tal concepção ainda permeia a prática pedagógica de muitos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A outra professora do grupo 03, a professora Jasmim, estava na faixa etária entre os 35 e 40 anos, fez magistério, Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Exercia a docência há seis anos e há cinco anos trabalhava no CMEI. A professora Jasmim iniciou sua caminhada profissional na Educação Infantil logo que concluiu o curso de magistério. Teve experiência na regência de turmas de 2ª e 3ª séries, mas sempre gostou de atuar na Educação Infantil. Acredita que desenvolveu o gosto pela docência através de uma professora que lhe marcou muito na infância. Ressaltou que na época em que cursou o magistério, a futura professora tinha que ter o “dom” para desenhar e por isso ela se encaixou na profissão, porque gostava muito de desenhar e fazer decorações.

O que é pra mim ser uma professora? Pra mim, professora na verdade, você tem que... é se doar, você tem que entender um pouco mais a criança, você tem que sair daquele patamar de dizer eu estou como professora e eles são os alunos, tem que me respeitar, pra mim, ali, com todo respeito, pra mim você tem que ter uma relação de amizade com seu aluno, uma afetividade grande, e daí a criança vai, sim, se espelhando em você e toma o gosto, você vai ter uma paciência grande pra ensinar a criança, então, e o tempo todo você tem que estar aprendendo com a própria criança, a criança te ensina. Ser calma, paciente, tranquila, né? E ser, ser amiga, acho que amizade da criança, amizade com a criança faz com que a criança realmente é... passe a se interessar a vir pra escola e, acima de tudo, a pessoa tem que ser calma e paciente entendeu? Não adianta ser uma professora nervosa, que grita, não adianta, que a criança não vai tomar o gosto em vir pra escola... (silêncio)... é... (silêncio)... sei lá, o professor também

tem que se dedicar bastante, né? Não sei (Profª Jasmin, entrevista, 2013).

A professora Jasmim defende a ideia de que uma boa professora de Educação Infantil é aquela que se doa, dedica-se, tem paciência, é amiga, entende a criança, e acima de tudo, precisa ter muito calma. No entanto, não percebemos em sua fala nenhuma indicação com relação à profissionalização dessa professora ou à necessidade de estudo para aprimoramento da sua prática. Ao afirmar que aprende com as crianças, seria relevante verificar se a professora dava indícios de que percebe a criança como protagonista do processo educacional, pois, de acordo com Finco (2011, p. 168):

Reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, que subverte o sentido da história: requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam e como inventam.

Nesta perspectiva, reconhecer que as crianças também têm muito a nos ensinar vai além de afirmar que aprendemos com os meninos e meninas pequenos (as). É, antes de tudo, assumir uma postura de aprendizado frente a eles (as) e, principalmente, reconhecer que vivemos em uma cultura adultocêntrica, pois, como afirmam Martins Filho e Delgado (2014, p. 10):

A lógica adultocêntrica que vigora nas instituições educativas tem legitimado a experiência do cerceamento, obediência e diretivismo desde muito cedo, que submete a criança bem pequena, estabelecendo-lhe um lugar determinado, a convivência com pares da mesma idade, a restrição do movimento fora do espaço da sala de referência, definindo condutas sociais e culturais que não privilegiam situações relacionais de crianças quando estão entre elas.

Dessa forma, percebemos que esta postura adotada por muitos (as) educadores (as) aumenta a distância adulto/criança, que pode estar na origem das dificuldades de muitas professoras no processo educacional.

Assim, enquanto a professora Violeta demonstrou em sua narrativa uma preocupação com a atualização da sua prática e a adequação do trabalho às necessidades das crianças, na fala da professora Jasmin percebemos a descrição de um processo de abnegação (se doar), e ser calma e paciente, haja vista que a distância adulto/criança a coloca em uma condição em que o conceito de criança subjacente a estas palavras também parece indicar, tal

como a professora Violeta, que as crianças são vistas como seres incompletos ou imperfeitos.

De um modo geral, na narrativa dessas duas professoras do grupo 03 percebemos uma preocupação com o aspecto afetivo da prática docente, talvez por se tratar de crianças pequenas, cujo grupo ainda não recebe cobrança em relação à aquisição de conteúdos, como acontece nas turmas das crianças maiores. Por outro lado, reconhecemos também que a falta de propostas de formação específica para docentes que atuam com crianças pequenas acaba induzindo essas professoras a assumirem uma prática mais voltada para questões que envolvem o cuidado. Em relação à formação de profissionais que atuam com crianças de zero a três anos, Dandolini e Arce (2009) ressaltam que:

O cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão.

Nesta perspectiva, faz-se necessário a superação da ideia de que o trabalho dos professores e professoras da Educação Infantil pode ser desenvolvido por qualquer pessoa, independentemente da sua formação ou que é suficiente qualidades como: ser abnegação, paciência ou carinho.

5.1.2 As professoras das crianças de quatro anos

A professora Lírio tinha vinte anos de atuação no magistério, sendo sete na Educação Infantil. No CMEI, já trabalhou com o grupo 02 e estava trabalhando com crianças de quatro anos. Coursou o magistério e fez Pedagogia e encontrava-se na faixa etária acima de 45 anos. Iniciou sua trajetória profissional no Ensino Fundamental na rede privada, e considerava que existia uma grande diferença entre as crianças que estudavam na escola pública em relação às que frequentavam escolas particulares. Vejamos o que diz sobre ser uma boa professora da EI:

Uma boa professora de Educação Infantil é, assim, acolhedora, teria que ser uma pessoa sensível, que não tivesse

dificuldades com as crianças, com alunos de escola pública, porque minha experiência de escola pública são esses anos aqui no CMEI. Eu sempre trabalhei em escola particular, então eu vejo uma diferença assim grande na questão das crianças. Aqui, uma boa parte são crianças muito carentes, são crianças que têm muitos problemas familiares além da carência socioeconômica, juntando... fica uma situação... mais constrangedora pra elas. Então, assim, eu acho que uma boa professora é aquela professora que interage, que brinca, cheia de energias mesmo para ficar junto das crianças dessa idade (Prof^a Lírio, entrevista, 2013).

O perfil de uma boa professora de Educação Infantil definido pela professora Lírio reforça a imagem da maternagem, discutida por Cerisara (2002), que durante muito tempo fez parte do imaginário social construído historicamente sobre as professoras que trabalham com crianças pequenas, ou seja, uma professora acolhedora, sensível e que tivesse energia e muita paciência. Para a autora, associar docência na Educação Infantil à ideia de maternagem afasta a necessidade de uma profissionalização das professoras que atuam com crianças pequenas.

Outro aspecto que merece atenção é a forma como a professora se refere às crianças do CMEI, tentando justificar que existem diferenças no desempenho evidenciado entre crianças que pertencem a classes sociais diferentes e que essas diferenças exigem uma profissional mais habilidosa. Podemos perceber no discurso dessa professora uma intencionalidade em justificar a sua dificuldade em lidar com as crianças a partir das características da classe social das mesmas, o que nos remete aos princípios preconizados pelas teorias do déficit⁴⁵ que orientaram a política educacional do Brasil nos anos 1970. Segundo Kramer (1982, p. 54): “O pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola.” Dessa forma, a culpa do fracasso escolar seria da criança pobre que precisava superar suas carências socioculturais para acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola.

⁴⁵Tais teorias buscavam no aluno a razão de seu próprio fracasso, atribuindo as suas “dificuldades de aprendizagem” a sua condição socioeconômica.

Das demais características citadas pela professora Lírio, destacamos que para ela a professora deve interagir e brincar com as crianças. Podemos perceber que, ao elencar os atributos de uma boa professora de Educação Infantil, ela aponta qualidades que assume que não tem, justificando tal fato pelas “carências” das crianças. Em relação ao brincar, durante a entrevista ela afirmou que não brincava, o que pode ser constatado no núcleo 2. Vale ressaltar que no dia combinado para realização da observação de sua turma na brinquedoteca, a mesma informou que não iria levar as crianças porque elas estavam muito indisciplinadas e como ia fazer planejamento não as liberaria para irem com as ADIs, alegando que a antiga não tinha autoridade sobre as crianças e a atual ainda não estava acostumada com a turma. Tal fato está registrado no caderno de campo.

A outra professora do grupo 04, a professora Girassol, tinha quatro anos de atuação no magistério e começou a exercer a docência na Educação Infantil no CMEI, no mesmo ano em que a pesquisa estava sendo desenvolvida. Já trabalhou com alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Formou-se em Pedagogia, fez Especialização em gestão educacional e encontrava-se na faixa etária entre 35 e 40 anos. Iniciou sua trajetória profissional como coordenadora no Programa Alfabetização Solidária, quando ainda era estudante do curso de Pedagogia, depois começou a atuar no Ensino Superior como professora substituta em uma universidade pública e já concursada na rede municipal de ensino, iniciou a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No seu relato, afirma:

Na minha cabeça uma boa professora de Educação Infantil é uma professora que tem que ter uma visão de educação mais ampla, não apenas da educação formal e que trabalhe vários aspectos na criança, o que norteia o cuidar, o educar, o brincar. Que ela consiga contemplar essas três questões da educação infantil [...](Profª Girassol, entrevista, 2013).

Na opinião da professora Girassol uma boa professora de Educação Infantil precisa considerar as necessidades de cuidado e educação da criança, não se esquecendo da sua necessidade de brincar. Portanto, tal como está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 10):

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras [...] e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar.

Assim, na Educação Infantil cabe aos docentes disponibilizarem informações que façam sentido para os meninos e para as meninas de acordo com sua faixa etária, sem, no entanto, adotar uma prática escolarizante que se preocupa mais com o produto do que com o processo de desenvolvimento infantil, bem como cuidar respeitando as individualidades e estimulando a conquista da autonomia, reconhecendo o brincar como outra forma que as crianças usam para se comunicar com o mundo e construir conhecimento sobre si e sobre o outro. Estas reflexões originadas das Diretrizes estão, portanto, coerentes com as afirmações da professora. O que nos leva a pensar que a referida professora leu ou estudou as Diretrizes e domina os elementos básicos que elas abordam para a Educação Infantil.

As narrativas das duas professoras do grupo 04 apresentam, de forma explícita, concepções diferentes sobre a prática docente de Educação Infantil. Percebemos na fala da professora Lírio uma preocupação com a classe social das crianças e suas “carências” no sentido de que tal condição social das crianças pudesse interferir na prática docente, já a professora Girassol, apesar de estar iniciando o trabalho na Educação Infantil, demonstrava um maior interesse e preocupação com o desenvolvimento das crianças, bem como um conhecimento das Diretrizes. Durante as observações realizadas no CMEI também pudemos constatar diferenças significativas na prática das duas professoras, apesar de as mesmas fazerem o planejamento das aulas desse grupo juntas. Um exemplo dessas diferenças está registrado no caderno de campo. Vejamos a seguir:

Quando eu cheguei na sala as crianças estavam na rodinha e a rotina já estava escrita no quadro, a professora fez a leitura da mesma perguntando às crianças o que elas iriam fazer naquele dia. Depois, perguntou para as crianças os nomes de suas mães e fez o registro dos nomes no quadro. Em seguida, as

crianças foram sentar em seus lugares, enquanto recebiam as fichas de seus nomes das mãos da professora que não fez nenhum comentário ou solicitação, como, por exemplo: que cada criança pegasse sua ficha identificando-a pela letra inicial e fosse sentar-se (em todas as salas as cadeiras estavam dispostas em mesas com quatro lugares). Depois a professora recolheu as fichas das mesas sem fazer nenhuma intervenção e avisou que só faltavam 20 minutos para a aula de capoeira e, com a ajuda da ADI, entregou para cada criança uma folha de papel ofício e pediu que as crianças desenhasssem livremente até o horário da aula de capoeira. Nesse momento, a ADI falou baixinho “desenhem o presente da mamãe”. As crianças devolveram o papel para a professora, que perguntou o que cada uma tinha desenhado e escrevia de caneta (Turma da Profª Lírio, caderno de campo, 10-05-2013).

Esse registro aponta uma prática planejada e realizada pela professora Lírio sem contar com a participação ou o envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas durante a aula. Além disso, o tempo ocioso entre uma atividade e outra deixava evidente a falta de planejamento ou inadequação entre o planejado e o executado. Segundo Pinazza e Kishimoto (2008, p. 7):

Práticas transmissivas não estimulam o sujeito epistêmico, que constrói o conhecimento mediado pela cultura. [...] Distante do naturalismo ou espontaneísmo, que deixa a educação ao sabor da natureza intrínseca do ser humano, ou do racionalismo, que impõe a visão do adulto, observar a criança, ouvir sua voz, sondar suas intenções, para incorporá-la no processo educativo, é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança para os tempos atuais.

Na situação observada, a professora assumiu uma postura centralizadora que desconsiderava a contribuição, as análises ou as reflexões das crianças e o direito de exercerem o seu protagonismo, e talvez por isso os meninos e meninas não se envolvessem nas atividades e ficassem conversando e levantando o tempo todo, fato observado nos dois dias que acompanhamos as atividades dessa turma.

Vejamos um exemplo do trabalho desenvolvido pela professora Girassol:

Cheguei na sala na hora da rodinha. A professora estava fazendo a chamada com as fichas dos nomes. Em seguida, leu a história “Eram dez lagartas”, fez uma atividade com blocos lógicos para trabalhar formas e cores e depois entregou uma atividade de colagem para as crianças que consistia em recortar formas geométricas (retângulo, triângulo e círculos) para formar uma casa. Em seguida, escreveu a letra da música

“A casa”, de Vinicius de Moraes no quadro, perguntando para a turma a quantidade de letras que havia no título, falou sobre o som inicial e final das letras e cantou a música junto com as crianças (Turma da Profª Girassol, caderno de campo, 14-05-2013).

Nesse recorte da aula da professora Girassol, podemos perceber a sua preocupação com o encadeamento das atividades e os conteúdos que estavam sendo trabalhados. Primeiro, contou uma história e, com isso, manteve as crianças na rodinha atentas para a atividade seguinte: atividades com blocos lógicos. Em seguida, ofereceu uma atividade de colagem que também contribuía para o estudo das formas geométricas trabalhadas com os blocos lógicos. Por fim, cantou a música “A casa”, porque ela estava relacionada com as figuras que as crianças estavam construindo. Este exemplo permite afirmar que a professora procura propor atividades que possibilitavam às crianças relacionar o tema em estudo com as atividades subsequentes, com uma postura de interação da professora com cada criança a partir das suas intervenções.

Na realidade, a primeira professora realizou uma atividade de forma aparentemente descontextualizada, tendo em vista que ela não explorou o nome das mães em outras atividades. Já a segunda procurou contextualizar o tema com todas as atividades subsequentes.

5.1.3 As professoras das crianças de cinco anos

A professora Alfazema cursou o magistério, é formada em Pedagogia, exercia a docência há 12 anos, tendo cinco anos de experiência na Educação Infantil, e trabalhava no CMEI há três. Estava com uma turma do grupo 05 e fazia parte da faixa etária entre 30 e 35 anos. Iniciou sua prática docente quando ainda era estagiária do curso de magistério em uma turma de alfabetização. Nessa experiência, gostou do contato com as crianças, apesar de ter achado a professora regente da turma, descomprometida. Quando foi aprovada no concurso da rede municipal de ensino foi trabalhar em um bairro periférico e ficou muito assustada com a violência do local. Durante sua trajetória docente só não havia trabalhado com turmas do 5º ano, antiga 4ª série do Ensino Fundamental, e sempre teve preferência pelas turmas de

alfabetização, hoje, primeiro ano do Ensino Fundamental, e pela Educação Infantil, apesar de não ter muito clareza sobre o desenvolvimento de um trabalho com crianças pequenas. Segundo ela:

Uma boa professora de Educação Infantil. Quer que eu defina? Como é que eu defino? Então, hoje eu vejo assim, que uma boa professora de Educação Infantil é aquela que percebe as necessidades da faixa etária, trabalha de acordo com a faixa etária, tem um cunho pedagógico em cada coisa que faça, seja na brincadeira, seja na hora da rodinha, seja até na hora de você chamar a atenção de uma criança sobre determinado comportamento. Que busca desenvolver um trabalho de letramento, para, como consequência, se chegar a uma alfabetização ou ao início da alfabetização. Aquela professora que não fica se martirizando porque a criança ainda não conhece as letras do alfabeto. Então eu acho que um bom professor de Educação Infantil é aquele que permite, que traz, e que a criança vai absorver uma coisa e não vai absorver outra, o que chama mais a sua atenção, mas que vai mesclando (Prof^a Alfazema, entrevista, 2013).

O perfil de uma boa professora de Educação Infantil definido pela professora Alfazema corresponde àquela que consegue identificar as necessidades de cada faixa etária, sem, no entanto, preocupar-se tanto com o resultado do seu trabalho, compreendendo o processo em que cada criança se encontra, ao mesmo tempo que fornece às crianças condições para que construam seu processo de alfabetização de forma significativa.

Entretanto, podemos perceber em sua narrativa certa dificuldade em definir o perfil “ideal” da professora de Educação Infantil quando afirma que, na busca por uma boa prática pedagógica, o professor “vai mesclando”. Pois, como afirmam Garanhani e Nadolny (2013, p. 156): “[...] a docência na Educação Infantil é um campo em construção em nosso país e, para tanto, faz-se necessário buscar estudos e reflexões sobre a educação da criança pequena nos dias de hoje.” Portanto, tal dificuldade apresentada na narrativa da professora Alfazema pode estar relacionada com a construção histórica da imagem da professora de Educação Infantil que até hoje povoa o nosso imaginário social.

Ao falar sobre a importância do professor, identificar as necessidades da faixa etária, a professora Alfazema corrobora Oliveira, Ferreira e Barros (2011, p. 20), quando afirmam que:

Nas interações que estabelece com as crianças, é importante que o professor seja sensível às necessidades e desejos que elas vão apresentando e busque fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar com elas o uso pedagógico de diferentes recursos [...].

Essa reflexão reforça a importância de uma formação de professores pautada em estudos e discussões sobre o desenvolvimento infantil no intuito de oferecer respaldo teórico-metodológico que favoreça a construção de uma prática coerente com as demandas das crianças.

Com relação ao trabalho com leitura e escrita para as crianças de cinco anos, a professora Alfazema demonstrou, com sua narrativa e com algumas situações registradas no caderno de campo, que acredita que na Educação Infantil a leitura e a escrita devem ser trabalhadas sem a preocupação com a alfabetização, no sentido estrito da decodificação dos signos linguísticos, mas, sim, dentro de uma proposta de letramento em que a criança perceba a função social da leitura e da escrita. Neste aspecto, a professora está em consonância com as DCNEI (2009), que preconizam que:

o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009, p. 15-16).

Dessa forma, diferente das professoras dos grupos 03 e 04, a professora Alfazema ressalta uma concepção de Educação Infantil mais voltada para o educar do que para o cuidar e que é reforçada quando fala da realização das atividades desenvolvidas com as crianças tendo como foco o cunho pedagógico, demarcando assim o aspecto educativo das atividades, inclusive

do brincar. Neste último aspecto, a professora se distancia dos estudos de Leontiev (2006), que afirma que o brincar só tem sentido para as crianças se for uma atividade de livre escolha e sem a intencionalidade de um produto final. Para o autor (2006, p. 1119), a brincadeira da criança pequena “é caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo”. Assim sendo, ao atribuir ao brincar um sentido pedagógico, a professora descaracteriza o sentido e os significados que as crianças atribuem ao brincar.

A professora Rosa encontrava-se na faixa-etária acima dos 45 anos e exercia a docência há 21 anos, sendo sete na Educação Infantil. Trabalhava no CMEI há dois anos e estava assumindo uma turma de cinco anos. Estava fazendo uma especialização em Educação Infantil, cursou o magistério e fez o curso Normal Superior. Iniciou sua trajetória profissional quando ainda cursava o 2º ano do curso de magistério em uma creche comunitária de um bairro de periferia na cidade de Salvador, passou pela rede privada, depois, ao ingressar na rede estadual de ensino através de concurso público, assumiu uma turma de alfabetização e iniciou seu trabalho na rede municipal, no Ensino Fundamental. Nas suas palavras:

Ser uma boa professora de Educação Infantil é propiciar reações que venham deixar as crianças, assim, felizes. Quando eu faço uma atividade, realizo uma atividade na sala que eu vejo que existe felicidade, que existe prazer e que a manhã passa e que nós nem sentimos, tanto da parte das crianças como da minha, aí eu vejo que eu atingi o meu objetivo, o meu ideal, que teve significado e não uma coisa vazia. [...] Então pra mim ser uma educadora, uma professora de Educação Infantil é propiciar atividades que tenham significado e que venha desenvolver as crianças em todas suas demandas cognitivas, afetivas, físicas, sociais e eles consigam passar as oito horas que permanecem aqui na instituição se movimentando, crescendo e vivendo bons momentos.

Para a professora Rosa uma boa professora de Educação Infantil é aquela que desenvolve atividades significativas para as crianças, visando atender suas demandas cognitivas e faz com que os meninos e meninas sintam-se felizes durante o tempo que ficam na instituição. Em sua fala, em alguns momentos, afirmava que se considerava uma boa professora de Educação Infantil.

As narrativas das duas professoras do grupo 05 definem profissionais de Educação Infantil comprometidas com a aprendizagem das crianças sem a preocupação excessiva com a escolarização, considerando que, a partir do momento em que as crianças do grupo 06 foram inseridas no Ensino Fundamental, a cobrança pelo aprendizado da leitura e da escrita foi transferida para as crianças do grupo 05. Alexandroff (2009, p. 133), em um artigo que discute os avanços e as contradições do Ensino Fundamental de nove anos aponta que algumas escolas estavam “obrigando crianças de três anos a preencherem folhas e folhas de coordenação motora e crianças de quatro e cinco anos a escreverem com letra cursiva, pois entrarão no ensino fundamental aos seis anos e precisarão escrever com tal letra”, o que demonstra que tal medida adotada não foi compreendida por grande parte dos educadores, que acabam desrespeitando o desenvolvimento das crianças de três a cinco anos em nome de uma “adequação” das mesmas ao Ensino Fundamental.

Na narrativa da professora Rosa, podemos perceber uma preocupação com a alegria e o bem-estar das crianças, assim como uma necessidade de mostrar que fazia um trabalho diferenciado, considerando que estava fazendo um curso de Especialização em Educação Infantil. No entanto, durante as observações em sala pudemos constatar que havia certo distanciamento entre seu discurso e sua prática, pois, em alguns momentos, demonstrava irritabilidade e falta de paciência com as crianças e em outros, apropriava-se de um discurso e comportamentos que enfatizavam atitudes de amor e carinho para conter o barulho da turma, colocando alguns meninos considerados indisciplinados no colo e os chamando de meu amor, numa tentativa, talvez, de nos convencer de que o afeto e a compreensão para com as crianças fossem a base do seu trabalho. Tais atitudes constam nos registros do caderno de campo.

Não podemos esquecer que o processo de formação profissional tem um caráter subjetivo que impossibilita que as mudanças na prática docente aconteçam de forma rápida. De acordo com Rey (2005), a subjetividade precisa ser apreendida como algo que é formado também na cultura, na medida em que o sujeito é constituído pela subjetividade social, que, por sua vez, interfere também na subjetividade individual.

5.1.4 A coordenadora

A professora Orquídea formou-se em Pedagogia, encontrava-se na faixa etária dos 30 a 35 anos, atuava no magistério há nove anos e assumiu a coordenação pedagógica do CMEI no mesmo ano em que a pesquisa foi realizada. Iniciou sua trajetória no magistério como estagiária em uma turma do grupo 05 em uma escola particular, mas disse que não gostou da experiência porque não conhecia a realidade da Educação Infantil e não tinha habilidades com trabalhos manuais, como cortar, pintar etc. No ano seguinte, passou a trabalhar com História e Geografia nas turmas de 2^a a 4^a séries na mesma escola e depois com Português, Redação e Literatura, experiência que achou muito gratificante, mas como não tinha formação em Letras não pôde continuar. Foi aprovada como coordenadora e professora na rede municipal de ensino, mas foi convocada para assumir a coordenação em uma escola do Ensino Fundamental I, onde se identificou com a atividade de coordenação. Ressaltou que naquele espaço tinha autonomia para colocar suas ideias em prática porque tinha todo o apoio da direção, mas teve que sair de lá devido ao fato de ter sido assaltada e ameaçada caso continuasse trabalhando na região pois poderia identificar as pessoas que praticaram o assalto. Posteriormente, foi encaminhada para trabalhar em um CMEI, mas no início resistiu por conta da sua primeira experiência na Educação Infantil. Entretanto, apesar de reconhecer que precisa ampliar os seus conhecimentos sobre Educação Infantil, estava se identificando com o trabalho que estava desenvolvendo.

Uma boa professora de Educação Infantil precisa ser dinâmica, não precisa estar o tempo todo presa a atividades escritas e deve conciliar as atividades do cuidar com o educar. [...] ela precisa, ela não pode ter vergonha como eu tinha, então ela tem que sentar no chão sim pra brincar, eu acho que uma boa professora de Educação Infantil é essa que interage com o seu aluno o tempo inteiro [...] elas têm que saber falar é do jeito que eles gostam, elas têm que saber contar uma história imitando as vozes, sabe? Os gestos, então ela tem que ter todo esse cuidado para que possa atrair as crianças de Educação Infantil, eu não acho que o professor de Educação Infantil tem que estar muito preso ao papel, atividade escrita, apesar que eu vejo muito aqui, eu não acho, porque eu acho que há outras formas de a gente tirar aquele papel e transformar em outra atividade legal, trabalhar com um cartaz enorme, com tinta,

massa de modelar, eu adoro até hoje massa de modelar. Então, eu acho que a professora precisa ser dinâmica, extrovertida, e tem que sentar mesmo no chão, tem que abraçar mesmo a causa. Quando tiver que botar embaixo do chuveiro, tem que botar, eu acho que você não tem que dividir o que é o trabalho de ADI e o trabalho da professora, eu acho que não, eu acho que as duas têm que estar interagindo o tempo inteiro. Pra mim um professor de Educação infantil tem que sentar no chão, Márcia, se tiver que defender a palavra, acho que sentar no chão, define muita coisa, pra mim o professor tem que sentar no chão (Prof^a Orquídea, entrevista, 2013).

Para a professora Orquídea, coordenadora do CMEI, uma boa professora de Educação Infantil, além de ser dinâmica e extrovertida, deve conciliar as atividades do cuidar e do educar e precisa sentar-se no chão, no sentido mais amplo do termo, para se aproximar mais das crianças, desenvolver atividades diversificadas sem a necessidade de ficar presa ao papel o tempo todo. E ao definir tais características, admite que não tinha esse perfil quando assumiu uma turma de Educação Infantil no início de sua trajetória profissional e de certa forma também faz uma crítica ao trabalho desenvolvido por algumas professoras do CMEI.

Esta apresentação detalhada das respostas de cada professora sobre o que é ser uma boa professora da Educação Infantil foi elaborada no propósito de detalhar o processo de análise e produção dos dados. Pretendíamos deixar evidente que cada resposta permitiria identificar os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação. Assim, a partir de agora faremos as discussões das questões subsequentes propostas às professoras a partir dos Quadros onde estão dispostos todos esses elementos. Acreditamos que, deste modo, descrevemos neste primeiro eixo o processo de transcrição e análise dos dados e podemos passar para uma discussão dos núcleos de significação detectados pelo estudo nas demais questões que apresentamos às professoras.

Assim, após a transcrição e análise das narrativas das professoras e da coordenadora sobre o que é ser uma boa professora da EI, elaboramos o Quadro A, em que colocamos os pré-indicadores, os indicadores ou conteúdos temáticos ressaltados por todas e, por fim, o núcleo de significação, que

resume os atributos de uma boa professora de acordo com as colaboradoras (ver Quadro A).

QUADRO A

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES OU CONTEÚDOS TEMÁTICOS	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p><i>1.1 – Acolhedora</i></p> <p><i>1.2 - Sensível</i></p> <p><i>1.3 - Ser calma, paciente, tranquila, ser amiga</i></p> <p><i>1.4 - Que soubesse lidar com alunos de escola pública</i></p> <p><i>1.5-Professora que brinca, que interage, cheia de energia e extrovertida</i></p> <p><i>1.6 - Tem que ter uma relação de amizade e afetividade</i></p> <p><i>1.7 - Ser muito carinhosa</i></p> <p><i>2.1 - Tem que ter uma visão de educação mais ampla</i></p> <p><i>2.2 - Que trabalhe vários aspectos na criança, o que norteia o cuidar, o educar e o brincar</i></p> <p><i>2.3 - Tem que entender um pouco mais a criança</i></p> <p><i>2.4 - Precisa ser dinâmica, não precisa estar o tempo todo presa a atividades escritas</i></p> <p><i>2.5 - Deve conciliar as atividades do cuidar com o educar</i></p> <p><i>2.6 - Tem que sentar no chão para brincar</i></p> <p><i>2.7 - Interage com seu aluno o tempo inteiro</i></p> <p><i>2.8 - Tem que saber contar uma história imitando vozes</i></p> <p><i>2.9 - Uma professora que se coloca no lugar da criança</i></p> <p><i>2.10 - É estar sempre informada, trazer coisas significativas para as crianças</i></p> <p><i>2.11 - Deve buscar a família das crianças</i></p> <p><i>2.12 - É aquela que percebe as especificidades da faixa etária</i></p> <p><i>2.13 - Aquela professora que não fica se martirizando porque a criança ainda não conhece as letras do alfabeto</i></p> <p><i>2.14 - É propiciar atividades que tenham significados</i></p>	<p>1 - PROFESSORA COMO “MAE” (FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO)</p> <p>2 - PROFESSORA COMO PROFISSIONAL QUE SABE LIDAR COM AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS</p>	<p>PERFIL DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>

Para a análise dos indicadores de 1.1 a 1.7 (Professora como mãe), inicialmente precisamos ressaltar que na história da educação brasileira por muito tempo prevaleceu a ideia de que bastava apenas ser mulher, jovem e ter sido mãe ou ter vivenciado alguma experiência com crianças para ser professora de Educação Infantil, processo que ficou conhecido nos meios educacionais como feminização do magistério. Tal concepção apareceu nas narrativas das duas professoras do grupo 03 e de uma professora do grupo 04 quando afirmaram que uma boa professora de Educação Infantil deveria ser *acolhedora, sensível, calma, paciente, tranquila, amiga, ser muito carinhosa*, entre outros adjetivos, que afastam a necessidade de uma formação específica e estudo para o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil e que até os dias atuais ainda faz eco nos espaços educativos de caráter formal ou informal destinados à educação de crianças de zero a cinco anos de idade. De acordo com Cerisara (2002, p. 45):

As relações entre casa-creche-escola constituem-se como diferentes cenários em que se desenvolvem ações de cuidado e de educação de crianças, tanto no universo doméstico quanto no público, onde atuam as personagens que, na sociedade atual, são as responsáveis pelo desenvolvimento destas ações: mães-profissionais de educação infantil, professoras do ensino fundamental, exercendo funções que nada têm de naturais, pois são historicamente construídas (CERISARA, 2002, p. 45).

Dessa forma, a identificação das professoras com as atividades que desenvolvem nas instituições de Educação Infantil está ainda muito relacionada com a concepção de professora de creche e ou pré-escola que essas profissionais construíram ao longo de sua existência e que são provenientes dos discursos que circulam no senso comum. E no caso da educação de crianças pequenas, mesmo com todos os avanços decorrentes dos estudos no campo da profissionalização docente, historicamente essas profissionais tiveram sua identidade relacionada à figura da maternagem.

Portanto, algumas falas analisadas refletem uma concepção de professora de criança pequena que foi construída historicamente, e, apesar de estudos e pesquisas como as de Cerisara (2002), Oliveira (2006), Teresa Sarmiento (2009), Dandolini e Arce (2009), Favoreto e Filipak (2013), entre

outros, em defesa da construção de um novo perfil profissional para as (os) educadoras (es), este perfil dissociado de uma qualificação profissional específica para o trabalho com crianças pequenas tem perdurado até os dias de hoje.

Por outro lado, na narrativa das outras professoras (uma do grupo 04, duas do grupo 05, bem como na resposta da coordenadora), podemos perceber certa preocupação com a profissionalização docente e a consciência de que o trabalho com crianças pequenas exige estudo e reflexão constantes, o que corresponde aos indicadores de 2.1 a 2.14 (Professora como profissional que sabe lidar com as especificidades das crianças).

Nos últimos anos, as pesquisas sobre formação de professores têm buscado entender de que forma os saberes docentes têm se constituído, levando em consideração o percurso pessoal e profissional de professoras e professores que exercem a docência na educação básica, a fim de buscar elementos que apontem caminhos para compreender qual a concepção que o professor tem da sua prática e de que maneira seu processo de formação inicial e continuado tem repercutido na práxis e na construção de sua identidade. Como exemplo desta afirmativa, Tardif (2002), em seus estudos sobre os saberes docentes, ressalta que o saber do professor é atemporal, já que é constituído ao longo de sua história pessoal e profissional. Na sua prática pedagógica, o docente precisa mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-lo pelo e para o trabalho.

Corroborando Tardif, Oliveira (2006), em suas pesquisas sobre a construção da identidade docente de educadoras da Educação Infantil, ressalta que buscou:

Estudar a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos conforme cada professora em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e linguísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente (OLIVEIRA, 2006, p. 550).

Nesta mesma perspectiva de uma construção longitudinal, Teresa Sarmiento (2009, p. 49), ao se dedicar aos estudos sobre as identidades profissionais das educadoras de infância em Portugal, ressalta que “as educadoras de infância constituem um grupo profissional das novas condições sociais, econômicas e culturais do século XX, das concepções sobre infância, bem como das expectativas face a educação”. Tais reflexões nos levam a pensar que as discussões sobre as concepções de criança e infância que nos propomos a refletir nos dias atuais não devem estar deslocadas das discussões e pesquisas que tratam da formação de professoras (es) que atuam na Educação Infantil.

Com essas afirmativas, Tardif (2002), Oliveira (2006) e Sarmiento (2009), ao mesmo tempo que ressaltam que a construção desta identidade é fruto de um processo compartilhado, também indicam que ele tem a possibilidade de estar em constante transformação. Contudo, a formação docente tem sido considerada elemento indispensável para a garantia da qualidade da educação em todas as modalidades e níveis de ensino. No caso específico da educação de crianças pequenas, que, historicamente, foi se constituindo como uma atividade que poderia ser exercitada por qualquer sujeito, sem necessidade de formação específica, durante muito tempo preponderou a ideia de que os cuidados com a higiene e alimentação das crianças eram mais importantes do que seu processo educacional.

Acreditamos que para a efetivação de uma prática docente que atenda às necessidades de meninos e meninas nas idades entre zero e cinco anos, a professora precisa conhecer a criança, de onde ela vem, como ela pensa, seus valores, história de vida, as representações que ela faz do mundo, para, a partir de então, passar a ser partícipe do processo educacional, contribuindo para o seu desenvolvimento e para a formação de sua história.

5.2 Conceção do brincar na rotina do CMEI

Nesse núcleo, pretendemos apresentar de que maneira as professoras concebiam as brincadeiras das crianças na rotina do CMEI. As narrativas das professoras sobre o brincar, as diferentes formas como elas lidavam com essas

atividades na rotina da instituição e as análises sobre suas participações apontam aspectos que possibilitaram identificar as concepções de brincar que foram construídas ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Percebemos ao longo das entrevistas certa dificuldade das professoras para a análise do brincar das crianças em momentos diferentes da rotina, bem como algumas contradições no momento de definir o brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil. Destacamos no Quadro B cinco indicadores que serão analisados a seguir:

5.2.1 As professoras das crianças de 3 anos

A professora Violeta disse que considerava o brincar uma atividade essencial para a criança, afirmando que elas aprendiam enquanto estavam representando algumas situações. Destacou em sua fala que o brincar precisava ser ensinado para que algumas brincadeiras fossem repassadas de uma geração para outra e que existem crianças que não sabem brincar porque não tiveram nenhum adulto para ensinar. Em relação às observações da sua turma nos momentos em que estavam nos espaços destinados ao brincar dentro do CMEI, enfatizou que não percebia muita diferença entre o brincar das crianças na sala, no parque ou na brinquedoteca, ressaltando que neste último espaço as crianças apenas tinham mais opção de brinquedos. Em relação a sua participação nas brincadeiras das crianças, a professora Violeta disse que gostava de brincar com as crianças, mas que sua demanda de trabalho no CMEI acabava reduzindo seu tempo disponível .

Ao considerar o brincar como atividade essencial para a criança, a professora Violeta corrobora os estudos de Leontiev (2006), que destaca o papel do brincar como atividade principal da infância, e de Vygotsky (1998), que ressalta o momento do brincar como um espaço em que as crianças recriam cenas do cotidiano através da brincadeira de faz de conta, buscando compreender o mundo dos adultos.

Na mesma perspectiva, Kishimoto (2002), ao reconhecer o brincar como uma das principais linguagens da infância, nos faz perceber que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que para a criança que brinca o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica, que tende a querer explicar as situações e acontecimentos do cotidiano a partir de nossa própria subjetividade.

Ponte (2014), em um estudo realizado com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, mostrou que as crianças brincam independentemente da autorização das professoras, reforçando a urgência de as escolas das séries iniciais reconhecerem a necessidade das crianças brincarem e perceberem que essa atividade é indispensável para as crianças.

Outro aspecto relevante destacado pela professora Violeta foi o reconhecimento de que, como qualquer atividade humana, algumas brincadeiras precisam ser ensinadas, Pois, como afirma Brougère (2002, p. 22), “[...] a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar”. E nesta perspectiva, ressaltamos que os jogos e as brincadeiras, ao serem passados de uma geração para outra, asseguram o caráter cultural de tais atividades.

A professora Jasmin destacou em sua narrativa o caráter de aprendizagem proporcionado às crianças através do brincar. Para a referida professora, a criança aprende com essa atividade. Disse que costumava brincar com as crianças no parque e na brinquedoteca e voltava a ser criança quando brincava com os meninos e meninas da sua turma. Comentou que sua turma brincava o tempo todo e observou que quando as crianças estavam na brinquedoteca, brincavam de faz de conta e imitavam o que presenciavam no cotidiano. Vale ressaltar que, segundo Vigotski (1998), quando as crianças brincam de faz de conta, assumem comportamentos considerados avançados para sua idade ao representar papéis sociais como de professora, motorista, entre outros que exigem uma mudança de postura que envolve desde a imitação da linguagem oral até a representação dos gestos e atitudes observadas no seu dia a dia. Dessa forma, como foi salientado pela professora Jasmin, o brincar configura-se como um espaço de aprendizagem.

Nas narrativas das professoras do grupo 03, o brincar aparece como uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças. Percebemos que as duas professoras tiveram dificuldade para falar sobre sua percepção do brincar no espaço do CMEI. E apesar de as crianças das duas turmas desse grupo terem afirmado durante as interlocuções que suas professoras brincavam com elas, não presenciamos nenhum momento em que as mesmas brincassem com as crianças no período em que fizemos as observações.

5.2.2 As professoras das crianças de quatro anos

Segundo a professora Girassol, brincar é imprescindível porque estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Ela disse que observava mais suas brincadeiras quando elas estavam na brinquedoteca, por ser um espaço que as atraía por conta da diversidade de brinquedos oferecida. Entretanto, percebia

que as crianças usavam a criatividade quando brincavam livremente na área do “parque”. Reconheceu que brincava pouco com sua turma e que as crianças gostariam de brincar mais com ela.

A professora Lírio falou que o brincar era importante para as crianças porque brincando elas aprendiam a dividir, interagindo com outras crianças. Disse que sua turma não se comportava direito na brinquedoteca⁴⁶ e que ela precisava intervir o tempo todo quando estavam no referido espaço, pois as crianças derrubavam todos os brinquedos, porque não tinham recebido limites da família. Afirmou que, ao observar os momentos de brincadeiras livres, percebeu que as crianças só ficavam correndo e se agrediam o tempo todo e que na maioria das vezes, construía armas e brincavam de “matar”, o que a deixava muito apreensiva, já que achava as crianças muito agressivas. Também brincavam de polícia e ladrão, porque muitos vivenciavam essa realidade em casa, e na brincadeira de casinha, notou que quando representavam o pai ou a mãe, reproduziam cenas de “violência com os colegas”, como o uso de chinelo para intimidar o (a) parceiro (a) da brincadeira. Ela afirmou que brincava pouco com as crianças, mas não brincava com a turma na área, preferia deixar as crianças livres e observá-las para intervir nas brigas.

Nas narrativas dessas duas professoras do grupo 04 percebemos duas concepções bastante diferentes do brincar. A professora Girassol destacou a importância do brincar como uma linguagem da criança e considerava o faz de conta uma forma que as crianças utilizavam para se apropriar do mundo circundante, representando cenas que eram vivenciadas em seu cotidiano. Já a professora Lírio concebia o momento do brincar como uma forma de extravasar energias, usado pelas crianças para representar em suas brincadeiras cenas de agressividade e violência, porque eram agressivas em decorrência da sua convivência com cenas de violência na família. Percebemos na fala dessa

⁴⁶ Nunca vi essa professora na brinquedoteca e no dia que eu marquei para observar a turma dela no referido espaço, a mesma me informou que as crianças não iam para a brinquedoteca porque ela ia fazer o planejamento do próximo ano com a colega que trabalhava com outra turma do grupo 04 e não confiava deixar os meninos com as ADIs já que uma era muito nova e não estava adaptada à turma e a outra, antiga, não tinha domínio sobre a indisciplina da turma.

professora novamente um olhar preconceituoso para as crianças por causa da sua classe social.

A concepção de brincar como uma forma de as crianças extravasarem as energias expressa pela professora Lírio faz parte de uma tendência que durante muito tempo acreditou que se as crianças tivessem a oportunidade de brincar livremente elas deixariam sua agressividade vir à tona. Segundo Wajskop (2009, p. 14), “esta tendência acredita que as crianças brincam como uma forma de liberar o excesso de energias contidas, quando não são gastas para a sobrevivência”. De acordo com a autora, apesar de essa concepção já ter sido revista e ressignificada, ela ainda faz parte do imaginário de muitas professoras e professores.

Outro aspecto que aparece na narrativa da referida professora é a crença de que as crianças expressam em suas brincadeiras a agressividade que presenciam no seu cotidiano. Talvez essa professora desconheça o fato de que quando as crianças representam cenas de violência, que normalmente são retratadas nas brincadeiras de polícia e ladrão, necessariamente não quer dizer que os meninos e meninas sejam agressivos (as) ou que vivam em ambientes onde presenciam cenas de violência. As crianças costumam representar situações (vistas em filmes, desenhos animados ou relatos de outras pessoas ou crianças) como uma maneira de se apropriar daquela realidade e compreender de que forma determinadas circunstâncias são processadas pelos adultos (VYGOTSKY, 1998).

Em relação ao comportamento “agressivo” das crianças, durante o período de observação, escutamos a professora Lírio dizer que sua turma era muito indisciplinada e que alguns meninos eram agressivos, a ponto de ela ter enviado um menino (um dos sujeitos da pesquisa) para outra sala quando fomos buscá-lo para fazer a interlocução. No entanto, percebemos que a forma como a professora e a ADI dessa turma desenvolviam as atividades não envolvia as crianças. Segundo Pasqualini e Ferracioli (2009, p. 151), “A atuação do educador, de uma maneira geral, pode determinar a ocorrência e manutenção de ações agressivas, em função da forma como reage diante de

comportamentos das crianças”. De certo modo, a postura da professora e da ADI da turma acabava estimulando as crianças a ficarem conversando e brincando o tempo todo, uma vez que as duas adultas responsáveis pela sala não conseguiam atrair sua atenção por muito tempo.

Segundo estudos realizados por Menezes e Bichara (2015, p. 64), as brincadeiras turbulentas contribuem “para o desenvolvimento de comportamentos mais assertivos, tais como a habilidade para enfrentar situações que envolvem riscos físicos e exigem prontidão, a distinção entre provocações lúdicas ou não de colegas [...]”. Para as autoras, as professoras (es) precisam compreender que essas brincadeiras são atividades comuns entre crianças (na sua maioria, preferidas pelos meninos), para saber como lidar com tais expressões infantis.

5.2.3 As professoras das crianças de cinco anos

A professora Rosa falou que considerava o brincar o trabalho da criança. Na sua opinião, o período livre era importante porque a criança chegava no CMEI e encontrava a sala arrumada com brinquedos a sua espera. Considerava o momento do parque interessante para as crianças, pois, apesar de não haver um parque na instituição, reconhecia que nesse momento as crianças sentiam-se livres e inventavam algumas brincadeiras com os recursos naturais. Em relação à brinquedoteca, reconhecia a importância daquele espaço devido à diversidade de livros e materiais disponibilizados no local. Disse que só brincava com as crianças quando era solicitada ou precisava ensiná-las a brincar com algum brinquedo novo na brinquedoteca, mas achava que elas preferiam a presença dos colegas a sua durante a brincadeira.

Vale destacar que no momento em que foi feita a primeira observação na turma dessa professora, ela nos informou que naquele dia faria algo diferente só porque estávamos lá. “Levar todas as crianças para a brinquedoteca”, para que pudéssemos observá-las e registrar em nossa pesquisa (a professora sabia que o nosso objeto de estudo era o brincar). Naquele momento, percebemos que a professora estava muito preocupada em nos agradar. Quando perguntamos por que isso não acontecia normalmente,

ela respondeu que a turma era muito indisciplinada e que algumas crianças não sabiam brincar sem quebrar os brinquedos. Esse fato registrado no caderno de campo ratifica a importância do pesquisador utilizar outros instrumentos de coleta, que, aliados a entrevistas, possibilitem perceber e analisar possíveis contradições presentes nos relatos orais.

A professora Alfazema disse que o brincar era fundamental para a Educação Infantil e achava que era preciso garantir alguns momentos do brincar livre dentro da rotina; mas também considerava importante que o brincar tivesse um cunho pedagógico para que as crianças pudessem aprender alguns valores e atitudes, como: ganhar e perder. Para tanto, precisava programar alguns momentos do brincar que tivessem o propósito de cumprir alguns objetivos. Apesar desta afirmativa, de acordo com a professora, em sua sala o brincar acontecia de forma livre sem nenhum direcionamento da sua parte. Para ela, a brinquedoteca funcionava mais como um espaço de recreação livre e quando estava presente, procurava incentivar as meninas da sua turma a brincarem de boneca, pois percebeu que elas não demonstravam gostar de brincar com o referido brinquedo. Podemos ver na preocupação dessa professora uma representação que construímos sobre a utilização das bonecas como objetos obrigatórios para as meninas em suas brincadeiras. De acordo com Brougère, (2004, p. 36), “A boneca torna-se espelho de um mundo para a criança, apóia-se naquilo que pode ser contemplado ou admirado por ela; tudo se torna, então, função das representações que o adulto faz da criança”. E a partir dessa representação adultocêntrica, torna-se estranho para muitas pessoas que meninas não demonstrem interesse em brincar de boneca e prefira outros tipos de brinquedos e brincadeiras.

A professora disse que tinha o hábito de observar as crianças brincando no espaço da brinquedoteca, mas que nunca fez nenhum registro e acreditava que poderia planejar algumas atividades para serem desenvolvidas lá. Costumava brincar com as crianças e sempre era convocada porque os (as) meninos (as) sabiam que ela gostava de brincar com eles (as) e a ADI da sua turma também tinha esse comportamento.

As narrativas das duas professoras do grupo 05 reforçam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Tanto uma quanto a outra fizeram referência à brinquedoteca do CMEI como um espaço que permitia aos meninos e meninas várias perspectivas do brincar devido à diversidade de brinquedos lá existentes.

Entretanto, a professora Alfazema demonstrou em sua fala uma defesa pelo brincar como instrumento didático, ou seja, a utilização do brincar como pretexto para ensinar algum conteúdo ou valor, apesar de a mesma ter ressaltado que existia uma necessidade de rever a rotina das crianças no intuito de garantir momentos em que as brincadeiras também fossem livres. A fala dessa professora parece ressaltar uma atitude paradoxal que muitos educadores têm sobre o brincar, pois ao mesmo tempo que reconhecem a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil, também acreditam que só faz sentido a sua inserção na rotina escolar se estiver relacionada a algum conteúdo ou propósito.

Dessa forma, podemos perceber na postura da professora Rosa e em algumas narrativas da professora Alfazema uma ambiguidade em relação à concepção do brincar na Educação Infantil.

5.2.4 A coordenadora

A professora Orquídea falou que o brincar no CMEI deveria ser dirigido e que o momento do brincar na instituição precisava ser revisto. Na sua análise, ela sugere que as professoras precisavam interagir mais com as crianças durante a realização das brincadeiras nos diferentes espaços (sala, parque e brinquedoteca). Considerava que o espaço da brinquedoteca deveria ser mais bem aproveitado e entendia que todo conteúdo poderia ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras, mas acrescentou que nunca parou para observar e/ou registrar nenhum momento de brincar das crianças.

A narrativa da professora Orquídea também reforça a defesa do brincar como recurso didático, bem como a necessidade de as professoras organizarem os momentos do brincar nos espaços da sala, parque e

brinquedoteca. Na sua opinião, as professoras precisavam interagir mais com as crianças durante as brincadeiras e o brincar no CMEI deveria ser dirigido.

Como se pode deduzir, as concepções das professoras sobre o brincar na Educação Infantil, a partir das suas narrativas, expressam as concepções que elas foram construindo ao longo da sua trajetória pessoal e profissional permeadas por diferentes sentidos e significados atribuídos às brincadeiras infantis, que podem ser sintetizadas da seguinte forma: o brincar como uma atividade imprescindível para as crianças; a crença de que brincando as crianças aprendem a dividir e a respeitar o outro; algumas brincadeiras devem ser evitadas porque exprimem a violência que meninos e meninas presenciam em seu ambiente familiar; ou ainda a concepção de que o brincar na Educação Infantil deve ser utilizado vinculado ao aprendizado de algum conteúdo. O que precisa ser discutido em todas estas respostas é a ausência do nome de algum teórico que justifique as diferentes concepções. Neste sentido, precisamos lançar um olhar mais detalhado aos diferentes processos de formação (profissional ou continuada) e questionar a relação entre teoria e prática.

Acreditamos que o olhar do professor para as brincadeiras no espaço das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) deveria ser mais fundamentado em estudos e análises, para buscar uma apropriação sobre a compreensão e interpretação que as crianças fazem dos ambientes onde vivem através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras no modo de falar e comportar-se diante de fatos do cotidiano, tendo em vista que, “no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira” (FACCI, 2006, p. 15). Devido ao seu processo de desenvolvimento, que é gradativo, a brincadeira da criança pequena é estruturada a partir do que ela é capaz de fazer, e, segundo Brougère (1998), evolui mais nos seis primeiros anos de vida, período em que uma boa parte das crianças está frequentando instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas). E como as crianças do CMEI ficam na instituição durante o dia inteiro, o brincar naquele espaço precisa ser encarado de modo que o olhar do professor para tal atividade tenha um caráter de observação e pesquisa que possibilite um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

O primeiro indicador retirado das narrativas das professoras (Brincar como uma atividade imprescindível para as crianças) corrobora os estudos de Leontiev (2006, p. 122), que, ao considerar a brincadeira como atividade principal da criança, ressalta que, enquanto brinca, “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Ou seja, o brincar é parte relevante no processo de apropriação da cultura humana, que vai sendo aprofundado a partir de atividades em que, “o fazer de conta” ou as brincadeiras de regras e os jogos podem permitir repensar, reanalisar, compreender a complexidade e, para além disso, permitir análises críticas e questionadoras da realidade em que cada criança vive sua infância.

O segundo indicador (Brincar como instrumento didático) mostra as respostas das professoras que entendem que na rotina da Educação Infantil o brincar só tem espaço se for utilizado como instrumento didático, ou seja, se for usado pelo professor para trabalhar algum conteúdo com as crianças. Segundo Wajskop (2009, p. 15), a “utilização como instrumento didático é a forma mais utilizada nas instituições, entendida como atividade lúdica. O brincar é concebido como preparação para a escolaridade futura das crianças através da sua transformação em exercícios”. Segundo a autora, nessa perspectiva, as professoras oferecem jogos e materiais que atraem as crianças pela riqueza de cores e formas, como, por exemplo, dominós de letras e números com o objetivo de ensinar para as crianças noções de quantidade e identificação de letras e números, entre outras propostas.

O terceiro indicador (Brincar como expressão de violência) revela a crença de uma professora que considerava que durante as brincadeiras livres, as crianças expressavam a agressividade que presenciavam na família e que os meninos representavam cenas em que utilizavam armas porque conviviam de perto com a violência na comunidade onde moravam.

Neste tipo de análise, para além das discussões sobre os estereótipos atribuídos às categorias sociais mais baixas, outras questões merecem ser apontadas. Em um estudo sobre o brincar das crianças no pátio durante o

recreio, Brown (2006, p. 74-75) faz um levantamento de cinco categorias de brincadeiras realizadas nesse espaço (brincadeiras com bola, brincadeiras de correr ou de pegar, brincadeiras usando rimas, brincadeiras narrativas e brincadeiras turbulentas) e ressalta que: “Os meninos escolhem temas aventureiros, que costumam se transformar em brincadeiras turbulentas e inclusive de violência, simulada ou real.” Acrescente-se a isso que Menezes e Bichara (2015), ao discutir sobre as brincadeiras turbulentas, salientam que diferente de uma situação de luta real, as crianças agem sem a intenção de machucar ou ferir o parceiro (a) da brincadeira. Portanto, diferentemente da análise da professora, as brincadeiras turbulentas observadas nos diferentes contextos em que os citados estudos foram realizados estão presentes em diferentes contextos culturais.

Em seus estudos sobre o brincar de faz de conta, Vigotski (1998) ressalta que as crianças brincam e sabem que estão brincando. Acreditamos que as professoras podem ficar com receio de que as crianças possam se machucar quando estão brincando livremente em um espaço aberto como um pátio, mas considerá-las violentas ou agressivas quando brincam, por exemplo, de monstros ou de polícia e ladrão só reforça a necessidade de um maior entendimento sobre as brincadeiras infantis e o seu papel no processo de desenvolvimento humano.

O quarto indicador (Brincar para trabalhar valores) e o quinto (Brincar como uma atividade que precisa ser dirigida) trazem uma concepção de brincar disciplinadora e ao mesmo tempo limitadora, na medida em que, do ponto de vista do adulto, as crianças precisam ser submetidas a determinados tipos de jogos ou brincadeiras para aprender a lidar com normas de convivência dentro de um determinado grupo.

Nesta perspectiva, cabe refletirmos sobre a relação adulto-criança nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil e de que forma os adultos concebem meninos e meninas. Se os percebem como seres incapazes ou incompletos que dependem continuamente dos adultos, e precisam ter seus comportamentos controlados. Assim sendo, o brincar acaba sendo utilizado

como uma moeda de troca. E isto realmente acontecia com frequência, pois durante o período de observação da rotina do CMEI, em diversos momentos escutamos professoras e ADIs falarem que as crianças que não se comportassem não iriam para o recreio ou para a brinquedoteca, caso a ida para o referido local estivesse programada para aquele dia.

5.3 Formação inicial e continuada (discussões sobre o brincar)

Nesse núcleo, pretendemos apresentar as reflexões das professoras colaboradoras sobre seu processo de formação inicial e continuada e as contribuições dessas formações para o trabalho desenvolvido por elas na Educação Infantil e sua relação com o brincar. Rememorar a trajetória profissional configura-se como um elemento-chave que pode nos possibilitar refletir sobre a carreira que abraçamos e sobre a forma como temos encarado o que fazemos, pois nesse momento emergem algumas questões: Como fui me constituindo professora de Educação Infantil? Até que ponto a formação inicial e continuada tem colaborado para o aprimoramento da minha prática docente? Quais as limitações encontradas no meu trabalho com crianças pequenas? Em meio a esses e outros aspectos, as professoras foram tecendo o fio das suas trajetórias de educadoras de infância e aos poucos iam mostrando e descobrindo algumas faces que foram dando forma ao seu fazer pedagógico. A seguir, apresentaremos o Quadro C com cinco indicadores que serão analisados na sequência:

QUADRO C

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES OU CONTEÚDOS TEMÁTICOS	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1.1 - O meu curso de Pedagogia, ele foi muito geral, sabe? Ele não foi específico, então, assim pra minha prática.</p> <p>1.2 - Na Pedagogia era tudo muito conceitual e muito abrangente.</p> <p>1.3 - Em Pedagogia eu não vi nada sobre o brincar e no Normal Superior eu também não vi nada sobre o brincar.</p> <p>1.4 - A minha formação (Pedagogia) foi toda Márcia voltada para o Ensino Fundamental, toda! E hoje eu sinto muita falta do estudo voltado para a Educação Infantil.</p> <p>2.1 - Eu fiz o magistério voltado para crianças de 1ª a 4ª e por incrível que pareça, né, são crianças pequenas também, mas não se falava tanto no brincar.</p> <p>2.2 - O brincar é material da Educação Infantil e aí é coisa muito nova, cada um tem uma direção, ou seja, um sentido, e o magistério não foi voltado para Educação Infantil.</p> <p>3.1 - Eu sinto falta dessa orientação, o que eu já sabia é muito pouco de Educação Infantil.</p> <p>3.2 - Aqui na prefeitura esse ano nós não tivemos nada voltado para Educação Infantil.</p> <p>3.3 - Sinto falta de uma discussão específica sobre o desenvolvimento infantil porque eu não tenho essas leituras.</p> <p>3.4 - Eu gostaria de ter mais cursos porque me ajudaria a entender certas coisas.</p> <p>3.5 - Então sinto muita falta dessa formação da Educação Infantil, eu não tive. Eu acho que discussões específicas sobre a Educação Infantil e o brincar fazem falta, a minha questão do brincar é uma questão minha, por gostar de criança [...].</p> <p>3.6 - Então sinto muita falta dessa formação da Educação Infantil, eu não tive nada.</p> <p>4.1 - No ano passado eu me lembro que eu tomei um curso [...] ele falava um pouco da brincadeira, falava um pouco sobre trabalhos com sucata e aí cheguei a trazer ano passado pra turma.</p>	<p>1 - FALTA DE DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NORMAL SUPERIOR</p> <p>2 - FALTA DE DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE MAGISTÉRIO</p> <p>3 - NECESSIDADE DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL)</p> <p>4 - CURSOS PONTUAIS QUE NÃO APROFUNDAM AS DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCAR</p>	<p>FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (DISCUSSÕES SOBRE O BRINCAR)</p>

<p>4.2 - Esse ano eu tomei um curso, foi sobre a Nestlé, foi algo sobre o brincar e aí falou também sobre a valorização, é, do espaço da natureza.</p> <p>5.1 - Ajudou muito, principalmente uma disciplina de “Atividades Rítmicas Expressivas”. Aí lá tinha tinham várias oficinas do brincar com músicas que a gente ia fazendo o ritmo com o corpo [...] Então me apropriei de alguns instrumentos de brincadeira lá (curso Normal Superior).</p> <p>5.2 - Trago pra minha prática isso, menos autoritarismo (Especialização em Educação Infantil). Ajudou porque eu não entendia assim, se eu deixar as crianças sem nenhuma intervenção pedagógica, eles conseguem ficar aqui na instituição brincando o dia inteiro.</p>	<p>5 - ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE O BRINCAR NO CURSO NORMAL SUPERIOR E NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	
---	---	--

5.3.1 As professoras das crianças de três anos

A professora Violeta falou que seu curso de Pedagogia foi muito geral e não trouxe nenhuma discussão específica para sua prática com crianças pequenas e que não se lembrava de ter tido nenhuma discussão sobre o brincar na faculdade. Em relação à formação continuada, disse que fazia muito tempo que havia participado de um curso oferecido pela prefeitura sobre o brincar e recordava-se de uma oficina que apresentou algumas dinâmicas e foram apresentadas sugestões de trabalhos com sucata. Ressaltou que costumava colocar em prática algumas brincadeiras que trazia de memória. Lembrou-se de um curso que participou na UNEB que foi subdividido em vários temas, mas não falou quais e que considerava importante participar constantemente de cursos de formação continuada.

A narrativa da professora Violeta apresentou um aspecto que foi colocado pela maioria das professoras colaboradoras, ao apontarem que de um modo geral os cursos de magistério e Pedagogia não contribuíram muito para a atuação das mesmas junto às crianças pequenas nem tampouco proporcionaram discussões sobre o brincar.

A professora Jasmim lembrou-se de algumas discussões que teve no curso de Pedagogia na disciplina Psicologia, que a ajudou a compreender os comportamentos das crianças. Disse que fez um curso sobre brinquedos de sucata em 2012 e que havia levado algumas propostas do curso para sua turma e falou também sobre um curso que a Nestlé ofereceu o ano passado e que tratou sobre a importância dos espaços da natureza para as brincadeiras infantis. Ela também gostaria de participar de algum curso voltado para a Educação Infantil.

Chama-nos a atenção o caráter “prático” enfatizado pelas professoras em alguns cursos cujo foco foi a utilização de dinâmicas e brinquedos de sucata sem o aprofundamento teórico necessário para compreender qual a importância da utilização dessas atividades e materiais pelas crianças.

5.3.2 As professoras das crianças de quatro anos

A professora Lírio focou sua narrativa na formação inicial no curso de magistério, apesar de também ter cursado Pedagogia. Falou que o seu curso de magistério foi todo voltado para o Ensino Fundamental e que mesmo sendo voltado para o trabalho com crianças não teve nenhuma discussão sobre o brincar, porque essa discussão é nova e é voltada para a Educação Infantil. Disse que o último curso de formação continuada que participou foi uma oficina oferecida pela UNEB voltada para a Educação Infantil, em que foram trabalhados os temas: músicas e brincadeiras. No entanto, a professora não soube precisar quais foram as discussões e/ou propostas discutidas na referida oficina.

A professora falou que essa oficina contribuiu para sua prática porque sempre que participava de algum curso ou ouvia alguma palestra, acabava de certa forma incorporando algo ao seu trabalho, mas no cotidiano acabava esquecendo o que tinha “aprendido” e sendo mais imediata devido às cobranças que a impedia de fazer o que tinha visto nos cursos.

Com relação a essa narrativa, ressaltamos que percebemos durante o período de observação uma grande distância entre a fala e as atitudes da

professora Lírio junto às crianças, pois, como já foi abordado no núcleo 2, a referida professora não brincava com as crianças nem as levava para a brinquedoteca, alegando indisciplina da turma. Em seu relato, informou que sentia falta de uma orientação específica para seu trabalho porque o que sabia de Educação Infantil era muito pouco e baseava-se só no que estava nos livros e que precisava estudar. Nesse momento, a professora ressaltou que gostava mais de trabalhar com as crianças do grupo 02, seu grupo inicial de trabalho no CMEI, argumentando que era um grupo ao qual ela precisava estar mais junto, acolhendo, *“uma coisa assim mais de mãe. Então eu imaginava aquelas crianças, eu estava falando das carentes, ninguém estava me entendendo, mas quando chegava no 2º semestre e percebia o quanto elas tinham avançado, tinham evoluído porque é a faixa de idade, qualquer simples coisa que acontece ali, além do que ela já sabia do que ela trouxe de casa, ela gosta, então eles estão percebendo”*.

Vemos novamente, nessa narrativa, a concepção de professora de Educação Infantil atrelada à ideia da maternagem, distanciando-se mais uma vez da concepção de profissionalização das educadoras de infância. Outro fato que nos chama a atenção nesse relato é a crença de que o trabalho com crianças menores é mais fácil e por isso não necessita de estudo. Sobre isso, Martins (2009) faz a seguinte reflexão:

O trabalho pedagógico dirigido às crianças de zero a três anos, indiscutivelmente, encerra grandes desafios. Nenhum outro segmento educacional parece-nos tão representativo da “pedagogia da espera” quanto o que se destina às crianças dessa faixa etária, ou seja, da ideia segundo a qual pouco há que se fazer até que elas cresçam! (MARTINS, 2009, p. 93).

As reflexões da autora confirmam o posicionamento da professora Lírio ao afirmar que gostava mais de trabalhar com as crianças do grupo 02 porque, do seu ponto de vista, crianças dessa idade só precisavam de “cuidados” e não exigiam tanto dela como os meninos e meninas de quatro anos.

5.3.3 As professoras das crianças de cinco anos

A professora Rosa disse que quando fez o curso Normal Superior, teve uma disciplina que contribuiu para o trabalho que ela desenvolvia na Educação Infantil, principalmente em relação ao trabalho com música, e que ela procurava em sua prática diária com as crianças promover algumas situações de brincadeiras para que elas pudessem desenvolver a imaginação. Afirmou que depois do seu ingresso no curso de especialização em Educação Infantil, começou a desenvolver um novo olhar em relação às brincadeiras das crianças e não encarava mais as brincadeiras de bandido e ladrão, por exemplo, apenas como um comportamento violento das crianças. Segundo a professora, o referido curso também a ajudou a compreender que o brincar é o trabalho das crianças e se o professor não propuser nenhuma atividade elas brincam o tempo todo. Foi a única professora que não achou necessário participar de nenhuma proposta de formação para a Educação Infantil, acreditamos que tal comportamento ocorreu porque ela estava fazendo uma especialização para na área, no período em que a pesquisa foi realizada.

A professora Alfazema disse que sentia falta de discussões específicas sobre Educação Infantil e o brincar e que achava tal atividade importante porque gostava de crianças e de brincar com elas. Cursou o magistério mas não se recordava de nenhuma discussão sobre Educação Infantil, lembrava-se das fases de desenvolvimento estudadas por Piaget, mas como não entendia muito do conteúdo, as discussões passaram despercebidas. Disse que não teve nenhuma discussão sobre o brincar nem no curso de Pedagogia nem no Normal Superior. Ela fez os dois cursos ao mesmo tempo e achava que um complementava o outro. Considerava o curso de Pedagogia muito conceitual e o Normal Superior mais prático, no entanto, as discussões realizadas no referido curso, segundo a professora, também eram voltadas para o Ensino Fundamental. Falou sobre um curso oferecido pela UNEB, mas que tal curso não trouxe discussões específicas sobre o brincar, e foi pautado em oficinas sobre arte e música, e disse que não fez nenhuma leitura aprofundada sobre a importância do brincar para a Educação Infantil.

5.3.4 A coordenadora

A professora Orquídea, coordenadora do CMEI, também sentia falta de não ter feito leituras específicas sobre Educação Infantil no curso de Pedagogia e disse que não participou de nenhuma proposta de formação continuada sobre Educação Infantil ou sobre o brincar. Falou que sua formação foi toda voltada para o Ensino Fundamental e que estava precisando estudar para poder orientar o trabalho das professoras do CMEI.

Prosseguindo nas reflexões sobre o processo de formação de professores (as) para a Educação Infantil e sua conseqüente influência no processo identitário com a profissão, é possível apontar a reduzida carga horária destinada para questões relevantes no contexto da formação dos profissionais de Educação Infantil que hoje está sob a responsabilidade de muitos cursos de Pedagogia. A análise de Pimentel (2014) aponta para a diminuição das disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia nos novos currículos implementados, que confirma a conseqüente redução de estudos mais aprofundados sobre aspectos pertinentes ao desenvolvimento infantil. Além disso, a carga-horária do componente curricular Fundamentos da Educação Infantil em algumas instituições de Ensino Superior, a exemplo da UNEB, é de apenas 60 horas, tempo bastante curto, considerando que a disciplina só é oferecida uma vez no currículo.

Essas reflexões são pertinentes, pois quanto mais os educadores compreenderem como as crianças se desenvolvem, mais subsídios terão para a efetivação de uma prática docente coerente com as especificidades das diferentes infâncias. Para tanto, faz-se necessária a inclusão de disciplinas que ofereçam uma fundamentação teórica nos currículos dos cursos de formação inicial e favoreçam uma atuação prática condizente com as necessidades e especificidades das crianças de zero a cinco anos.

O primeiro indicador retirado das narrativas das professoras (Falta de discussões sobre educação infantil e brincar nos cursos de Pedagogia) e o segundo (Falta de discussões sobre Educação Infantil nos cursos de magistério) corroboram com uma análise elaborada por Gatti e Barros (2009, p.

153). Em seus estudos sobre Professores do Brasil (2009), as autoras afirmam que “poucos cursos de licenciatura em pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de Educação Infantil”. A pesquisa das autoras ressalta a necessidade de ampliação das discussões sobre criança e infância nas propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia.

De acordo com Oliveira, Ferreira e Barros (2011, p. 15), “a formação de professores no nível médio e os cursos de Pedagogia devem garantir em seus currículos o estudo teórico-metodológico do que seria uma Educação da Primeira Infância [...]”. Dessa forma, os professores em processo de formação construiriam saberes específicos para o trabalho com crianças pequenas.

O terceiro indicador (Necessidade de cursos de formação continuada específica para Educação Infantil) faz parte de uma pauta de reivindicações de muitas professoras que trabalham com crianças pequenas e sentem dificuldade em articular a teoria com a prática no intuito de atender às demandas de crianças de zero a cinco anos. De acordo com as autoras supracitadas, é recente a demanda por formação continuada na Educação Infantil, considerando-se que é também recente a concepção do perfil de professores (as) que devem atuar com crianças de zero a cinco anos.

O quarto indicador (Cursos pontuais que não aprofundam as discussões sobre Educação Infantil e Brincar) reflete a realidade vivenciada por professoras e professores que trabalham na rede pública de ensino e cujas secretarias de educação não investem na formação continuada dos seus docentes e promovem encontros pontuais, normalmente realizados no início do ano letivo durante as jornadas pedagógicas. Nesta perspectiva, vale ressaltar que a formação continuada precisa ser compreendida como “um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem” (OLIVEIRA, FERREIRA e BARROS, 2011, p. 16).

O quinto indicador (Algumas discussões sobre o brincar no curso normal superior e no curso de especialização em Educação Infantil) aponta que o

currículo do curso de Pedagogia deve ser repensado, de modo a possibilitar às futuras professoras e professores, bem como àqueles que já estão na docência, a construção e/ ou ampliação dos conhecimentos sobre a criança e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Pautadas numa formação compatível com esses saberes, acreditamos que as educadoras poderão estar mais preparadas para o trabalho com crianças pequenas, na busca de uma prática mais significativa também do ponto de vista das crianças.

Em contrapartida, parece que o curso Normal Superior e os cursos de especialização oferecidos eventualmente para professores que já estão na docência apresentam um caráter mais prático no que diz respeito ao planejamento pedagógico e às demandas de sala de aula. No entanto, não dispomos de dados que comprovem uma melhor adequação das propostas curriculares desses cursos ao trabalho realizado pelas professoras de Educação Infantil do que nos cursos de Pedagogia.

Sabemos que garantir formação continuada em serviço para todos (as) os professores (as) ainda configura-se como uma forma de possibilitar que esses (as) profissionais reflitam sobre sua prática e construam novos saberes e ou ressignifiquem seus conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional trocando experiências com seus pares. Durante a realização das entrevistas, pudemos constatar que a expectativa por um investimento na formação em serviço foi um aspecto comum nas narrativas das docentes, principalmente pelo fato de muitas delas argumentarem que a formação inicial não lhes ofereceu suporte teórico metodológico para o trabalho com crianças pequenas nem tampouco para que as mesmas pudessem construir uma maior compreensão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

5.4 Significados do brincar na escola infantil para as professoras

Esse núcleo foi considerado capital nas análises das narrativas porque evidencia de que forma as professoras concebem o brincar na escola infantil. Nesse momento, após terem falado sobre os eixos da entrevista, apresentaram uma síntese de como o brincar deveria ser trabalhado na Educação Infantil. As

como, por exemplo, com uma proposta de cantos nas salas, organizados pela professora, onde meninos e meninas pudessem escolher livremente o que gostariam de brincar. No entanto, a mesma ainda não vivenciou nenhuma situação com o brincar que se aproximasse dessa experiência, mas tem buscado diversificar os momentos do brincar em sua turma quando as crianças chegam, no período livre ou quando ela está acompanhando uma atividade com alguma criança.

Para a professora Jasmim, o brincar na escola infantil deveria ser utilizado como pretexto para o desenvolvimento das atividades realizadas na rotina, tanto aquelas relacionadas ao cuidado como as de cunho educativo. De acordo com a professora, brincando, as crianças se envolvem mais facilmente com o que estão fazendo, mesmo que seja sob a orientação da professora.

5.4.2 As professoras das crianças de quatro anos

Para a professora Lírio o brincar na Educação Infantil deveria ser utilizado como uma forma de chamar a atenção das crianças para os conteúdos apresentados em sala. Segundo ela, o brincar é a linguagem que a criança mais entende, no entanto, reconhece que em sua prática precisa rever esse aspecto, argumentando que tenta utilizar uma linguagem mais próxima das crianças em suas aulas, mas que no cotidiano nem sempre é possível devido a outras demandas.

Já a professora Girassol achava que o brincar na instituição de Educação Infantil deveria ter um equilíbrio com alguns momentos dirigidos pelo professor e outros em que as crianças tivessem livre escolha, tanto em relação a atividades como no que diz respeito aos companheiros e locais das brincadeiras.

5.4.3 As professoras das crianças de cinco anos

Para a professora Alfazema deveria haver mais espaço para as brincadeiras espontâneas das crianças e nesses momentos a professora deveria observar e até fazer algumas intervenções necessárias como, por exemplo, integrar algumas crianças ao grupo. Para ela, a brincadeira deveria

ter um sentido maior que o simples brincar e poderia ser utilizada como uma forma de introduzir um conteúdo ou passar alguma mensagem relacionada a algum problema, como chamar a atenção das crianças em relação a algum comportamento considerado inadequado através de uma representação de fatos presenciados na instituição.

Para a professora Rosa, o brincar na escola infantil deve estar relacionado a algum conteúdo apresentado durante a aula. Apesar de a professora afirmar que na Educação Infantil a criança deve ter um momento livre para brincar do que quiser, enfatizou a ideia de que deve haver um momento em que os brinquedos devem ser utilizados para ensinar os conteúdos de forma significativa.

5.4.4 A coordenadora

Para a professora Orquídea, o brincar na Educação Infantil deveria ser planejado. Em sua opinião, o brincar no CMEI estava solto, sem nenhum objetivo determinado pelas professoras e muitas vezes esta atividade era reduzida a simplesmente levar as crianças para a área do parque.

Dessa forma, podemos dizer que no CMEI prevaleciam três concepções sobre o brincar que configuravam os sentidos e os significados dessa atividade para as professoras.

De um lado, encontramos quatro professoras que defendiam a didatização do brincar (primeiro indicador), reforçando a ideia de que na Educação Infantil o brincar devia ser utilizado para ensinar algum conteúdo; de outro, a coordenadora, que via o brincar como uma atividade que precisava ser planejada pelas professoras (segundo indicador). Esta última não deixou claro se esse planejamento estava relacionado com a utilização de jogos e brincadeiras, como um pretexto para apresentar algum conteúdo; ou no planejamento do brincar dentro da rotina da instituição, onde seria considerada a organização do tempo e do espaço para tal atividade e o papel das professoras como observadoras ou partícipes das brincadeiras livres das crianças. Em outra perspectiva, duas professoras que defendiam o brincar como uma atividade fundamental para as crianças e que precisava ser

repensada na instituição (terceiro indicador) para assegurar tanto alguns momentos do brincar livre, quanto alguns momentos dirigidos pelas professoras.

Assim, podemos perceber que as professoras do CMEI que participaram do estudo apresentavam concepções diferenciadas que foram reveladas através das respostas das entrevistas, bem como durante alguns momentos que pudemos observar e registrar na prática e na interação dessas professoras com as crianças.

Os estudos de Teresa Sarmiento (1991) sobre as identidades profissionais de educadoras de infância em Portugal nos ajudam nessa análise, ao afirmar que:

a postura de cada educadora de infância face a uma destas posições depende de factores internos tais como a idealização da infância, as memórias de infância, a formação e experiência profissional, a reflexividade crítica que possuem, entre outras, bem como, por outro lado, por razões externas como seja o enquadramento institucional, as finalidades atribuídas pelo sistema educativo e as expectativas educativas ditadas pelas orientações ministeriais, também entre outras (SARMENTO, 1999, p. 54).

Nesta perspectiva, podemos inferir que, apesar de todas as professoras colaboradoras terem curso superior (Pedagogia e Normal Superior) e algumas já terem experiência na Educação Infantil, não podemos esquecer que, apesar do caráter coletivo do processo de formação inicial e continuada, cada uma delas construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional uma relação com seu fazer pedagógico, que tem um caráter subjetivo que pode interferir na forma como elas elaboraram suas concepções de infância, criança e brincar.

6 APRENDIZADOS E DESAFIOS POSSIBILITADOS PELA PESQUISA

O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura e da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos.

(WALTER BENJAMIN, 1994, p. 250)

Recorro às palavras de Benjamin (1994) sobre as brincadeiras infantis para recuperar a ideia do brincar como uma atividade que faz parte da vida das pessoas em qualquer parte do mundo, apesar de apresentar concepções divergentes quando vistas por crianças e por adultos, devido às exigências do cotidiano que impõe a homens e mulheres a produtividade e a negação de qualquer atividade que os afastem de suas atividades laborais. Assim, o brincar passou a ser visto como algo que faz parte apenas do mundo infantil e, nesta perspectiva, não adentra todos os espaços da escola, tendo em vista que, do ponto de vista do adulto, todas as atividades realizadas no contexto educacional precisam assegurar um produto final.

A opção por um estudo empírico com crianças e professoras em um CMEI decorre das minhas buscas por pesquisar o brincar no contexto de uma instituição de Educação Infantil, a partir do ponto de vista das crianças e das educadoras.

Investigar porque muitas professoras não conseguem incorporar jogos e brincadeiras em sua prática pedagógica, como fonte de conhecimento sobre ou em prol do desenvolvimento das crianças de forma desvinculada das atividades didático-pedagógicas, mesmo quando afirmam que compreendem a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, foi o ponto de partida deste estudo. Tal preocupação está relacionada com a minha trajetória profissional enquanto professora-formadora-pesquisadora, que sempre analisou o brincar como mais uma forma de expressão das crianças, com a qual meninos e meninas mostram o que pensam, conhecem e como analisam o mundo a sua volta. Portanto, como parte integrante da cultura humana, merece mais atenção por parte dos adultos.

Ao brincar livremente, sozinhas ou em pares, as crianças lidam com uma grande quantidade de situações que lhes permitem criar e recriar um mundo próprio, onde têm autonomia para decidir a duração, o tema ou a quantidade e variedade de brinquedos e outros objetos que serão utilizados. Mesmo quando ainda não dominam totalmente a linguagem oral, bebês e crianças pequenas conseguem interessar-se por brincadeiras que podem parecer sem sentido para o nosso olhar adulto. Por isso, o brincar precisa ser visto por pais e

professoras (es) como uma forma de expressão importante para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Por conseguinte, tendo em vista o papel do brincar na cultura humana, o estudo se propôs a buscar meios e modos para depreender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil, no sentido de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitassem que o brincar emergisse como espaço de criação, de produção de conhecimento e de crítica no processo educacional. Para tanto, foi atribuída a mesma importância às contribuições que crianças e professoras emitiram sobre o brincar na rotina do CMEI, lócus da pesquisa.

Para isso, busquei não só conhecer a rotina da instituição, através da observação e registro no caderno de campo dos momentos que as crianças permaneciam em suas salas junto aos colegas e professoras, como procurei acompanhar as crianças enquanto estavam no recreio e na brinquedoteca, a fim de registrar e analisar as ocorrências do brincar nos diferentes espaços da escola.

Após a efetivação do período de observação da rotina do CMEI, foram efetuadas as interlocuções mediadas pelos desenhos com as crianças. Na sequência, realizei as entrevistas narrativas com as professoras e, em seguida, fiz a observação das turmas na brinquedoteca. Os distintos momentos de produção dos dados tinham a intenção de aprofundar as questões norteadoras da pesquisa, assim como ampliar o debate dos aspectos registrados no caderno de campo durante a imersão no campo empírico.

A utilização de estratégias diferentes para análise das respostas das crianças (análise de conteúdo) e das professoras (núcleos de significação) deve-se ao fato de que as professoras já vivenciaram o brincar enquanto crianças e também, de certa forma, já estudaram ou leram e até participaram de alguma discussão sobre o tema durante seu processo de formação inicial e /ou continuada. São diferentes abordagens sobre o tema em estudo que deve ter possibilitado a cada uma atribuir sentidos e significados, que foram sendo elaborados ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Por outro lado, as crianças da faixa etária das que participaram da pesquisa (3 a 5 anos), ao falarem sobre suas experiências sobre o brincar,

devem recorrer à memória ou às experiências vividas, tendo em vista que ainda não devem ter sido instigadas a fazer reflexões que favoreçam a compreensão de seus discursos desvinculados de uma compreensão sobre o conteúdo de suas falas. Dito melhor, o que dizem e expressam pode estar refletindo mais os conteúdos presentes nas brincadeiras que fizeram no dia a dia do que no sentido ou no significado dessas brincadeiras para a cultura humana ou para o processo educacional.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos: inicialmente, acompanhei a rotina das turmas das crianças dos grupos 03, 04 e 05, desde o momento que as crianças chegavam no CMEI até o horário da saída; depois, realizei as interlocuções mediadas por desenhos com as crianças; e na sequência, fiz as entrevistas narrativas com as professoras e, posteriormente, a observação das turmas na brinquedoteca.

Um aspecto que me chamou a atenção durante o período em que estive fazendo as atividades de campo foi o sentimento de responsabilidade de todas as professoras com relação às crianças, no sentido de que as mesmas se sentiam responsáveis por todas as crianças da instituição, não percebia por parte das docentes o sentimento de comprometimento apenas com as crianças das suas respectivas turmas, na medida em que algumas crianças transitavam livremente de uma sala para outra, interagindo com as outras crianças de forma tranquila. Por outro lado, causava-me certo estranhamento a relação de poder que algumas ADIs exerciam sobre as professoras, tratando-se de algumas medidas tomadas com relação às crianças, como, por exemplo, a decisão sobre a duração do tempo em que as crianças poderiam ficar na brinquedoteca. Nesta situação específica, parece que as professoras não interviam porque as ADIs eram responsáveis por deixar a brinquedoteca arrumada antes de as crianças retornarem para as salas, apesar de os meninos e meninas colaborarem com a organização do espaço junto com elas.

As observações da rotina do CMEI revelaram que o brincar acontecia nos momentos do recreio, fora do espaço da sala e na brinquedoteca, que as crianças frequentavam apenas uma vez por semana, quando eram conduzidas para aquele espaço pelas ADIs e suas respectivas professoras. Com exceção

das turmas do grupo 03, que eram autorizadas a brincar dentro da sala, o que foi confirmado pelas crianças durante o processo de interlocução mediado por desenho.

Após fazer as interlocuções com as crianças e as entrevistas narrativas com as professoras, iniciei o processo de observação das crianças colaboradoras, junto com suas respectivas turmas, na brinquedoteca, com o objetivo de registrar os seguintes aspectos: relação adulto-criança; brincadeiras de faz de conta (cenas); brinquedos preferidos pelas crianças. Mesmo tendo agendado antes com a coordenação do CMEI e com as professoras o período de observação na brinquedoteca, não consegui fazer as observações nas datas previstas por conta de outras atividades que estavam sendo desenvolvidas pelas professoras, como, por exemplo: reuniões para elaboração de projetos para o próximo ano letivo e elaboração dos relatórios das turmas.

No referido espaço, as crianças tinham a possibilidade de enriquecer suas brincadeiras devido à diversidade de brinquedos e jogos que estavam ali organizados, entretanto, percebi que a preocupação dos adultos (professoras e ADIs) com a manutenção da organização da sala interferia, às vezes na escolha dos brinquedos por parte de algumas crianças.

Assim, aquele espaço que poderia se configurar como um lócus de observação por parte das professoras em relação a aspectos importantes do desenvolvimento infantil, como enriquecimento e ampliação da linguagem oral, capacidade para lidar com regras implícitas e explícitas nas brincadeiras, entre outros aspectos, bem como oferecer às crianças um leque de possibilidades na organização de cenários para o brincar de faz de conta, acabou se transformando em mais uma sala onde as crianças eram levadas para permanecer em um espaço de tempo, entre dez e quinze minutos, uma vez por semana, para cumprir a rotina estabelecida no CMEI. Vale ressaltar que o tempo que as turmas permaneciam na brinquedoteca era insuficiente para que as crianças pudessem escolher os brinquedos e decidir sozinhas ou em pares sobre do que iriam brincar. Constatei, por exemplo, momentos em que as crianças estavam brincando bastante envolvidas, mas eram avisadas de que

precisavam guardar os brinquedos e retornar para a sala porque “o tempo de permanência” ali já havia terminado. Tal situação revela a necessidade de se rediscutir o papel da brinquedoteca nas escolas, especialmente nas escolas de Educação Infantil.

A concepção da brinquedoteca como um espaço que possibilitasse às crianças, além do contato com uma diversidade de brinquedos onde elas tivessem a liberdade de escolha e ampliasse o seu repertório de brincadeiras estava distante da realidade observada no CMEI, na medida em que, tal espaço se configurava como uma sala arrumada com brinquedos onde as crianças eram levadas para ocupar aquele momento na rotina e a preocupação maior por parte dos adultos(professoras e ADIs) era não desarrumar a sala. Não havia uma intencionalidade por parte dos adultos para que as crianças pudessem aprender e ampliar o repertório de brincadeiras, enquanto interagiam com outras crianças.

É preciso que estudos e documentos oficiais para esta primeira etapa da educação voltem suas análises para este espaço e para o lugar que ele deve ocupar na rotina das instituições de Educação Infantil, a fim de que as brinquedotecas escolares rompam a lógica adultocêntrica e se transformem em um lugar não só para as crianças, como também das crianças. Um território onde as crianças possam, assim como nos espaços abertos, ter suas iniciativas reconhecidas e respeitadas.

A análise das entrevistas narrativas das professoras, bem como a minha inserção no cotidiano do CMEI durante o período do estudo, possibilitou-me inferir que é tênue a relação entre teoria e prática. O fato de todas as professoras terem o nível superior (seis cursaram Pedagogia e uma fez o curso Normal Superior, sendo que uma das professoras do grupo 05 fez os dois cursos ao mesmo tempo), três professoras terem cursado uma especialização e uma estar fazendo um curso de especialização em Educação Infantil não assegurava que as mesmas tivessem uma compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a importância do brincar para as crianças.

Durante a realização das entrevistas, uma professora do grupo 04 trouxe em sua fala a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, ao analisar a necessidade da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Vale destacar que fiz essa dedução a partir das suas narrativas, porém essa análise não foi explicitada pela professora. No decorrer das entrevistas narrativas, as professoras não fizeram nenhuma alusão a algum teórico ou a uma teoria para ilustrar ou justificar suas reflexões. Uma professora do grupo 05 falou que tinha uma vaga lembrança das discussões sobre as fases do desenvolvimento infantil segundo Piaget, abordadas no curso de Pedagogia, mas disse que não entendeu e que na época também não teve interesse em compreender a teoria piagetiana, e, portanto, algumas discussões teóricas passaram despercebidas durante o seu processo de formação inicial.

Vale ressaltar que, tratando-se de profissionais formados para esta etapa da educação, torna-se relevante o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática como um aspecto fundamental para romper com hábitos consolidados que se mantêm a despeito dos estudos que vêm sendo desenvolvidos no campo da Educação Infantil. Considerando-se que, em qualquer espaço profissional, precisamos recorrer aos conhecimentos produzidos pelos estudos para rever nossas práticas e promover as mudanças necessárias para a melhoria das nossas ações e tratando-se da educação de crianças pequenas, a prática pedagógica das (os) professoras (es) precisa ser atualizada para acompanhar e entender a concepção de infância e de criança, tal como tem sido revista pela Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Antropologia e História.

Contudo, precisamos analisar nos currículos dos cursos de formação de professores (Magistério Superior, Pedagogia e Licenciaturas) se o tema brincar é contemplado. É preciso verificar que disciplinas se detêm neste tema. Para além disso, é preciso averiguar também se os professores das disciplinas preconizadas como ciências básicas para a formação do professor (Psicologia, Sociologia e Filosofia) abordaram e aprofundaram o papel do brincar na cultura humana durante seus diferentes processos de formação. Se os estudos sobre o brincar não estão presentes na formação desses profissionais, fica evidente que esta atividade não será reconhecida como parte integrante do processo

educacional, tal como está explícito nos documentos oficiais elaborados para a Educação Infantil.

Estas reflexões ficaram mais evidentes a partir da diversidade de significados e sentidos identificados nas respostas das professoras. Foi possível constatar que existe uma relação entre as histórias de vida e a construção das identidades daquelas professoras que foi sendo revelada por elas, enquanto narravam suas histórias de vida e formação. Contudo, sem citar referências, acrescentaram também algumas relações entre o brincar e o desenvolvimento das crianças.

As professoras do grupo 03 disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças, as duas ressaltaram o caráter de aprendizado proporcionado aos meninos e meninas enquanto brincavam; as duas professoras do grupo 04 apresentaram uma concepção diferenciada sobre o brincar, enquanto uma enfatizava o brincar como uma linguagem da criança, reconhecendo a importância do brincar de faz de conta como uma forma de representação e compreensão da realidade, a outra professora afirmou que o momento do brincar era utilizado pelas crianças para extravasarem as energias acumuladas e expressarem a violência que elas aprendiam em casa com seus pais; já as professoras do grupo 05 afirmaram que brincar era importante para o desenvolvimento infantil, apesar de defenderem a didatização do brincar quando afirmaram que os conteúdos e valores deveriam ser ensinados através de brincadeiras.

As respostas das professoras e as observações da interação das mesmas com as crianças na rotina do CMEI mostraram que os sentidos e os significados construídos pelas docentes sobre o brincar apresentavam perspectivas diferenciadas e que essas diferenças parecem estar também relacionadas com as exigências frente às idades das crianças, ou seja: as de três anos podiam brincar dentro e fora da sala com os brinquedos, as de quatro anos já sofriam algumas restrições, e o brincar para as de cinco anos já seria mais indicado para ser dirigido pelo adulto ou mesmo com um caráter mais pedagógico.

Assim, a concepção do brincar como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo foi defendida por quatro professoras das crianças de quatro e cinco anos, que dessa forma ressaltavam a didatização do brincar; por outro lado, duas professoras disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e que na rotina do CMEI tal atividade deveria ser repensada de modo a garantir tanto momentos em que as professoras pudessem acompanhar as crianças brincando (brincadeiras dirigidas), quanto momentos do brincar livre. Esta análise foi feita pelas professoras das crianças de três anos. Uma terceira concepção, defendida pela coordenadora, considerava o brincar uma atividade que precisava ser planejada pelas professoras, no entanto, não deixou claro qual seria o papel das professoras, se deveriam planejar jogos ou brincadeiras para ser utilizados com fim didático-pedagógico ou se esse planejamento estava relacionado com a organização de tempo e espaço para o brincar na rotina das crianças.

O estudo nos mostrou que não podemos falar em identidade profissional docente, mas, sim, em identidades, uma vez que, mesmo tendo experiências profissionais e de formação semelhantes (ter cursado o magistério, Pedagogia, iniciado a docência na rede pública de ensino etc.), estes aspectos por si só não asseguraram que as professoras estabelecessem a mesma relação com sua profissão ou encarassem sua prática docente e a de seus alunos da mesma forma.

Nesta perspectiva, no processo de formação inicial e continuada de professores (as) devem ser considerados as histórias de vida das professoras, bem como os aspectos constitutivos de cada indivíduo, que vão sendo ressignificados e incorporados a sua ação docente.

Durante o processo de interlocução com as crianças, constatamos que a maioria das crianças preferia brincar na área externa a brincar dentro das salas. Tal fato pode ser justificado devido às restrições impostas pelas professoras sobre a utilização de brinquedos durante a realização das atividades desenvolvidas na rotina das turmas, bem como por ser um espaço em que as crianças estavam menos subjugadas às intervenções dos adultos.

Mesmo as crianças de três anos, que tinham autorização das professoras para retirarem brinquedos da sala e utilizá-los em suas brincadeiras na área externa, também gostavam mais de brincar fora da sala.

Um dos aspectos defendidos pela pesquisa era o interesse em contar com a participação de crianças de Educação Infantil a partir dos três anos, e o processo de interlocução realizado com as quatro crianças dessa idade possibilitou que elas recorressem ao desenho para expressar suas análises a partir das perguntas da pesquisa, interagissem ativamente durante todo o processo de interlocução e apresentassem uma oralidade fluente que permitiu aprofundar quatro das seis questões apresentadas pelo estudo. Evidenciaram dificuldade apenas para apontar projeções quando foram solicitadas a indicar novas possibilidades de brincadeiras na escola. Além disso, também não responderam a uma pergunta que tinha uma conotação valorativa sobre o brincar, haja vista que não indicaram o que aprendiam com as brincadeiras ou por que escolheram tais brincadeiras. Contudo, não descartamos a possibilidade de analisar estas questões a partir da forma ou da estrutura das respostas que foram emitindo.

Merece destaque o fato de as meninas dessa faixa etária indicarem brincadeiras de faz de conta que envolvem material escolar ou atividade escolar, tal como na pesquisa anterior,⁴⁷ quando também constatamos, a partir das respostas das crianças de quatro e cinco anos, a relação entre as brincadeiras e o espaço. Vimos que em casa as crianças brincavam de casinha e na escola, de escolinha, o que nos levou a concluir que o ambiente influenciava diretamente na escolha das brincadeiras, ou seja, para as crianças, o ambiente da casa estimulava o brincar de casinha, enquanto o da escola, o brincar de escolinha.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação ao espaço foi o fato de nenhuma criança ter falado que brincava na brinquedoteca, no entanto, a ida de cada turma ao referido espaço estava prevista uma vez por semana na rotina do CMEI. Durante o período em que estava fazendo as observações na

⁴⁷ Almeida (2010).

brinquedoteca, percebemos que, embora as crianças ficassem encantadas com a oferta de brinquedos disponíveis naquele espaço, faltava uma maior disponibilidade por parte das ADIs (que assumiam a coordenação da atividade na maioria das turmas). Talvez por conta da preocupação com a manutenção dos brinquedos e da arrumação da sala, bem como pelo receio de que algumas crianças pudessem machucar-se durante a disputa de algum brinquedo, ou mesmo por não ter clareza sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, elas apenas se ocupavam dos meninos e meninas naquele momento, considerando tal atividade mais uma tarefa a ser desenvolvida na rotina da instituição.

As observações nos levaram a pensar que o fato de as crianças não citarem a brinquedoteca como um local em que elas brincavam no CMEI parece estar relacionado ao fato de que, para as crianças, apesar daquele espaço parecer atrativo do ponto de vista da quantidade e da diversidade de brinquedos disponíveis, ele estava submetido à ordem do adulto, que nem sempre as deixavam livres na escolha ou na organização dos brinquedos. Vale ressaltar que antes de se dirigirem à brinquedoteca as crianças recebiam orientações das professoras e das ADIs em relação à utilização daquele espaço, com discursos que enfatizavam mais o cuidado que meninos e meninas precisavam ter com os brinquedos disponibilizados naquela sala do que as possibilidades de brincadeiras que poderiam ter na brinquedoteca.

De modo geral, as respostas das crianças durante o processo de interlocução mediado por desenhos nos fazem pensar que os meninos e as meninas que participaram da pesquisa estavam corroborando a ideia ou concepção defendida por muitos professores (as), qual seja, que o brincar só pode ser realizado na escola infantil nos espaços externos.

A minha percepção sobre os sentidos e os significados do brincar para crianças e professoras no CMEI onde a pesquisa foi realizada pode ser sintetizada através das respostas da maioria das crianças que disseram que brincavam fora da sala, no momento do recreio, e dos adultos que validavam o

brincar como pretexto para ensinar alguma coisa, seja um conteúdo ou uma norma de convivência

Em relação aos aspectos metodológicos, especialmente no que diz respeito a estudos com a contribuição das crianças, ficou evidente que devemos ser mais atentos às perguntas feitas ou às palavras ditas durante o processo de interlocução. Constatamos que o elogio dirigido a um desenho pode incentivar a sua reprodução e não favorecer a crítica a novas e criativas respostas. Se, por um lado, estes adjetivos tinham por propósito incentivar a criança a desenhar e a responder às questões; por outro, percebemos que podia gerar efeitos contrários a estes propósitos, como, por exemplo: as crianças poderiam persistir no mesmo desenho ou inibir a produção de outros. Para estudos posteriores, sugerimos que o pesquisador possa recorrer a palavras incentivadoras, com o mesmo sentido, porém com uma conotação que ajude a manter a atenção das crianças nas atividades planejadas para a pesquisa.

Dentre outros aspectos, o estudo aponta que as dificuldades que a escola infantil tem para incorporar o brincar como estratégia pedagógica de apropriação da cultura humana podem estar relacionadas a vários fatores, como: a distância adulto-criança, que é refletida na organização das instituições de Educação Infantil, desde o planejamento dos espaços e das atividades, que não contam com a participação das crianças; a desqualificação do brincar como atividade exclusiva das crianças e que por isso não recebe tanta atenção por parte dos adultos; e a insuficiência de discussões sobre o desenvolvimento infantil e o brincar no processo de formação inicial e continuada das professoras, assim como na cultura humana.

Analisar os resultados deste estudo mostrou que crianças e adultos podem ter concepções diferentes sobre um mesmo tema e que elas são formadas de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas ao longo de sua trajetória pessoal, atribuindo um sentido que está diretamente relacionado à subjetividade de cada um. São elaboradas a partir das relações que os sujeitos, crianças e adultos estabelecem com seus pares e contribuem

para a atribuição de significados que são traduzidos em palavras, gestos, atitudes e até no silenciamento.

Outro aspecto que merece ser levado em consideração é a necessidade de uma política de formação continuada de educadores de infância. Ficou evidente na fala das professoras que existe uma distância entre os cursos de formação inicial e a realidade vivenciada por elas na prática, ressaltando-se dessa forma a urgência de um investimento efetivo por parte das políticas públicas na formação continuada de professores, sobretudo daqueles (as) que estão iniciando sua carreira docente na Educação Infantil. Temos que considerar que uma professora que não estudou o brincar, não vai defender a importância do brincar para as crianças. Se teoricamente ela nunca estudou o brincar, não terá respaldo teórico para embasar essa discussão.

A frase da menina que foi utilizada no título da tese deixa evidente a ideia defendida por muitas professoras de que a sala não é lugar para brincar, portanto, a menina sabia que se chovesse ela e seus colegas não poderiam brincar porque não sairiam da sala. São estas e outras experiências que vão favorecendo diferentes concepções sobre o brincar que as crianças elaboram através da observação das falas e dos comportamentos dos adultos que estão a sua volta, mesmo quando estes não se dão conta de que suas respostas e atitudes são analisadas pelas crianças.

O desenvolvimento e os resultados dessa pesquisa me fazem pensar sobre a postura dos pesquisadores que se propõem também a ouvir as crianças e assim se tornarem porta-vozes de suas análises e reflexões.

As crianças colaboradoras desse estudo me surpreenderam em muitos momentos pela autenticidade diante dos fatos vivenciados no CMEI, apesar de estarem submetidas a uma rotina rígida, à qual os adultos não viam como burlar, mesmo quando se sentiam pressionados com o cumprimento de algumas atividades, como o fato de as crianças terem que tomar dois banhos ao dia, o que foi constatado muitas vezes nas falas de algumas professoras e ADIs, registradas no caderno de campo.

Outro aspecto que merece atenção é a discussão sobre ética nas pesquisas com crianças, pois, ao assumir que meninos e meninas precisam ter assegurado seu direito de questionar e falar sobre sua realidade, ainda nos causa surpresa quando chegamos ao campo empírico e percebemos que as crianças têm muito mais a nos dizer do que aquilo que está mais ou menos previsto em um roteiro de perguntas. A postura de Bruna, uma menina de quatro anos, retrata isso. No momento em que trouxe para o debate outro tema diferente do preestabelecido para as interlocuções; bem como na ocasião que assumiu o papel de minha assistente de pesquisa (em sua brincadeira de faz de conta) quando eu observava sua turma na brinquedoteca e, principalmente, quando me perguntou quando eu ia parar de lhe perguntar “besteira”. Essas situações apontam que as crianças fazem análises sobre seu cotidiano o tempo todo, e quando se sentem confiantes, expõem suas opiniões e críticas de modo claro e direto. Portanto, cabe aos pesquisadores, além de se apropriarem das respostas das crianças sobre o seu tema de estudo, assumir um compromisso com as expressões ou as palavras que meninos e meninas dizem e ou querem dizer através de suas análises.

No decorrer da pesquisa, questionava-me se poderia obter outros resultados caso tivesse feito filmagens de situações de brincadeiras entre as crianças, como havia planejado, mas não obtive autorização da Secretaria de Educação para fazê-lo. Ao final do estudo é possível pressupor que tais gravações poderiam, sim, ter contribuído para o aprofundamento das discussões sobre o brincar no processo educacional, bem como sobre a cultura de pares. São preocupações e análises que podem ser levadas em consideração em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. da 1. ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

AGRANIONI, Neila Tonin. A Teoria da Transposição Didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **EDUCERE**, Revista da Educação. Toledo-PR, vol. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), 222-245, 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Ensino fundamental de nove anos: avanços e contradições. **Constr. psicopedag.** [on-line]. vol. 17, n.15 [citado 2015-03-19], p. 131-143, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-695420>.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **O brincar em casa e na escola: um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Salvador.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. São Paulo: Editorial Presença Martins Fontes, . 59 p. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4OI-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?>>. Acesso em: 22 maio 2014.

ANDRADE, Cyrce M. R. J. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 69-106.

ANDRÉ, Marli E. Dalmazo de. A pesquisa na Didática e na prática de ensino. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Série Prática Pedagógica).

ARROYO, Miguel.G. **Imagens quebradas**; trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAPTISTA, Maria Margarida Mascarenhas. **Habitus e ethos**: tempo e espaço em exames de Português.2012.Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Análise e Intervenção) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <<http://un.unl.pt/bitstream/10362/7857/1/TESE.pdf>>.

BHABHA, Homi K. Introdução. Locais da cultura. In: **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Elena Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 19-42.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observação sobre uma obra monumental. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; pref. Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 249-253. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BICHARA, I. D. Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz de conta. **Temas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2001.

_____. Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, abr. 2001. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 22 fev. 2015.

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos cooperativos e educação infantil**: limites e possibilidades. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitaiva. In: **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância no contexto da Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998, v. I II e III.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Desenvolvimento Pessoal e Social. Versão preliminar. Brasília. Janeiro, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/comissoes/cssf/estatutocrianca.pdf>. Acessado em 30/6/2009>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 11 de novembro de 2009. Propõe a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>.

REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Constituição (2009). Parecer nº 23001.000038/2009-14, de 09 de dezembro de 2009. **Parecer Homologado. Despacho do Ministro**, publicado no **D.O.U.** de 9/12/2009, Seção 1, pág. 14. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Introdução. Brasília, MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**: manual de orientação pedagógica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2012. 158p.

BROCK, Avril [et al.]. **Brincar**: aprendizagem para a vida. Trad. Fabiana Kanan; rev. técnica Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2011.

BROUGÉRE, Gilles. O que é Brincadeira? **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília, n. 31, p. 3-9, nov. 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância In: MOYLES, Janet R. [et al.]. **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 63-82.

BUCKINGHAM, Davi. A geração eletrônica. In: BUCKINGHAM, Davi. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Trad. Gilka Girardelo e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola, 2007.

CARMO, Josaine Thais do. **O recreio como tempo e espaço pedagógico**. 2009. (Monografia) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v 98).

_____. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 123-138.

CORDAZZO, Scheila T. D.; MARTINS, Gabriela Dal Forno; MACARINI, Samira Mafioletti; VIEIRA, Mauro Luis. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**. Canoas, n. 26, dez. 2007.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Representações Sociais da Infância em escolas no campo do município de Amargosa – Bahia**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Reis. Porto Alegre; Artmed, 2011.

COTRIN, Souza Gabriela; FIAES, Carla Silva; MARQUES, Reginalice de Lima; BICHARA, Ilka Dias. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador(BA). **Psicologia: Teoria e Prática**, 11(1): 50-61, 2009.

CRAHAY,Marcel. Qual Pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

DANDOLINI, Marilene R. e ARCE, Alessandra. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora ALIENA, 2009, p. 51-92.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra e DUARTE Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-26.

FANTIN, Mônica. Introdução, In: FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000, p. 13-30.

_____. Repensando o brincar na Educação Infantil. In: **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000, p. 195-222.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim e FILIPAK, Sirley Terezinha. O Caminhar da Formação Docente para a Educação na Infância no Brasil: O que dizem as políticas? In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 73-124.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais... ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003.

FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-Lugar: Apresentação. **Entre-Lugar**. Dourados, MS, ano 1, n. 1, 1 semestre de 2010. Disponível em: <www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/.../40>.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... As Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (ens) Social (ais) instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004, p. 55-104.

_____. “*Ela é nossa prisioneira!*” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela e NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaço de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo-USP, São Paulo.

_____. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: FILHO, Altino Martins & PRADO Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 159-180.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 20 maio 15.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. (Orgs.). **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

GASPARIN, Gabriela. **Veja diferenças entre definições de classes sociais no Brasil**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/.../2013/.../veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-cl...>>.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GARANHANI, Marynelma Camargo e NADOLNY, Lorena de Fátima. A docência na Educação infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/ CAPES da UFPR. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 155-182.

GIARETA e PEREIRA. A formação continuada de professores da Educação Infantil: por um itinerário com enfoque nos direitos da criança. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 125-154.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade – Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologia de Pesquisa com crianças. 2. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005, p. 69-92.

_____. Desenhos e fotografias: Marcas sociais de infância. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, Márcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis, desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Nilma Lino; BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra D. & NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos & BARROS, Joseane Aparecida Bonfim de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria e REIS, Pedro Guilherme Rocha (Orgs.). **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 13-28.

HORN, Maria da Graça Souza. Passos do espaço na trajetória da Educação Infantil. In: **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 23-38.

HUIZINGA, JOHAN. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: _____. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 3-32.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica. **Cad. Pesq.** São Paulo (42): 54-62, ago. 1982.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. (Org.). **Jogo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia e LEITE Maria Isabel (Orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2006, p. 119-142.

KOHAN, Walter O. Introdução: experiência e verdade In: KOHAN, Walter O. **Infância entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-18.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Brincadeiras e jogos na educação infantil**: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 2ª reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade . In: ARCE, Alessandra e DUARTE Newton (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-5.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 1-181.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina. **A docência não se faz sem as crianças: participação infantil na construção da docência de zero a três anos**. 2014. UFRGS. Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento de criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora ALIENA, 2009, p. 93-122.

MENEZES, Shiniata e BICHARA, Ilka. A construção de “lugares de crianças” no contexto escolar: implicações educacionais .In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOYLES, Janet R. **A Excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronesse. Porto Aegre: ARTMED, 2006.

NAVARRO, Mariana Stoeterau e PRODOCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [on-line], vol. 34, n. 3 [cited 2015-03-31], p. 633-648, 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 51-66.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Nova escola**. Ed. 142, p. 13-15, maio, 2001.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Entender o Outro (...) Exige mais, quando o Outro é uma CRIANÇA: Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da Educação infantil. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004, p.181-204.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos e BARROS, Joseane Aparecida Bomfim de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria e REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. (Orgs.). **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 13-28.

OLIVEIRA, Roberta Ramos de. **A Brinquedoteca no contexto hospitalar pediátrico: o cotidiano da enfermagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Conversando com a Representação Social e a Psicanálise. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **Afetos Manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 29-60.

PASQUALINI, Juliana Campregher e FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora ALIENA, 2009, p. 133-162.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes e MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília e DEBORTOLI, José Alfredo (Orgs.). Atualizada. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 17- 27.

PEREIRA, Ribes Rita Marisa. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes e MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia**: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação. Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Salvador.

PINAZZA, Mônica Appezzato e KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Prefácio. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 7-10.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação. Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Salvador.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”. In: FILHO, Altino Martins & PRADO Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 107-128.

PRESTES, Zóia. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535. Publicada em junho de 2008.

PROINFANTIL. Apresentação. Disponível em: <portal.mec.br/index.php?itemid=558&id=12321...>. Acesso em: 30-07-2012.

REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho & ECKERT, Cornelia. **Etnografia**: saberes e práticas. [on-line]. Disponível em: <<http://www.iluminuras.ufrgs.br/artigos/2008-21-etnografia-praticas.pdf>>. Acesso em: 24 de junho de 2009.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela e VILARINHO, M^a Emília. Por uma Sociologia da Infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. In: **Anais** do Congresso Português de Sociologia Passados Recentes Futuros Próximos. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia, 2002. (Edição em CD-ROM).

ROCHA, Sérgio Lizias C. de Oliveira. As multiplicidades de discursos de gênero, através das práticas lúdicas, no contexto da Educação Infantil. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues & COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). **Modos de Brincar, Lembrar e Dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 175-188.

RODRIGUES, Rui Marinho. **Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo, Atlas, 2007

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino Martins & PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

_____. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Maria Teresa Jacinto. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**. Portugal, v. 2, p. 46-64, 1999.

SCHNEIDER, Maria Luíza. Brincar na escola: limites e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007, p. 189-218.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca e BICHARA, Ilka Dias. Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/Ba. **PSICO**. Porto Alegre: PUCRS, v. 43, n. 4, p. 541-551, out./dez. 2012.

SILVA, Alberto Nidio Barbosa de Araújo e. **Jogos, brinquedos e brincadeiras:** trajectos intergeracionais. 2010. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Área de Especialização em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

SILVA, Carla Baptista Cilene da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.** 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola.** São Paulo: Summus, 2012. (Coleção imaginar e criar na educação infantil).

SILVA, Edilson Azevedo da; GARMS, Gilza Maria Zauhi e GUIMARÃES, Célia Maria. O Jogo como atividade principal da criança: contribuições da teoria histórico-cultural à pedagogia da infância e ao trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Célia Maria e REIS, Pedro Guilherme Rocha dos.(Orgs). **Professores e Infâncias:** estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 129-153.

SILVA, Jose Ricardo. **A brincadeira na Educação infantil:** uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Estereótipos racistas e Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Vera M^a Ramos de; AQUINO, Lígia M^a M. Lima de; DIAS, Adelaide Ives (Orgs.). **Psicologia & Educação Infantil.** Araraquara, SP: Junqueira & Mrin, 2008, p. 117-146.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Educação & Contemporaneidade.** Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun., 2002.

_____. A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Orgs.). **Psicologia do Desenvolvimento:** reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 187-202.

SOARES, Fernandes Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras.** Portugal: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação:** pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB – EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. **As crianças e o recreio**: Investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA E MEDEIROS. A mídia e o impacto dos personagens infantis: as crianças na ordem do consumo. In: **Anais** do 4º Congresso Internacional de Comunicação e Consumo – PPGCOM ESPM. De 8 a 10/08/2014. ESPM/SP. Disponível em:
www.espm.br/download/Anais...2014/gts/.../GT03_KATIA_SOUZA.pdf.

TAKATORI, Marisa. **Vamos brincar?** Do ingresso da criança com deficiência física na terapia educacional à facilitação da participação social. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre Infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.

VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (In) Visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

VEER, René Van Der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILELA, Maria Cristiana da Silva. Estudos realizados sobre o brincar na Educação Infantil. In: **REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA EDUVALE**. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT, ano IV, n. 6, nov. 2011. Periodicidade semestral. ISSN n. 1806-6283.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa Época).

_____. **Brincar**. São Paulo: Suplegaf Editora, 2009.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

ANEXO 1

Prezada professora, solicito o preenchimento do questionário abaixo para composição dos dados da minha pesquisa de doutorado que será realizada nessa instituição de Educação Infantil.

Vale ressaltar que as informações obtidas através desse questionário serão confidenciais e que o sigilo sobre sua participação será assegurado de forma a não possibilitar sua identificação na publicação da tese.

QUESTIONÁRIO

Dados de identificação:

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de atuação em classes de Educação infantil: _____

Tempo de serviço no CMEI União Boca do Rio: _____

Função _____

Turma que está trabalhando em 2013: _____

Assinale a faixa etária em que se encontra:

Entre 20 e 25 anos ()

Entre 25 e 30 anos ()

Entre 30 e 35 anos ()

Entre 35 e 40 anos ()

Entre 40 e 45anos ()

Acima de 45 anos ()

Salvador, de 2013.

ANEXO 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do e-mail cepesq@listas.uneb.br

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: O ato de brincar no espaço do entre-lugar da Educação Infantil: um estudo sobre representações sociais de professoras e crianças.

Pesquisador Responsável: Profa. Márcia Tereza Fonseca Almeida

Telefone para contato: (71) 4103-8096

Pesquisadores participantes: Profa. Márcia Tereza Fonseca Almeida

O objetivo principal deste estudo é analisar a relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica de professores (as) de Educação Infantil com o propósito de compreender os sentidos e os significados do brincar produzidos no cotidiano de uma instituição de educação infantil e estabelecer um paralelo entre a concepção do brincar de adultos e crianças.

- Sua participação nesta pesquisa consistirá em, voluntariamente, participar de um processo de coleta de dados (através de observação e de entrevista semiestruturada) que toma como base seus saberes e fazeres, bem como das demais educadoras envolvidas na pesquisa.
- A condução da investigação será feita de modo a não lhe causar nenhum tipo de constrangimento.
- Os trabalhos contribuirão para o debate sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, considerando também a contribuição das crianças como informantes críticos, como sujeitos ativos no próprio processo de desenvolvimento, e favorecer a consolidação de práticas pedagógicas democráticas.
- As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e para tanto assegurarei o sigilo sobre sua identificação.

- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

RISCOS: Caso sinta-se desconfortável ao responder os questionamentos da entrevista, poderá solicitar a não participação da pesquisa.

Profa. Márcia Tereza Fonseca Almeida

Rua Jayme Sapolnik, 1185- Cond VOG Solar do Imbui- Torre A, apto 501- Imbui-
Salvador

Tel: 4103-8096

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu,....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **O ato de brincar no espaço do entre-lugar da Educação Infantil: um estudo sobre representações sociais de professoras e crianças**, como voluntária. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Profa. MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a inexistência de riscos decorrentes de minha participação. Fui informada que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer penalidade.

Salvador, de 2013.

Assinatura da professora voluntária

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR****Secretaria Municipal da Educação e Cultura/ SMEC****Coordenadoria Regional de Educação de Itapuã – CRE – ITAPUÃ****CMEI União Boca do Rio****DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que autorizo a realização da pesquisa ***O ato de brincar no espaço do entre-lugar da Educação infantil: um estudo sobre Representações Sociais de professoras e crianças*** no Centro Municipal de Educação Infantil União Boca do Rio, que tem como objetivo analisar a relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica de professores (as) de Educação Infantil com o propósito de compreender os sentidos e os significados do brincar produzidos no cotidiano de uma instituição de educação infantil e estabelecer um paralelo entre a concepção do brincar de adultos e crianças.

Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Profa. Márcia Tereza Fonseca Almeida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos (observação direta, entrevistas com as professoras e interlocuções mediadas por desenhos com as crianças). Fui informada também que a pesquisa não causará nenhum tipo de riscos para as professoras nem para as crianças. Caso o estudo venha a causar algum tipo de constrangimento (inibição, falta de interesse ou recusa) para a criança, a pesquisadora interromperá o trabalho e analisará com a criança o interesse em prosseguir ou não. Da mesma forma que as professoras poderão retirar seu consentimento de participação, caso sintam-se constrangidas durante o processo de coleta de dados. Dessa forma ficou estabelecido que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer penalidade.

Diretor (a) do CMEI União Boca do Rio

Salvador, _____ de 2013.

ANEXO 4



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/sua filho/a está sendo convidado(a) para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele/a faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do e-mail cepesq@listas.uneb.br

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: O ato de brincar no espaço do entre-lugar da Educação Infantil: um estudo sobre representações sociais de professoras e crianças

Pesquisador Responsável: Profa. Márcia Tereza Fonseca Almeida

Telefone para contato: (71) 4103-8096

Pesquisadores participantes: Profa. Márcia Tereza Fonseca Almeida

O objetivo principal deste estudo é analisar a relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica de professores (as) de Educação Infantil com o propósito de compreender os sentidos e os significados do brincar produzidos no cotidiano de uma instituição de educação infantil e estabelecer um paralelo entre a concepção do brincar de adultos e crianças. A interlocução da pesquisadora com seu/sua filha/o acontecerá da seguinte forma:

- Observação das atividades realizadas em sala junto com a professora e os demais colegas;
- Observação das atividades realizadas na brinquedoteca;
- Observação das atividades realizadas no parque;
- Entrevista semiestruturada mediada por desenhos;
- Gravação em áudio nos momentos da realização do desenho.

Os trabalhos contribuirão para o debate sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, considerando também a contribuição das crianças como informantes críticos, como sujeitos ativos no próprio processo de desenvolvimento, e favorecer a consolidação de práticas pedagógicas democráticas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e para tanto assegurarei o sigilo sobre a identificação do seu/a filho/a.

RISCOS: Caso o estudo venha a causar algum tipo de constrangimento (inibição, falta de interesse ou recusa) para a criança, a pesquisadora interromperá o trabalho e analisará com a criança o interesse em prosseguir ou não. Ficando estabelecido que

poderá retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto traga qualquer penalidade.

Salientamos que este protocolo de pesquisa está elaborado em plena consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069,13 de julho de 1990.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO

Eu,.....
....., responsável pelo/a
menor....., autorizo a sua
participação no estudo: **O ato de brincar no espaço do entre-lugar da Educação Infantil: um estudo sobre representações sociais de professoras e crianças**, como voluntário/a. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora Profa. MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Fui informado/a que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer penalidade.

Salvador, de 2013.

Assinatura dos pais ou responsáveis

ANEXO 6**COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE E EQUIPE GESTORA DO CMEI**

Função	FORMAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE SERVIÇO	EXPERIÊNCIA NA ED. INFANTIL	TEMPO DE SERVIÇO NO CMEI
Diretora	Pedagogia Esp. em Adm.	acima de 45	20 anos	15 anos	4 anos
Vice-diretora	Pedagogia	acima de 45	33 anos		3 anos
Coordenadora	Pedagogia	Entre 30 e 35 anos	9 anos	1 ano	1 ano
Professora G-2-A	Pedagogia Esp. Psicopedagogia	Entre 40 e 45	17 anos	14 anos	6 anos
Professora G-2-B	Pedagogia	Entre 35 e 40 anos	21 anos	8 anos	6 anos
Professora G-3-A	Pedagogia Esp. em Planejamento	Entre 35 e 40 anos	15 anos	7 anos	5 anos
Professora G-3-B	Pedagogia	Entre 35 e 40 anos	6 anos	5 anos	5 anos
Professora G-4-A	Pedagogia	Acima de 45 anos	20 anos	6 anos	6 anos
Professora G-4-B	Pedagogia Esp. em Gestão	Entre 35 e 40 anos	4 anos	1 ano	1 ano
Professora G-5-A	Pedagogia	Entre 30 e 35 anos	12 anos	5 anos	3 anos
Professora G-5-B	Normal superior - séries iniciais	Acima de 45 anos	21 anos	7 anos	2 anos

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

ANEXO 7

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

1. Fale um pouco sobre a sua infância: sua trajetória escolar e sobre as brincadeiras que costumava fazer em casa e na escola:

- Seu ingresso na escola se deu na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental;
- Suas brincadeiras preferidas (de que forma elas eram realizadas);
- Seus (as) companheiros (as) de brincadeiras na escola;
- A participação das professoras em suas brincadeiras;
- Sentimento vivenciado durante a realização das brincadeiras.

1.1 - Caso você não se recorde de nenhuma brincadeira que fazia na escola fale um pouco sobre o seu sentimento sobre isso.

Fale sobre sua trajetória profissional: seu ingresso no magistério, sua experiência enquanto professora da educação básica e especificamente enquanto professora de Educação infantil. Os limites e possibilidades no trabalho com crianças pequenas. Fale um pouco sobre o que você pensa sobre a rotina de trabalho desenvolvida no CMEI e descreva o seu sentimento em relação a sua atuação na Educação Infantil.

- Como foi o seu Ingresso no Magistério;
- Sentido de ser professora da Educação Infantil;
- Características de uma boa professora de Educação Infantil;
- Limites e possibilidades no trabalho desenvolvido com crianças;
- Sua opinião sobre a rotina desenvolvida no CMEI

2. Fale sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e descreva de que forma você compreende o ato de brincar. Descreva os momentos do brincar dentro da rotina do CMEI e qual a sua postura frente as brincadeiras das crianças.

- Sua definição de brincar;
- Importância do brincar para as crianças na Educação Infantil;
- Como você acha que deve ser trabalhado o brincar na Educação Infantil;
- Fale sobre a rotina e os espaços para brincar no CMEI;
- Você costuma observar as crianças da sua turma brincando? Em quais momentos? Faz algum registro? Se sim, de que forma essas observações e registros interferem no seu trabalho pedagógico?

- A utilização da Brinquedoteca pelas crianças favorece o desenvolvimento do brincar (o que você observa quando leva sua turma para a Brinquedoteca?)
 - Você costuma brincar com seus alunos? Quando? De quê? Por quê?
3. Descreva agora cursos, palestras ou textos que você leu sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.
- Em caso positivo, houve alguma repercussão do que você leu ou do curso ou palestra que participou em sua prática pedagógica?
- Em caso negativo, qual o seu sentimento em relação a esse fato?
4. Fale sobre as contribuições da sua formação inicial para a sua prática pedagógica na Educação Infantil, especificamente sobre as contribuições das disciplinas trabalhadas no curso de Pedagogia em relação ao brincar.
- 4.1 - A sua formação em Pedagogia contribui na sua atuação como professora da Educação Infantil? Você teve alguma discussão sobre o brincar nessa etapa? Se sim, o que te chamou a atenção? Como foi que aconteceu esse trabalho? Se não, você sente falta dessas discussões para a sua atuação junto às crianças pequenas?
- Você gosta de brincar no seu dia a dia? Em quais momentos?
- Diante de tudo o que foi dito, faça uma síntese do que você pensa sobre o brincar na escola.
- Na sua opinião, de que forma o brincar deve ser trabalhado na escola infantil?
- Descreva o seu sentimento ao responder essas questões.