



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação – FACED –
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Cristiane Amorim Martins

A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E PROFESSORA NA CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz

Fortaleza – CE
2009

"Lecturis saltem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M342p

Martins, Cristiane Amorim.

A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil / por Cristiane Amorim Martins. – 2009.

283f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 03/04/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Helena Vieira Cruz.

Inclui bibliografia.

1-BRINCADEIRAS – FORTALEZA(CE).2-ATIVIDADES CRIATIVAS NA SALA DE AULA. 3-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE).4-PRÁTICA DE ENSINO.5-CRIANÇAS – RECREAÇÃO – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE).I-Cruz, Sílvia Helena Vieira, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22^a ed.) 372.2107108131

55/09

Cristiane Amorim Martins

**A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E PROFESSORA NA
CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
ORIENTADORA

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Lins
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Karla Patrícia Holanda Martins
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Dedicatória

Dedico este trabalho às crianças:

Sofia e Artur, meus filhos queridos;

Vitória, vítima da nossa desigualdade social, que nos seus cinco anos de vida parece ter enfrentado dificuldades de uma vida inteira;

e todos os meninos e meninas que travam lutas diárias pelo direito de brincar na escola.

Agradecimentos

Esta é uma tarefa sonhada...

Meu muito obrigada à Silvia Helena Vieira Cruz, minha orientadora, que tanto me ensinou nesta e em duas outras experiências de pesquisa, pela sua dedicação generosa. Silvia tornou-se, ao longo desses doze anos de trabalho, uma referência para mim, exemplo de competência profissional e compromisso social. A relação de respeito mútuo e amizade, construída ao longo desse tempo, traz-me grande alegria. Lamento o fato de, trabalhando durante todo o período de doutorado e tendo também as minhas atribuições de mãe, não ter sido uma orientanda à altura da minha orientadora.

À Bernadete de Souza Porto, pela generosidade com que contribuiu para a construção desta tese, desde o momento da escrita do projeto, mas, especialmente, durante o processo de análise de dados, período em que Silvia se encontrava em pós-doutorado no exterior. Minha gratidão pelo trabalho de ler e reler meus escritos, pelo tempo disponibilizado para os vários encontros comigo, pelas valiosas reflexões provocadas, sugestões de leituras e de estrutura para o texto.

À Sylvie Ghislaine Delacours Lins, que, como Bernadete, avaliou este trabalho nas duas qualificações. A leitura cuidadosa dos textos, a identificação de falhas, os questionamentos e sugestões foram fundamentais. Agradeço também pela generosa tradução do resumo para o francês. Merci, Sylvie!

À Professora Nara, pela sua disponibilidade em cooperar comigo durante todo o processo de coleta de dados e por me confiar reflexões sobre limitações e erros cometidos.

À turma da professora Nara e, em especial, às seis crianças que compuseram o grupo investigado amiúde, pela sua receptividade.

Aos diversos profissionais da escola e às famílias das crianças, por permitirem a realização deste trabalho.

Às colegas com quem desenvolvi pesquisa interventiva nessa escola, pelos momentos de troca de informações e reflexões a respeito da complexidade da construção da qualidade na Educação Infantil.

Aos coordenadores, professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, pelo apoio deles recebido.

À Ligênia Duarte, por me presentear com a tradução cuidadosa do resumo para o inglês.

À Ide, pela gentileza de ter desenhado para mim as plantas da escola.

Finalmente, o meu carinhoso agradecimento à minha família e amigas:

Aos meus pais queridos, Devane e Vicente, pelo imenso amor demonstrado, a cada dia, no prazer do cuidado comigo e nas orações diárias por mim. Foi com eles que aprendi que não há nada maior nem mais importante do que um filho.

A Murilo, meu amor, com quem uma vida é pouco para tantos planos, por continuar sendo, depois de vinte anos, quem eu quero ao meu lado.

A Artur e Sofia, meus tesouros, por terem suportado inúmeros “nãos” que este trabalho me obrigou a lhes dar.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, por cuidarem e divertirem os meus filhos, para que eu pudesse realizar esta tarefa. Agradeço, especialmente, à Camila, Mariana e Rodolfo, pela ajuda no escaneamento de documentos, desenho de gráficos e transcrição de fitas.

Aos meus sogros, D. Inez e Dr. Murilo, pelo carinho a mim dedicado e por me incentivarem à carreira acadêmica.

À Sandra Maria de Oliveira Schramm, amiga com quem divido inquietações profissionais e pessoais há mais de uma década, pelas dicas, sugestões e lembretes que muito me ajudaram.

Às grandes amigas Tita e Nana, pela torcida à distância e pela alegria restauradora vivida nas férias e feriados passados juntas.

À Valéria, vizinha que virou amiga e que, nas horas mais apropriadas, se transforma em dublê de mãe, por tantos “galhos quebrados”, quitutes quentinhos, e, principalmente, pelo carinho com meus filhos.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar como as concepções de crianças e de sua professora sobre o brincar participam na constituição da brincadeira vivenciada na Educação Infantil. Para isso, procurou apreender como a brincadeira acontece na escola e quais são as concepções que crianças e professora têm sobre o brincar. Foi também objeto de análise a forma como essas concepções interagem entre si e com outros fatores participantes da constituição do brincar na escola. Como referencial teórico básico foram adotadas as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, no que se refere ao papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, as teorias do brincar de Elkonin e Winnicott e os estudos sociológicos sobre a cultura da infância. A investigação empírica aconteceu em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, sendo a turma de Jardim I e sua professora os sujeitos investigados. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se constitui um estudo de caso em que foram adotados como instrumentos a observação, a entrevista semi-estruturada, a elaboração e explicitação de desenhos, a história para completar, o jogo simbólico e a análise, conjunta com as crianças, desse jogo e das brincadeiras vividas na escola. A análise dos dados revelou que a brincadeira valorizada pela professora é aquela planejada e dirigida por ela objetivando a aprendizagem e o treino de habilidades. A brincadeira livre, que ela vê como “bagunça”, é, em algumas circunstâncias, tolerada, mas nunca estimulada em sala, tendo seu tempo reservado ao recreio. Às crianças, resta encontrar formas de brincar clandestinamente em sala, o que nem sempre é possível. É estabelecida, então, uma luta de forças entre crianças e professora: enquanto ela tenta, de todas as formas, manter a ordem, as crianças insistem em brincar, não sendo o status de adulta e professora a garantia de “vitória” da última. Nas raras ocasiões em que a brincadeira é vivenciada em sala de forma não clandestina, destacam-se aquelas em que as crianças transformam um jogo proposto pela professora, desconsiderando suas regras, e a mesma não intervém de imediato. Com menor frequência ainda, as crianças se envolvem em uma brincadeira proposta pela professora. Considerando-se a sala de aula como espaço que representa a especificidade da escola, as crianças negam e a professora afirma essa instituição como um ambiente em que se brinca. Apesar de mesma considerar que o brincar promove a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, seu conhecimento sobre o assunto parece bastante superficial. Daí a “prescrição” de jogos, quando o envolvimento voluntário é uma condição para a brincadeira, e a exigência do respeito às regras quando as crianças ainda não dispõem da organização da vontade. Outros aspectos da formação inicial, como a ausência de uma reflexão crítica sobre o conceito de criança e sobre a postura adultocêntrica da escola e da sociedade, somados à inexistência de uma formação em serviço, condição indispensável para a superação dessas dificuldades, comprometem a qualidade do trabalho da professora.

Palavras-chave: brincadeira; Educação Infantil; formação de professores.

ABSTRACT

The present research aims at analyzing how the children's and their teacher's conceptions regarding playing take part in the play building experienced at the preschool. We tried to learn how playing takes place at school and what are the children's and the teacher's conceptions about the playing. We also analyzed the way these conceptions interact with one another and with the other factors which are part of the play building at school. Piaget's, Vygotsky's and Wallon's theories were used as the basic theoretical models, referring to the playing roles upon the children's development, as well as Elkonin's and Winnicott's playing theory and the sociological studies of childhood culture. The empirical investigation took place at a public school in Fortaleza, where a kindergarten class and the teacher were the subject of this investigation. The qualitative approach research was made up of a case study in which observation, semi-structured interview, drawing and explanation, histories to be completed, a symbolic game as well as its analysis and school playing experience were used as instruments. The data analysis revealed that the teacher valued the playing which was planned and directed by her aiming at learning and practicing abilities. Free playing which is seen by her as a "mess" is at times tolerated, but never stimulated in class, taking place especially at break times. For the children the only way out is to play clandestinely in class, which is not always possible. A battle is then established between teacher and children while the first one tries in every possible way to keep order in class. The children insist in playing and it is not the fact of being the teacher and having the adult status which guarantees the victory over them. In rare occasions when playing is experienced in a non-clandestine way, the outstanding format is the one in which the children transform a game proposed by the teacher, disregarding the rules and she does not interfere immediately. Yet, less frequently children are involved in games proposed by the teacher. Considering the classroom as the place which represents the school specificity, children deny it while teachers confirm that the institution is the appropriate environment for playing. Although she considers that playing promotes learning and childhood development, her knowledge about this matter seems to be very superficial. Due to this, games are applied expecting spontaneous involvement and respect for the rules when children yet are able to organize their wishes. Other aspects considered during the teacher's initial formation are the absence of a critical reflection about children concept and the school and society adult centric posture added to the lack of professional training. These components are considered indispensable conditions to get over these difficulties which certainly jeopardize the teacher's job quality.

Key-words: playing; preschool; teacher formation.

RÉSUMÉ

La présente recherche vise à analyser comment les conceptions du jeu des enfants et de leur enseignante participent à la constitution du jeu vécu à l'École maternelle. Pour ce faire, il s'est agi de chercher à appréhender comment le jeu se déroule à l'école et quelles sont les conceptions de jeu des enfants et de leur professeur. La manière dont ces conceptions interagissent ainsi que d'autres facteurs ont également été analysés. Les théories de Piaget, Vygotsky et Wallon ont été adoptées en ce qui concerne le rôle du jeu dans le développement de l'enfant ; celles d'Elkonin et de Winnicott ainsi que les études sociologiques de la culture infantile en ce qui concerne les théories du jeu. La recherche empirique a eu lieu dans une école municipale de Fortaleza ; les sujets et leur institutrice étaient dans la classe des Moyens. L'investigation qualitative est une étude de cas pour laquelle les instruments suivants ont été choisis : observation, entretien semi-structuré, élaboration et explicitation de dessins, histoire à compléter, jeu symbolique et analyse, avec les enfants, des jeux vécus à l'école. L'analyse des données a révélé que le jeu valorisé par l'enseignante est celui qu'elle planifie et dirige, et qui a pour objectif l'apprentissage et l'entraînement des habiletés. Le jeu libre, qu'elle qualifie de « pagaille » est toléré sous certaines conditions, mais n'est jamais stimulé dans la classe, car il est réservé à la récréation. Il reste aux enfants à découvrir des formes de jeu clandestin en classe, ce qui n'est pas toujours possible. S'installe alors une lutte entre les forces des élèves et de leur institutrice : tandis qu'elle tente, de toutes les façons maintenir l'ordre, les enfants insistent à jouer, et le statut d'adulte ne garantit pas sa « victoire ». Parmi les rares occasions durant lesquelles le jeu est vécu dans la classe de façon non clandestine, nous pouvons citer les jeux proposés par l'enseignante que les enfants transforment et dont ils déconsidèrent les règles, quand celle-ci n'intervient pas immédiatement. Il est encore moins fréquent que les élèves s'impliquent dans un jeu proposé par leur professeur. Considérant que la salle de classe est le lieu qui représente le mieux la spécificité de l'école, les enfants nient et l'enseignante affirme cette institution comme espace de jeu. Bien qu'elle considère que le jeu promeut l'apprentissage et le développement de l'enfant, sa connaissance du sujet paraît assez superficielle. C'est pourquoi elle « prescrit » des jeux alors que l'implication volontaire est une condition du jeu et exige le respect de règles alors que les enfants ne disposent pas encore d'organisation de la volonté. D'autres aspects de sa formation initiale ainsi que l'absence de réflexion critique sur le concept d'enfant et sur la posture adultocentrée de l'école et de la société, alliés à l'inexistence de formation continuée, condition indispensable au dépassement de ces difficultés, compromettent la qualité du travail de l'enseignante.

Mots-clés : jeu, école maternelle, formation de professeurs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Delimitando o problema: a brincadeira no cotidiano da Educação Infantil.....	15
CAPÍTULO 1: COMPREENDENDO O BRINCAR	20
1.1 - O significado da brincadeira	20
1.2 - Jogo, brinquedo e brincadeira.....	26
1.3 - Especificidades do brincar humano.....	29
1.4 - Características da brincadeira ao longo do desenvolvimento	30
1.5 - As contribuições da brincadeira para o desenvolvimento global da criança	34
1.6 - Brincadeira e cultura	42
1.7 - Cultura da infância e brincadeira	50
CAPÍTULO 2: RECAPITULANDO O PERCURSO DAS RELAÇÕES ENTRE BRINCADEIRA E ESCOLA	57
2.1- A brincadeira na escola ao longo do tempo	57
2.2- O jogo pedagógico e o brincar livre na escola	68
2.3- Pedagogia da infância e brincadeira	72
2.4- A professora de Educação Infantil	78
2.5- O espaço na Educação Infantil	83
2.6- A qualidade na Educação Infantil	86
2.7- A brincadeira na escola hoje: o que mostram as pesquisas	93
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO..	102
3.1- A definição do contexto e dos sujeitos pesquisados	104
3.2- A coleta de dados e seus instrumentos	107
CAPÍTULO 4: DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO, DA ROTINA DA TURMA E DOS SUJEITOS PESQUISADOS	120
4.1- Caracterização da instituição	120
4.2- A rotina da turma	125
4.3- Os sujeitos enfocados na pesquisa	130
CAPÍTULO 5: CONCEPÇÕES DE BRINCADEIRA E A VIVÊNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA	136
5.1- A brincadeira em sala de aula	137
5.2- A brincadeira nos espaços externos	151
5.3- A concepção das crianças sobre a brincadeira na escola	165
5.4- A concepção da professora sobre a brincadeira na escola	175
5.5- A interação das concepções das crianças e da professora sobre a brincadeira na escola.....	192

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
---	------------

ANEXOS

ANEXO 1: Relatório do projeto Crescer.....	231
ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Direção Da Escola	259
ANEXO 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Professora	260
ANEXO 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais	261
ANEXO 5: Roteiro de entrevista com os pais.....	262
ANEXO 6: Cartela para registro dos encontros com o grupo de crianças	263
ANEXO 7: Roteiro de entrevista com as crianças.....	264
ANEXO 8: Texto da História Para Completar	265
ANEXO 9: Roteiro de entrevista com a professora	266
ANEXO 10: Planta de cobertura dos prédios da escola	268
ANEXO 11: Planta de cobertura do parquinho	269
ANEXO 12: Planta baixa do prédio da Educação Infantil	270
ANEXO 13: Planta baixa da sala de aula da professora Nara	271
ANEXO 14: Desenho “dois meninos que brincam na escola”	272
ANEXO 15: Desenho “crianças brincando no parquinho e a professora tá na sala”	273
ANEXO 16: Desenho “o ‘balançador’, todo mundo brincando, o menino de cabeça pra baixo”	274
ANEXO 17: Projeto Pedagógico da Educação Infantil da Escola Caminho do Mar	275
ANEXO 18: Figura ilustrativa do ambiente ecológico da professora Nara	281
ANEXO 19: Quadros comparativos das concepções.....	282 e 283

INTRODUÇÃO

“Importante não é entender, mas viver mergulhando no que você não conhece.”

Clarice Lispector

Justificando o interesse pelo brincar na Educação Infantil.

O interesse em estudar o significado do brincar para a criança surgiu com a escuta dela própria, durante a minha pesquisa de mestrado. Se antes já tinha consciência da importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantis, a partir daí fiquei mais atenta à questão da brincadeira no espaço da escola, passei a refletir com mais cuidado sobre a relação *qualidade da Educação Infantil x espaço e tempo para brincar*. O doutorado surgiu, então, como uma possibilidade de continuar um trabalho já iniciado.

A pesquisa mencionada (MARTINS, 2000) não tinha como tema a brincadeira, mas sim o conceito de criança na perspectiva da criança. A análise dos dados coletados me permitiu ver que, longe de se constituir uma simples reprodução dos conceitos dos adultos, a construção desse conceito exige um grande esforço da criança. Ao tentar expressá-lo, elas fizeram referência às diversas categorias definidoras da especificidade infantil: baixa estatura, estudar e não trabalhar, não possuir dinheiro, gostar de brincar. Ficou claro que o adulto se constituiu o principal referencial comparativo na construção de tal conceito. Porém, a única característica usada para descrever a criança, que não foi questionada pelos sujeitos ao longo da aplicação dos instrumentos, foi o gosto pela brincadeira: um anão é um adulto pequeno, existem adultos que estudam e crianças que trabalham e algumas crianças têm dinheiro, mas o *gosto pela brincadeira é uma característica especificamente infantil*. Definindo a criança como, essencialmente, aquele que brinca, as crianças investigadas apontaram a especificidade infantil e apresentaram, de maneira encantadoramente simples, a dimensão do brincar em suas vidas.

Em outra pesquisa em que crianças foram ouvidas, a Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil (CAMPOS & CRUZ, 2006), realizada nos

estados de Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul, através da Campanha Nacional pelo direito à Educação e com o apoio da ONG internacional Save the Children, elas consideraram a existência de brinquedos e de possibilidades para a brincadeira como uma característica de uma boa creche ou pré-escola.

Compondo o grupo de educadores que reivindicam uma escola *para a criança*, em que a atenção é concentrada na identidade da criança, na sua condição de sujeito de direitos diversos (ZABALZA, 1998), defendo a idéia de que a escola deve ser um espaço legítimo para o brincar. O termo “brincar” refere-se aqui à experiência espontânea de brincadeira, aquela que tem um fim em si mesma. Esta se diferencia, em sua essência, do chamado “jogo pedagógico”, valorizado no ambiente escolar por, supostamente, proporcionar o desenvolvimento de habilidades motoras e a aprendizagem de conteúdos específicos previamente determinados pelo (a) professor (a).

Teóricos considerados clássicos, entre eles Huizinga (1872-1945), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Freud (1856-1939), e outros mais recentes, como Winnicott (1896-1971), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962), Elkonin (1904-1984), Bruner (1915-) concluíram, com seus estudos, que o brincar, atividade característica da criança, cumpre importante papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem desta.

Essa compreensão a respeito da brincadeira infantil é reconhecida por leis e documentos que versam sobre a educação da criança e os seus direitos. Desde o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (lei nº 8069 de 13 de julho de 1990) até os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Ministério da Educação, 2006), passando pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (9394/96) e pelos documentos *Crêterios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Ministério da Educação e do Desporto - Brasil, 1997), *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Ministério da Educação e do Desporto - Brasil, 1998), *Parâmetros em Ação da Educação Infantil* (Programa de desenvolvimento profissional continuado: Brasil, 1999) e, no âmbito municipal, pelas *Diretrizes Pedagógicas para Implementação das Instituições de Educação Infantil- Creches e Pré-Escolas- da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza* (Secretaria de Educação e

Assistência Social, 2002), o direito da criança à brincadeira tem sido reafirmado.

Diante de tantos documentos oficiais que mencionam o brincar como um direito da criança e a brincadeira como uma atividade legítima no espaço da escola, por que a preocupação em investigar o brincar nas instituições de Educação Infantil? É que, na prática, esse direito continua sendo violado. Prepondera ainda uma ênfase nas “atividades escolares”, aquelas em que o ensino tradicional de letras e números predomina, e que conferem status à instituição. Isso porque ainda domina a idéia de que a boa pré-escola é aquela que prepara a criança para o ensino fundamental, aquela da qual o aluno “sai lendo”, sem importar o “preço” que pagou por isso, e se, sabendo ler, parece pouco motivada para usufruir desse saber.

Será esse fato fruto de uma formação docente deficiente, já que o professor deveria estar a par da importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança? Provavelmente sim, mas também é fruto da maneira preconceituosa com que o adulto percebe a criança, a cultura infantil, a brincadeira. A criança é marcada socialmente pela falta: “ela sabe menos que o adulto”, “pode menos que o adulto”, “é menos importante”.

É preciso considerar, porém, uma nova concepção de criança presente na atualidade, a “criança – rei”, às vezes “tirano do lar”, com certa freqüência identificada nas classes média e alta e bastante explorada pela mídia. Essa criança, que desde muito pequena decide a programação do final de semana, o cardápio do almoço ou o destino da família nas férias de final de ano, é disfarçadamente, marginalizada. Existe muito mais como objeto do que como sujeito, tanto da mídia como dos próprios pais. Calligaris (1994) nos lembra que Freud, apesar de propor uma teoria universal e trans-histórica do psiquismo humano, dá esta explicação para o amor moderno pelas crianças: delas esperamos a imagem de uma plenitude que não é, e nunca foi a nossa, mas que nos permite amar a nós mesmos. Para isso protegemos, cuidamos e satisfazemos nossas crianças.

A percepção de criança marcada pela falta não é exclusividade dos leigos. Muitos pesquisadores da criança e da infância realizaram suas investigações, e ainda hoje realizam, sem considerar a necessidade de ouvi-la.

Como salienta Quinteiro (2004), embora a análise das *culturas infantis* e suas relações com as instituições para a infância, em especial a escola, seja citada como um tema importante nos estudos sociológicos da infância, muito pouco se sabe sobre as culturas infantis, já que pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças (QUINTEIRO, 2004), ainda se constituindo exceção as pesquisas que lhe dão voz (DEMARTINI, 2002; QUINTEIRO, 2002 e 2004). Segundo Naradowski (1994), uma compreensão histórica e social da criança, e não simplesmente uma visão bio-psicológica, contribui para um conhecimento sobre a criança mais amplo e coerente, mas ainda falta algo essencial: a adoção da perspectiva da criança para compreender a experiência de ser criança e para conhecer o que ela pensa sobre o mundo¹.

Se os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis, estão sempre a afirmar e confirmar a importância do brincar para a criança, se os documentos e leis consideram esse fato mas, na prática, essa importância não é reconhecida, ainda temos muito a fazer. Penso que o caminho aponta para a necessidade de se entender como o brincar na escola é visto por crianças e professoras e como as concepções desses sujeitos interagem na constituição desse brincar.

O presente trabalho de pesquisa buscou, então, compreender como a brincadeira é construída na Educação Infantil, tendo como ponto de partida a descrição e análise das brincadeiras vivenciadas na escola e das concepções² de crianças e de sua professora sobre esse brincar³ na escola. Também foi objetivo da pesquisa analisar como a interação dessas concepções participa da constituição da brincadeira na Educação Infantil.

A escuta da criança nessa investigação deve-se ao fato de que o conhecimento dos contextos educacionais, saber necessário na definição das estratégias a serem adotadas na busca de um atendimento educacional de qualidade, não pode prescindir do olhar da criança e da compreensão dos que com ela fazem a escola, sobretudo suas professoras, sobre esse olhar.

¹ Andrade (2007), Vasconcelos (2001), Cruz (1987), Formosinho (s/d), Gobbi (2002), Oliveira (2001), Prado (2002), dentre outros, adotaram essa perspectiva.

² O termo "concepção" refere-se aqui à noção, idéia, conceito, compreensão que se tem sobre algo, no caso, a brincadeira no espaço da escola.

³ O termo brincar é usado, nesse trabalho, como sinônimo de brincadeira.

O ineditismo desta pesquisa reside no fato de que, apesar do tema “brincadeira e Educação Infantil” ter sido abordado em outras investigações desenvolvidas no nosso país, tinha-se outros objetivos, diversos dos aqui estabelecidos. Buscou-se descrever como a brincadeira acontece na Educação Infantil⁴ (FILGUEIRAS, 1998; SARTI, 2002), conhecer a visão das professoras sobre a brincadeira na escola (CARDOSO DA SILVA, 2006; GOMES, 2006; SILVA, 2004; WAJSKOP, 1996), compreender as relações entre brincadeira e desenvolvimento (HARRES, 1997), descrever as relações existentes entre brincadeira e autoria do pensar (MARQUES DA SILVA, 2006), analisar o jogo simbólico como prática discursiva constitutiva da infância (VASCONCELOS, 2001), entre outras.

Duas dentre as pesquisas já realizadas apresentam semelhanças com o presente trabalho. Francisco (2005) investiga a brincadeira livre vivenciada no parque, buscando compreender quais os sentidos e significados atribuídos por crianças e adultos às mesmas. A especial valorização da criança enquanto informante e o entrelaçamento dos discursos dos sujeitos ouvidos aproximam esse trabalho da presente pesquisa. Porém, o primeiro restringe a coleta de dados aos momentos do parque, quando as crianças brincam livremente, diferentemente desta, em que todo o período de permanência da criança na escola é abordado, colocando em evidência a prática pedagógica da professora e nela a sua concepção de brincadeira. Uma outra pesquisa (FERNANDES, 2002) também investigou a brincadeira, considerando, no entanto, os diversos momentos da rotina escolar a partir da perspectiva de crianças e educadores. A mesma, todavia, não se propôs a analisar as interações entre as diferentes perspectivas e, tendo outros objetivos (função da educação física na educação de crianças pequenas), não teve como prioridade uma compreensão mais aprofundada sobre a complexa constituição da brincadeira num contexto educacional. É essa a principal questão a que este trabalho se dedica.

⁴ Rosseto Júnior (2003) analisou as teses e dissertações defendidas entre 1981 e 2001 e que abordam o brincar na Educação Infantil. Essas pesquisas mostram que os educadores utilizam o jogo como pura recreação das crianças e ocupação do tempo ou como instrumento pedagógico e não como fator de desenvolvimento infantil. Outras pesquisas abordaram a brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre elas a de Rego (2006), que analisou o brincar na escola como espaço de reconhecimento e valorização da cultura infantil.

Delimitando o problema: a brincadeira no cotidiano da Educação Infantil.

“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

Carlos Drummond de Andrade

Grande parte das instituições de educação infantil tem como modelo a abordagem pedagógica predominante nas séries iniciais do ensino fundamental, com características excessivamente escolarizantes⁵. Essa abordagem objetiva o treino, nas crianças pequenas, de condutas e competências valorizadas na rotina escolar tradicional, sobretudo o domínio de conteúdos e o respeito ao silêncio e à ordem (em detrimento à vivência da alegria de aprender, que nem sempre se dá no silêncio e na ordem). Dessa forma, a educação infantil nega à criança o direito à infância, à brincadeira e não a reconhece como ser social, sujeito de direitos, produtora de cultura.

É comum presenciarmos cenas em que professores dizem às crianças: “Se der tempo a gente brinca” ou “se vocês se comportarem a gente brinca”. Essas falas revelam o não reconhecimento da brincadeira como fonte do desenvolvimento global da criança, propiciadora do seu bem estar e facilitadora da sua aprendizagem. Revelam também uma resistência à cultura infantil e à brincadeira, vistas em oposição à lógica da ordem, da produtividade e da razão, tão valorizada na escola e na sociedade adulta como um todo. Na escola a brincadeira costuma acontecer, então, como “recompensa” pela atividade cumprida, como descarga de energia excessiva (“Esses meninos estão agitados demais! Podem ir brincar um pedaço!”) ou como estratégia para distrair as crianças enquanto a professora se ocupa com outra coisa (por exemplo, anota recados aos pais, elabora atividades escritas ou, simplesmente, descansa um pouco). O brincar parece ser, em síntese, um mal necessário.

⁵ Modelo esse inadequado não apenas para as crianças menores de seis anos, mas também, muitas vezes, para as crianças que freqüentam o próprio ensino fundamental, como nos lembra Kuhlmann Jr. (1998).

Uma visão funcionalista da brincadeira como facilitadora da aprendizagem tem papel de “senha” para a entrada do brincar em sala de aula. As brincadeiras valorizadas no ambiente escolar são aquelas que, supostamente, desenvolvem as habilidades motoras e o raciocínio e possibilitam a aquisição de conteúdos. São realizadas com a supervisão do adulto que lhe dirige, e estabelece limites, constituindo-se, na verdade, em jogos pedagógicos. Esses jogos, submetidos à exigências pedagógicas de conteúdo e forma, já que tanto o tema do jogo como a sua forma (na maioria das vezes coletiva, em que todos jogam o mesmo jogo ao mesmo tempo) são definidas pelo professor, não podem ser categorizados como brincadeira. O que existe entre o chamado “jogo pedagógico” e a brincadeira é uma superficial semelhança, que faz com que, por analogia de estrutura, o primeiro seja nomeado de jogo⁶ (BROUGÈRE, 1998).

O não reconhecimento da importância do brincar prejudica a qualidade das experiências vividas pelas crianças nas instituições de educação. Não somente em escolas, mas também em muitas pré-escolas e creches, a brincadeira livre limita-se aos momentos de chegada e saída da instituição, às ocasiões em que os educadores encontram-se ocupados com afazeres e deixam as crianças à vontade e ao recreio. O brincar livre das crianças, nesses contextos, não é foco de atenção dos educadores, que o vêem como banal⁷.

O não reconhecimento da escola como espaço onde se brinca, ainda se constitui um fato para a maioria das instituições de educação infantil, tanto para as da rede pública (muitas vezes conhecidas pela baixa qualidade do atendimento), como também para as da rede particular (inclusive aquelas consideradas, pelos pais e pela comunidade em geral, “excelentes escolas”). Em ambos os casos essas instituições, com frequência, estão preocupadas em desenvolver habilidades através de treinos e repetições, em transmitir informações e, sobretudo as particulares, em preparar indivíduos competitivos para o mundo do trabalho, “garantindo-lhes” o sucesso profissional que começa com a aprovação no vestibular.

⁶ Para os estudiosos do tema o termo “jogo” engloba as diversas formas de brincadeira, envolvendo tanto os jogos que exigem o cumprimento de regras na busca de um objetivo específico como o faz – de - conta, também conhecido como jogo simbólico, jogo de papéis ou ainda jogo dramático.

⁷ Andrade (2002), Prado(2002), Porto (2001), Wajskop (1996), dentre outros, evidenciaram esse fato.

Se considerarmos os princípios comuns a três importantes pioneiros da educação da primeira infância, Froebel⁸ (1782-1852), Montessori⁹ (1869-1952) e Steiner¹⁰ (1861-1925), iremos nos deparar com o fato de que, até o presente, grande parte das instituições de Educação Infantil ainda não incorporou, em suas práticas, essas idéias.

Para esses educadores¹¹: 1- A infância é válida em si mesma e não, simplesmente, como uma preparação para a vida adulta, devendo a educação estar voltada para o presente da criança; 2- A criança inteira é considerada importante: sua saúde física e mental, seus sentimentos, pensamentos e aspectos espirituais; 3- A aprendizagem não se dá em compartimentos, tudo se interliga; 4- A motivação é intrínseca e as atividades auto-dirigidas da criança são valorizadas; 5- A auto-disciplina é enfatizada; 6- Existem, nos diferentes estágios do desenvolvimento, períodos de aprendizado especialmente receptivos; 7- O que as crianças *conseguem fazer* é o ponto de partida da Educação Infantil; 8- Existe uma vida interior na criança, que emerge em condições favoráveis; 9- As pessoas que interagem com a crianças, tanto os adultos como as crianças, são de importância primordial; 10- A educação da criança é vista como uma interação entre a criança e o ambiente, especialmente as pessoas e o próprio conhecimento.

Essas idéias são vistas, ainda hoje, pelos estudiosos da Educação infantil, como norteadores importantes para uma educação de qualidade para crianças pequenas. Podemos, inclusive, observar relações significativas entre esses princípios e as determinações contidas nas leis e nos documentos que orientam os fazeres dessa etapa da educação. O direito da criança à brincadeira na escola, por exemplo, tem esses princípios como base: uma educação voltada para o presente da criança, que a considera como pessoa completa (e não apenas a sua cognição) e competente para vivenciar atividades de maneira autônoma, privilegia a brincadeira em suas práticas.

⁸ Consultar FROEBEL, 2001.

⁹ Consultar MONTESSORI, 1990.

¹⁰ Consultar STEINER, 2006.

¹¹ Esses princípios estão presentes, de maneira mais detalhada, no trecho do livro BRUCE, Tina *Early Childhood Education*. London: Hodder and Stoughton, 1987, traduzido por Baum Ludner, para a disciplina Currículos e Programas do Curso de Especialização em Educação Pré-Escolar – FEUSP, ministrada pela professora Lenira Haddad.

É importante lembrar que práticas de Educação Infantil que não reconhecem o brincar na escola como necessidade e direito da criança ainda estão presentes não apenas no Brasil (ANDRADE, 2002; LEITÃO, 2002; PRADO, 2002; WAJSKOP, 1996; ANDRADE, 2000, dentre outros), mas também em outros países, a exemplo de Portugal (FERREIRA, 2004b; PEREIRA e CARLOS NETO, 1997) e França (BROUGÈRE, 1998). O que se configura, na realidade, é um cenário em que os atores, crianças e professores, vivenciam rotinas nas quais, respectivamente, se executa e se prescreve ações, muitas vezes desarticuladas da vida de ambos (daí o semblante, tão comum, de crianças e professores entediados ou irritados).

Esse cenário, onde a ordem é cultivada, estando ela à frente da *desordem produtiva*, da alegria de experimentar e descobrir, do movimento necessário ao processo de criação, Drummond, com a sua fala anteriormente transcrita, parece ter conhecido muito bem...

Considerando o brincar como motor do desenvolvimento global da criança e a situação, lamentável, de restritas possibilidades de brincadeira no cotidiano da pré-escola, apesar das leis e documentos em que sua importância é salientada, torna-se necessário investigar como se produz a escassez do brincar na pré-escola.

É preciso, antes de qualquer coisa, definir que brincadeira é essa que se encontra tão escassa. Sabemos que o fato de uma criança realizar um “jogo pedagógico” prescrito pela professora, não significa que ela tenha experienciado o brincar. Por outro lado, um jogo proposto pela professora pode despertar o interesse da criança, que, então, se envolverá inteira nele. Só nesse caso podemos dizer que ela estará brincando realmente. O que não é possível prever, porém, é que ela aprenderá aquilo que a professora tinha como objetivo quando propôs tal jogo.

Enquanto a brincadeira proposta pela professora *pode* se constituir uma experiência lúdica¹², a brincadeira livre, aquela escolhida pela criança a quem foi dada a liberdade de escolher o que fazer, é uma experiência lúdica. Sendo assim, os termos *brincar* e *brincadeira* têm, nesse trabalho, o sentido de atividade fundada na participação espontânea (quando o próprio sujeito inicia

¹² Uma experiência lúdica proporciona o envolvimento pleno àquele que a vivencia. Agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente (LUCKESI, 2002).

uma brincadeira) ou voluntária (quando o sujeito aceita um convite recebido). Essa é condição para o envolvimento pleno daquele que brinca. Jogos pedagógicos ou atividades físicas impostas à criança, a quem não é dado o direito de decidir se participa ou não, não podem ser considerados *brincadeira*.

Compreender como essa situação de escassez se constrói, por sua vez, exige conhecer as concepções que os atores sociais diretamente envolvidos na questão, professora e crianças, têm sobre o brincar na escola. Considera-se que as concepções dos adultos são referências importantes para as crianças na construção da sua concepção de brincadeira.

Essa idéia tem suporte na teoria do desenvolvimento de Lev Semenovich Vygotsky (1994), estudioso russo. Segundo ele, o homem, sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado através dos instrumentos (que regulam as ações sobre os objetos) e dos signos (que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas). Construimos conhecimento, atribuímos significado para as coisas a partir dos significados presentes na cultura em que estamos inseridos. Nosso “olhar” sobre o mundo, ao mesmo tempo em que tem uma dimensão individual, tem componentes sociais. A maneira como os objetos, os fatos, as ações são compreendidas pelos adultos se constitui importante fonte de dados para a criança na construção dos seus conhecimentos sobre o mundo. Ao mesmo tempo, os significados atribuídos pelas crianças também são dados que podem influenciar os adultos na sua compreensão sobre as coisas, na re-significação das mesmas.

A presente investigação teve, então, como objetivo, analisar como as concepções de crianças e professora¹³ sobre o brincar participam na definição de como a brincadeira é vivenciada na escola. Para tanto, foi feita uma descrição de como a brincadeira acontece na escola e das concepções que crianças e professora têm sobre o brincar. Foi também objetivo analisar como essas concepções interagem entre si e com outros fatores que participam da constituição do brincar na escola.

¹³ Uso aqui o substantivo na sua forma feminina porque, como na grande maioria das creches e pré-escolas brasileiras, todas as professoras das classes de educação infantil dessa escola são mulheres.

CAPÍTULO 1 – COMPREENDENDO O BRINCAR

“Cuando me coloco triste, juego”.

*Carta de um niño de 7 años, Bogotá, 2007.
Archivo Cartas de La Persistência.*

1.1 – O significado da brincadeira

Antes de se iniciar uma discussão sobre as funções do brincar e suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, faz-se necessário esclarecer melhor o significado do termo *brincar*¹⁴ no presente trabalho.

Diversos estudiosos que elegeram esse tema como objeto de estudo se referiram à impossibilidade de definição do termo. Uma aproximação do seu significado se faz através da compreensão das características da brincadeira, que se constituem critérios para se identificar, ou não, uma dada atividade nessa categoria.

Considerando as contribuições dos mais importantes estudiosos do tema, podemos enumerar as principais características da brincadeira:

- é uma atividade espontânea, em que os envolvidos participam ativamente;
- tem um fim em si mesma;
- relaciona-se com a realidade, podendo, porém, subvertê-la (não literalidade);
- proporciona, em predominância, sentimentos de alegria e prazer;
- tem regras próprias, que orientam as ações dos que brincam.

O fato de ser uma *atividade espontânea* decorre da gratificação proporcionada a quem brinca, pois, mesmo envolvendo, em algumas situações, o desprazer, *é o prazer o elemento dominante na brincadeira*. Por sua vez, o prazer vivenciado através do brincar já explica o desejo de brincar, ou seja, brinca-se pelo prazer de brincar, *a brincadeira tem um fim em si mesma*. É o

¹⁴ A palavra *brincar* tem origem etimológica no latim, *vinculum* (*vínculo*, ligação, interação, laço), que posteriormente se transformou em *vinclu*, depois em *vincru* e, finalmente, em *vincro*, fazendo surgir o verbo *brincar* (PIMENTA, 1997).

que afirma Piaget (1990), teórico suíço do desenvolvimento, para quem a brincadeira (a que ele chama de jogo), sendo espontânea e prazerosa, opõe-se às obrigações do trabalho. De modo semelhante, Brougère¹⁵, filósofo e antropólogo francês, afirma: “(o brincar) não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona” (1995, p. 61).

A partir dessas idéias trazidas por esses estudiosos sobre o fato da brincadeira não ter fins utilitários, pode-se questionar a afirmação, freqüente entre profissionais de Educação, de que o brincar é vivenciado em suas escolas, quando, na verdade, é o jogo pedagógico que tem espaço previsto na rotina. Esse tema será retomado mais adiante no tópico *Brincadeira e Escola*.

Para Vygotsky, é um equívoco se definir o brincar como, simplesmente, uma atividade que dá prazer à criança. Ele nos lembra que muitas experiências que lhe proporcionam prazer, como, por exemplo, chupar chupeta, não se constituem brincadeira. Por outro lado, muitas brincadeiras, especialmente as competitivas, envolvem também o desprazer. A brincadeira é melhor definida como um “mundo ilusório e imaginário onde os seus (da criança) desejos não realizáveis podem ser realizados” (Vygotsky, 1994, idem, p. 122).

Henri Wallon, teórico francês do desenvolvimento, em concordância com Vygotsky, discorda da definição do brincar (que ele igualmente chama de jogo) como mero deleite. Ele salienta o fato de que muitos jogos exigem grande energia física e esforço mental. Segundo Wallon, o que caracteriza o brincar é um fim em si mesmo, o fato de não ser uma atividade utilitária. Ele aplica ao brincar uma definição que Kant deu à arte: “uma finalidade sem fim” (WALLON, 1981, p.77).

Os desafios e eventuais sofrimentos e perdas vivenciados na brincadeira se justificam na busca pela inclusão e interação da criança no grupo (sentimento de pertencer ao grupo e ser querida por ele, por exemplo) e das conquistas de competências socialmente valorizadas (as quedas são relevadas com o domínio da arte de manusear um brinquedo, fazer manobras radicais no skate ou na bicicleta).

¹⁵ Brougère é especializado no universo dos brinquedos e da produção cultural infantil, tendo pesquisas sobre as relações entre jogo e educação e a construção social do brinquedo no mundo contemporâneo.

Para Huizinga (2004), filósofo alemão, a brincadeira não pode ser explicada por análises biológicas, porque a sua característica essencial é a intensidade e a fascinação da experiência. O divertimento que ela proporciona, não pode ser submetido a análises e interpretações lógicas.

A relação não literal entre brincadeira e realidade é outra importante característica da brincadeira abordada por esses estudiosos. Essa relação parece, de certa forma, paradoxal: enquanto brinca, a criança considera dados do cotidiano, ao mesmo tempo em que não se submete a ele, construindo, na brincadeira, uma outra realidade. Como afirma Brougère (1995), a relação da brincadeira com o real é dialética: ao mesmo tempo em que os conteúdos (e regras) da brincadeira foram extraídos da realidade, ela se alimenta da fantasia. Sendo assim, quando os brincantes incorporam personagens, os objetos têm outra identidade. O que separa, então, a brincadeira da realidade? Segundo este teórico, é um “pacto” entre os brincantes, um sinal que anuncia a entrada no “faz de conta”. Com esse pacto os sujeitos concordam com as regras da brincadeira, considerando-as em suas ações, suas falas. O fato de um dos participantes da brincadeira desconsiderar alguma regra, desmancha a brincadeira. É o reconhecimento das regras da brincadeira que orienta as ações dos brincantes e torna possível a existência de um contexto de fantasia, a brincadeira.

Lebovici e Diatkine (1985), psicanalistas franceses, consideram que a brincadeira acontece fora da vida cotidiana, sendo sentida como fictícia. Nesse sentido, porém, podemos indagar: Não seria essa ficção baseada na realidade? Uma certa “manipulação” das situações do dia-a-dia de acordo com os desejos e necessidades da criança?

De maneira semelhante à Brougère pensa Huizinga (2004), para quem a brincadeira é, ao mesmo tempo, evasão da vida real e parte dela. Piaget, por sua vez, considera que, na brincadeira, a criança faz uso da compensação para superar conflitos vividos na realidade. Dessa forma, o brincar está a serviço da criança, possibilitando-lhe uma trégua na difícil tarefa de adaptação à realidade, um mundo com normas pré-estabelecidas comandado pelos adultos.

Podemos concluir então, que essa relação dialética entre brincadeira e realidade dá-se pelo fato de que, ao mesmo tempo em que o contexto

construído na brincadeira não é o mesmo existente na realidade, não o nega completamente, estando a ela (realidade) articulado.

Winnicott (1975), pediatra e psicanalista inglês, Brougère (1995), filósofo e antropólogo francês, e Elkonin (1998), psicólogo russo, colocam questões que nos fazem pensar sobre a brincadeira como veículo de comunicação entre a criança e o seu meio social. O primeiro vê a brincadeira como uma organização da realidade externa a partir de uma realidade interna do indivíduo, sendo, assim, um canal de expressão dos sentimentos e desejos daquele que brinca. Brougère reconhece na brincadeira a possibilidade de apropriação, pela criança, de “códigos culturais”, servindo à última, portanto, como um instrumento de apreensão da realidade social. Outros estudiosos apresentam pontos de vista semelhantes, mas não completamente concordantes com os já citados. Elkonin (1998), estudioso russo do jogo, acredita que, na brincadeira, a criança reconstrói situações reais em que o conteúdo social tem destaque. Para Elkonin, “no homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (1998, p.20). A brincadeira pode ser compreendida, então, como uma “via de mão dupla” existente entre a criança e a realidade: através dela a criança se apropria do real e a ele se apresenta.

Considerando-se a brincadeira como “via de mão dupla”, podemos compreender as restrições feitas pela escola a ela. Para cumprir o seu papel de transformação da criança em adulto “educado e produtivo”, a escola impõe leis, regras de conduta, o que, com freqüência, exige limitar e punir ações espontâneas da criança e, sobretudo, suas brincadeiras, já que essas expressam a visão da criança sobre o mundo, que, muitas vezes, encontra-se em oposição àquela própria do adulto. Dessa forma a escola dificulta esse trâmite de mão dupla, o que implica no comprometimento da qualidade das relações entre as crianças e os adultos, entre as crianças, o conhecimento e a brincadeira, entre as crianças e seus pares, entre a cultura dos adultos e a cultura infantil.

A *relação brincadeira - trabalho* também é abordada em grande parte dos estudos sobre o brincar. O senso comum costuma definir a brincadeira em oposição ao trabalho: brincadeira é puro prazer, diversão, e trabalho é uma

atividade séria, demanda esforço. Porém, as coisas não são tão absolutas assim: algumas brincadeiras envolvem esforço, causam frustração.

Grande parte dos teóricos defende a idéia de que trabalho e jogo (ou brincadeira) não devem ser vistos em oposição, pois a dedicação do indivíduo que brinca à sua atividade se assemelha ao empenho necessário à realização de um trabalho árduo; e, ao mesmo tempo em que existem diferenças inquestionáveis entre esses dois conceitos, existem também aspectos comuns (FREINET, 1983; WALLON, 1981; OLIVEIRA, 2002; MOYLES, 2002). Para Dantas (2002) “parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho” (p. 111). Existe, porém, uma diferença fundamental entre essas condutas: enquanto o trabalho é, com frequência, determinado por outrem, o brincar é necessariamente voluntário. A imposição desfaz a possibilidade da experiência lúdica.

Abordando o jogo protagonizado, o chamado jogo de papéis, Elkonin (1998) afirma que é o trabalho a base genética do jogo e da arte. Lembra-nos que, em toda a história da humanidade, o trabalho precede o jogo. A criança tem contato com o trabalho e, então, coloca-o como tema e contexto para as suas brincadeiras: brinca-se de médico, de polícia, de professora, de modelo, de lutar, de cozinhar, de dirigir. De maneira semelhante, busca-se reproduzir uma experiência vivida (uma caçada, uma guerra, por exemplo) através de desenhos, pinturas. Segundo este autor, o jogo, como a arte, surge do “anseio de por em prática uma idéia atraente” (1998, p.25). Brincando, a criança reconstrói uma atividade de conteúdo social relevante, suas tarefas, as normas das relações sociais. Elkonin (idem) cita Plekhánov, que exemplifica a relação trabalho-jogo: “Em primeiro lugar, a guerra verdadeira e a necessidade, por ela criada, de boas guerras; e logo depois, os jogos de guerra para satisfazer essa necessidade” (p. 39).

Vygotsky (2001) também reconhece as relações de semelhança entre brincadeira e trabalho. Ela “revela a sua plena analogia com o dispêndio de energia que o adulto emprega no trabalho, dispêndio esse cujos indícios coincidem inteiramente com os indícios da brincadeira, à exceção apenas dos resultados. Assim, a despeito de toda a diferença objetiva que existe entre

brincadeira e trabalho, a qual permitiu inclusive considerá-los diametralmente opostos entre si, sua natureza psicológica coincide completamente” (p. 125).

Quanto mais desafios as regras de um jogo impõem, mais competente se sente aquele que brinca. É por isso que, como Wallon (1981), Vygotsky (2001) e Chateau (1987), entre outros, rejeitam a definição do brincar como, simplesmente, atividade que proporciona prazer à criança. Este último autor nos lembra que a brincadeira é algo sério para ela, podendo gerar fadiga e até esgotamento. Porém, não se trata da mesma seriedade das atividades do adulto, consideradas sérias em oposição ao brincar infantil.

Huizinga (2004) afirma que a seriedade pode ser definida como ausência de jogo ou brincadeira, mas jogo não pode ser definido como ausência de seriedade. Para ele “Jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (p.51). É possível afirmar que, além dessas diferenças apontadas por Huizinga, existe uma outra importante diferença entre seriedade e brincadeira: enquanto a contenção e o controle caracterizam a primeira, o prazer é próprio da segunda.

Quanto à *existência de regras que orientam as ações no brincar*, Lebovici e Diatkine (1985) afirmam que a brincadeira se desenvolve com ordem devido a regras estabelecidas, ou seja, as regras garantem uma lógica à brincadeira. Huizinga (2004) também reconhece essa ordem, que faz da brincadeira um “mundo perfeito”, se comparado à realidade. Nela o necessário é sempre possível, não existindo as frustrações e desencontros tão comuns à realidade. As regras da brincadeira determinam o que vale nesse mundo temporário e o desrespeito a elas destrói a brincadeira.

Jean Piaget, por sua vez, vê na brincadeira, uma relativa “falta de organização” (PIAGET, 1990), talvez porque, nela, não esteja presente a mesma ordem da realidade, mas uma outra, relacionada, mas diferente dela. Vygotsky afirma que, ao mesmo tempo em que, na brincadeira, a criança segue o caminho do menor esforço, fazendo o que mais gosta e assim vivenciando o prazer, é brincando que ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e renunciando ao que quer. Dessa forma,

“a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo” (Vygotsky, 1994, p.131).

1.2 – Jogo, brinquedo e brincadeira

Na vida cotidiana é freqüente nos depararmos com a multiplicidade de sentidos para a palavra “brincadeira” e “jogo”. Chamamos de brincadeira a experiência vivenciada pela criança, nas suas diversas formas: brincadeira de boneca, de polícia e ladrão de escola, de amarelinha, de corda... Mas também chamamos de brincadeira a conduta de “pregar peça” em alguém, falar algo que não é verdade com o objetivo de divertir-se com a reação do outro (situação em que se costuma dizer: “Você ‘tá’ brincando comigo!”).

De maneira semelhante, a palavra “jogo” é usada em diferentes sentidos: chamamos de jogo as brincadeiras que têm regras explícitas e envolvem competição (voley, futebol, ping-pong, etc.), mas também nos referimos ao jogo de palavras, ao jogo de poderes tão presentes nas relações inter-pessoais. É preciso considerar ainda, que, muitas vezes, crianças e adultos usam o verbo brincar relacionado a situações que envolvem regras: “Vamos brincar de ‘carimba!’”, “As meninas gostam de brincar de ‘macaca’¹⁶”... À palavra jogo ainda é atribuído um outro significado: o objeto jogo. Chamamos de jogo o objeto que serve de suporte para a atividade jogo (o tabuleiro de dama, ludo ou xadrez; os diversos objetos concebidos, mais recentemente, para esse fim: o “War”, “Detetive”, “Banco imobiliário”, etc.) e também chamamos de jogo um conjunto de objetos, como, por exemplo, um jogo de lençóis, canetas ou facas.

Segundo Huizinga,

a categoria geral de jogo não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo sintetizada em uma única palavra. Em todos os povos encontramos o jogo, e sob formas extremamente semelhantes, mas as línguas desses povos diferem muitíssimo, em sua concepção de jogo... (2004, p. 34)

¹⁶ Assim conhecido, no Ceará, o jogo da “amarelinha”.

Essa observação a respeito do fato de várias línguas disporem de mais de uma palavra para se referir ao jogo, enquanto categoria geral¹⁷, pode ser melhor compreendida considerando-se alguns exemplos. No português temos os termos *jogo* e *brincadeira*, cujo uso não oferece muita clareza quanto a especificidade de cada um, sendo, ambos, usados com múltiplos sentidos. No inglês existem diferentes palavras que correspondem a esses dois termos (*brincadeira* = entertainment, fun, children's play e *jogo* = game, match, play), e sua utilização depende do contexto. O alemão dispõe de apenas um termo correspondente a jogo (*Spiel*), mas vários equivalentes à brincadeira (*Spielerei*, *Spass*, *Scherz*, esse último também usado no sentido de gracejo, piada). No francês existe uma palavra que representa tanto jogo como brincadeira (*jeu*), mas também outras que correspondem a apenas uma dessas duas categorias (*jogo* = *partie*, *match*, *brincadeira* = *amusement*, *plaisanterie*, *blague*; as duas últimas usadas no sentido de gracejo, piada). No espanhol, de modo semelhante, existem vocábulos específicos para brincadeira e jogo (*chiste* e *partida*, respectivamente), mas também um que substitui ambos os substantivos, jogo e brincadeira (*juego*). Vemos então que a variedade de sentidos para os termos “brincadeira” e “jogo” não é algo presente apenas na nossa língua.

A multiplicidade de termos para designar “jogo” também pode ser evidenciada nas publicações que tratam da brincadeira. Com frequência o termo é usado tanto em referência às atividades que englobam o “faz de conta” (brincar de casinha, de escola, de polícia e ladrão, etc.) como aos jogos que envolvem regras (pega-pega, jogos de tabuleiro, jogos com bolas, amarelinha, etc.).

A pesquisadora brasileira Tizuko Kishimoto, no livro organizado por ela e intitulado “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação” (KISHIMOTO, 2001), aborda esse fato e discute os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira.

Após evidenciar, através de exemplos, o frequente uso de cada uma dessas palavras em diferentes sentidos, a autora recorre às contribuições de diversos estudiosos do assunto. O termo “jogo”, quando abordado no campo da

¹⁷ Essa categoria geral de que Huizinga (2004) fala, e que ele nomeia jogo, é aquela chamada de brincadeira nesse trabalho, e cujas características foram enumeradas na página 20.

ludicidade¹⁸, pode referir-se a um sistema lingüístico presente num contexto social (enquanto fato social o jogo assume o sentido que cada sociedade lhe atribui), a um sistema de regras (que garante a cada jogo uma estrutura seqüencial específica) ou a um objeto (o tabuleiro de xadrez, por exemplo). Já o termo “brinquedo” apresenta um significado diferente de jogo: é um objeto que não tem seu uso definido por regras pré-estabelecidas. A boneca, por exemplo, pode ser tratada pela criança como “filhinha”, como pode, também, apenas ser manipulada por ela, ou ainda transformada em sua “aluna” ou “paciente”. Ao contrário do jogo, nada está pré-determinado no brinquedo.

Kishimoto (2001) nos chama a atenção para o fato de que um brinquedo não é, simplesmente, a representação de um objeto (um bebê, um carro, uma arma), mas contém informações de uma realidade social, além de representar também realidades imaginárias. O brinquedo tem, então, uma dimensão material, técnica, cultural e imaginária. Por fim, a autora citada trata da brincadeira definindo-a como uma “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p. 21): a brincadeira é a ludicidade em ação. O brinquedo e a brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, ao contrário do jogo que traz consigo as regras, mediadoras dessa relação.

No presente trabalho considera-se os termos brincadeira e jogo como sinônimos já que parte-se da idéia, defendida por Vygotsky (1994; 2001), de que tanto o chamado jogo de regras como o jogo de papéis (comumente conhecido como brincadeira de faz-de-conta) são dotados de regras e simbolismo. O termo brinquedo é usado aqui em referência ao objeto destinado à brincadeira.

¹⁸ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (FERREIRA, 2004) coloca: “Ludicidade: S. f Ludismo. Ludismo: S.m. qualidade ou caráter lúdico. Lúdico: Adj. Referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos” (p. 1233). O termo ludicidade está relacionado à diversão, prazer. São muitas as experiências que podem ser categorizadas como lúdicas: as brincadeiras, peculiares à criança, os jogos de regra em que se estabelece uma competição, comuns entre crianças e adultos, as experiências que têm um componente de imaginação e fantasia, muito presentes nas atividades artísticas, assim como os jogos de palavras que envolvem rimas e trocadilhos, a exemplo dos desafios dos cantadores e da contação de histórias e piadas, são exemplos de experiências lúdicas.

1.3 – Especificidades do brincar humano

Entre os animais superiores, o período em que as brincadeiras são vividas, ou seja, a infância, é um indicador da superioridade ou inferioridade da espécie: quanto maior o tempo destinado às brincadeiras, mais inteligente o animal (CHATEAU, 1987; entre outros).

Piaget (1990) aponta uma diferença fundamental entre os jogos sensório-motores¹⁹ iniciais da criança e as condutas animais: enquanto no animal os esquemas motores são, freqüentemente, de ordem reflexa ou instintiva (treino para futuras lutas, perseguições), na criança a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos e prolonga quase todas as suas ações. Este teórico levanta uma questão: como, então, a atividade funcional que caracteriza o brincar nos primeiros meses da criança transforma-se numa atividade autônoma, não previsível? Os primeiros jogos de exploração do bebê, que surgem por acaso (por exemplo, ele bate o pé no brinquedo pendurado no seu berço e este, tendo um chocalho, emite som; a partir daí ele passa a repetir o movimento pelo simples prazer de observar aquele efeito), despertam nele o prazer em experimentar possibilidades (bater com mais ou com menos força, usar a mão para fazê-lo, etc). O prazer que, inicialmente, é proporcionado por uma experiência sensorial, passa a existir por causa da ação, da experiência de experimentar efeitos e possibilidades. O que agrada à criança é menos o resultado produzido e mais o fato de ter sido *ela* a responsável por esse resultado. Essa atividade lúdica, ausente nos animais, é uma atividade essencialmente humana, voltada não mais para o objeto (brinquedo, chocalho), e sim para o sujeito, que reflete sobre sua ação.

A relativa semelhança entre o brincar dos animais superiores e o da criança existe até o primeiro ano de vida desta. A aquisição da linguagem, que marca o seu segundo ano de vida, torna possível a ela o uso do símbolo, habilidade ausente nos animais superiores (VYGOTSKY, 2004). Com a função simbólica, transforma-se o significado dos objetos, se constrói personagens através de ações e falas. Contudo, como nos seus primeiros anos, a criança confunde sonhos e realidade, as fantasias e as situações imaginadas são

¹⁹ Jogos presentes no estágio de desenvolvimento denominado por Piaget de sensório-motor, que engloba os dois primeiros anos de vida.

misturadas à realidade. Daí o caráter verídico presente nas ações e emoções da criança pequena que brinca. Como coloca este autor,

Para a criança, o quadro primitivo do mundo é, sem dúvida alguma, um quadro em que se apagam as fronteiras entre a percepção real e a fantasia; será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam (VYGOTSKY, 1996, p. 160).

O conteúdo dos jogos simbólicos das crianças centra-se, principalmente, nas normas de conduta existentes entre os adultos. Na brincadeira, ela

passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança... O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil... (ELKONIN, 1998, p. 420 e 421)

O brincar da criança é, então, bem diferente do brincar de qualquer filhote animal, sua função vai bem além do mero treino de habilidades necessárias à vida do adulto. Nos animais o brincar depende de instintos próprios de cada espécie, enquanto que na criança está presente a função criativa da inteligência.

1.4 - Características da brincadeira ao longo do desenvolvimento

Vários estudiosos da brincadeira e do desenvolvimento infantil, entre eles Chateau, Piaget, Vygotsky e Wallon, abordam o fato do brincar apresentar diferentes características a cada idade.

Vygotsky compara o brincar da criança pré-escolar ao daquela que já frequenta a escola:

...para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real. Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras) (1994, p. 136).

A passagem, ao longo do desenvolvimento, de uma predominância da situação imaginária para uma predominância da regra, implica na existência de características específicas do brincar a cada faixa etária.

Chateau (1987) também descreve mudanças ocorridas no brincar ao longo do desenvolvimento. Aos 6-7 meses o bebê esforça-se em chamar a atenção das pessoas para o seu brincar. Agrada-lhe ter o outro na sua brincadeira. Esse outro, na maioria das vezes, é um adulto atento aos seus interesses, e não um “igual”, bebê ou criança pequena, com a qual, apenas mais tarde, ele irá interagir realmente. Mas o bebê não depende do adulto para brincar: ele brinca com os objetos e diverte-se com os efeitos que provoca neles. Entre 4 e 5 anos, a criança passa a demonstrar a necessidade de companheiros nas suas brincadeiras, um ao lado do outro realizam seus jogos, sem contudo interagir. É como se, simplesmente, brincassem na companhia de colegas: “um grupo fragmentário, feito de unidades autônomas” (CHATEAU, 1987, p. 45). Entre 6 e 10 anos dá-se a passagem do grupo fragmentário para o de cooperação, em que realmente se brinca junto. Brincar em grupo é possível devido a existência de uma certa hierarquia, que o organiza. Existe o mentor²⁰ da brincadeira, geralmente o mais velho, os outros componentes do grupo e o menor, recém chegado, que precisa, através do seu desempenho, ser reconhecido como membro do grupo transformando sua participação, no princípio passiva, em uma participação ativa. Chateau (idem) chama a atenção para o fato de que o outro, inicialmente o adulto, sobretudo os pais, depois um irmão ou amigo mais velho são, para a criança, um modelo a ser atingido.

Assim como a relação com o outro, a presença de regras nos jogos também passa por mudanças ao longo do desenvolvimento. Os jogos do bebê não têm regra (eles experimentam os objetos e os efeitos que consegue provocar neles), esta aparece com a imitação, durante o segundo ano de vida, quando a criança passa a imitar condutas observadas no âmbito familiar (imita a mãe ninando sua boneca) e depois no meio social mais amplo (brinca de escola, de médico, de loja). Entre 2-4 anos dominam os jogos de construção, em que, por exemplo, as crianças encaixam cubos e formam objetos, torres, etc. Chateau (ibidem) salienta que essas construções não são meras

²⁰ De acordo com Chateau, “ser um mentor num grupo infantil é, em geral, um bom sinal para o sucesso futuro no mundo adulto” (1987, p.52).

representações de algo que se conhece. Esses jogos são realizações abstratas: os esquemas que dirigem essas construções não são concretos, como nas imitações, mas abstratos, ligados a “uma tendência ampla à ordem que, concretizando-se, dá origem a esquemas diversos, como o quadrado, a linha ou o círculo” (p. 112).

Por volta de 5-6 anos, surgem os jogos de regras arbitrárias, em que a regra está, ao mesmo tempo, livre dos esquemas concretos de imitação e dos abstratos de construção: a criança cria suas regras, que envolvem os objetos e seu corpo (como andar em cima do pequeno muro sem desequilibrar) ou apenas o próprio corpo (movimentos repetidos e cadenciados, repetição de frases, como as trava-línguas, por exemplo).

Após os 7 anos surgem os jogos sociais, que, segundo Chateau (1987), têm ainda uma organização limitada, sobretudo no que se refere a grupos de meninos. As crianças vivenciam, em grupo, jogos figurativos, jogos de regras arbitrárias e jogos de valentia. A partir dos 10 anos os jogos em grupo tornam-se mais organizados, os jogos de valentia dão origem aos “tradicionais de competições cooperativas” e os jogos de imitação dão origem aos jogos tradicionais, como as “cerimônias”, segundo este autor, mais freqüentes entre as meninas. É preciso considerar, porém, as relações entre o brincar e a cultura para compreender melhor a construção de peculiaridades nas brincadeiras femininas e masculinas. Representações de gênero presentes na cultura são, com freqüência, expressas nos jogos de papéis, influenciando, também, na escolha das crianças quanto aos temas de suas brincadeira (MOYLES, 2006; BOMTEMPO, 2001; entre outros).

Piaget também identifica, ao longo do desenvolvimento infantil, diferentes tipos de jogos, sendo que cada um deles predomina num momento específico. Os primeiros jogos, os jogos de exercício, característicos do período que compreende os dois primeiros anos de vida, são um simples exercício pelo prazer do funcionamento. Porém, mais cedo ou mais tarde, esses jogos se transformam em jogo simbólico (já que passam a ser acompanhados de imaginação representativa), em jogo de regras (quando enveredam pelo caminho do jogo regulado) e em inteligência prática (por conduzirem a adaptações reais, saindo do domínio do jogo). O jogo simbólico, ou faz de conta, que predomina no período de dois a sete anos de idade, surge com o

aparecimento da representação simbólica, que permite fazer presente um objeto ausente. Entre os quatro e sete anos de idade existe uma preocupação crescente com a verossimilhança e imitação exata do real, mas em seguida, entre oito e doze anos, o jogo simbólico tem o seu declínio, passando a predominar, então, os jogos de regras.

Para Wallon (1981), a cada momento do desenvolvimento, os jogos assinalam o aparecimento das mais diversas funções sensório-motoras (destreza, rapidez), as funções de articulação (memória verbal, habilidade para declamar versos do tipo trava-língua, parlendas) e as funções de sociabilidade (definição dos papéis, organização de equipes em jogos de competição). Cada uma dessas funções é explorada pela criança, de maneira jubilosa e apaixonada, em todas as suas possibilidades. Ele identifica as diferentes formas de brincar que predominam a cada momento do desenvolvimento. Os jogos funcionais, primeiras brincadeiras da criança, são compostos por movimentos simples, em que a criança mexe o corpo, toca objetos, produz ruídos e sons. Caracterizam-se como uma atividade à procura de efeitos. Já os jogos de ficção estão mais próximos do que se costuma definir como jogo ou brincadeira, são o faz de conta: brincar de boneca, de cavalinho com um cabo de vassoura, de escola, de panelinha. Nos jogos de aquisição, a criança é toda olhos e ouvidos. Ela observa, escuta, tenta compreender seres, cenas, imagens, contos. Por fim, nos jogos de fabricação, a criança reúne, combina, modifica e transforma objetos, cria possibilidades diversas. Esse tipo de brincadeira não deixa de lado a ficção e a aquisição, características do momento anterior. Nele a ficção e a fantasia têm presença constante.

É possível identificar algumas semelhanças entre as formas como Chateau, Piaget e Vygotsky vêem as mudanças ocorridas na brincadeira ao longo do desenvolvimento, sobretudo no que se refere à presença das regras. Segundo Vygotsky (1994) a imaginação e a regra têm funções específicas no desenvolvimento infantil. Como Chateau (1987), ele acredita que elas não estão presentes da mesma forma nos diferentes momentos do desenvolvimento: entre as crianças pequenas são mais freqüentes os jogos em que há uma situação imaginária explícita e as regras parecem ocultas (como exemplo, podemos citar a brincadeira de “mãe e filha”, em que a criança menor é, geralmente eleita para ser a filha, já que, na realidade, as mães são maiores

que as filhas, o que se constitui uma regra). Nas crianças maiores, ao contrário, são mais frequentes os jogos em que as regras estão explícitas e a situação imaginária parece oculta (ao jogar futebol, cada time tem o seu capitão, figura que assume o papel de coordenar as ações dos jogadores).

Também parecem evidentes os pontos de semelhança entre a classificação walloniana e a piagetiana dos jogos. Os jogos de exercícios piagetianos parecem com os jogos funcionais definidos por Wallon, já que ambos caracterizam-se pelo exercício da motricidade e sentidos. Já aquilo que Piaget denomina de jogos simbólicos, são nomeados, por Wallon, como jogos de ficção.

Além das diferenças entre as brincadeiras das crianças de diferentes idades, alguns autores, a exemplo de Piaget, Winnicott e Wallon discutem o fato de que adultos e crianças vivenciam o brincar de forma essencialmente distinta. Para o adulto, o brincar (que sobrevive na vida adulta como, predominantemente, jogo de regras) não parece ter um fim em si mesmo, como acontece com a criança. Ele busca o jogo para escapar do tédio, do cansaço e, algumas vezes, o encara como esporte. Ou seja, o jogo adulto está entre a ocupação e o esporte enquanto que, para a criança, o princípio do brincar é que, simplesmente, ele pode resultar em alegria. Além disso, para o adulto o jogo é uma atividade de menor importância, enquanto que, para a criança, ele é de grande importância, pois através dele ela afirma seu *eu*.

Winnicott (1975) nos chama a atenção para o fato de que o adulto também brinca, mas sua brincadeira manifesta-se por jogos de palavras, inflexões de voz, senso de humor. Wallon (1981) também aborda o fato de que o adulto e a criança têm percepções diferentes a respeito do brincar. O adulto vê o brincar, a que ele costuma chamar de jogo, como lazer, em oposição ao trabalho. Já para a criança, que não dispõe da experiência do trabalho, essa comparação é impossível, sendo o brincar, para ela, toda atividade.

1.5 - As contribuições da brincadeira para o desenvolvimento global da criança

Ao descrever o brincar, Chateau (1987) explicita a importância dessa atividade na vida da criança. Segundo ele, uma criança que não sabe brincar é

uma “miniatura de velho” e será um adulto que não sabe pensar. Este autor afirma que a criança torna-se grande pelo brincar, já que, através dele, ela

desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (1987, p. 14).

Fora das atividades ditas “produtivas”, distante do mundo do trabalho, a criança dedica-se à brincadeira. Esta, segundo a teoria psicanalítica, tem um papel semelhante ao do sonho, em que materiais inconscientes afloram, vêm à tona. Nela a criança também se revela inteira, de forma espontânea, sem esconder seus sentimentos. É por isso que psicólogos e psicanalistas que atendem crianças costumam usar a brincadeira como instrumento de escuta dos seus pacientes e, ao mesmo tempo, como canal de comunicação com os mesmos.

Winnicott (1975) reconhece no brincar um caráter universal e atribui à brincadeira o papel de facilitar o crescimento, favorecer a saúde e conduzir a relacionamentos grupais. Este teórico acredita que o brincar é uma garantia de saúde mental para a criança por ser, por si só, terapêutico:

Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar (1975, p.74-75).

De acordo com este psicanalista de crianças, a psicanálise esteve mais interessada na utilização do conteúdo da brincadeira do que em olhar a criança que brinca e escrever sobre o brincar como uma coisa em si. Suas investigações apresentam-se, de certa forma, como um preenchimento dessa lacuna deixada.

Aberastury (1982; 1992), psicanalista argentina, considera que “a criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada” (1992, p. 55). Para essa psicanalista, quando o adulto interfere ou interrompe uma brincadeira pode estar perturbando a experiência vivida pela criança.

Vygotsky destaca o papel do brincar para o desenvolvimento social. A brincadeira “é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um

instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais” (2001, p.122)

É importante lembrar que, segundo este teórico, todas as funções do desenvolvimento humano aparecem primeiro em um nível social e, depois, em um nível individual, ou seja, inicialmente *entre as pessoas* (plano interpsicológico) e, então, *no interior da criança* (plano intrapsicológico) (VYGOTSKY, 1994). A brincadeira tem, portanto, um caráter interacional e interno, sendo de extrema importância para o desenvolvimento da criança, já que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (idem, p. 75).

Elkonin (1998), em seus escritos sobre o jogo protagonizado²¹, expõe o papel do adulto enquanto aquele que inicia a criança na vivência dessa modalidade de brincadeira. Segundo ele, essa idéia foi confirmada por pesquisas especiais de experimentação psicopedagógica, que evidenciaram que “o jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea” (p. 231). Isso porque a brincadeira, chamada de jogo pelo autor, é parte da cultura humana, que não se produz sem a interação homem-homem.

Para Vygotsky, o brincar possibilita uma interação sujeito-objeto, impulsionando o desenvolvimento dentro de uma zona de desenvolvimento proximal²². Isto implica dizer que a criança, enquanto brinca, soluciona problemas que estão além do seu desenvolvimento atual, pois o brincar exige dela um certo exercício cognitivo em que ela sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Isso porque o brincar “contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p.134 e 135).

A relação brinquedo²³ – desenvolvimento, segundo este teórico, se assemelha à relação instrução – desenvolvimento, já que

o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas –

²¹ Outra designação para o jogo de papéis, jogo simbólico ou faz-de-conta.

²² Este teórico chama de “zona de desenvolvimento proximal” a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que se determina através da solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente).

²³ Nas obras de Vygotsky publicadas no Brasil, o termo “brinquedo” refere-se ao ato de brincar, à brincadeira.

tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. 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 (VYGOTSKY, 1994, p. 135).

Brincando, a criança menor de três anos “aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1994, p.126). Ou seja, é através das brincadeiras vivenciadas pela criança que ela desenvolve sua capacidade imaginativa, caminho para a aquisição de um pensamento mais rico de abstrações. De acordo com este teórico, a força da capacidade imaginativa age diretamente no brincar e vai ordenar uma nova ação sobre os objetos. Na brincadeira, estes perdem sua força determinadora: a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Nela a criança

opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VYGOTSKY, 1994, p. 129 e 130).

Como Vygotsky, Piaget (1990) reconhece a não literalidade objeto-significado presente na brincadeira. Segundo ele, a maneira como a criança, nas suas brincadeiras, lida com um objeto a que atribuiu um outro significado (um cabo de vassoura usado como cavalo, por exemplo, é tratado como cavalo) é diferente da maneira como o adulto lida com um objeto que ele usa para representar outro (os objetos organizados sobre a mesa com o intuito de esboçar um mapa de um endereço não são tratados como tal, ou seja, como igreja, posto, etc., mas utilizados como signos). Em síntese, o fato de representar algo não faz com que o adulto modifique a forma de lidar com um objeto. Na brincadeira infantil a relação entre a criança e o objeto é transformada de acordo com o novo significado a ele atribuído, ou seja, a realidade não é vista de forma literal. Essa experiência, que pode ser compreendida como um exercício de abstração, favorece o desenvolvimento

cognitivo da criança. Nesse sentido, Elkonin (1998), cita a investigação experimental de Nedospásova, em que “o jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o ‘descentramento’ cognoscitivo e emocional da criança” (p.413).

Wallon (1981) parece compartilhar com Vygotsky a idéia de que o jogo auxilia no desenvolvimento da capacidade de simbolizar. Ele nos lembra que, enquanto a criança precisa do indício, o adulto lida com o símbolo. Afirma que o jogo tem importante papel na evolução psíquica da criança, já que cumpre a função de lhe possibilitar a transposição desse limiar.

Comungando com as idéias de Chateau (1987), Piaget (1990) e Vygotsky (1994), Antunha (2000), pesquisadora brasileira de neuropsicologia, salienta a importância dos jogos de regras na organização da vontade. Segundo ela, esses jogos, comumente chamados de jogos de salão, favorecem o desenvolvimento da capacidade de usar estratégias e fazer renúncia a soluções mais *imediatas* em nome de soluções que considerem o que se pode obter de melhor, levando-se em conta a opção de espera. Nesse sentido Vygotsky, citado por Elkonin (1998), referindo-se ao papel do jogo para o desenvolvimento, afirma que “as regras são a escola da vontade” e “a situação fictícia é o caminho da abstração” (p.04).

O ato de satisfazer às regras proporciona prazer, o que se constitui a base para a moralidade do indivíduo (VYGOTSKY, 1994). A regra supõe relações sociais ou inter-individuais, é uma regularidade imposta pelo grupo e sua violação representa uma falta²⁴. O respeito voluntário às regras de um jogo é uma experiência crucial na construção de uma moral autônoma.

Com aparição tardia, esse tipo de jogo é o que predomina entre os adultos, já que o jogo de exercício simples (brincar com um objeto) e o jogo simbólico (contar uma história) são bem mais raros entre nós. Esportes, jogos de xadrez e baralho, por exemplo, continuam a ser foco de interesse na idade adulta. Segundo Piaget (1990), é exatamente o motivo do seu aparecimento tardio que mantém o jogo de regras presente entre nós: ele é a atividade lúdica do ser socializado.

²⁴ Segundo Huizinga, a trapaça no jogo com o objetivo de vencê-lo “priva a ação de seu caráter lúdico, destruindo-a completamente”, pois, para nós, pertence à essência do jogo que as regras sejam respeitadas, que o jogo seja jogado lealmente” (2004, p. 59).

Como Piaget, Elkonin (1998) vê relações entre o brincar e o desenvolvimento da moral da criança. Este teórico chama atenção para o fato de que o conteúdo dos papéis vivenciados nas brincadeiras tem origem nas normas de condutas existentes entre os adultos. Dessa forma, as normas existentes nas relações sociais e presentes no jogo através das regras se constituem fonte do desenvolvimento moral da criança, sendo o jogo “uma escola da moral” (p. 421). Este autor salienta que os jogos vividos com o outro (duplas, trios ou grupos) favorece o descentramento moral e cognitivo, já que neles a criança precisa estabelecer acordos, compreender e respeitar o(s) parceiro(s).

A submissão da criança às regras do jogo é diferente da sua submissão aos adultos, por exemplo, à professora que determina a tarefa a ser realizada: é o que podemos chamar de uma submissão *voluntária* e não imposta. Mais uma vez nos deparamos com diferenças essenciais entre a brincadeira livre e o jogo pedagógico. Se o último não envolve a criança numa experiência lúdica, não pode ser considerado brincadeira, se constituindo, na verdade, uma atividade escolar planejada pelo professor e que tem como objetivo a aprendizagem de um conteúdo específico.

O uso da brincadeira como instrumento pedagógico, sob o qual a professora mantém o controle, a descaracteriza, transformando-a em uma mera atividade escolar. Tendo a função de estratégia para o favorecimento da aquisição de um determinado conhecimento, o jogo pedagógico tem sua importância enquanto facilitador da aprendizagem, mas não equivale à experiência de brincar, nem a substitui. Segundo Vygotsky, a brincadeira livre deve ser valorizada pelo professor. O faz-de-conta é visto por ele como uma das grandes contribuidoras do desenvolvimento da linguagem escrita e, por isso, “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1994, p.157).

Na confluência dos temas papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico e dimensão cultural do brincar, Antunha (2000) ressalta o papel dos jogos tradicionais (bolinha de gude, ioiô, balanço, pião, pipa, pular corda, amarelinha, etc.). Esses jogos, a que ela chama de sazonais por serem vivenciados ao ar livre e por isso terem frequência em estações específicas,

devido ao clima, são coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais (p.38). Segundo a autora,

Do ponto de vista neuropsicológico eles (jogos sazonais) podem ser analisados confrontando-se as tarefas neles envolvidas versus as funções e áreas cerebrais. Todos os planos do sistema nervoso, desde os mais básicos até os mais complexos, aí participam: a afetividade (sistema límbico), a conação ou disponibilidade para a ação (sistema motor) e a intelectualidade (sistema neocortical) (p.38).

As brincadeiras tradicionais propiciam prazer, mas a sua importância não é essa simplesmente: elas contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos, favorecendo a integração do ser e o sentimento de segurança perante si e o outro (ANTUNHA, 2000). Daí, segundo a autora, uma certa “compulsão” com que as crianças se dedicam a essas brincadeiras.

A autora chama a atenção para o fato de que, com as transformações culturais pelas quais passamos, esses jogos estão cada vez mais raros, o que traz prejuízos para o desenvolvimento das crianças: da mesma forma que pode faltar à criança do meio rural um maior desenvolvimento das funções abstratas e simbólicas, pode faltar à criança urbana a experiência de interagir com o próprio corpo e com a natureza, o que pode significar perdas para o desenvolvimento.

Além disso, as brincadeiras tradicionais, parte da cultura popular, são permeadas de idéias e valores que compõem a identidade de um grupo social, referência para a construção da identidade pessoal e social da criança. Desenvolvidas através da oralidade, essas brincadeiras transformam-se continuamente, incorporando novas criações a cada geração. Sua sobrevivência depende, portanto, da sua vivência. Na atualidade, o fato de as crianças, sobretudo nas grandes cidades, terem cada vez menos oportunidade de brincar livremente em grupo²⁵, põe em risco as brincadeiras tradicionais. Essa situação é lamentável, pois como coloca Teodoro (2000), é vivendo suas histórias, através dos contos, personagens folclóricos e brincadeiras

²⁵ A ausência de tempo, devido a uma agenda excessivamente cheia, a ausência de companheiros e (ou) de espaço e segurança somadas à oferta, cada vez maior, de jogos eletrônicos, em que se brinca sozinho, são fatores que contribuem para essa realidade.

tradicionais, que um povo se lembra de quem é, e fica mais forte, reafirmando e reformulando saberes e valores.

Chateau (1987) aborda as conquistas da brincadeira para o desenvolvimento infantil no âmbito da identidade pessoal. Menciona os jogos de euforia, geralmente pouco tolerado pelos adultos, em que as crianças, por exemplo, competem tentando gritar o mais alto possível e os jogos de desordem, em que as crianças impõem suas marcas nas coisas, desfazendo a ordem original. Esses jogos, freqüentemente interpretados como, simplesmente, manifestação de uma “mentalidade inferior” (é mais fácil destruir do que construir algo), podem ser também uma exibição de habilidades, força e destreza da criança, com o fim de auto-afirmação. Este autor coloca ainda que nos jogos de competição, em que a força e a valentia são medidos nas lutas, o que importa não é destruir o outro, mas sim, exibindo sua força, se auto-afirmar. Dessa forma, nas conquistas vivenciadas na brincadeira, a criança “afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia” ²⁶ (1987, p. 26). Os jogos têm, então, um papel na construção da identidade pessoal e da autonomia da criança, sendo também necessários para que se formem “aqueles esquemas práticos necessários à vida adulta” (idem, p. 23).

Tendo importante papel na construção da personalidade da criança, da sua cognição, da sua autonomia moral, o brincar participa, igualmente, do processo de construção da sua cidadania. O Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação e na Ludicidade (Gepel)²⁷ cunhou o termo “ludicidadania”, cujo significado está ancorado em três palavras: ludicidade, cidadania e autoconhecimento. Parte-se da compreensão da ludicidade como propiciadora de condições para o desenvolvimento do autoconhecimento e da cidadania. Esses processos são vistos como concomitantes e entrelaçados:

A ludicidadania pode ser considerada tanto a incorporação consciente da atividade lúdica no processo de formação e exercício da cidadania, quanto a incorporação consciente dos princípios da cidadania na atividade lúdica. Ao se afirmar, duplamente, “incorporação consciente”, destaca-se o autoconhecimento enquanto instrumento ativo de viabilização e consolidação, mutante e contínua, do vínculo entre os três

²⁶ Quando inicia uma brincadeira de, por exemplo, chegar a um determinado ponto pulando em um pé só, essa regra torna-se um desafio, a criança regula sua conduta, sente-se senhor de si e reafirma-se pelo seu ato.

²⁷ Grupo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

pilares que compõem a ludicidade. Para compreender a extensão desta vinculação é necessário superar o conceito de que brincar é uma atividade que se opõe a trabalhar, caracterizada pela futilidade, distração/descanso e oposição ao que é sério. (Oliveira, 2002, p. 1 e 2).

Nesse sentido, Prado (2005) nos lembra que o desrespeito ao direito da criança à brincadeira, comuns às práticas de Educação Infantil pautadas “numa cultura escolar que valoriza um corpo racional, dócil, passivo disciplinado e submisso, em detrimento ao corpo curioso e ativo” (p. 686), limita a possibilidade de desenvolvimento da cidadania das crianças.

É preciso considerar também que, ao favorecer a construção do autoconhecimento e da cidadania, o cultivo da ludicidade, em especial no espaço da escola, também favorece a preservação e enriquecimento da cultura, inclusive da cultura da infância: brincando, as crianças socializam as canções que conhecem, as adivinhas e parlendas (aprendidas e inventadas), ensinam e aprendem novas e velhas brincadeiras, renovam os jogos mudando suas regras, constroem coletivamente as suas compreensões sobre o mundo.

1.6 - Brincadeira e cultura

Da mesma forma que as representações de criança e brincadeira são construídas culturalmente, por meio de nossas experiências sociais, as demais representações, por exemplo, de homem, de mulher, de trabalho também têm a mesma origem. No caso das crianças, essas representações são também ricamente elaboradas através da brincadeira. Daí a necessidade de se discutir as relações entre brincadeira e cultura.

Huizinga afirma, no prefácio de sua obra “Homo Ludens” (2004) que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Segundo ele, as grandes atividades arquetípicas, a linguagem, o mito e o culto, patrimônios comuns das sociedades humanas, são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Na linguagem, instrumento criado pelo homem para “comunicar, ensinar e comandar”, o espírito salta entre as matérias e as coisas pensadas:

Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza (p. 7).

De acordo com Huizinga, no mito, através do qual o homem primitivo tenta explicar os fenômenos lhes atribuindo fundamento divino, há sempre “um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade” (2004, p. 7). Nos cultos por sua vez, as sociedades primitivas²⁸ celebram seus ritos sagrados, sacrifícios e consagrações para assegurar a realização de desejos, num espírito de puro jogo. Para este filósofo,

é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo (HUIZINGA, 2004, p.7).

Ele salienta, porém, que não é que a civilização teve origem no jogo através de um processo evolutivo, como se algo que inicialmente era jogo transformou-se em cultura, mas que a cultura surge sob forma de jogo, ou seja, em suas formas mais primitivas a cultura possui caráter lúdico. Sobre a relação do brincar (ou jogo) com aspectos da cultura, ele diz:

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo quer regredindo, a relação original por nós definida entre o jogo e o não-jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia e as diversas formas de vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o “instinto” lúdico se reafirme em sua plenitude, mergulhando o indivíduo e a massa na intoxicação de um jogo gigantesco. (HUIZINGA, 2004, p.54)

As relações entre o jogo e a arte, destacadas por Elkonin²⁹ (1998), também são mencionadas por Chateau, cuja obra destaca as relações entre brincadeira e cultura. Segundo este autor, historicamente a humanidade passou da atividade lúdica à atividade estética. As danças, modelagens e desenhos presentes em alguns jogos levam à atividades artísticas, assim como alguns jogos levam à atividade científica. Apesar de ter focos diferentes, já que a ciência se volta para o objeto e o jogo se volta em direção ao *eu*, a atividade lúdica dá contribuições à ciência, pois contribui desenvolvendo o “espírito

²⁸ Podemos identificar, em alguns rituais religiosos contemporâneos, várias das características atribuídas pelo autor aos cultos comuns às sociedades primitivas.

²⁹ Conforme abordado anteriormente (p. 24).

construtivo, a imaginação e mesmo a faculdade de sistematizar (...) além disso, ele leva ao trabalho, sem o que não haveria ciência nem arte” (1987, p. 122).

Sintetizando as relações entre o brincar e a cultura, este autor afirma:

Não subestimemos, pois, a importância do jogo de nossas crianças. Não apenas ele é para ela o exercício de todas as faculdades, mas foi – e continua sendo – uma rica fonte de atividades superiores. Arte, religião, esporte e a própria ciência, todos esses riachos tiram do jogo sua água, todos têm uma origem comum. É através do jogo que começa o pensamento propriamente humano, é fingindo pegar um objeto ou ter que, pela primeira vez, o homenzinho se desliga do ambiente para “se representar” situações, atividades, seres ausentes. Com o jogo o homem começa; antes havia apenas atividades práticas e funcionais, nenhuma atividade gratuita e teórica. É no jogo que contemplamos, que projetamos, que construímos. A fonte pode parecer na origem bem pouco abundante, muito tênue; é entretanto, pelo jogo que a humanidade se insinua por toda parte, e é pelo jogo que essa humanidade se desenvolve (CHATEAU, 1987, p.122-123).

Ser social, a criança está inserida numa cultura e sua brincadeira é impregnada dela. Brougère (1995) nos lembra que não se nasce sabendo brincar, a brincadeira exige uma aprendizagem social. Os primeiros comportamentos de descoberta do bebê são vistos, por alguns estudiosos, a exemplo de Piaget e Wallon, como jogo (brincadeira). Outros, como Vygotsky, acreditam que o brincar pressupõe uma situação imaginária, fator não presente nos comportamentos de descoberta dos bebês. Brougère salienta que é a mãe, ou adulto que cuida do bebê, que, brincando com ele, o que introduz na brincadeira. Inicialmente o bebê é o brinquedo desse adulto, depois ela passa a espectador ativo da brincadeira do adulto, e por último, passa a ser parceiro do adulto nessa brincadeira. Brougère (1995) cita Wallon, para quem o adulto, por metáfora, chamou de jogo os primeiros comportamentos de descoberta dos bebês.

A importância das brincadeiras da mãe com os bebês destacada por Brougère já havia sido estudada por Winnicott. Esse teórico nos mostra como a inserção cultural da criança é favorecida pela brincadeira desde os primeiros meses de vida. Ao longo de suas exposições, ele explicita os fenômenos transicionais³⁰, o brincar e as experiências culturais estão interligados: esses

³⁰ Por meio dos fenômenos transicionais, a criança deixa de estar “fundido” com a mãe, passando a se relacionar com ela como algo externo e separado, representado por um objeto transicional, um objeto especial e muito querido (que pode ser, por exemplo, um urso, bonequinho, fraldinha ou travesseiro), insubstituível, sem o qual ele não quer ir para a cama.

fenômenos dão origem ao brincar do bebê, que, por sua vez, origina o brincar compartilhado, que, por fim, vai fazer surgir experiências culturais, que permitem a construção de vínculos com a herança cultural. Ainda quanto às conquistas da brincadeira, precisamos considerar toda a amplitude da inserção cultural da criança, ou seja, os ganhos decorrentes dessa conquista.

De acordo com Winnicott (1975), os adultos responsáveis pelas crianças, ou seja, seus pais e professores, devem estar disponíveis enquanto elas brincam, porém, isso não significa que precisem intervir na brincadeira delas³¹. A característica essencial da brincadeira, ser uma experiência criativa, demanda uma atmosfera de liberdade para que seja vivenciada plenamente. Este teórico salienta que a criatividade é condição para a descoberta do eu, e que, sendo o brincar uma atividade em que o indivíduo é criativo, a brincadeira pode ser considerada uma condição para a construção da identidade. Também na brincadeira, a criança compreende e organiza o real tendo como base a sua estrutura psíquica.

Como já foi citado, quando trata dos tipos de brincadeiras e o sexo da criança, Chateau (1987) afirma que existem diferenças significativas entre os jogos dos meninos e os das meninas após os quatro anos de idade (antes disso, segundo ele, ambos os sexos mostram-se interessados em materiais de construção). Eles preferem os jogos que se dão por movimento, como os jogos de perseguição, que exigem destreza e agilidade muscular. Elas preferem os jogos representativos e aqueles com materiais expressivos (tinta, massa de modelar). Os jogos das meninas, se comparados com os dos meninos, são mais disciplinados e menos hierarquizados.

Torna-se indispensável considerar que essas preferências são construídas culturalmente. Nessa perspectiva podemos ver mais claramente a relação entre brincadeira e cultura, ou seja, como a brincadeira possibilita à criança a sua inserção cultural, a sua apropriação de costumes e valores presentes no seu grupo social.

³¹ Tendo o papel de propiciar o conhecimento sobre o mundo e o auto-conhecimento, o jogo apresenta também um caráter “mais ou menos clandestino” (WALLON, 1981, p. 90), como estratégia de defesa diante dos adultos. Um indício desse caráter é a reação de inibição das crianças que brincam, especialmente de faz-de-conta, e são “flagradas” por um adulto qualquer. O adulto limita a livre fantasia das crianças.

Porém, como afirma Brougère (1995), é necessário lembrar, que da mesma forma que a brincadeira pode ser uma “escola de conformismo social, de adequação às situações propostas”, pode ser também “um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas”, mesmo que a sociedade não estimule as crianças para isso (p.106 e 107). Protegida pela situação imaginária, “pano de fundo” da brincadeira, a criança pode experimentar aquilo considerado proibido, inadequado na sua cultura, sem, contudo, sofrer as conseqüências prováveis caso se aventurasse a viver essas mesmas experiências de fato.

De maneira semelhante pensa Elkonin (1998), que dedicou-se, em especial, ao jogo protagonizado. Ele afirma que o jogo

é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (p. 80)

Além dos tipos de brincadeira predominantes a cada momento do desenvolvimento e as brincadeiras mais comuns a cada sexo, os jogos chamados universais e as brincadeiras tradicionais costumam ser foco de atenção daqueles que se dedicam ao estudo do brincar.

Esses jogos e brincadeiras são vistos de diferentes formas: ora como conseqüência de uma determinação biológica, existindo como treino de habilidades necessárias à vida do homem ou da mulher adultos (de forma semelhante ao gatinho que brinca com um novelo para desenvolver sua capacidade de usar as garras), idéia presente na teoria de K. Gross³²; ora como conseqüência de processos psíquicos em que o cérebro em desenvolvimento demanda exercícios que se concretizam através do brincar, hipótese levantada por Chateau para explicar a existência de jogos universais³³

³² Chateau (1987), Piaget (1990) e Brougère (1995) citam esse teórico alemão. Para Gross, o jogo é uma ferramenta para o treino da vida adulta, se constituindo não apenas um exercício, mas um “pré-exercício” já que contribui para o desenvolvimento de funções ainda não adquiridas.

³³ Segundo Chateau (1987), as tendências primitivas, pelo seu próprio exercício, originam os jogos funcionais e também alguns jogos mais complexos. São essas tendências que dão origem a práticas lúdicas específicas em diversos contextos culturais, os jogos universais. Por outro lado, os jogos que só existem em certos países ou em certas épocas não têm origem em tendências primitivas.

e que também está presente na teoria de Piaget³⁴; e ainda como determinação cultural (nas suas brincadeiras a criança vivencia o que a sua realidade cultural oferece) idéia marcante no pensamento dos teóricos sócio-construtivistas, como Vygotsky, Elkonin, e Wallon e dos estudiosos do brincar, Huizinga e Brougère.

Gross, citado por Brougère (1995), a partir de uma perspectiva darwiniana, na qual fundamentou seus estudos sobre o brincar dos animais, justifica a função biológica da brincadeira para qualquer animal superior: ela prepara os animais para as tarefas da vida. Essa lei biológica da brincadeira se aplicaria também à criança. Porém, estudos realizados provaram que a privação do brincar não torna animais (ratos, gatos) menos competentes nas suas caças. No caso dos humanos, precisamos considerar que as brincadeiras dos adultos não se justificam pela aprendizagem, sendo incorreto fazer equivalências entre o comportamento animal e o humano. O que é essencial na brincadeira dos humanos, a dimensão simbólica, não está presente na brincadeira dos animais. Se as brincadeiras possibilitam a aquisição de (algumas) habilidades necessárias à vida adulta, elas não têm, para o humano, essa função simplesmente (do contrário, uma vez com essas habilidades adquiridas, o adulto não brincaria).

Já a segunda explicação parece fazer sentido para alguns jogos comuns aos bebês e crianças pequenas: provocar efeitos sonoros, por exemplo, com um molho de chaves, é uma experiência que provavelmente interessaria a qualquer bebê de mais ou menos um ano, independentemente de seu ambiente sócio-cultural. Porém, as brincadeiras não surgem como mera resposta à demanda de exercícios gerada pelos processos psíquicos em desenvolvimento. Como afirma Walter Benjamin, filósofo alemão, há um “grande equívoco na suposição de que as próprias crianças, movidas por suas necessidades, determinam todos os brinquedos” (BENJAMIN, 1984, p.72). Os brinquedos e brincadeiras infantis são fortemente influenciados pela cultura e pelas condições que a realidade material impõe. É o que coloca a última explicação: os grupos sociais têm sua cultura lúdica, transmitida de geração a geração, outrora transportada pelos viajantes, atravessava oceanos e chegava

³⁴ Para Piaget (1990) o jogo reflete o desenvolvimento da criança, apresentando, portanto, características diferentes a cada momento.

a ambientes distantes e hoje, com as distâncias “encurtadas” com os avanços da telecomunicação, é partilhada com o mundo a cada dia. Essa cultura lúdica, aspecto da cultura geral de um povo, está a ela articulada.

É preciso considerar, portanto, que o brincar de uma criança, ao mesmo tempo em que é influenciado por características peculiares a cada momento do desenvolvimento, acontece em um contexto social específico. Um brinquedo que ilustra bem esse fato é o “blay blade”, aquele peão moderno, com o qual as crianças de hoje brincam. Sabemos que o peão é um brinquedo medieval e que o gosto por objetos que, manipulados causam efeitos interessantes (os chamados jogos de destreza), é comum a crianças, sobretudo as pequenas, de todas as épocas e culturas. Michel Manson (MANSON, 2002), historiador francês, identificou crianças brincando com peões em telas européias desde o século XIV. Porém, hoje não é mais aquele peão de madeira com cordão de algodão que interessa às crianças. Na era da tecnologia, o traço “eletrônico” do “blay blade” (ele emite um certo som eletrônico e luzes que lembram néon) é um aspecto significativo da identidade desse brinquedo e do brincar que ele possibilita.

Atento ao papel da cultura na construção das práticas lúdicas, Wallon (1981) critica as explicações que desconsideram esse papel. Ele nos lembra a antiga confusão entre o biológico e o social, que conduz à interpretação do comportamento do indivíduo como consequência da sua constituição psicofisiológica. Afirma que é a realidade social que impõe à atividade do bebê ou da criança, os seus meios, seus objetos e seus temas:

Toda a semelhança autêntica entre os seus jogos e as práticas duma outra época não poderia, portanto, ter por origem senão uma daquelas tradições, cuja lembrança o adulto pode ter perdido... Mais freqüentemente ainda, segundo parece, esta semelhança tem por origem a utilização de objetos, de tal modo correntes que pertencem a todas épocas, conforme as possibilidades e as sugestões que oferecem às possibilidades motoras, perceptivas, intelectuais, do sujeito (p.83)

De maneira semelhante pensa Brougère (1995), que diz se fazer necessário romper com o mito da brincadeira natural, pois desde o seu nascimento, a criança está inserida num contexto social específico e seus comportamentos estão “impregnados por essa imersão inevitável” (p. 97). Como diz este autor, “a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com

as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas”³⁵ (P. 105). Ao mesmo tempo, a cultura lúdica, ressalva Brougère (idem), “dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica... Essa cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence.” (p. 52).

Além da cultura geral, na qual os adultos exercem domínio (definem padrões para as ações de todos), existe também uma cultura da infância, assim como uma cultura do adolescente, uma cultura do idoso. Todas essas culturas têm suas especificidades e multiplicidades³⁶. Existe também a cultura lúdica, criada e vivenciada por crianças, adolescentes, adultos e idosos. Nem sempre as brincadeiras estão presentes na cultura infantil (na classe média - alta das grandes cidades brasileiras é comum encontrar meninas de 8 ou 10 anos que não costumam brincar, mas usam o tempo livre para assistir televisão, “navegar” na internet, ouvir música, freqüentar salões de beleza, conversar com as amigas, passear). Por outro lado, a escola, idealizada e gerenciada por adultos, com frequência se coloca em oposição à cultura lúdica, já que a brincadeira põe em risco a ordem e a produtividade, muito valorizadas pelos adultos. As crianças costumam agir mais ludicamente que o adulto. Dessas diferenças surgem conflitos, impossibilidades.

A título de síntese das questões teóricas sobre o brincar até aqui discutidas, seria sensato dizer que: 1) As brincadeiras possibilitam, sim, a aquisição de habilidades necessárias à vida adulta, mas elas não têm, como no caso dos animais, essa função simplesmente. Se o fim das brincadeiras fosse a aquisição dessas habilidades, o adulto não brincaria. 2) As brincadeiras não surgem como mera resposta à demanda de exercícios gerada pelos processos psíquicos em desenvolvimento. 3) As brincadeiras são fortemente influenciadas pela cultura e pelas condições que a realidade material coloca.

Parece ter ficado claro, com essas exposições, que a importância do brincar para a criança não se limita à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades motoras, argumento dos defensores do

³⁵ Vygotsky (1994) também considera a dimensão cultural do brincar, reconhecendo na brincadeira uma modalidade de inserção cultural da criança. Segundo ele, não existe na criança uma brincadeira natural.

³⁶ Não existe uma só cultura para cada um desses grupos etários, mas várias, conforme o contexto cultural e econômico em que os sujeitos se inserem.

chamado “jogo educativo”. A partir de diferentes perspectivas epistemológicas, teóricos do desenvolvimento, psicanalistas e educadores de crianças, antropólogos e filósofos estudiosos da infância chegaram a conclusões semelhantes: as conquistas da brincadeira livre, experiência construída a partir dos desejos e interesses da criança que, sozinha ou em grupo, define de que, com quem, como e quando brinca, promove o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos (psicomotor, cognitivo, social) além de se constituir uma forma de linguagem, um canal de expressão com o mundo, que lhe possibilita a aquisição de conhecimentos, a construção da sua identidade pessoal e social e a sua inserção no contexto cultural em que vive.

1.7 - Cultura da infância e brincadeira

“As crianças de hoje são muito diferentes!”, costumam dizer muitos adultos e idosos. Segundo essas pessoas, as crianças da atualidade são mais “sabidas”, “falantes”, “bem informadas”. Porém, características negativas também são narradas nessas falas: os pequenos estão mais “atrevidos”, “não respeitam limites como outrora”.

Sob muitos aspectos as crianças parecem realmente ter mudado. Há meio século atrás, provavelmente, apresentavam comportamentos, habilidades e interesses relativamente distintos. Porém elas não mudaram sozinhas. Pessoas, instituições, hábitos e valores sociais passaram por transformações provocando mudanças também nas crianças, atores sociais inseridos nesse contexto.

Quanto ao estatuto social, a condição da criança, na atualidade, parece paradoxal: os adultos gostam delas, ao mesmo tempo em que têm cada vez menos filhos e lhes dispõem de cada vez menos tempo; os adultos acreditam que é bom para as crianças estarem junto dos pais, mas vivem o cotidiano separados; os adultos valorizam a maneira espontânea das crianças, mas a vida delas está cada vez mais submetida às regras das instituições; os adultos defendem que as crianças devem ser educadas para a liberdade e democracia, mas os serviços destinados a elas estão predominantemente assentados no controle e na disciplina. (SARMENTO, 1997).

Essa maneira paradoxal de se ver a criança, presente em pais e educadores, adultos em geral, compromete as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da mesma. A construção da autonomia da criança, por exemplo, exige uma consideração positiva sobre suas competências e demanda que os adultos aceitem dialogar³⁷, estabelecer acordos com elas, postura que traz outro significado à prática educacional e às relações entre as gerações (IDEM, IBIDEM, 2007).

Evitando a “orientação aglutinante do senso comum”, a sociologia da infância costuma fazer uma diferenciação semântica e conceitual entre *infância*, considerada categoria social do tipo geracional, e *criança*, sujeito concreto que integra essa categoria, que na sua existência é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero. A infância é

uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Enquanto construção histórica a infância está em permanente processo de re-significação, o que faz com que as experiências vividas pelas crianças também sofram transformações. Num passado não muito distante, elas, mesmo sendo filhas de famílias economicamente favorecidas, não tinham grande variedade de brinquedos e viviam seu cotidiano entre sua casa, a escola e a casa de parentes, geralmente na companhia dos pais, sobretudo das mães. Atrações de lazer, como parques, cinema, teatro, circo, viagens e festas infantis não eram freqüentes em suas vidas.

Hoje existem espaços, tempos e produtos voltados para a criança. A cada dia cresce a variedade de brinquedos, jogos, cds, livros, filmes, produtos de higiene e segurança, vestuário, alimentação, etc., destinados a ela. Nos restaurantes encontramos cardápio e área de lazer para crianças. Existem “buffets” e salões de beleza infantis, agências de viagens planejam roteiros para crianças, grifes produzem confecções e calçados para elas. É claro que a infinidade de iniciativas voltadas às crianças não são mera consequência de uma valorização da infância na contemporaneidade. Os itens de consumo

³⁷ Considera-se aqui que o diálogo pressupõe escuta e respeito mútuos, algo pouco comum nas relações entre crianças e adultos, dentro e fora da escola.

produzidos e oferecidos vêm se multiplicando em todos os setores, ao mesmo tempo em que as pessoas, ao redor do mundo, parecem cada vez mais ávidas ao consumo.

As mudanças vividas pela criança não ocorreram de maneira isolada, mas influenciadas por outros fatos sociais. Como coloca Benjamin, “a criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 1994, p. 247-248). Seus modos de vida são marcados por alterações nos modos de vida dos pais (MOLLO-BOUVIER, 2005). A agenda infantil, que atualmente, nas classes privilegiadas dos grandes centros urbanos, não se limita mais à escola e às brincadeiras, incluindo várias atividades fora de casa, não pode ser entendida sem se considerar a rotina, tantas vezes frenética, dos pais. Essas atividades não são escolhidas aleatoriamente, o tempo (antes livre) da criança é preenchido, sobretudo, com reforço escolar, aulas de inglês e atividade física. O modelo de homem “culto”, “bilíngüe” e “saudável”³⁸ gera expectativas sobre ela, antecipando a experiência de uma rotina atribulada, característica do “adulto produtivo”. Já nas famílias de baixa renda, em grande parte monoparentais, as mães profissionalmente ativas recorrem aos serviços de creche como espaço para guarda dos filhos. A “preparação para o futuro”, questionável por colocar em segundo plano as necessidades atuais da criança, é algo muito distante dessas famílias. Grande parte delas não tem acesso sequer aos serviços de creche, já que sua oferta é insuficiente na realidade brasileira³⁹.

Fatores para além da família, que envolvem a sociedade de maneira mais ampla, também afetam a infância. Os avanços da tecnologia, que vêm transformando diversas áreas, a exemplo da comunicação, da medicina e dos transportes, influenciam o brincar infantil. Sarmiento (2005) chama a atenção para os jogos eletrônicos, que alteraram parcialmente o uso do espaço e do tempo de brincadeira das crianças. Esses fatos não podem ser desconsiderados na análise contemporânea das culturas e das relações de pares de crianças, que sofrem com os impactos de uma “infância global”, que

³⁸ Muitas vezes a preocupação com o corpo vai para além da saúde, incluindo a estética.

³⁹ Diante desse problema, é comum, nos grandes centros urbanos, as mães deixarem seus filhos com parentes ou vizinhas. Troca de favores e remuneração fazem parte dos acordos.

tenta padronizar comportamentos, características e desejos infantis. Os meios de comunicação, sobretudo através da publicidade, divulgam uma criança “padrão”, associando à sua imagem qualidades socialmente valorizadas (beleza, inteligência, desenvoltura, graça) e os produtos a serem consumidos.

Sarmiento (2004) comenta a marcante “globalização da infância” no mercado de produtos culturais para crianças: em contextos sociais economicamente favorecidos espalhados pelo mundo, crianças brincam de Barbie, colecionam cartas de Pokemon, assistem a desenhos animados japoneses e superproduções dos estúdios Disney, lêem Harry Potter, calçam Nike, vestem Chicco, lancham no MacDonaldis⁴⁰ Porém, essas experiências não são idênticas para todas as crianças consumidoras. Por serem produtoras culturais e não receptoras passivas, elas reinterpretem ativamente esses produtos a partir da cultura em que estão inseridas, “cruzando culturas sociais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares” (SARMENTO, 2004, p. 18). As crianças recebem, de várias formas, em diversos espaços e através de diferentes canais, as culturas socialmente construídas e disseminadas e, com seus códigos interpretativos, lhe atribuem sentido.

Participam da construção da identidade da criança, além de características individuais, dimensões estruturais como a condição econômica, o gênero e a etnia, características fundamentais na sua identidade. Atores sociais de direito e não ‘acessórios’ da sociedade dos adultos, as crianças têm capacidade de produção simbólica e constituem suas representações e crenças em sistemas organizados, produzindo cultura (SARMENTO, 1997).

A cultura da infância pode ser definida como “uma série estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham numa interação com seus pares” (MOSS, 2002a, p.

⁴⁰ Informações sobre esses produtos têm largo alcance através da mídia, que apela eficazmente o seu consumo. Os meios de comunicação, sobretudo a televisão, despertam nas crianças desejo de posse, que muitas não podem satisfazer. Considerando-se as desigualdades sociais, é grande a assimetria do poder de compra entre elas (SARMENTO, 2005). Décadas atrás, quando a mídia não tão eficiente, provavelmente os produtos voltados para a elite infantil não eram tão conhecidos da criança de baixa renda. Hoje podemos dizer que o desejo parece globalizado, mas a possibilidade de aquisição não. A frustração decorrente da não realização do desejo é um dos fatores responsáveis pelo sentimento de exclusão de que essas crianças são vítimas.

245). Não surge naturalmente, sendo um “reflexo mútuo” das produções adultas destinadas às crianças e das produções culturais geradas por estas nas suas interações com pessoas de diferentes idades (SARMENTO, 2005). É de maneira criativa que as crianças se apropriam das informações do mundo adulto para produzir a própria cultura de pares. Segundo Corsaro (s/d),

Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (p. 114).

Cohn (2005) argumenta que, considerando-se a multiplicidade de realidades em que as crianças se inserem ao redor do mundo, é mais correto falar de “culturas da infância” do que de “cultura da infância”. Considerando também essa dimensão plural, Sarmento alerta para o fato de que as culturas da infância exprimem a cultura da sociedade em que as crianças se inserem, mas fazem isso de maneira distinta dos adultos, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Nesse sentido, pode-se falar de uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa os limites da inserção cultural local de cada criança⁴¹ (SARMENTO, 2004).

A partir dessas reflexões podemos considerar a existência de algo comum e específico entre as diversas culturas infantis ao redor do mundo, o que as diferencia das culturas adultas.

Cheia de especificidades, mas construídas com a participação das culturas adultas, as culturas da infância existem em permanente processo de reconstrução. Mas como elas se constroem/reconstroem?

Sarmento (2004) considera quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A *interatividade* faz o mundo da criança heterogêneo. Ela interage com pessoas de diferentes idades, tem contato com diversas realidades, e assim vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade, tanto a nível pessoal como social. As crianças aprendem, sobretudo, com as outras crianças, em meio a uma cultura de pares, através da

⁴¹ Com relação à cultura de cada criança (indivíduo), é importante lembrar que a cultura pessoal e a coletiva são interligadas: não há cultura pessoal sem sua contrapartida coletiva (VASCONCELOS & VALSINER, 1995).

qual se “perpetuam” muitas brincadeiras. A *ludicidade* é o traço fundamental das culturas infantis⁴². Crianças brincam constantemente, se dedicam às suas brincadeiras. Enquanto para o adulto brincar e fazer algo sério são coisas distintas, para a criança suas brincadeiras são o que fazem de mais sério. A *fantasia do real* “está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança” sendo “elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas” (SARMENTO, 2004, p. 26). Situações, pessoas, objetos e acontecimentos não são vistos de forma literal, mas convenientemente transformados pela imaginação. A *reiteração*, não linearidade do tempo, é complemento da não literalidade⁴³. O tempo da criança é “sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (idem, p.28).

Merece destaque o fato da interatividade, da fantasia do real e da reiteração serem amplamente vivenciadas através da ludicidade. Brincando, a criança interage, exercita o seu poder de fantasia, vive e revive experiências. Benjamin (1994) comenta o gosto pela reiteração, característica peculiar à criança e muito presentes em suas brincadeiras:

Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. ‘Tudo seria perfeito se pudéssemos fazer duas vezes as coisas’: a criança age segundo essas palavras de Goethe. Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos (p. 253)

O adultocentrismo de nossa cultura, que impõe a cultura adulta como modelo para os pequenos, coloca resistências à articulação entre o ensinar e o brincar. A brincadeira, típica da criança e componente predominante da cultura

⁴² Nesse sentido, Ferreira (2004b) afirma o brincar como “a definição das definições da infância e uma das descrições mais dominantes das suas ações sociais” (p. 82). Para a autora, as experiências interativas das crianças são consideradas sinônimo de brincar, e este de se “ser criança”. Essa idéia parece ser compartilhada com as crianças pequenas. Em outra pesquisa, em que foi investigado o conceito de criança na perspectiva da criança, muitas categorias foram usadas pelos sujeitos, crianças entre cinco e seis anos, na tentativa de definir o que é uma criança: a baixa estatura, o uso do tempo (crianças estudam, adultos trabalham), o nível de conhecimento (os adultos sabem, as crianças estão aprendendo), a necessidade de cuidado e proteção, entre outras. Mas apenas uma categoria se manteve, ao longo de todos os procedimentos, como específica da criança: o gosto pela brincadeira (MARTINS, 2000).

⁴³ Já referida no início desse trabalho (p. 20).

da infância, é marginalizada no dia-a-dia das escolas, apesar do reconhecimento da sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantis (em que o aspecto cultural é apenas um entre vários outros) ter levado o brincar a “foros de direito próprio e universal” (FERREIRA, 2004b, p. 82).

A incompatibilidade presente na conjugação simultânea dos verbos brincar e aprender, brincar e educar-se, brincar e ensinar também pode ser compreendida através de um olhar foucaultiano. Sarmiento (2005) nos lembra que

a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (FOUCAULT, 2000) que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de ‘administração simbólica’ (p. 369).

Porém, ainda que em toda intervenção educativa, imprescindível ao processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura, exista um movimento dialético e dinâmico entre os sujeitos e a cultura, este precisa ser mantido com cuidado a fim de se evitar que o poder controlador das características hegemônicas da cultura comprometa o exercício pleno das capacidades humanas, principalmente da criatividade (ROCHA, s/d).

Um equilíbrio entre essas forças, sujeitos (crianças) e cultura (adulta), pode ser buscado através do respeito aos pequenos, sobretudo naquilo em que eles diferem do adulto e que costuma ser motivo de tantas repreensões: o gosto pela brincadeira, a diversidade das suas formas de linguagem, a sua necessidade de movimento, a sua maneira de pensar e construir conhecimento, a sua cultura enfim. A cultura infantil deve ser valorizada. Ela é crucial para o desenvolvimento da criança, sendo “o meio por meio do qual grande parte das circunstâncias de suas vidas é refletida, vivenciada, interpretada e transformada” (Alan Prout, citado por MOSS, 2002a, p. 245).

Reconhecendo-se o papel fundamental da brincadeira no desenvolvimento global da criança, conclui-se que a garantia do seu direito a brincar livremente na escola constitui-se um excelente instrumento na busca desse equilíbrio de forças.

CAPÍTULO 2 - RECAPITULANDO O PERCURSO DAS RELAÇÕES ENTRE BRINCADEIRA E ESCOLA

“Não é necessário referir-se a uma ciência ou técnica do brinquedo, para quem sabe entregar-se a ele com amor e nele encontrar um prazer compartilhado. Basta saber desfazer-se das atitudes ‘adultocêntricas’ que consideram o brinquedo uma atividade desprezível”.

(Arfouilloux, 1976, p. 114).

2.1 – A brincadeira na escola ao longo do tempo

Para se compreender melhor como se configura a brincadeira no cotidiano da pré-escola nos dias de hoje, faz-se necessário conhecer as relações entre brincadeira e escola através dos tempos. Essas relações, por sua vez, não podem ser concebidas de maneira desarticulada das idéias de infância e de criança construídas ao longo da história. Isso porque a maneira como uma instituição de educação de crianças se estrutura, tanto em termos de espaço físico como em termos de práticas e objetivos, pressupõe uma idéia específica de criança. Vemos, dessa forma, que as práticas exercidas no interior das instituições de educação destinadas ao atendimento das crianças pequenas não são independentes nem estão dissociadas de representações, valores, costumes e interesses, ou seja, de uma lógica que caracteriza o contexto sócio-cultural em que elas se inserem. A cada momento histórico, as idéias de criança e infância influenciam as representações de brincadeira e, conseqüentemente, a definição da forma como ela participa do cotidiano escolar.

As relações entre brincadeira e educação datam de épocas bem longínquas, fato mencionado por vários autores que se dedicaram ao estudo do brincar na escola. Desde a antiguidade grego-romana essas relações eram mencionadas por pensadores. Aristóteles e Sócrates viam o jogo como recreação e relaxamento necessários após as atividades que exigem esforço físico ou intelectual (KISHIMOTO, 2001a), idéia central de uma das teorias

clássicas do brincar, a teoria do relaxamento, identificada por Mitchell e Mason, em publicação de 1948 (SPODEK & SARACHO, 1998).

Desde essa época (antiguidade) até o final da idade média, segundo Ariès (1981), o sentimento de infância, se comparado ao nosso sentimento atual, não existia na cultura ocidental. Nos distintos aspectos da vida social ignorava-se a especificidade infantil: as crianças compartilhavam com os adultos as atividades lúdicas, educacionais e produtivas e não diferenciavam deles nem pelas vestimentas nem pelas tarefas que executavam. Essa “indiferenciação” aparece na iconografia da época, em que os artistas representam a criança como uma miniatura de adulto, ou seja, alguém com os seus mesmos traços e características, porém com menor estatura.

Considerando-se esse contexto, concluímos que as idéias de Aristóteles e Sócrates sobre as relações entre brincadeira e educação de crianças parecem estar à frente de seu tempo. Além de Aristóteles, que via o estudo como uma forma de brincadeira, Platão (1999; cap. I e VII) atribuía ao brincar importante papel na educação dos pequenos. Ao tratar da educação de crianças e jovens por períodos, considerou que dos 3 aos 6 anos as crianças precisam brincar. Esse pensador defendeu que, nessa idade, elas devem, em grupos, inventar seus próprios jogos e que as reuniões com esse fim deveriam acontecer em lugares sagrados de cada bairro. Como afirma Werner Jaeger (JAEGER, 1986), em “Paidéia: a formação do homem grego”, Platão precede, com essas idéias, a moderna aquisição dos jardins da infância, ocorrida na segunda metade do século XIX.

A partir do Renascimento, que marcou o período dos séculos XIV a XVI, a brincadeira livre começou a ser vista como atividade que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. É interessante lembrar que nessa época a iconografia já mostrava a imagem do “menino-Jesus” e de anjos com a aparência de bebês nus, o que pode significar que os adultos já reconheciam a particularidade infantil. Com o manifesto, no final do século XVI, de educadores ingleses e franceses preocupados com a educação das crianças, fato que Ariès (1981) considera o sinal que marca o início do respeito à infância, o brincar e a educação passaram a ser relacionados nos textos pedagógicos.

Em decorrência da mudança profunda na imagem de criança e de natureza humana desencadeada, na segunda metade do século XVIII, pelo

pensamento de Rousseau (1992), reformulou-se também a concepção de brincadeira. Para esse pensador, o homem nasce bom e a sociedade o perverte. À criança convém ser dada, então, a possibilidade de desenvolvimento livre e espontâneo. A educação deve ser a vida da própria criança e não uma preparação para o futuro. Essa visão romântica da natureza humana essencialmente boa e, portanto, de criança essencialmente boa (e socialmente corrompida) vê a brincadeira como um modelo educativo proposto pela natureza, que deve ser seguido já que a natureza, melhor do que o homem, sabe o que é bom para a criança (GADOTTI, 1996).

Como pontua Wajskop (2001), foi apenas com a ruptura do pensamento romântico que a brincadeira deixou de ser considerada como fuga ou recreação e passou a ganhar espaço na educação das crianças pequenas.

Devido ao aparecimento da psicologia da criança, ao final do século XIX, e a sua apropriação dos estudos com animais, surgiu, com Gross (citado por KISHIMOTO, 2001b), o jogo como necessidade biológica. A psicologia e a pedagogia passaram, então, a divulgá-lo, com o fim de “treino de instintos”.

Michel Manson (MANSON, 2002), pesquisador francês que se dedica ao estudo da história da criança e de sua educação, também considera que a reivindicação da escola como espaço onde se brinca tem raízes bem antigas. No livro “História do brinquedo e dos jogos: o brincar através dos tempos”, este autor traça o percurso dos brinquedos e do brincar desde a antiguidade até o século XIX e rompe com a idéia de que o consumo de objetos para crianças é um fenômeno contemporâneo. Ele cita Claretie (1905), que chamava a atenção para a relação entre brinquedo e cultura, afirmando que

...os brinquedos não são aquilo que os frívolos pensam. Se divertem as crianças, também fazem reflectir os adultos sobre questões graves e diversas, de ordem moral, social, econômica, pedagógica, filosófica e histórica. (Claretie, citado por MANSON, 2002, p. 377).

Segundo esse historiador, a partir do século XIX, o debate sobre o lugar dos brinquedos na educação entra no domínio público, acompanhando a evolução do sistema educativo, sobretudo com a instauração de uma educação pré-escolar institucionalizada, na Europa. Antes de 1856, os brinquedos já estavam presentes na escola, porém apenas nas horas recreativas, sem adentrar na sala de aula. Alguns educadores, porém, já defendiam a

brincadeira livre. Pauline Kergomard (1838-1925), inspetora educacional francesa, queria que as professoras concedessem ao jogo livre e ao brinquedo o mesmo lugar que as mães lhes davam em casa. Foi ela quem primeiro mencionou o brinquedo num texto oficial sobre a educação pré-escolar. Revolucionárias, suas idéias não foram bem vistas pela maioria dos administradores públicos e pais, para quem a escola devia ser um local de trabalho⁴⁴ e não de brincadeira. A idéia de “jogo educativo” continuou a predominar (MANSON, 2002).

Froebel (1782-1852), filósofo e educador alemão cuja obra data da primeira metade do século XIX, foi pioneiro sob vários aspectos. Por muito tempo, a intuição e a experiência empírica davam suporte às práticas educativas, sendo Froebel o primeiro a utilizar a Psicologia do Desenvolvimento como fundamento da educação. Foi ele também o criador do “jardim da infância” e o primeiro pensador da educação a considerar o brincar parte essencial do trabalho pedagógico. Teóricos anteriores a ele já haviam analisado o valor educativo do jogo, concebendo-o como recreação, facilitador do ensino de conteúdos escolares, instrumento de diagnóstico da personalidade infantil e recurso de ajustamento do ensino às necessidades da criança, mas foi Froebel o primeiro a concebê-lo como vivência válida por si mesma. Foi pioneiro, também, em reconhecer que através da brincadeira a criança expressa sua visão de mundo.

Porém, foi através das “ocupações”, em que com o material concebido por Froebel (bolas, cubos, cilindros), muito semelhante a certos brinquedos fabricados, era usado pelas professoras como suporte para exercícios escolares, que se deu a entrada efetiva de brinquedos na instituição escolar. Dessa maneira, o brinquedo chegou à escola à custa de uma distorção do pensamento de Froebel, tendo função de utensílio pedagógico.

⁴⁴ A relação antagônica entre brincadeira e trabalho presente no senso comum, e anteriormente abordada, sempre teve parte nos debates sobre a brincadeira na escola. Sendo a brincadeira vista em oposição ao trabalho (seriedade) torna-se difícil a sua presença na escola: a idéia de escola como espaço de ordem, seriedade trabalho, colocou, e na prática ainda coloca, a brincadeira, caracterizada pela imprevisibilidade, a alegria e o prazer, como algo inadequado.

No período de 1881 a 1914, os debates pedagógicos sobre o brinquedo tornaram-se intensos com o desenvolvimento da psicologia na formação dos professores e com o desenvolvimento da indústria do brinquedo. Hoje, com a presença da informática nos lares e escolas, e com a aparição dos jogos de vídeo e cd-rooms, vivemos um debate sobre o que é um material “lúdico-educativo” e, como afirma Manson, à guisa de conclusão de sua obra:

Esta redefinição das fronteiras entre o jogo e a educação, bem como a transformação rápida dos próprios brinquedos graças às novas tecnologias, coloca mais uma vez a questão das “artimanhas pedagógicas” que tanto dividira os educadores dos séculos XVII e XVIII. (p. 380).

Ainda em relação à história do brinquedo, Elkonin (1998) alerta para o fato de que esta está organicamente vinculada ao lugar da criança na sociedade ao longo da história. Quando se separa a história do brinquedo da história do seu possuidor, chega-se a conclusões “anti-históricas” (p. 47 e 48). O mesmo acontece com as categorias brincadeira e escola: a história das relações entre brincadeira e escola não pode ser pensada de forma desarticulada do lugar da criança na sociedade através dos tempos.

As obras de Froebel, já citado, Bruner e Dewey, publicadas do início do século XIX à segunda metade do século XX, foram importantes referências para a prática pedagógica da educação infantil no ocidente no último século.

Segundo Froebel a brincadeira é um elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual, moral e físico, sendo a principal fonte de desenvolvimento integral da criança após os três primeiros anos de vida: algumas brincadeiras exercitam o corpo, outras os sentidos e outras o espírito. Ele diferencia o brincar da “ocupação”, já que o primeiro consiste em expressões espontâneas da criança.

Froebel defende o brincar livre na escola a partir da afirmação de que a auto-atividade infantil, a liberdade de brincar e de expressar tendências internas são necessárias ao desenvolvimento. Quando ele fala da importância do brincar no desenvolvimento da criança, aproxima-se de Vygotsky⁴⁵

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem nesse estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo - a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade,

⁴⁵ Quase um século separa o tempo de existência desses teóricos: Froebel nasceu em 1782 e Vygotsky em 1896.

contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para promoção deste bem-estar de si e dos outros” (Froebel citado por KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p.49).

Apesar dessa aproximação do pensamento vygotskyano no que se refere ao brincar, a riqueza das contribuições de Froebel para as práticas educacionais de crianças pequenas não apaga, no entanto, uma limitação presente na sua teoria. Anterior à idéia, hoje dominante na psicologia do desenvolvimento, de que participam da constituição da criança um conjunto de aspectos que compõem a organização social em que ela vive, aspectos esses construídos através da história⁴⁶, este filósofo entendia a criança e o seu desenvolvimento como criação da Natureza e de Deus. Numa passagem de sua obra em que são dadas orientações aos pais em relação ao brincar dos filhos, Froebel⁴⁷ afirma:

Cultive-a e crie-a, oh, mãe; proteja-a e guarde-a, oh, pai! Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras das crianças são flores germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela.... (1887, p. 55 e 56).

Podemos perceber, nessa citação, que a visão de Froebel sobre a criança e a brincadeira parte de uma concepção de natureza humana: a criança, *naturalmente sábia e boa*, precisava apenas ser *cultivada*. Daí a denominação criada por ele para as instituições de educação de crianças pequenas: a tradução literal de *Kindergarten* é jardim da infância, um lugar em que as crianças, como flores, são cultivadas. De acordo com Arce (2004), Froebel não queria empregar o nome *escola* por pensar que ele traz a idéia de que se está colocando “coisas” na cabeça da criança, ensinando algo e, segundo ele, esse não deve ser o objetivo das instituições dedicadas à educação das crianças. Vemos, então, uma aproximação entre Froebel e

⁴⁶ Essa idéia, fundamento da teoria sócio-interacionista de Vygotsky, leva a uma compreensão de criança como ser sócio-histórico, compreensão contrária à de Froebel, para quem a criança é um ser *natural*.

⁴⁷ Trecho traduzido em publicação de Arce (2004).

Rousseau, cuja visão romântica de natureza humana e, conseqüentemente, de criança, era essencialmente boa.

A filosofia educacional de Froebel, ápice do pensamento romântico, apresentou sugestões práticas que superaram o seu tempo e inspiraram reflexões pedagógicas ainda hoje. Sua visão de criança também a reconhece como ser criativo, capaz de aprender, que adquire experiência por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega a auto-consciência através do adulto. Para ele “o ensino e a educação devem, por necessidade, adaptar-se, acompanhar, seguir (só resguardando e protegendo), porém nunca prescrever, determinar, impor” (citado por KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 46).

Mesmo preocupados em divulgar a importância da brincadeira, os Kindergarten popularizaram a idéia de dons e ocupações, geralmente com caráter disciplinar, deixando de lado a grande contribuição froeberiana: sua compreensão a respeito das brincadeiras e canções da mãe com o bebê, tema do seu livro “Mutter und Koserlieder”, que aborda o estudo e a educação da criança e antecipa a idéia, atualmente tão enfatizada entre os educadores, de que educar e cuidar são ações indissociáveis (idem).

No Brasil, essa popularização deu-se, sobretudo, através das publicações a respeito do trabalho do Jardim da Infância Caetano de Campos⁴⁸. No artigo “Pedagogias e rotinas no ‘Jardim da Infância’” (1998), Kuhlmann Jr. analisa esses textos. O autor identifica os conteúdos educativos na rotina daquela instituição, considerando os pontos de vista cognitivo e moral, e traz informações sobre como as brincadeiras aconteciam naquele contexto.

As publicações por ele analisadas tinham o formato de uma espécie de manual, com orientações precisas sobre as diversas atividades que compunham a rotina. O “Guia para Jardineiras” definia que os “jogos que se fazem sentados” deviam ser alternados com os jogos de ação, com a ginástica e com os exercícios vocais e sempre que o tempo permitisse, as atividades deveriam ser ao ar livre. A ginástica, que deveria ser feita três vezes na semana por um tempo entre 5 e 10 minutos, envolvia extensões, passos, marcha, saltos e *não deveria estar dissociada dos jogos e brincadeiras*.

⁴⁸ Essa instituição, criada em 1896, na cidade de São Paulo, era anexa à Escola Normal do estado.

Na seqüência das atividades propostas, além do recreio, era previsto o momento dos “brinquedos e jogos organizados”. Os brinquedos eram as brincadeiras de roda, de movimento e de imitação, freqüentemente em marcha acompanhada de melodias fáceis. Os jogos eram vistos como importantes por possibilitar às crianças o contato com a natureza e com as pessoas. Os textos do Jardim da Infância Caetano de Campos tratam das indicações de Froebel para o uso constante da bola, que, segundo ele, promove “a pacificação das tensões e dos conflitos naturais da infância” (Froebel citado KUHLMANN JR. 1998).

Nos dois volumes da revista do Jardim da Infância, publicados pelo governo do estado de São Paulo em parceria com a direção da Escola Normal e do Jardim da Infância Caetano de Campos, o tema “Jogos e Brincadeiras” aparece com freqüência. Cantigas de roda de várias nacionalidades, jogos de pátio, de mesa e de imitação, adivinhações e jogos tradicionais brasileiros estão presentes nessas publicações. A importância dada à brincadeira devia-se ao fato dela proporcionar alegria às crianças e trazer vantagens ao seu desenvolvimento:

Que alegria não se lê na fisionomia angélica das criancinhas ao dar o primeiro sinal para o brinquedo? E disso quanta vantagem? Quanta atividade se desenvolve? Nesses brinquedos além do hábito da ordem que sempre infundem, conduzem também a fins morais e úteis (...). Jogar o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança (...) ele é o mais puro e espiritual produto desta fase do crescimento humano (Joana Grassi, citada por KUHLMANN JR: 1998, p.139).

Kuhlmann Jr. (1998) relata que o brinquedo também estava presente como jogo pedagógico, denominado então de “elemento didático de primeira grandeza” (p. 151), para, por exemplo, a aprendizagem das cores.

A forma como o brincar era tratado nesses textos o desqualifica. Em primeiro lugar, não se atribuía valor à brincadeira livre. Em segundo lugar, as “brincadeiras” organizadas pela professora tinham começo meio e fim previstos por ela, ou seja, a espontaneidade e a imprevisibilidade, características da brincadeira não estavam presentes. Inspiradas, sobretudo, na pedagogia froebeliana, essas professoras do jardim da infância, como outras tantas pelo mundo, parecem não ter compreendido o sentido dos dons e ocupações propostos por Froebel, e adotando uma prática pedagógica centrada no

professor, deixaram em segundo plano os brinquedos e brincadeiras, desconsiderando, assim, o mais importante aspecto da teoria froebeliana: o papel da brincadeira como elemento para o desenvolvimento simbólico (KISHIMOTO, 2002).

Em terceiro lugar, o brincar era visto de maneira preconceituosa, deixando de ser humano para se tornar dimensão do feminino: a professora, mulher, alguém “não totalmente adulta”, poderia brincar porque estava com crianças. A imagem de profissional infantilizada disfarçava a ameaçadora sensualidade da mulher (KUHLMANN JR, 1998).

Esses fatos nos mostram que as práticas adotadas nos Jardim da Infância partem de uma visão de criança, de professora e de Educação Infantil muito distinta daquela postulada por Froebel. Parece ter havido um desencontro entre o que pensou e propôs esse educador e o que os contextos educacionais eram capazes de apreender. É possível que essa apropriação equivocada tenha sido consequência de uma visão negativa de criança, contrária àquela em que se baseou Froebel ao construir sua teoria educacional. Partindo-se dessa visão negativa, o adulto é visto como modelo a ser copiado pela criança e a Educação Infantil como estratégia para “transformar” crianças (cheias de faltas) em adultos (competentes).

Dewey (1859-1952), pensador educacional americano que marcou a pedagogia do século XX, refere-se à criança nos planos individual e social antes de tratá-la como aluno (PINAZZA, 2007). Para ele a criança aprende fazendo e, portanto, o ambiente escolar deve favorecer a construção, a criação e a investigação ativa da criança. Os educadores comprometidos com uma educação progressiva devem considerar os interesses e conhecer as experiências pessoais das crianças e, partindo deles, organizar um programa de estudos, propondo atividades inteligentes e experiências ampliadas.

Em seu livro “Vida e educação”, Dewey (1978) discute as divergências entre dois modelos de escola para crianças: aquele que, partindo de uma visão de criança *imatura*, coloca aos educadores a missão de imprimir nela idéias e valores do mundo adulto (o “currículo” ou “programa”) e aquela que considera a criança o ponto de partida, centro e fim da educação colocando-se como tarefa não o acúmulo de conhecimentos na criança, mas o desenvolvimento de suas capacidades *naturais* (em detrimento de um programa). Para ele esses

modelos erram por partir de extremos, colocando uma situação em que se tem: a criança *versus* o programa definido pelo adulto.

Dewey postula a crença nas potencialidades humanas, o respeito à individualidade e diferenças, garantias de liberdade e democracia. Sua pedagogia valoriza as experiências e os interesses das crianças, considerando um “plano de intencionalidade da ação pedagógica em um ambiente físico e relacional verdadeiramente educativo” (PINAZZA, 2007, p.90)

Como Froebel, Dewey também abordou as relações entre brincadeira e escola. Ciente de que o desenvolvimento da democracia exige transformações na educação, preocupou-se em pensar as mudanças necessárias às escolas comprometidas com “a preparação de crianças para a vida no mundo de amanhã” (AMARAL, 2002). Essa preparação não era para ele, porém, uma modelagem do perfil do futuro adulto, mas a tarefa de se dar à criança o domínio de si mesma. Ela precisava ser treinada para ter uso pleno das suas capacidades (idem, *ibidem*).

De acordo com Dewey, o brincar é tão espontâneo e inevitável que poucos pensadores da educação atribuíram a ele, em teoria, o importante lugar que ele ocupa na prática, e poucos se dedicaram a descobrir se as atividades comuns ao brincar das crianças oferecem idéias que possam ser adotadas na escola. Ele faz referência a Froebel quando se refere às conquistas da ciência e da filosofia no reconhecimento do “valor direto da ação e de uma utilização mais livre de jogos e ocupações” (1978, p.102) Para ele, “os princípios de Froebel representam indubitavelmente o maior avanço ainda feito no reconhecimento das possibilidades da ação física no crescimento educativo” (DEWEY, 1978, p. 102).

Dewey diferencia brincadeira, a que ele chama de “brinquedo”, de jogo. Enquanto na brincadeira as coisas são plásticas, tendo seu significado determinado pela imaginação, nos jogos existem regras a seguir e as coisas têm de ser usadas “de *certo modo definido* (grifos do autor), por isso mesmo que são apenas meios de realizar fins definidos” (1978, p. 103). Para ele, existe uma importante semelhança entre jogo e trabalho: em ambos considera - se meios intermediários para se atingir fins distantes.

Dewey afirma que as crianças precisam, igualmente, de trabalho e de brincadeira e que a falta de oportunidades de vivenciar o trabalho (que pode ter a forma de jogo) na escola pode trazer prejuízos às crianças:

Não introduzir assim, na atividade infantil um elemento de trabalho, no sentido em que o definimos, quando a criança está pronta para ele, é pura e simplesmente deter, arbitrariamente seu desenvolvimento... (1978, p. 105).

Uma visão positiva de criança por parte de educadores da infância, inaugurada por Froebel e presente no pensamento de Dewey, surge de forma marcante na obra de Bruner (1915-). Pensador americano do século XX, este vê a cognição em sua relação com a cultura e a educação. Bastante influenciado por Vygotsky, preocupou-se com a educação das crianças. A partir de um modelo de mente e de pedagogia que vê a criança, assim como o adulto, capaz de “pensar sobre seu próprio pensamento e de corrigir suas idéias e noções por meio da reflexão” (Bruner, 2001, p. 62), propõe caminhos para uma prática de educação que considera a criança “um ser ativo e intencional”.

Esse reconhecimento da competência da criança é base para a idéia desse estudioso segundo a qual qualquer assunto pode ser ensinado a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento, de maneira eficiente e intelectualmente honesta.

Segundo Bruner, o brincar tem grande importância no processo de descoberta das regras e aquisição da linguagem, sendo o ato lúdico o primeiro nível de construção do conhecimento⁴⁹ (BRUNER, 1978). Este pensador propõe estratégias lúdicas para o ensino das crianças de todas as idades, em situações estruturadas, com a mediação dos adultos. O brincar é, para ele, uma forma de exploração que leva ao pensamento divergente por se dar em uma atmosfera pouco opressora, estimuladora da criatividade.

De acordo com Bruner, a criança aprende através da solução de problemas e o brincar auxilia nesse processo, sendo os jogos uma interessante estratégia para ensinar, desde que sejam consideradas as características do pensamento comuns à faixa-etária daquele que aprende. Ele afirma que, na brincadeira, a criança pequena tem muitas oportunidades de exploração, sendo

⁴⁹ Essa idéia nos remete ao pensamento de Vygotsky, para quem, no brincar, a criança está à frente do seu desenvolvimento real.

importante que o adulto (“supervisor”) esteja disponível, para que, quando necessário, possa ajudá-la a solucionar problemas. Essa supervisão deve ser feita como um sistema de trocas interativas, em que o supervisor procede conforme a compreensão da criança, apontando soluções possíveis.

Em suas pesquisas sobre o desempenho de diferentes instituições de desenvolvimento infantil, Bruner concluiu que as atividades lúdicas proporcionam experiências cognitivas, físicas e sociais da mesma forma que organizações dispendiosas. Ele considera de extrema importância para os educadores o fato de que “a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão”, mas que é a mediação do adulto que “dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em idéias lógico-científicas, características dos processos educativos” (KISHIMOTO, 2002).

Podemos identificar, no pensamento desses dois últimos teóricos, uma idéia semelhante: os educadores podem, e devem, enriquecer as possibilidades de conquista da brincadeira infantil. Segundo Dewey isso pode ocorrer com a organização, pelo educador, de jogos que possam desenvolver nas crianças a capacidade de agir em função de um objetivo mais distante. Para Bruner o educador pode intervir na brincadeira da criança estimulando-a e favorecendo uma concentração mais prolongada e uma elaboração mais complexa.

2.2 - O jogo pedagógico e o brincar livre na escola.

Apesar das reflexões provocadas por esses grandes pensadores da educação, das descobertas dos estudiosos do desenvolvimento infantil e das contribuições da psicanálise a respeito da atividade lúdica como reveladora de conflitos e, ao mesmo tempo, propiciadora da sua elaboração, ainda é difícil brincar na escola. Como relatam as pesquisas, a maioria das instituições de educação infantil ainda apresenta um modelo escolarizante, existindo resistências difíceis de serem vencidas. O brincar livre na escola ainda se limita aos horários de recreio e aos momentos anteriores e posteriores ao início das aulas.

Como afirmam Lebovici & Diatkine (1985), definir as atitudes dos adultos frente à criança que brinca não é uma tarefa fácil. Em geral, o adulto considera

o jogo um “não-trabalho”, uma atividade a que a criança deve ter direito após realizar suas tarefas escolares, concepção que nos remete a teoria do relaxamento, presente desde a antiguidade, no pensamento de Aristóteles e Sócrates. Sendo “não-trabalho”, a brincadeira parece não “combinar” com escola e por isso foi “transformado” em “jogo pedagógico”. Mas o que diferencia o brincar do jogo pedagógico? Este pode ser considerado brincadeira?

Brougère nos lembra que o uso da brincadeira como instrumento de aprendizagem na escola é uma prática bem antiga, anterior à valorização da brincadeira ocorrida no início do século XIX. Ele cita Erasmo, que em “L'éducation des enfants” (1526), já dizia que o *preceptor* (professor) devia “levar ao estudo a marca da brincadeira.... porque nessa idade é necessário enganá-los (crianças) com estímulos sedutores”(1995, p.422).

Segundo Brougère,

A valorização da brincadeira apóia-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como um animal, surge como dominada, mas, também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é o meio principal de educação. Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural. (1995, p. 92)

Percebemos que a idéia de criança que fundamenta a justificativa para a entrada da brincadeira na escola, não pode mais ser aceita hoje. De acordo com Brougère não se deve limitar o interesse pela brincadeira com a idéia do mito (expressão de Verdade, devido à natureza boa da criança, idéia presente na teoria froebeliana) nem como instrumento de aprendizagem (jogo pedagógico). Faz-se necessário aos educadores compreender as características da brincadeira espontânea vivenciada pela criança, pois o fato de ser gratuita, ou seja, ter um fim em si mesma, não significa que não atenda às necessidades do desenvolvimento infantil. Como afirma Dantas (2002), “a sabedoria que é respeitar, em educação, a psicogênese, deveria levar o educador a introduzir cada nova atividade através de uma etapa lúdica” (p.116).

Brougère (1995) considera que a brincadeira onde a criança não toma a iniciativa e não domina seu conteúdo e desenvolvimento, já que o controle está na mão do professor, é, na verdade uma atividade pedagógica que tem

semelhanças bem remotas coma legítima brincadeira. Aliás, algumas das características essenciais da brincadeira colocam limites ao seu uso enquanto estratégia de ensino-aprendizagem na escola. O chamado “jogo pedagógico” costuma acontecer num momento específico, com todos os alunos de uma sala. Porém uma real situação de brincadeira pressupõe o envolvimento espontâneo da criança, e se ela não é livre pra decidir se quer brincar, ela não irá *brincar* realmente.

O “jogo pedagógico” transforma-se então numa “atividade”, numa “tarefa”⁵⁰ que costuma despertar um maior interesse da criança, mas que não é brincadeira:

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança (BROUGÈRE, 1995, p. 96-97).

Elkonin (1998) chama a atenção para o fato de que jogo pedagógico tem sua utilidade, mas que de maneira alguma pode substituir a brincadeira livre, dele essencialmente distinta. Segundo ele

a importância puramente didática do jogo é muito limitada. Claro que se pode, e isso se faz com frequência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos mas, nesse caso, como as observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano” (p. 400).

Defendendo a brincadeira livre na creche, Elkonin nos lembra que os jogos vividos em casa, geralmente jogos individuais, são experiências limitadas se comparadas aos jogos coletivos, em que as crianças negociam seus papéis e interagem com diferentes personagens.

⁵⁰ Nesse sentido, o relato de uma professora de Educação Infantil e aluna de um curso de especialização em Educação Infantil é bem elucidativo. Ao questionar se, realmente, a brincadeira pode ser considerada um instrumento de aprendizagem ela disse: “Não sei não... Às vezes eu elaboro jogos de matemática para as crianças e algumas não parecem interessadas. No fim, quando terminam, vêm me entregar o jogo montado e dizem: ‘Pronto, tia. Agora posso brincar?’”.

Outra característica da brincadeira, o fato dela pertencer ao âmbito da imprevisibilidade, impossibilita que se tenha, no início de uma brincadeira, o seu final pré-definido. O que ocorre na brincadeira é construído ao longo do brincar. A imaginação do brincante faz uso dos recursos que são encontrados nos objetos percebidos, nas ações e falas do companheiro de brincadeira, nos sons e fatos que surgem casualmente: a uma onda que atinge um castelo de areia se pode dar diferentes significados... Essa imprevisibilidade impossibilita a definição prévia da aprendizagem gerada pela brincadeira. Na escola a professora pode distribuir formas geométricas em madeira com o objetivo de que os alunos aprendam as características e nomes das figuras, porém uma criança pode construir pontes, castelos, outra pode tentar encaixá-las, formando um quebra cabeça, outra pode, simplesmente, transformar as peças em personagens e estabelecer diálogos entre eles. Ou seja, não se pode determinar um programa pedagógico preciso quando se adota a brincadeira como estratégia de aprendizagem:

Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados... é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto” (BROUGÈRE,1995, p.104.)

Quando a professora considera a criança sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e respeita suas características e necessidades, pode lidar melhor com as incertezas do brincar, como também com as suas conquistas.

Em relação às condições necessárias para que a brincadeira se dê de maneira rica na escola, Moyles (2002) salienta que os materiais disponíveis, o fácil acesso a eles pela criança e as atitudes do professor têm grande importância para qualidade das brincadeiras vivenciadas. A autora considera que, na escola, o brincar deve ser diferente do brincar em casa ou em outros espaços, tanto em termos de significado como em termos da maneira como se organiza. Segundo ela, se os pais perceberem essa visão da instituição, é provável que atribuam valor e importância ao brincar na escola.

Moyles (2002) explicita ainda que ambas as modalidades de brincadeira, o brincar livre e o brincar dirigido, devem ser amplamente vivenciados na escola. O primeiro tem caráter exploratório: as crianças aprendem alguma coisa sobre as situações, as pessoas, os objetos. Já o segundo tem diferente

dimensão e oferece outras possibilidades, sendo capaz de levar a criança “a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade” (p.33). Através do brincar livre ampliado, as crianças podem aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar predominantemente exploratório, mas isso depende do contexto geral e da inteligência da criança, se ela teve amplas possibilidades de brincar dessa forma antes de freqüentar a escola. As crianças chegam à escola com expectativas bem diferentes em relação à brincadeira.

Em síntese, o brincar em ambientes e situações educacionais, além de proporcionar a aprendizagem e a socialização da criança, pode permitir que os professores e educadores, aprendam sobre ela e conheçam suas necessidades. Através da observação do brincar das crianças pequenas, o professor da educação infantil pode obter informações sobre o que elas sabem e precisam aprender, sobre o que elas desejam, o que precisam realizar, enfim, o brincar oferece pistas sobre as necessidades da criança, seus conhecimentos e interesses.

O jogo pedagógico pode ser um instrumento eficiente através do qual o professor estimula a aprendizagem de conhecimentos específicos. Porém ele não equivale, nem em termos de experiência vivida nem em termos de ganhos efetivados, à brincadeira livre, e, por isso, não pode substituí-la. São experiências essencialmente diferentes e igualmente necessárias à rotina em sala de aula.

2.3 – Pedagogia da infância

Wallon (1999) apresenta definições claras e objetivas para os conceitos de educação e pedagogia. Segundo ele, a educação pode ser definida como “influência exercida pelo grupo dos adultos sobre as crianças para torná-las aptas à vida social numa sociedade determinada” (p. 150), encontrando-se, então, entre o indivíduo e a sociedade. A pedagogia, por sua vez, serve de ligação entre esses dois pólos, “tendo como tarefa descobrir os meios mais adequados para adaptar os indivíduos à sociedade” (idem). Ao mesmo tempo em que considera necessária essa distinção entre indivíduo e sociedade, este

teórico, ainda na década de 1930⁵¹, reconhece o quanto ela é formal e distante da realidade concreta, já que não existe um hiato inicial entre o social e o individual: “Desde a infância não há, por assim dizer, reação motora ou intelectual que não implique um objeto fabricado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio” (p.150).

Wallon destaca ainda que “até recentemente o erro da educação, em nossas sociedades modernas, foi desconhecer em demasiado as primeiras etapas do desenvolvimento e impor prematuramente à criança maneiras de pensar e agir posteriores, ou seja, próprias do adulto” (1999, p. 153). Por muito tempo predominou entre os educadores uma visão de criança como ser incompetente, desprovido de conhecimentos, um *enfant*. A escola era, então, o espaço, e a pedagogia o método, destinados a transformar as crianças em adultos competentes, conhecedores, falantes. Os educadores tinham como missão desenvolver hábitos, transmitir conhecimentos e treinar habilidades. A pedagogia estudava os caminhos para se alcançar esses objetivos, porque não dizer, a extinção da infância.

Essa realidade, porém, ainda não foi superada e não pode ser considerada *passado*. Apesar de estudos científicos, documentos e leis reconhecerem a criança como competente, construtora de conhecimento, cidadã e sujeito de direitos, e, por conseqüência, atribuírem à escola o dever de acolhê-la, respeitando suas características, e oferecendo a ela experiências significativas, que favoreçam sua socialização, sua aprendizagem, seu desenvolvimento, seu bem estar, o que ainda predomina são práticas escolares em que o adulto se mantém no controle e que a iniciativa da criança não tem espaço.

Nesse cenário, grupos de profissionais, pais, pesquisadores, pessoas envolvidas com a questão da infância travam, de diversas formas, uma luta pelo direito da criança a uma escola que respeite a infância. Estudiosos da educação dedicam-se, então, a uma construção de uma *pedagogia da infância*, o que acontece através do estudo dos contextos, escolares e não escolares, de educação de crianças, dos seus processos e realizações. Como ressalta Oliveira-Formosinho,

⁵¹ Durante aula inaugural do Collège de France, em maio de 1937.

esse estudo é perspectivado do ponto de vista da criança em contexto, do adulto em contexto, das interações entre qualquer um dos grupos de atores entre si e com os seus contextos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.34)

Como as demais pedagogias, a pedagogia da infância se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação, e esta acontece da articulação entre concepções teóricas, crenças e os valores, sendo

um espaço “ambíguo” já não de um-entre-dois, a teoria e a prática... mas antes de um-entre-três, as *ações*, as *teorias* e as *crenças*, em uma triangulação interativa e constantemente renovada” (idem, ibidem, p.14, grifos da autora).

Considerando-se a diversidade das características culturais e condições econômicas existentes nas diversas realidades sociais ao redor do mundo, como também o fato de que essas características se encontram em permanente estado de transformação, a pedagogia da infância deve estar em contínuo processo de reconstrução. Daí a impossibilidade de se pensar num modelo definitivo, ou mesmo de um modelo momentâneo que possa ser aplicado a qualquer contexto social. Cabe a cada comunidade educacional a construção do seu modelo. O que há de comum entre as diversas pedagogias da infância é o fato de que todas elas partem da criança, reconhecida como competente, inteligente, ativa, para a construção de suas práticas.

Para a Pedagogia da Infância a escola deve ser “um lugar de vida infantil, muito mais que um lugar institucional concebido e finalizado para fins do tipo didático” (GARIBOLDI, 2003). O gosto pela brincadeira, característica marcante da identidade e da vida da criança, é um aspecto de grande importância na construção de um espaço de Educação Infantil, que tem de ser

um lugar educativo de fisionomia fortemente lúdica e centrado na criança, no qual prevalecem oportunidades de autodeterminação infantil dos tempos e das modalidades de jogo dentro de uma moldura de ambientes e situações planejadas pelo adulto (GARIBOLDI, 2003, p. 53).

Essa pedagogia não se preocupa apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança vive (MOSS, 2002b). Não parte de um modelo abstrato de criança, mas de uma criança concreta, membro de um grupo social, sujeito histórico inserido numa realidade específica, alguém que pensa a respeito do que vê e do que vive, que tem necessidades e desejos que

precisam ser reconhecidos. Daí a razão de grandes filósofos da educação do século XIX, sobretudo Froebel, Dewey e Montessori, como também estudiosos do desenvolvimento infantil do século XX, principalmente Piaget, Vygotsky, e Wallon, e ainda o psicólogo Bruner e o jornalista Mallaguzzi, ambos educadores, serem referências importantes para a pedagogia da infância. A ênfase dada por esses estudiosos às características positivas da criança justificam o fato de suas idéias, algumas com quase dois séculos, continuarem a ser referência para uma pedagogia da infância hoje.

A idéia de Froebel de que ver e observar a criança pode ensinar ao educador sobre como agir⁵², o postulado de Dewey segundo o qual a escola deve partir das características e interesses infantis para definir os temas e a forma como os mesmos serão trabalhados, assim como a percepção de Bruner de que os jogos e narrativas infantis devem ser valorizados na escola e que a criança deve ser ouvida enquanto participante de uma comunidade de aprendizagem, são princípios reconhecidos como fundamentais para os que hoje constroem práticas de Educação Infantil e têm o seu trabalho reconhecido como referência na área, a exemplo das experiências de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI & FORMAN, 1999), High Scope (OLIVEIRA, s/d) e Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2001).

O pensamento de Loris Malaguzzi está em sintonia com vários postulados desses filósofos da educação, para ele a criança é o centro da pedagogia. Jornalista e psicólogo, Malaguzzi foi o fundador, no início da década de 60, da abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, prática desenvolvida atualmente num conjunto de escolas situadas no norte da Itália e referência mundial de qualidade na Educação Infantil.

Como Dewey, Malaguzzi acredita que não se separa o trabalho manual do intelectual. Para ele a escola não é espaço para o tédio, mas para o prazer e a alegria, onde pais, educadores e crianças têm seus direitos respeitados. Os pais têm o direito de participar ativamente das experiências de crescimento, criação e formação dos seus filhos. Os educadores têm direito de participar na elaboração e aprofundamento dos quadros conceituais que definem conteúdos,

⁵² Foi observando a criança que Froebel descobriu seu interesse em descobrir o que há dentro do brinquedo e criou os jogos para “quebrar” e “consertar”.

objetivos e práticas da educação, em sintonia com os direitos das crianças e dos pais. E as crianças têm direito de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis e sociais (FARIA, 2007). Sua visão de escola, também próxima à de Dewey, é de uma instituição social que

deve representar a vida presente - uma vida real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade (PINAZZA, 2007, p.81).

Com visão semelhante à Froebel, para quem a criança adquire experiência pela auto-atividade, esse educador acredita que não se deve educar através de ensino e de currículo prontos, e sim “privilegiar a auto-aprendizagem das crianças e encontrar com elas os currículos e os campos de experiência” (FARIA, 2007, p.281). Assim como Froebel, ele considera necessário que o educador observe a criança e então, a partir do observado, planeje seu trabalho. Para ele não é o caso de se desprezar o ensino, mas de, observando cuidadosamente o que as crianças fazem, aprender com elas um modo diferente de ensinar.

O currículo é tema de destaque nas discussões da Pedagogia da Infância. Considerando a criança seu ponto de partida, essa pedagogia não soluciona o debate criança X currículo com a extinção de um dos pólos, como costuma acontecer nas práticas que não partem da criança e sim do adulto que se deve alcançar. A criança tem seus interesses e motivações e o currículo representa significados, objetivos e valores sociais. O pensamento de Dewey (Vida e Educação), para quem a escola não pode rivalizar experiências de vida e conteúdos curriculares, as atividades práticas e as atividades intelectuais é inspirador para a solução desse debate. Oliveira-Formosinho nos lembra que para ele

os dois elementos do ato de ensino-aprendizagem – as crianças e o currículo – têm identidade própria. Uma proposta reflexiva para a construção de uma práxis participativa reconhece que o ato educativo integra esses dois elementos, porque a agência do aprendente, em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa da sua reconstrução (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.22).

Moss (2002a), ao tratar do currículo na Educação Infantil, cita a prática da Noruega e de outros países escandinavos, que atentos à “cultura da criança” afirmam que a necessidade de controle na administração de um

“Jardim da Infância” deve ser sempre cuidadosa, pois em oposição a ela está a necessidade das crianças “de serem crianças em suas próprias premissas e fundamentarem-se em seus próprios interesses” (p. 245). As instituições que se propõem uma Educação Infantil de qualidade

devem ser locais para a provocação e confrontação, discordâncias e indocilidade, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, mantendo o pensamento crítico e aberto, o deslumbramento e assombro, a curiosidade e diversão, aprendendo com adultos e também com crianças sobre perguntas para as quais as respostas não são conhecidas (MOSS, 2002a, p. 246).

Faz-se necessário, então, aos educadores infantis, a escuta e observação contínua do cotidiano educativo. Dessa forma, se conhece as crianças, “seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.28). Esse conhecimento, que pode implicar no reconhecimento do outro e no estabelecimento de diálogo, possibilita uma “ética da reciprocidade”. Ele é imprescindível, já que existem diferenças significativas entre a forma como as atividades se organizam na ótica do adulto e na ótica da criança, “o adulto vê maior urgência nos resultados das atividades e seus propósitos são mais intelectualizados do que os das atividades infantis” (PINAZZA, 2007, p.86).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos (inclusive do direito de ser respeitada pelos que lhe educam) e como sujeito ativo na construção do seu saber, não justifica uma “negação geracional”, termo usado por Dufour (2005) em referência à negação do papel do adulto como aquele que introduz as crianças, desde o seu nascimento, em um mundo pré-estabelecido. A idéia de Educação Infantil discutida aqui não é argumento para uma prática pedagógica de permissividade, em que as crianças agem em um ambiente *laissez-faire*. Limites e disciplina são necessários para uma vida em sociedade. Porém, as crianças podem, e têm o direito, de conversar sobre o que vivem, expressar suas opiniões, participar da construção das regras de convivência estabelecidas na escola.

2.4 - A professora⁵³ de Educação Infantil

O surgimento de uma pedagogia da infância que, tendo a criança como centro, exige uma reformulação da maneira como se constrói o currículo e o espaço educativo, nos aspectos físico e social, coloca também novas exigências quanto ao perfil da educadora. A imagem de criança rica, oposta àquela a que tudo faltava, demanda uma formação específica para os profissionais de educação Infantil:

Essa visão da criança como co-construtora implica uma visão do professor como co-construtor da cultura e do conhecimento. Essa visão significa uma responsabilidade profissional dupla, que em parte refere-se a travar um diálogo e uma comunicação ativa com as crianças e colegas, e em parte a uma atitude reflexiva e investigadora, cujo ponto de partida é o trabalho e o processo de aprendizagem, tanto da criança como do professor (Dahlberg citado por MOSS, 2002a, p. 247).

A construção desse profissional pesquisador, reflexivo e co-construtor, salienta Moss (2002a), exige métodos de trabalho e análise crítica e constante da prática. A reflexão é, então, indispensável ao professor, cujas realizações devem ser iniciadas e concluídas por meio de um processo reflexivo.

Essa idéia surge com destaque no pensamento de Dewey. Para ele só o processo reflexivo possibilita a necessária clareza de objetivos educativos e da intencionalidade das ações por parte dos educadores. Daí este filósofo ser referência tão presente entre os que defendem a superação de “clássicas dicotomias no plano da formação de professores - teoria-prática, academia-terreno de atuação, conhecimento científico-conhecimento experimental” (PINAZZA, 2007).

Malaguzzi acredita que a criança precisa de uma professora de crianças e não de alguém que lecionasse uma disciplina, uma matéria escolar. Para ele, as educadoras devem estar atentas às cem linguagens da criança, respeitando a sua necessidade de sentir-se inteira. Mais do que transmitir conhecimentos e habilidades, elas devem auxiliar as crianças na busca das “estratégias construtivas do pensar e do agir” (FARIA, 2007, p.288).

Além disso, a educadora de crianças deve ser capaz de construir uma “intimidade social” entre ela e as crianças. Estar junto das mesmas permite a

⁵³ Esse substantivo é usado aqui na sua forma feminina devido ao fato dessa função ainda ser, em todo o mundo, predominantemente assumida por mulheres.

ela “coletar e desenvolver os temas para conversação, estabelecendo ainda uma proximidade física e afetiva”, importante para a formação de vínculos (GARIBOLDI, 2003, p. 50).

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), a “globalidade” da criança pequena, ou seja, o fato de que ela não pode ser compreendida ou estimulada em setores isolados (o afetivo, o social, o cognitivo) requer da educadora a expansão de responsabilidades e um alargamento de saberes e funções. A vulnerabilidade da criança, devido a sua tenra idade, exige que a educadora reconheça a sua necessidade de ser cuidada e protegida e, ao mesmo tempo, demanda que ela reconheça suas competências. O processo de profissionalização deve preparar a educadora para uma amplitude e singularidade de tarefas, que exigem dela uma capacitação profissional e pessoal. Se a integração de serviços é uma característica desejável para o atendimento à criança pequena, a professora de Educação Infantil tem “um mundo alargado de interações”: interage com as crianças, com os pais, com suas auxiliares, com estagiários, com os profissionais que supervisionam seu trabalho, com outros profissionais que trabalham na escola (psicólogo e assistente social, por exemplo), etc.

O alargamento de saberes e funções da professora de Educação Infantil põe em evidência a brincadeira como um tema fundamental na formação de professores. Porém, ainda é grande, entre as educadoras, a dificuldade em construir práticas em que a brincadeira permeie a rotina. Na nossa cultura, brincadeira e escola, brincadeira e aprendizagem ainda são vistas como conceitos antagônicos. A visão pejorativa dos adultos em relação à brincadeira (“mero lazer”) explica, pelo menos em parte, porque que tão frequentemente apenas o jogo pedagógico tem livre acesso às salas de aula. A educadora precisa conhecer melhor o papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, refletir criticamente sobre o adultocentrismo de nossa cultura e sobre a sua prática pedagógica. A reflexão é, como defendia Dewey, o principal instrumento de trabalho do educador.

A necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores, em que reflexões sobre suas concepções de criança e de brincadeira sejam proporcionadas, antes e durante os estudos sobre as relações entre brincadeira e educação, parece evidente se considerarmos os

resultados de pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil (WAJSKOP, 1996; PRADO, 2002; FERREIRA, 2004b, entre outros). A maioria dos cursos de formação de professores desse segmento ainda não tem o estudo da infância, com toda a sua complexidade, como base fundamental. Em muitos desses cursos o estudo da infância está presente de forma muito pontual e abreviada, geralmente durante os semestres iniciais⁵⁴, o que não corresponde àquilo que se faz necessário: a adoção da criança, rica em potencialidades, como ponto de partida para se pensar a sua educação. Sem ter a criança, com suas características, necessidades e interesses, como base, esses cursos não dão à brincadeira o espaço e o status que ela merece. Se o foco não é a criança e o seu desenvolvimento pleno, mas o futuro adulto, a quem o brincar parece desnecessário, a brincadeira é pouco valorizada. Isso se dá nos cursos de formação e, consequentemente, nas práticas de educação infantil.

Machado (1998) enumera saberes necessários aos profissionais da educação infantil, tendo como base dez critérios para atendimento à criança⁵⁵. Segundo ela, para atender ao primeiro critério, “nossas crianças têm direito à brincadeira”, apresentado no documento, os profissionais precisam saber: organizar os brinquedos de modo a facilitar a sua utilização pela criança; organizar a rotina de modo flexível, a fim de possibilitar a realização de brincadeiras; ensinar as crianças a utilizar e guardar os brinquedos; orientar as famílias sobre o valor da brincadeira, ensinar novas brincadeiras; participar, propor e coordenar as brincadeiras; incentivar as iniciativas de brincadeiras das crianças e incentivar a participação de meninas e meninos em todo tipo de brincadeira.

Esses saberes, necessários às professoras da educação infantil, têm construção em diferentes âmbitos: formação pessoal, formação profissional inicial, formação profissional em serviço. Experiências, valores e conceitos adquiridos nesses diferentes âmbitos participam da definição (e redefinição) da prática pedagógica dessas profissionais. Tais saberes, então, não são construídos a partir do acesso a informações sobre os processos de

⁵⁴ Com frequência a partir de textos sobre a descoberta da infância.

⁵⁵ Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1995).

desenvolvimento e aprendizagem das crianças, simplesmente, mas também a partir de uma sensibilização do educador para essa questão, através de vivências e reflexões. É por meio de uma formação de qualidade, em que o educador tem um papel ativo, e não de simples receptor de informações e executor de práticas e em que ele trabalha a sua totalidade enquanto *pessoa* (o que significa rever não apenas as habilidades, mas também os valores construídos ao longo de suas experiências pessoais) que se pode favorecer a percepção da criança como sujeito de direitos, alguém que tem o direito de brincar, inclusive na escola.

Goldschmied (2002) aborda a brincadeira na escola e discorre sobre as ações da professora com relação ao brinquedo em sala de aula, chamando a atenção para o rico significado dos brinquedos confeccionados pelas professoras e oferecidos às crianças na escola. Além do empenho da mesma na construção do objeto revelar a importância atribuída por ela ao brincar, existe também o valor afetivo: o investimento de tempo e trabalho ofertado às crianças, na forma que mais as agrada - um brinquedo. Ele argumenta que, dentro do possível, levando-se em conta as características das crianças e a sua capacidade de utilizar instrumentos, elas devem participar da confecção dos brinquedos, assim como devem ser estimuladas a guardá-los ao final da brincadeira e lavá-los, quando necessário. Segundo Goldschmied “é urgente que os cursos de formação profissional incluam instruções práticas sobre o uso da madeira, a construção de bonecas”⁵⁶ (idem, p. 195).

Uma das medidas necessárias para a superação das limitações do trabalho das professoras parece ser uma formação de qualidade, em que elas tenham não apenas acesso a informações sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças, mas também possam discutir criticamente o conceito de criança, a marginalização da infância e, conseqüentemente, da brincadeira. Além disso, faz-se necessária uma formação continuada e uma supervisão do trabalho realizado, em que, cotidianamente, a educadora seja levada a refletir sobre a sua prática, trocar idéias com as colegas e supervisão, repensar e reconstruir suas ações.

⁵⁶ Tradução minha.

Alguns autores, porém, argumentam que a formação teórica não atinge um nível mais interno da identidade do professor. Falkenbach (2001) acredita que, para intervir no ambiente lúdico-educativo em que a criança manifesta toda a sua expressividade simbólica, o professor precisa ter uma formação pessoal que lhe propicie experiências dessa ordem. Nesse sentido questiona: “como uma pessoa que não tem consciência de sua própria corporeidade pode se tornar continente para a evolução e o crescimento pessoal de outra?” (p. 64). Dias (2001) também defende a necessidade de uma formação rica em experiências lúdicas para a educadora infantil, em que a reflexão seja provocada através de experiências com brincadeiras e diversas formas de arte. Como salientam Porto & Cruz (2002),

a apropriação, pelo professor, do conhecimento/sentimento da importância da brincadeira para as crianças, não se dá integralmente se esse tema é abordado apenas teórica e cognitivamente. É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os professores possam dá-se conta, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brincar é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo, não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico. Para isso, é necessário que, além de conhecer o significado do brincar para o desenvolvimento da criança, o professor brinque (p.151 e 152).

Uma formação de qualidade para as educadoras da infância é fundamental para que a brincadeira seja vivenciada de maneira rica na escola. Na realidade brasileira, em que, até hoje, muitas profissionais de creche não têm sequer o nível médio de escolaridade, as provas de concurso não têm especificidade na Educação Infantil e, somada à precária formação inicial, a formação em serviço recebe poucos investimentos (CRUZ, 2008), as possibilidades das professoras, sujeitos de uma sociedade adultocêntrica que supervaloriza a produtividade (trabalho) em detrimento do lazer (brincadeira), valorizarem a brincadeira no cotidiano de suas práticas são muito restritas.

Porém, mesmo sendo uma das estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, inclusive no que se refere às oportunidades ricas de brincadeira, direito e necessidade da criança, uma boa formação não é a única medida necessária, já que não depende apenas das professoras, ou educadoras, a qualidade do serviço oferecido. É preciso lembrar que, no dia-a-

dia dessa profissional, além do diálogo e confronto existentes entre suas crenças e saberes, entre saberes e práticas e entre práticas e crenças, existem também diálogos e confrontos entre esses pólos e os contextos em que essa educadora se encontra inserida. Em síntese, o que acontece em sala de aula não é mera consequência das ações de uma pessoa simplesmente. Mas das ações e relações de uma professora e um grupo de crianças e dessas com o ambiente em que estão inseridos: a escola como um todo, a família, a comunidade, a administração pública, enfim, os diversos setores do contexto social, com suas características culturais e econômicas. Como coloca Bronfenbrenner (1996), muitos fatores do ambiente ecológico participam, direta ou indiretamente, da construção das experiências vividas na escola (BRONFENBRENNER, 1996).

2.5 - O espaço na Educação Infantil

Quando entramos numa escola, a distribuição de móveis, a forma como as paredes são, ou não são, utilizadas, a organização dos objetos nos diz muito sobre que escola é essa, qual a sua visão de criança, quais os seus objetivos. Um espaço que tem seus ambientes internos e externos organizados a partir de uma visão positiva de criança oferece estímulos à mesma, considera suas necessidades e interesses, além de oferecer condições de desenvolvimento da sua autonomia. O fato de um espaço, por exemplo, ser organizado de forma a limitar o acesso das crianças aos objetos, sendo estes alcançados apenas com a intervenção do adulto, torna-o pouco estimulante às mesmas, ao mesmo tempo em que as mantém sob a dependência e o poder do adulto. Nesse sentido, o ambiente *fala*, diz aos que nele se encontram como se deve agir, o que se pode, ou não, vivenciar.

Zabalza (1998) introduz o tema do espaço escolar fazendo uma discussão sobre o conceito de *espaço*. Muito mais que um ambiente físico, ele é um “espaço de vida”. O autor expõe a visão de espaço da criança apresentada por Enrico Battini, professor da faculdade de arquitetura da Universidade de Turim:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que

ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar (Battini, 1982 citado por ZABALZA, 1998, p.231).

A criança, de diversas maneiras, sente o espaço, que tem, para ela, o tamanho das experiências vividas nele. Ele não é percebido por sua metragem, sua área especificada em um número, mas naquilo que possibilita.

Como Zabalza (idem), vários autores, ao falar de espaço escolar, não consideram apenas o meio físico ou material, mas também as experiências possíveis nesse meio (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999; GARIBOLDI, 2003 entre outros). São consideradas

a organização e disposição espacial, as relações estabelecidas entre os elementos da sua estrutura – dimensões e proporções, forma, localização, qualidade do material, etc. – e, também, as pautas de conduta que nele são desenvolvidas, o tipo de relações que as pessoas mantêm com os objetos, as interações que se produzem entre as pessoas com os objetos, os papéis que se estabelecem, os critérios que prevalecem, as atividades que procuram, etc (Cano e Lledó, 1990 citados por ZABALZA, 1998, p. 233).

O espaço não é, então, composto apenas por uma área e os objetos nela dispostos. Ele inclui também o que nele se vivencia, o que nele se produz. É esse o conceito de *espaço* considerado no presente trabalho: o que oferece um ambiente em termos de materiais, ações, interações e experiências.

Considerando-se um princípio presente na Pedagogia da Infância, segundo o qual a organização do espaço de Educação Infantil e o que nele é proposto deve partir da necessidade das crianças de serem crianças, a adequada organização do espaço e a seleção dos materiais nele dispostos são importante fatores de apoio às práticas educacionais. As frequentes reorganizações do espaço⁵⁷ fazem com que este “sugira” novas experiências, ao mesmo tempo em que colocam regras de organização (VITORIA & KUHLMANN JR, 2002).

Goldschmied (2002) alerta para o fato de que os educadores precisam analisar o espaço físico a partir da perspectiva da criança, o que ela encontra ao nível dos seus olhos e a relação entre as dimensões dos espaços e a pequena dimensão corporal da criança. Para ele, a diferença entre o tamanho

⁵⁷ Salas de aula podem ser organizadas, e reorganizadas, através dos chamados “cantinhos”, pequenos espaços compostos a partir de um tema (por exemplo, “cantinho da fantasia” com roupas e adereços diversos, “cantinho da leitura” com livros e revistas, “cantinho dos brinquedos”, com bonecas, carrinhos, jogos de encaixe, “cantinho das artes” com massa de modelar, giz de cera, tinta, papel).

dos nossos passos e os da criança pequena deve ser um critério da definição de espaços mais adequados para a criança (se lembrarmos da sensação de estranheza que sentimos quando visitamos uma casa onde estivemos quando criança, como ela agora parece tão pequena, reconhecemos que esse critério faz sentido).

O momento do desenvolvimento da criança atendida deve ser então considerado. Porém, nem todas as crianças de uma mesma idade percebem um ambiente da mesma forma. Como ressalta Oliveira (1998) a relação criança-meio não é de uma determinação abstrata, mas de constituição recíproca. As condições externas não atuam igualmente sobre todos os alunos, nem mesmo sobre os de mesma idade. Da mesma forma que não é possível pré-determinar as influências do ambiente sobre as crianças, não basta oferecer qualquer meio acreditando que elas tirarão dele boas experiências para o seu desenvolvimento. A organização do espaço é um processo contínuo, que deve ser objeto de atenção da professora para que possa favorecer as interações inter-pessoais e o jogo infantil. A autora lembra ainda que deve ser buscado um certo equilíbrio entre novidades para a criança, que lhe estimule a explorar, descobrir, e algo que lhe é familiar e que lhe permite reviver brincadeira, retomar experiências. À professora cabe observar como cada aluno lida com o que lhe é oferecido, como utiliza o espaço, como interage nele, quais as atividades preferidas. Além dessa observação possibilitar um maior conhecimento sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e as características pessoais de cada aluno, dá também condição de o professor intervir, apoiar, perguntar, responder, incentivar, estar junto, enriquecendo as experiências vividas.

Dessa forma, como afirma Oliveira-Formosinho (2007), “a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’” (p.26). Dependendo da forma como organiza a sala de aula, a professora coloca possibilidades e limites às crianças e às suas brincadeiras.

Abordando o faz-de-conta na Educação Infantil, Craidy e Kaercher (2001) destacam alguns aspectos considerados essenciais para o seu desenvolvimento. A rotina escolar deve reservar períodos de tempo consideráveis para o brincar livre; os materiais para a brincadeira devem ser

disponibilizados, em quantidade e variedade, além de serem organizados de forma a facilitar às crianças o seu manuseio (elas precisam também ser estimuladas a participar da sua organização e ter com eles zelo e cuidado), e por fim, o espaço de sala de aula deve ser transformado pela professora num lugar agradável e estimulante ao desenvolvimento das crianças. As autoras consideram ainda que, já que as crianças necessitam de liberdade de movimento, deve-se disponibilizar a maior quantidade de espaço possível.

Podemos concluir então que, apesar da dimensão da sala de aula (e de outros ambientes utilizados pela criança na escola), ser um dado importante na definição da qualidade das experiências possíveis, inclusive da brincadeira, o tamanho dos ambientes não determina, por si só, essa qualidade. Esta depende, em grande parte, da forma como os espaços internos e externos são organizados pelos educadores e da participação, ou não, das crianças nessa organização.

2.6 - A qualidade na Educação infantil

Na atualidade o tema da qualidade ganhou destaque no mundo da indústria, do comércio e dos serviços. As empresas, nas diversas áreas, têm desenvolvido estratégias de avaliação dos seus produtos e serviços com o objetivo de melhorar a qualidade do que produz. “Agências de qualidade” desenvolveram critérios para avaliar as empresas e “selos de qualidade” (a exemplo dos certificados de qualidade Iso⁵⁸) para identificar as que comprovaram ter qualidade superior. A busca por qualidade acontece numa lógica de mercado competitivo em que não basta dispor de um produto, é necessário que ele se destaque por sua qualidade.

Cruz (2004) vê a intensificação do tema da qualidade na educação da criança pequena, ocorrida na década de 90, relacionada a esse processo. Hoje são diversos os critérios, dimensões ou indicadores utilizados para avaliar ou buscar a qualidade na educação da primeira infância: tanto pesquisadores e estudiosos como leis e documentos do governo tratam dessa questão.

⁵⁸ O selo citado é conferido pela International Organization for Standardization (Organização Internacional para a Normalização), organização não governamental que edita uma série de normas técnicas reconhecidas internacionalmente e utilizadas na padronização da qualidade de produtos e serviços de empresas em todo o mundo.

O debate sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil foi, inicialmente, marcado pela abordagem psicológica, pois uma grande preocupação quanto aos efeitos da separação mãe-criança pequena levou a uma atenção acentuada aos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil no espaço da creche. Num segundo momento, sob influência das teorias da privação cultural, na década de 60, o foco foi deslocado para o desenvolvimento cognitivo da criança, com o objetivo de favorecer seu desempenho futuro na escola primária. A continuidade do debate possibilitou o amadurecimento das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento. A mudança da preocupação com o desempenho na escola para a valorização das experiências na Educação Infantil e uma maior atenção aos contextos familiares e locais foram ganhando espaço nos debates sobre a qualidade (BRASIL, 2006).

Williams (1995), citado por Oliveira-Formosinho (2001b), diferencia uma *perspectiva sobre a qualidade*, em que se define critérios para abordar a qualidade, de um *instrumento de avaliação da qualidade*, em que se define meios para verificar a qualidade das instituições de Educação Infantil. A definição de instrumentos de avaliação da qualidade a serem aplicados em diversos contextos pressupõe um conceito objetivo de qualidade. Essa objetividade, típica da modernidade,

procura critérios universais e definitivos que possam garantir certezas, ordem segurança e que permitiria descrever e compreender o que é a qualidade e indicar caminhos prosseguir no cotidiano da educação de infância (idem, p. 167)".

Porém, como explicita Oliveira-Formosinho (2001b), as perspectivas sobre a qualidade da Educação Infantil variam de acordo com os interesses políticos, os conhecimentos científicos e as opções técnicas, mas variam, principalmente, de acordo com as perspectivas dos envolvidos na Educação Infantil: pais, professores, associações profissionais e sindicais, município, comunidade local, administração (secretaria) da educação. A autora menciona ainda a possível participação da criança, que quando ouvida, traz o seu olhar, bem específico se comparado com o dos demais sujeitos, todos adultos. Nesse sentido é importante lembrar que alguns pesquisadores vêm considerando a fala das crianças em investigações que buscam conhecer a qualidade dos

serviços educacionais voltados para a criança pequena (CAMPOS & CRUZ, 2006). Essa escuta, além de reconhecer a criança nos seus direitos e competências, nos possibilitando conhecê-la melhor, expande também nossa a visão de Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2001b) nos lembra que o conceito de qualidade, que é complexo por envolver muitos aspectos e muitas perspectivas diferentes, exige problematização, reflexão, debate. O problema central da questão da qualidade da educação da infância parece ser a questão *quem define a qualidade?* A controvérsia dar-se em dois pólos: os que pensam que o Estado deve definir os padrões de qualidade e os que pensam que a comunidade educacional é quem deve estabelecer o que vem a ser um serviço de qualidade. Uma concepção de qualidade envolve políticas, valores, crenças, tradições e outros aspectos, sendo então “valorativa, pessoal, contextual, evolutiva e dinâmica”.

De maneira semelhante, Moss (2002b) concebe a qualidade como conceito relativo (baseado em valores), cujo processo de definição pressupõe discussão e deve ser participativo e democrático (com a participação de alunos, famílias e profissionais), podendo haver divergências entre as perspectivas dos que o discutem. A definição de qualidade, para ele, é um processo dinâmico, contínuo, que precisa ser continuamente revisto, já que não é possível chegar a uma descrição definitiva. Moss coordenou a Rede Européia de Atendimento Infantil que publicou, em 1991, o documento *Qualidade dos Serviços às crianças: documento de discussão*. As experiências de Reggio Emilia e da Escandinávia, reconhecidas por sua excelência, inspiraram uma definição de parâmetros para uma Educação Infantil de qualidade, atenta às desigualdades sociais e ao respeito à diversidade cultural.

Também a partir de uma compreensão da qualidade na sua complexidade, Zabalza (1998) considera dez critérios, chamados por ele de “aspectos chave”, de uma Educação Infantil de qualidade: 1) organização de espaços, 2) equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, 3) atenção privilegiada aos aspectos emocionais, 4) utilização de uma linguagem enriquecida, 5) diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, 6) rotinas estáveis, 7) materiais diversificados e polivalentes, 8)

atenção individualizada a cada criança, 9) sistemas de avaliação, anotação, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, 10) trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). Nesses critérios não vemos, de maneira clara, uma referência ao brincar, porém, considerando-se o critério de número 2, identificamos o reconhecimento do papel ativo da criança na definição da rotina, e, conseqüentemente, o respeito a seu direito de brincar.

Com base na convicção de que a qualidade é um conceito valorativo, subjetivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar, Pascal & Bertram (1999) criaram uma metodologia de avaliação e melhoramento da qualidade da aprendizagem pré-escolar, nomeada APE – Aprendizagem pré-escolar efetiva: um plano de ação para mudança, que foi aplicada num leque diversificado de contextos de educação à crianças de três e quatro anos no Reino Unido. Foram considerados dez parâmetros de uma prática em Educação Infantil de qualidade: 1) metas e objetivos, 2) experiências de aprendizagem/currículo, 3) estratégias de ensino e aprendizagem, 4) planejamento avaliação e manutenção de registros, 5) organização da equipe técnica, 6) espaço físico, 7) relações e interações, 8) igualdade de oportunidades, 9) parceria parental e ligação com o lar e a comunidade, 10) gestão, monitoramento e avaliação.

A Associação Criança⁵⁹, instituição dirigida por Oliveira-Formosinho, parte de uma concepção ecológica de qualidade, que considera os papéis sociais dos atores do contexto e de suas interações, como também leva em conta o fato de que esse contexto se relaciona com uma realidade social e cultural mais ampla, no qual está inserido.

No seu trabalho de investigação e formação em contexto, a Associação utiliza dez dimensões de qualidade muito próximas àquelas adotadas por Pascal & Bertram (1999): 1) objetivos (presentes nos documentos da escola e na fala dos integrantes da comunidade escolar), 2) profissionais (formação, experiência e oportunidade de desenvolvimento profissional), 3)

⁵⁹ A Associação Criança é “uma associação de profissionais em desenvolvimento humano, actuando predominantemente do distrito de Braga, desde 1996, que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2001).

acompanhamento e avaliação do trabalho educativo desenvolvido pela escola, 4) relações e interações entre as crianças e entre estas e os adultos, 5) experiências de aprendizagem/currículo (qualidade e variedade das atividades de aprendizagem), 6) planejamento de atividades e elaboração de relatório, 7) parceria pais – escola - comunidade, 8) igualdade de oportunidades (como a escola e as aprendizagens nela desenvolvidas refletem e exaltam as diversidades existentes entre as crianças), 9) estratégias de ensino e aprendizagem e 10) espaço físico (como os espaços externos e internos são utilizados).

Tanto entre os parâmetros de Pascal & Bertram como entre as dimensões da qualidade adotadas pela Associação Criança não constam referências à brincadeira. Porém, nas publicações referentes aos trabalhos desenvolvidos pelo APE e pela Associação Criança (Pascal & Bertram, 1999 e Oliveira-Formosinho, 2001 e 2002, respectivamente) salientam a importância da brincadeira na rotina de uma instituição de Educação Infantil, sendo este um aspecto observado através de diferentes parâmetros ou dimensões.

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) partem de uma concepção de criança como “sujeito social e histórico, inserido numa sociedade na qual partilha uma cultura” (p. 13). As crianças são cidadãs de direito, seres competentes, produtores de cultura, que precisam ser auxiliadas quando tiverem necessidade, atendidas nas suas necessidades básicas e precisam ter atenção especial do adulto nos momentos peculiares de sua vida. São parâmetros de qualidade:

1- A proposta pedagógica da instituição, que deve contemplar princípios éticos, políticos e estéticos, promover práticas de cuidado e educação, considerar seu trabalho complementar à ação da família, explicitar o reconhecimento da identidade pessoal das crianças, de suas famílias e de seus profissionais, considerar a inclusão como direito das crianças com necessidades especiais. A proposta pedagógica deve ser desenvolvida de maneira autônoma pelas instituições, a partir das orientações legais.

2- As instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral. O agrupamento das crianças é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica. A gestão das instituições é de responsabilidade dos profissionais que exercem cargos de direção,

administração ou coordenação e estes devem agir em estreita consonância com os demais profissionais, família e comunidade.

3- Os profissionais que atuam diretamente com as crianças são professores de Educação Infantil e têm a função de garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A equipe de profissionais, composta por professores e gestores, pode contar também com profissionais de apoio, especialistas para assessoria.

4- Professores, gestores e demais profissionais estabelecem uma relação de confiança e colaboração recíproca.

5- Quanto à infra-estrutura, as instituições de Educação Infantil têm seu espaço, materiais e equipamentos destinados prioritariamente às crianças. Estes se destinam também às necessidades das suas famílias e dos profissionais que na instituição trabalham.

O estabelecimento desses parâmetros representa um grande avanço na luta por um atendimento educacional de qualidade para crianças pequenas no nosso país. Porém, como demonstram as pesquisas, apesar da qualidade ser um tema freqüentemente abordado em estudos, documentos e leis, na prática o panorama brasileiro de qualidade na Educação Infantil ainda deixa muito a desejar. Entre essas pesquisas merecem destaque a Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil, realizada pela Campanha Nacional pelo direito à Educação e pelo MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil) entre os anos de 2004 e 2005, e uma revisão bibliográfica desenvolvida por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), com o apoio da UNESCO, que buscou caracterizar a qualidade da Educação Infantil brasileira no período pós-LDB, a partir de textos publicados⁶⁰ no período de 1996 a 2003.

A Consulta teve como objetivo conhecer as concepções sobre Educação Infantil e os critérios de qualidade para essa etapa educacional de professores, funcionários, direção, coordenação, mães e pais de usuários e não usuários, crianças freqüentadoras e líderes da comunidade. Embora não tendo como objetivo a investigação da realidade existente, os resultados dessa pesquisa apontaram também para uma grande diversidade quanto à qualidade dos

⁶⁰ Foram considerados os estudos publicados nas principais revistas brasileiras de educação e aqueles apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no Grupo de Trabalho “Educação da criança de zero a seis”.

serviços oferecidos, tanto entre os diferentes tipos de instituição (pública, privada, privada sem fins lucrativos) como também entre instituições do mesmo tipo. Enquanto algumas desenvolvem um trabalho de qualidade, outras se encontram em condições precárias de funcionamento.

A revisão bibliográfica citada revela que esse quadro descrito pela Consulta já vinha sendo anunciado nas pesquisas divulgadas entre 1996 e 2003. Segundo as pesquisadoras, os resultados desta revisão podem ser agrupados em quatro categorias: 1) Profissionais de Educação Infantil e sua formação, 2) Propostas pedagógicas e currículo para a Educação Infantil, 3) Condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições e 4) Relações com as famílias. Como destaca Cruz (2008), as constatações referentes às três primeiras categorias enumeradas nos ajudam a compreender a escassa presença da brincadeira na Educação Infantil. Na ausência de formação prévia e em serviço⁶¹, importante critério de qualidade, as profissionais, com frequência, atuam com base na intuição, na própria experiência e na partilha de experiências com as colegas. Ocorre que, além da ausência, ou deficiência na formação, essas profissionais, em geral, enfrentam outro grande problema: as instituições em que trabalham não dispõem de uma boa proposta pedagógica. Muitas vezes, além de não ter participado de sua elaboração, as professoras sequer conhecem a proposta de sua pré-escola ou creche, tendo esta, com frequência, sua existência limitada ao papel. Participando da construção da proposta pedagógica da sua escola, as professoras têm oportunidade de refletir sobre os objetivos do seu trabalho, sobre a sua visão de criança e, como destaca Cruz (2008), sobre o papel da brincadeira na aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. Além dos problemas causados por uma formação de baixa qualidade dos profissionais e pela ausência de uma proposta pedagógica (construída e conhecida por esses) nas pré-escolas e creches, ainda se enfrenta uma terceira dificuldade que limita as possibilidades de se brincar nesses ambientes: as condições de funcionamento e as práticas educativas

⁶¹ Parece persistir a idéia de que quanto mais nova a criança, menor qualificação se faz necessária à professora ("basta ter jeito com criança", como muitos ainda costumam pensar). A desvalorização da criança e de sua infância tem participação na construção do desprestígio vivido pela professora da Educação Infantil.

vivenciadas. Os recursos disponíveis e as rotinas propostas limitam os ganhos possíveis à brincadeira.

Nessas condições, a prática da professora, e nela as oportunidades dadas às crianças para brincar, ficam a deriva do acaso: se a professora for alguém sensível à especificidade da criança e, então, permitir que ela brinque, se a professora for habilidosa e dedicar-se à construção de brinquedos e espaços para a brincadeira (mesmo em condições materiais precárias), se a rotina adotada pela instituição (o que vai para além do poder da professora) for relativamente tolerante ao movimento e ruído próprio das brincadeiras, a criança poderá ter na escola um espaço interessante para brincar. Caso contrário, as brincadeiras estarão limitadas ao momento do recreio e às oportunidades encontradas pelas crianças para vivenciá-las, de maneira breve em sala, mesmo estando sob risco constante de repreensão da professora.

A escuta das crianças na Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil evidenciou o destaque dado pelas crianças à brincadeira e aos brinquedos como critérios de definição de uma boa creche ou pré-escola. A brincadeira e o alimento surgem como elementos prazerosos vividos nessas instituições, fato que não pode ser esquecido pelos educadores da infância.

2.7 - A brincadeira na escola hoje: o que mostram as pesquisas

Pesquisas indicam um quadro de baixa qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições brasileiras de educação infantil, onde a brincadeira livre se dá de maneira bastante limitada.

Andrade (2002) realizou um estudo de caso do tipo etnográfico, em que, por meio de entrevistas e da observação participante, investigou a rotina de uma creche comunitária de Fortaleza que atende a famílias economicamente desfavorecidas. Os resultados da pesquisa revelaram que a dificuldade de perceber a especificidade do trabalho realizado com a criança na creche faz com que as profissionais adotem o modelo escolar, marcadamente tradicional. Segundo a autora, das dez horas de permanência diária na creche, menos de 4% é alvo de planejamento. No tempo restante as crianças simplesmente esperam: chegam e esperam a hora de entrar na sala, depois esperam a hora do lanche, a hora do banho, a hora do almoço, a hora de dormir, a hora do

outro lanche, a hora do outro banho, a hora do jantar e, por fim, a hora de ir embora. Não existe por parte das profissionais da creche, a compreensão do significado das atividades da criança para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Diante de tamanha escassez de atividades planejadas, brincar não seria uma prazerosa e produtiva saída para as crianças? Sim. Mas as brincadeiras são contidas, repreendidas e, dessa forma, a rotina de espera e ociosidade cumprem seu papel de disciplinamento.

Em outra investigação realizada pela mesma pesquisadora, também em Fortaleza, foi evidenciado que as professoras não valorizam a brincadeira livre em sala de aula. O período de dez a quinze minutos usado por elas para a correção de tarefas é visto como “entretenimento para as crianças enquanto elas estão ocupadas”, constituindo-se também uma “forma de descarregar suas energias” e “ficarem mais calmas” (ANDRADE, 2007).

Nessa realidade, a rotina tem como objetivo principal o treino de uma conduta passiva, submissa. É a socialização para a subalternidade das classes desfavorecidas, como assinalou Rosemberg (1999). As conseqüências desse fato podem ser observadas em diversos relatos de pesquisas desenvolvidas na Educação Infantil, em que especificidades são encontradas na linguagem e no comportamento das crianças economicamente desfavorecidas.

Cruz (2002), em investigação que tinha como objetivo conhecer a percepção das crianças em relação à creche que freqüentavam, identificou, durante as observações, que elas são muito pouco estimuladas pelas educadoras ao uso da linguagem. Ao realizar a escuta das mesmas, percebeu o uso de frases predominantemente muito curtas e fragmentadas e, como nas interações cotidianas, um vocabulário bastante restrito. Além disso, as crianças demonstram estar pouco familiarizadas com a estrutura de uma história e têm dificuldade na elaboração das histórias solicitadas. Com relação à brincadeira, tema freqüente nas suas falas, algumas demonstram insatisfação quanto às oportunidades oferecidas pela creche mencionando o desejo de não ir à escola para poder brincar livremente em casa (na creche os momentos recreativos não são freqüentes e os brinquedos não existem em quantidade e qualidade adequadas). Ainda assim todas identificam o brincar como o que há de melhor da creche. Segundo Cruz, considerando-se a inexistência de espaços de lazer

no bairro e a falta de espaço e brinquedos nas pequenas casas das crianças, se pode entender a valorização que atribuem ao pouco que têm na creche.

Martins (2000), em pesquisa que investigou o conceito de criança na perspectiva da criança, estudo de caso realizado em dois contextos sócio-econômicos distintos da cidade de Fortaleza, evidenciou diferenças significativas quanto ao comportamento das crianças: enquanto as de classe média - alta, freqüentadoras da escola particular, fazem questionamentos com relação às atividades que lhe são propostas, as de baixa renda, freqüentadoras da escola filantrópica, nada questionam, realizando o que lhes é solicitado. A linguagem dessas crianças também se mostra limitada, muitas vezes elas respondem monossilabicamente ou apenas acenam negativamente ou positivamente com a cabeça. Enquanto na primeira escola as crianças dispõem de espaço, tempo e materiais pra brincar, na segunda o único tempo destinado à brincadeira é o recreio, que acontece num pátio de cimento sem brinquedos (na sala da coordenação, há vários brinquedos - bonecas, carros e jogos - suspensos numa prateleira, fora do alcance das crianças).

Leitão (2002), em investigação sobre a prática pedagógica de professores nas salas de pré-escolas da rede municipal, também na cidade de Fortaleza, observou que a prática das professoras é marcada pela repetição de atividades, pela insistência na transmissão oral e repetitiva de conteúdos, pela falta de planejamento, pela ausência de trocas cognitivas e afetivas e pela *pouca importância dada à brincadeira*.

É importante salientar que a falta de planejamento, fato discutido amplamente por Andrade (2002) e Leitão (2002), não é garantia de brincadeira livre em sala de aula. Uma preocupação constante da professora com a ordem e o silêncio, somada à desvalorização do brincar, são fatores que limitam muito as brincadeiras espontâneas das crianças. Em síntese, além de não ter sua importância reconhecida ao ponto de ser planejada (espaço, tempo e materiais) a brincadeira parece ser muito pouco tolerada nas salas de Educação Infantil.

Prado (2002), através de um estudo de caso do tipo etnográfico em que a observação participante foi o principal recurso utilizado para a coleta de dados, investigou o brincar no espaço da creche. A pesquisadora observou o cotidiano de uma instituição em Campinas, procurando conhecer o seu dia-a-dia e identificando as atividades desenvolvidas com e pelas crianças,

especialmente suas brincadeiras. Concluiu que os professores concebem a brincadeira como atividade em que a criança desenvolve as percepções, as habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos. Assim, valorizam a brincadeira contida, adestrada, dirigida. Por outro lado, as crianças inventam brincadeiras, aproveitam os momentos em que se encontram sozinhas ou não têm a participação do adulto, para brincar livremente, brincam por brincar, alteram a ordem no ambiente, produzindo o que os professores entendem como barulho e bagunça. Os dados trazidos com esse trabalho nos ajudam a compreender o que se quer dizer com a afirmação, atualmente bem freqüente entre as professoras da Educação Infantil, de que “o brincar está presente na escola”: brinca-se com a orientação da professora para aprender/desenvolver algo que ela pré-determina (experiência percebida pela criança, muitas vezes, como uma “atividade” e não como uma brincadeira), enquanto o brincar livre (a brincadeira propriamente dita) continua sendo desvalorizada.

Wajskop (1996) investigou o que os profissionais de creches e pré-escolas pensam sobre a criança e suas brincadeiras e as implicações dessas concepções nas suas práticas educativas. Como recursos metodológicos da pesquisa, realizada no estado de São Paulo, utilizou a observação, entrevistas e questionários. Ao fim da investigação, concluiu que as crianças são vistas como *alunos* ou muito idealizadas na figura da *criança ideal*, obediente, bem comportada e “portadora de uma verdade e bondade universal” (p.204). Enquanto, na creche, as crianças parecem ter relativa liberdade para escolher como querem brincar, na pré-escola a brincadeira é valorizada apenas pelos seus aspectos recreativos e corporais. A autora conclui que à brincadeira de faz-de-conta não é dado valor: as professoras desconsideram que os temas desenvolvidos pelas crianças nas suas brincadeiras propiciam a sua inserção numa realidade social e cultural.

Cyrce Andrade (ANDRADE, 2000) evidenciou que na sala de aula a protagonista é a professora, um adulto como centro de uma situação, que define, por exemplo, a música cantada, a brincadeira vivenciada. A confiança na capacidade de organização das crianças é muito limitada. Já as brincadeiras livres vivenciadas ao ar livre parecem ser, para as professoras e monitoras, um momento de trégua do trabalho. Como não é programada pelos

adultos, parece não ter importância, não sendo vista como uma oportunidade de observação das crianças para o aprimoramento dos conhecimentos sobre elas e sobre seu universo.

Esse panorama da brincadeira na escola não é exclusividade brasileira. Ferreira (2004b), pesquisadora portuguesa que investigou o brincar das crianças do Jardim da Infância, denuncia uma relação adulto-criança numa cultura escolar que valoriza a racionalidade, a docilidade, a passividade, a disciplina e a submissão da criança em detrimento das suas condutas ativas e curiosas, desconsiderando que o direito da criança à brincadeira na escola pode fazer do Jardim da Infância um espaço de cidadania.

No artigo intitulado “A infância e as práticas lúdicas”, Pinto & Sarmiento (1997) chamam a atenção para o fato de que numerosos estudos portugueses da década de 80 associam as dificuldades de adaptação da criança à escola e as conseqüentes perdas no sucesso educativo à massificação da escola, ao currículo único e à falta de motivação da criança. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, veio determinar que a escola deve ter uma dimensão extracurricular, com atividades desportivas e culturais de frequência livre, sendo estas não um apêndice da vida escolar, mas valorizadas e integradas na escola.

No Brasil, as práticas excessivamente escolarizantes comuns às instituições de Educação Infantil, tão freqüentemente relatadas por pesquisadores, acontecem em desacordo com as leis ou documentos oficiais. A importância da brincadeira para o desenvolvimento e bem estar da criança é reconhecida por leis e documentos que versam sobre a sua educação e os seus direitos.

O Capítulo II do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (lei nº 8069 de 13 de julho de 1990) trata do direito da criança à liberdade, ao respeito e à dignidade. No Artigo 16 deste capítulo, o inciso IV afirma o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (9394/96) determina como finalidade da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, que deve ser avaliada mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, não tendo, essa avaliação, fins de aprovação. Essas determinações oferecem

condições para práticas coerentes com as necessidades das crianças e distantes de modelos escolarizantes que caracterizam a primeira etapa da educação básica.

O documento *Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Ministério da Educação e do Desporto-BRASIL, 1997) apresenta como primeiro critério o direito à brincadeira.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Ministério da Educação e do Desporto - BRASIL, 1998), considera que a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, possibilitando que elas experimentem o mundo e internalizem uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. Prevê uma maior autonomia na definição do currículo a ser adotado e, partindo de uma visão de criança como “ser total, completo e indivisível”, afirma que as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, “a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança”.

O mesmo documento reconhece ainda que “*brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se*” são processos presentes na vida de bebês, meninos e meninas, processos que se aperfeiçoam à medida em que se vive experiências consigo mesmo, com as pessoas e o ambiente. Alerta para que os cuidados e a educação das crianças sejam realizados de forma prazerosa e lúdica, em que se contemple “as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos”, oportunizando as diversas formas de expressão, a criação, o movimento e o exercício de tarefas comuns ao cotidiano. Afirma que

o trabalho pedagógico deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, *brincando*, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

O mesmo documento, destinado à formação de professores, determina ainda (capítulo II, artigo 1, inciso C) que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar, entre outros fundamentos

norteadores, “os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da *ludicidade* e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”.

Organizado em três volumes⁶², o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aborda o brincar, sendo dadas orientações para que o professor organize o espaço e proponha situações que estimulem brincadeiras nas suas mais diversas formas: faz-de-conta, brincadeiras com o corpo e com o outro, vivências lúdicas articuladas com outras áreas (a arte, por exemplo), brincadeiras que possibilitem à criança sentir e pensar o próprio corpo e também momentos de conversas sobre as brincadeiras vividas, em que as crianças possam organizar pensamentos, emoções e com isso enriquecer o seu brincar.

O projeto *Parâmetros em Ação da Educação Infantil*⁶³ (Programa de desenvolvimento profissional continuado - BRASIL, 1999), no módulo 3, é ainda mais incisivo quanto a essa idéia, pois tem como objetivo **propiciar condições para que o professor compreenda que o brincar é uma linguagem própria da infância e reflita sobre como o contexto pré-escolar pode contribuir para que a brincadeira se transforme em espaço privilegiado de aprendizagem.**

No âmbito municipal, temos o documento *Diretrizes pedagógicas para implementação das instituições de educação infantil - creches e pré-escolas da rede de ensino municipal de Fortaleza* (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2002), que considera como atividade permanente nas creches e pré-escolas “as brincadeiras no espaço interno e externo” (p. 22).

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006), que se constitui de dois volumes, considera as crianças “cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos, competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (vol. 1, p. 18). Afirma que **as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, movimentar-se, expressar seus sentimentos, desenvolver sua imaginação, ampliar seus conhecimentos e diversificar suas atividades,**

⁶² O primeiro intitula-se “Introdução”, o segundo, que trata do *brincar*, nomeia-se “Formação pessoal e social” e o terceiro “Conhecimento de mundo”.

⁶³ Esse projeto tem o objetivo de divulgar e estimular a implantação do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*.

escolhas e companheiros de interação (vol. 1, p. 19). O mesmo documento determina que **as professoras e os professores da Educação Infantil devem alternar brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, alternando momentos agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupo** (vol.2, p. 39).

Considerando a prática pedagógica na Educação Infantil predominante em nosso país, temos que reconhecer que esta parece bem distante daquela prevista nas leis e documentos citados. Isso ocorre porque a práxis pedagógica não é mera consequência das teorias da educação e/ou das leis promulgadas pelo Estado. Ela se organiza “em torno de saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2007, p. 14). As representações da professora sobre criança, professor e escola têm importante papel na construção dessa práxis. Porém, a mesma não é definida apenas a partir da professora. A práxis se dá num contexto social, com suas características econômicas, históricas e culturais. A direção da escola, as famílias, o Estado (através da Secretaria da Educação) também participam da construção da escola e de como ela desenvolve o seu papel. Existem ainda outras instâncias que afetam a vida da professora, das crianças, das famílias, da equipe técnica, e que participam, de maneira indireta, dessa construção. Como define a ecologia do desenvolvimento humano, existe uma

acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996).

Dessa forma, mesmo não tendo seu fazer limitado por documentos oficiais que definem seu currículo ou por práticas de avaliação com fins de aprovação, a pouca importância atribuída à brincadeira compromete as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. Adotando como objetivo principal a preparação para inserção no Ensino Fundamental, através do disciplinamento

e do treino de habilidades motoras, essas instituições não oferecem condições privilegiadas para as brincadeiras.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um novo olhar.

Marcel Proust

A natureza das questões de investigação guia e orienta o pesquisador no processo de indagação e de eleição do método de investigação. A questão central dessa pesquisa, *como as concepções de crianças e professora sobre o brincar participam da construção da brincadeira na escola*, assim como as questões decorrentes dela, *como a brincadeira acontece na escola, quais as concepções de crianças e professora sobre a brincadeira e como essas concepções interagem*, exigem a observação das interações entre esses sujeitos, e entre eles e o ambiente, como também a escuta dos mesmos a respeito da brincadeira na escola. Constitui-se um trabalho de pesquisa que demanda um olhar minucioso, uma compreensão aprofundada, característica da abordagem qualitativa e, mais especificamente, do estudo de caso, caminho metodológico considerado mais apropriado para se responder às questões colocadas.

As investigações que adotam o estudo de caso buscam conhecer um caso particular de forma extensa e intensa. Como afirma Stake (1999), nos estudos de caso há pouco interesse em generalizar sobre os fenômenos; o maior interesse reside no caso concreto. O estudo de caso constitui-se um método de investigação no qual se estuda uma unidade social concreta.

Gómez; Flores & Jiménez (1999) citam conceituações de diferentes autores para um estudo de caso: um exame completo e intenso de uma faceta, uma questão ou talvez os acontecimentos que têm lugar em um marco geográfico ao longo do tempo (DENNY, 1978); um exame de um caso em ação (MACDONALD Y WALKER, 1977); uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados (PATTON, 1980). Concluem que as definições têm em comum a idéia de que esse tipo de investigação implica num processo de indagação que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e profundo do caso objeto de interesse.

Compreender como interagem as concepções de crianças e professoras na construção da brincadeira na escola exige um olhar aprofundado, característico do estudo de caso. Segundo Stake (1999)

Estudiamos um caso cuando tiene un interes muy especial em si mismo. Buscamos el detalle de la interacción com sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de um caso singular, para llegar a comprender su actividade em circunstancias importantes (p. 11).

A particularidade e a complexidade presentes no processo de construção da brincadeira na escola exigem um estudo detalhado, que possibilite a compreensão de como ações e concepções das crianças e de suas professoras interagem e participam dessa construção. A delimitação do caso dessa forma, com esses sujeitos, não significa que o papel de outras instâncias, por exemplo, da supervisão, da direção da escola e dos pais das crianças sejam desconsiderados. Essas instâncias, como outras de um contexto mais amplo, por exemplo, a instituição na qual a professora cursou sua graduação e a Secretaria Municipal de Educação, participam, direta ou indiretamente, dessa construção. Porém, são as crianças e a professora os principais atores do processo de construção da brincadeira na escola⁶⁴. Entender essa construção a partir desses sujeitos não nega a existência de relações entre esse ambiente, outros ambientes e o contexto mais amplo (BROFENBRENER, 1996).

Será narrado aqui o percurso metodológico desenvolvido nessa investigação, desde os critérios adotados para a definição do contexto e dos sujeitos até os procedimentos e instrumentos utilizados. É importante salientar que esse percurso deu-se após a sua aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, no início do mês de outubro de 2006.

⁶⁴ O fato das professoras da Educação Infantil dessa escola trabalharem sem o acompanhamento quer da supervisão, quer da direção da escola (ambas instaladas num outro prédio) e dos pais não costumarem interferir nas práticas das mesmas influenciou a definição dos contornos do caso estudado, que tem as crianças e a professora como sujeitos.

3.1 - A definição do contexto e dos sujeitos de pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no período de outubro de 2006 a janeiro de 2007⁶⁵, numa escola da rede municipal de ensino de Fortaleza.

A escolha da escola deveu-se a um trabalho anterior, desenvolvido com o grupo de pesquisadores do Projeto Crescer⁶⁶, que forneceu muitos dados sobre o funcionamento dessa instituição, a qualidade dos serviços prestados e que, ao mesmo tempo, fez surgir questões relacionadas à brincadeira na Educação Infantil. O engajamento nesse trabalho anterior aconteceu devido o meu interesse pela Educação Infantil, despertado quando ainda exercia a função de psicóloga escolar, entre os anos de 1991 e 1996. Essa experiência de pesquisa proporcionou o acesso a muitos dados sobre a Escola Caminho do Mar⁶⁷, principalmente sobre a rotina, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre crianças, professores, corpo técnico e famílias atendidas. Foi observado que a brincadeira não é valorizada na rotina daquela escola, em que ainda predominam as atividades de treino e repetição. Esses fatos e o meu interesse pela brincadeira, participaram da definição do tema da presente pesquisa, como também da definição dessa escola como o contexto a ser investigado. O fato de conhecer e ser conhecida no contexto de pesquisa representa uma grande vantagem àquele que se propõe a desenvolver um estudo de caso, já que esse conhecimento, quando construído com base na confiança e no respeito mútuo, pode minimizar os incômodos causados pela olhar minucioso do pesquisador no ambiente de pesquisa, característica desse método de investigação.

Antes de iniciar a coleta de dados, conversei com a vice-diretora⁶⁸ da escola com o intuito de expor os objetivos e a metodologia da pesquisa e obter

⁶⁵ Devido a uma greve de professores ocorrida naquele ano, o calendário escolar previa que o fechamento do ano letivo de 2006 aconteceria apenas ao final do mês de janeiro de 2007.

⁶⁶ Ao iniciar a presente pesquisa, eu já estava há mais de três anos inserida nessa escola através do Projeto Crescer. Esse grupo de pesquisadoras, formado em 2001, realizou, de março de 2003 a dezembro de 2006, nessa escola, um trabalho de investigação e intervenção com o foco na formação continuada de professoras da Educação Infantil. Um relatório desse trabalho encontra-se em anexo (anexo 1).

⁶⁷ Nome fictício usado para garantia de anonimato da instituição na qual a presente pesquisa foi realizada.

⁶⁸ A diretora estava de licença de saúde há algum tempo e a vice assumia a direção.

autorização para a mesma. Ela foi bastante receptiva assinando o Termo de Consentimento⁶⁹ e se dispondo a ajudar no que fosse necessário.

A classe escolhida para a pesquisa foi o “jardim I”. Essa escolha foi influenciada pela idéia de que nela, comparando-se com as classes posteriores, as professoras costumam ser menos pressionadas em relação à aprendizagem de conteúdos pelas crianças, tendo estas, então, no seu dia-a-dia na escola, supostamente, mais oportunidades para brincar. Soma-se a esse fato o conhecimento de que por volta dos cinco anos, idade da maioria dos freqüentadores dessa classe, a criança já dispõe de certa desenvoltura verbal. Os avanços da linguagem, suporte indispensável aos progressos do pensamento, provoca uma redução, do sincretismo do pensamento, da *perseveração*, *contaminação de idéias* e *impregnação afetiva* (WALLON, 1989), o que torna os diálogos mais fáceis. Ao mesmo tempo, nessa idade, as crianças apresentam ainda uma relativa espontaneidade⁷⁰. Como explicita Arfouilloux (1976), desde o momento em que a linguagem verbal está suficientemente constituída, por volta dos 3 ou 4 anos de idade, até os 6 anos as crianças costumam exprimir-se de maneira direta sobre sua vida e sobre o mundo. Essa “espontaneidade” da criança decorre da baixa eficiência dos seus mecanismos de defesa. Nesse momento o desafio é compreender seu discurso, nem sempre claro. Após os 6 anos de idade, os mecanismos de defesa inibem a expressão infantil, ao mesmo tempo em que o discurso torna-se mais compreensível.

Essas duas características, desenvoltura verbal e espontaneidade, facilitam o trabalho do pesquisador que se propõe a escutar a criança através da oralidade. Outras formas de expressão da criança, o brincar e o desenho, também considerados nesta pesquisa, estão bem presentes nessa faixa etária.

O fato de existir apenas uma turma de jardim I, definiu a professora participante, que, em sondagem anterior, demonstrou disponibilidade de participar da pesquisa. Logo após conversar com a vice-diretora, procurei a

⁶⁹ Termo de Consentimento da direção em anexo (anexo 2).

⁷⁰ Como nos lembra Maria Malta Campos (2008), o pesquisador precisa levar em conta o fato de que a desigual relação de poder entre adultos e crianças, combinadas às desiguais relações étnicas e de gênero (a que eu acrescento também as desigualdades das relações sócio-econômicas), levam as crianças, muitas vezes, a fornecer respostas que elas julgam ser esperadas e não aquelas que refletem, realmente, o seu ponto de vista. Considero que, quanto mais jovem, menos a criança apropriou-se dessas relações e, conseqüentemente, mais espontânea ela tende a se comportar.

professora, que recebe aqui o codinome Nara⁷¹. Dessa vez, no entanto, expus o tema da investigação de maneira mais precisa, e indaguei, novamente, sobre o seu interesse em participar. De imediato respondeu que aceitava e comentou que já estava “até acostumada” com a situação, fazendo referência a duas outras pesquisas realizadas em turmas suas em uma outra escola⁷². Nessa ocasião assinou o Termo de Consentimento⁷³. A entrevista com a professora não foi realizada nesse encontro, mas planejada como último procedimento a ser realizado. Isso porque o seu objetivo não era, simplesmente, ouvir o que Nara pensa sobre a brincadeira na escola, mas também pedir que comentasse cenas observadas, comportamentos seus e das crianças, idéias colocadas por elas.

Foram sujeitos da pesquisa seis crianças alunas da turma de “jardim I”, que constituíram um grupo abordado coletivamente em todos os procedimentos. A adoção do trabalho em grupo, no caso de pesquisas com crianças, favorece um sentimento de confiança das mesmas, “dissolvendo” a desigualdade existente na situação pesquisador (adulto) – sujeito (criança). A decisão por esse número, seis sujeitos, deveu-se ao fato de que, estabelecendo-se o número de seis, tanto se teria um grupo em tamanho favorável para a aplicação dos instrumentos, como se minimizaria as perdas, se num estágio avançado de coleta de dados, alguma criança, por motivo de saúde, por exemplo, se ausentasse da escola por um longo período, de forma que não fosse possível aguardar o seu retorno para a realização dos procedimentos nem substituí-la por outra. A definição de um grupo menor, no caso de ausências, poderia comprometer esse sentimento de confiança das crianças, como também um grupo maior, integralmente presente, poderia prejudicar as condições de diálogo e a escuta do grupo durante os encontros. Em todos os procedimentos, as seis crianças estiveram presentes. Apenas no jogo simbólico um menino quis se ausentar, logo no início do encontro (durante

⁷¹ Esse nome fictício preserva o anonimato da professora.

⁷² Logo após a entrada dessa professora na Escola Caminho do Mar, em 2003, o Projeto Crescer iniciou o seu trabalho. Integrando sua equipe estavam duas pesquisadoras que tiveram Nara como sujeito de suas pesquisas. Esta professora se empenhou para entrar no grupo de participantes, mesmo não estando, à época, na Educação Infantil, alvo do trabalho do Projeto Crescer.

⁷³ Termo de Consentimento da Professora em anexo (anexo 3).

o primeiro jogo vivido pelo grupo), após se desentender com um colega, com quem brincava de luta e a quem acabou machucando.

Das crianças participantes três eram meninas e três eram meninos. Essa equivalência buscou eliminar a possibilidade de supremacia de uma percepção especificamente feminina ou masculina sobre o brincar, já que, sob muitos aspectos, a cultura atribui diferentes papéis a cada gênero. Para a realização do sorteio, estratégia escolhida para a definição de quais seriam as seis crianças, os nomes das meninas foram colocados em um saco e os dos meninos em outro. Foram excluídos o nome de uma menina deficiente auditiva, pois a metodologia adotada não era adequada às suas necessidades especiais, como também os nomes de mais duas meninas que, segundo a professora, faltavam com muita frequência. Como à escola e à professora, às crianças também foi garantido o anonimato através de codinomes.

3.2 - A coleta de dados e os seus instrumentos

O processo de coleta de dados teve início com as *entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis*, ocorridas na segunda quinzena de outubro de 2006. Em seguida, foram realizadas 14 (quatorze) sessões de *observação* e, então, os encontros para a *entrevista semi-estruturada com o grupo de crianças* e os encontros para a *elaboração e explicitação do desenho sobre a brincadeira na escola*. Os últimos procedimentos com o grupo de crianças, a *história para completar*, o *jogo simbólico* e *análise conjunta desse jogo e de brincadeiras filmadas no recreio*, foram realizados, respectivamente, na última quinzena de dezembro de 2006 e na primeira semana de janeiro de 2007. A coleta de dados, que se desenvolveu num período total de três meses, foi encerrada com a *entrevista semi-estruturada com a professora*, ainda no mês de janeiro.

Após a realização do sorteio, indaguei à Nara qual a melhor maneira de contatar os responsáveis. Ela sugeriu que solicitássemos a presença dos mesmos por meio de recado enviado através da agenda. Redigi os bilhetes que foram fixados por ela. Nas duas manhãs seguintes ao envio do recado, realizei quatro entrevistas na escola (três na sala de aula, numa mesa reservada e uma no portão de saída) e duas fora dela. Uma mãe, que segundo o filho aguardava

por uma consulta e não poderia ir até à escola, foi entrevistada no Posto de Saúde anexo e outra foi entrevistada em frente à residência da família (a criança ia para a escola com parentes e os responsáveis não atenderam ao chamado enviado na agenda).

No encontro com os responsáveis (três mães, dois pais e um avô) foi feita uma breve e clara explanação da pesquisa (tema, objetivos) para que os mesmos pudessem optar pela participação, ou não, dos seus filhos. Foi também explicitado que as crianças não seriam prejudicadas na sua aprendizagem, já que os momentos em que elas se ausentariam de sala seriam previamente combinados com a professora. Todos os responsáveis foram favoráveis e assinaram o Termo de Consentimento⁷⁴.

A entrevista com os responsáveis⁷⁵, realizada nesse momento, tinha o objetivo de colher dados sobre as famílias das crianças (sua configuração, situação econômica) e conhecer, na perspectiva dos pais, as brincadeiras preferidas das crianças e as condições em que elas são vivenciadas em casa (espaços e companhias mais freqüentes). Visava também investigar suas percepções sobre a brincadeira dos filhos na escola: se eles brincam quando lá estão, como são essas brincadeiras, se a criança deve brincar na escola e por que.

Durante o período em que foram realizadas as observações de toda a turma, uma das crianças participantes, uma menina, contraiu catapora. Como a longa ausência da mesma comprometeria o cronograma traçado⁷⁶, foi feita a opção pela sua substituição, sendo realizado o sorteio de mais um nome de menina, enviado o chamado aos responsáveis e realizada a entrevista na escola. A mãe da criança sorteada aceitou que a mesma participasse da pesquisa, assinando o termo de consentimento.

A consulta às seis crianças sobre o aceite de participação na pesquisa, deu-se somente no primeiro contato direto com esse grupo, no momento da entrevista, após a seqüência de observações. A opção por não fazer essa consulta no início, logo após a entrevista com os responsáveis, visou evitar despertar nessas seis crianças a preocupação com as brincadeiras vividas,

⁷⁴ Termo de Consentimento dos pais em anexo (anexo 4).

⁷⁵ Roteiro de Entrevista com os Pais em anexo (anexo 5).

⁷⁶ Esse cronograma não permitia muitos atrasos, já que a conclusão do ano letivo estava próxima.

alvo da minha atenção durante as observações. Como a professora Nara já havia me apresentado para toda a turma (fiz-lhe a solicitação sem definir como a apresentação devia ser feita e ela, espontaneamente, mencionou apenas o meu nome e disse que eu ia “passar uns dias” com a turma), julguei ser melhor aguardar e fazer a consulta quanto à concordância de participação das seis crianças somente após as observações. Sei que essa opção colocou o risco de, diante da rejeição de alguma criança, ter que refazer todo o processo (sorteio, consulta aos pais, realização de algumas filmagens centradas nas crianças sorteadas), mas considerei que valeria a pena correr esse risco.

Após a entrevista com os pais, tiveram início as observações da turma, professora e crianças, registradas em diário de campo e filmagens. O planejamento da pesquisa considerava o uso da máquina fotográfica, mas as três primeiras sessões de observações, realizadas apenas com o diário de campo, mostraram que a fotografia não seria uma forma eficiente de registro, já que o movimento, componente muito presente na brincadeira, não seria facilmente captado. Além disso, o uso pontual da máquina somada ao som emitido (o “click” da foto tirada), provavelmente despertaria mais a atenção das crianças e da professora do que a filmadora, que, então, pareceu oferecer maiores vantagens.

Num período de trinta e um dias foram realizadas, em diferentes dias da semana, não informados à professora, oito sessões de observação, Essas aconteceram em sala de aula e fora dela, nos momentos em que a professora orientava as atividades das crianças e nos momentos em que as atividades eram livres. Isso porque, como lembra Prado (2002), as crianças aproveitam as oportunidades que encontram, inclusive durante a “aula”, quando a atividade proposta pela professora não lhes interessa ou nos momentos de espera (por exemplo, espera da hora do lanche, espera do recreio, espera do momento da saída...) para brincar livremente, produzindo o que os professores comumente entendem como barulho e bagunça. As sessões de observação duraram, cada uma, todo o período de permanência das crianças na escola (as primeiras crianças dessa turma chegam à instituição por volta das 7hs e as últimas saem em torno das 10h50min).

Por volta da oitava sessão foi percebido que, em sala de aula, as situações se repetiam, ou seja, as condições de interação entre as crianças,

entre elas e a professora e entre todas e o ambiente não variavam significativamente. Por outro lado, durante o recreio, no “parquinho”, sobretudo, aconteciam diferentes brincadeiras, as crianças vivenciavam diversas situações, não sendo possível observar e registrar várias experiências ocorridas simultaneamente. Foram, então, realizadas mais seis sessões em que o foco foi as brincadeiras livres vividas durante o recreio. Os registros foram feitos através de filmagens, somente⁷⁷. Uma brincadeira era filmada até que seus participantes se dispersassem (saíssem andando pelo pátio, fossem beber água ou conversar com outros colegas, por exemplo). Muitas vezes uma brincadeira parecia terminar e o grupo, ou dupla, já iniciava outra, sendo a filmagem continuada. Com esses registros foi possível conhecer melhor as brincadeiras observadas, compreender a dinâmica das relações estabelecidas entre as crianças e entre estas e os adultos nesses momentos e saber quais as brincadeiras são mais valorizadas pelas crianças (sinais como a frequência com que as mesmas acontecem, a energia nelas investida e a satisfação expressa pela criança que as vivencia foram considerados).

Foi considerado, durante todo o processo de coleta de dados, que atitudes da professora como a organização, ou não, do espaço físico e a disposição, ou não, de brinquedos para as crianças, a sua participação, ou não, no brincar livre destas (quando as mesmas parecem receptivas), ajudando a resolver dificuldades e enriquecendo as possibilidades lúdicas com idéias e materiais, ou a simples observação, ou não, das brincadeiras com o intuito de compreender melhor cada criança e o grupo, são dados importantes para a compreensão de como a professora percebe o brincar na escola e como ela lida com o brincar da criança.

A boa relação estabelecida com Nara durante o trabalho desenvolvido pelo Projeto Crescer parece ter facilitado a minha inserção em sala. Porém, durante as observações, percebi que a minha presença, com relativa frequência, a influenciava. Como nos lembra Arfouilloux (1976), a introdução de um observador nos fenômenos humanos constitui um parâmetro que sempre deve ser levado em conta. Em alguns momentos, notei que ela se preocupava com o meu julgamento, chegando a justificar algumas de suas ações, noutros

⁷⁷ Diferentemente das sessões anteriores, em que eram feitas anotações no Diário de Campo.

parecia se sentir relativamente tranqüila com a minha presença, parecendo “esquecer” que eu estava presente. Nas situações em que estava tomada de emoção, quando se aborrecia com as crianças ou se frustrava com o fracasso de uma atividade planejada, parecia desconsiderar o meu olhar, agindo impulsivamente.

Já as crianças, para quem eu era, inicialmente, uma desconhecida⁷⁸, demonstraram lidar melhor com um olhar observador. Mais centradas em si e menos preocupadas com julgamentos, características comuns a muitas crianças pequenas, elas pareceram habituar-se rapidamente com minha presença, que, a partir de um certo momento pareceu ser desconsiderada. Algumas pareciam agir naturalmente inclusive nos momentos em que a professora se ausentava, quando apresentavam comportamentos recriminados por ela (subir nas mesas, gritar e correr pela sala), enquanto eu as observava. No entanto, ficou claro que quando me percebiam filmando, geralmente deixavam de agir naturalmente, cessando o comportamento iniciado ou se exibindo para a câmara. Para resolver esse problema foi utilizada uma estratégia que se mostrou eficiente na pesquisa realizada pelo Projeto Crescer: focaliza-se a cena, apoiando a filmadora sobre uma mesa ou a segurando com uma das mãos e, em seguida, simula-se olhar para outras direções. Enquanto a cena é filmada, de quando em quando, olha-se discretamente o visor, controlando, à distância, o foco⁷⁹.

Notei, nos nossos primeiros contatos, que algumas crianças me percebiam como estagiária (a turma dispunha de uma dupla de estagiárias de pedagogia que estava presentes em dias pré-determinados, evitados por mim, já que a sua presença interferiria na dinâmica das relações entre a professora e a turma), chegando a me solicitar materiais e pedir orientações nas atividades, quando eu as informava que não poderia ajudar e sugeria que procurassem a professora.

Após as sessões de observação, foi realizado o primeiro encontro com o grupo de seis crianças. Nessa ocasião foi feito um esforço para que a

⁷⁸ O ano da pesquisa (2006) foi também o primeiro ano delas na escola. Nesse ano, o trabalho do Projeto Crescer se restringiu aos encontros de formação com as professoras, que acontecia quinzenalmente, em outro prédio.

⁷⁹ Vantagem oferecida pelas filmadoras atuais, nas quais é possível, ao mesmo tempo em que se filma, observar no visor (mini tela), à distância, o que está sendo filmado.

experiência fosse prazerosa e assim se estabelecesse um bom contato inicial, situação necessária para o real envolvimento destas nas atividades previstas para essa coleta de dados. Esse esforço pressupôs desde uma exposição clara e acessível dos objetivos e metodologia da pesquisa, até o estabelecimento de uma relação empática com cada uma. Após essa exposição, perguntei se concordavam em participar da pesquisa, compondo o pequeno grupo com o qual eu faria vários encontros. Todos concordaram. Diferentemente da estratégia adotada com a vice-diretora, a professora e os responsáveis, a quem foi solicitada a assinatura do termo de consentimento, às crianças foi pedido que, caso concordassem em participar da pesquisa, desenhem algo relativo ao que esperavam dos nossos encontros.

Em seguida mostrei, a cada uma, uma espécie de cartela dividida em cinco quadros⁸⁰, à qual foi anexado o seu desenho (confirmação simbólica do seu desejo de participar da pesquisa). Expliquei que, ao final de cada encontro, anotaríamos a data do mesmo. Essa estratégia utilizada por Sólon (2006) tem o objetivo de fazer com que a criança sinta-se mais segura ao longo do processo de pesquisa (já que assim ela pode visualizar o andamento do processo, quantos encontros já aconteceram, quantos faltam), o que pode ajudar a diminuir os sentimentos de tensão durante um percurso que é definido pelo outro, um adulto, o pesquisador.

Só então foi iniciada a entrevista com o grupo de crianças⁸¹, gravada em fita cassete e VHS. Semi-estruturada, ela buscou conhecer as concepções sobre o brincar na escola, expressas verbalmente pelas crianças. Algumas questões sobre “quando”, “como”, “com quem” e “porque” se brinca na escola foram colocadas ao longo da conversa, ao mesmo tempo em que outras informações ou detalhes de experiências narradas por elas eram explorados. Durante a entrevista os meninos mostraram-se mais participativos que as meninas, que precisaram ser mais estimuladas a falar. Considerando-se o grupo como um todo, a entrevista foi muito proveitosa na coleta de dados. É provável que, se a opção tivesse sido feita pela entrevista individual, esse resultado não seria alcançado.

⁸⁰ Cartela para registro dos encontros em anexo (anexo 6).

⁸¹ Roteiro da entrevista com crianças em anexo (anexo 7).

O uso do desenho, planejado para acontecer ao final da entrevista com o grupo, busca expandir as possibilidades de escuta da criança pequena⁸², que com a sua capacidade de abstração ainda em desenvolvimento, nem sempre é plenamente compreendida pelo adulto. O desenho, como a brincadeira, possibilita, enquanto instrumento de pesquisa com crianças, o estabelecimento de comunicação “quando a relação verbal falha pela idade muito precoce ou por mecanismos de defesa” (ARFOUILLoux, 1976, p. 158).

O desenho, algo concreto por ela produzido (que ela domina e, por isso, encontra-se apta a falar sobre) estimula a sua expressão verbal. A contemplação de um desenho recém-construído é uma boa ocasião para o diálogo: a atenção da criança volta-se para um tema específico, aquele expresso no desenho (ARFOUILLoux, 1976). Conjugado à oralidade, ele possibilita que o pesquisador faça uso das falas das crianças no momento e após a sua produção. O desenho, nessa pesquisa, não foi proposto, então, como produção a ser analisada e interpretada⁸³, mas como recurso estimulador da expressão verbal, esta sim, objeto de análise.

Ao final da entrevista convidei, então, as crianças a elaborarem desenhos sobre a brincadeira na escola, mas a maioria pareceu desmotivada, provavelmente desejava de voltar para a sala, já que se aproximava a hora do lanche e recreio. Levando em conta que, durante a entrevista, algumas vezes as meninas pareciam recuar nas suas tentativas de falar, quando os meninos se antecipavam ou completavam o que elas pareciam querer dizer, pedi que eles saíssem, ficando apenas com as meninas. Essa estratégia não trouxe grandes resultados: elas sorriam entre si e repetiam o que já haviam dito. Não se passaram mais que cinco minutos quando a entrevista foi encerrada.

No dia seguinte, ao início da manhã, fui à sala de aula e as convidei para, individualmente, me acompanharem ao pátio interno coberto, para fazer o desenho. A idéia de aplicar individualmente esse instrumento visava uma melhor condição de diálogo para a exploração do desenho, com cada criança, sobretudo com as meninas, que se mostraram menos desvoltas durante a entrevista. Uma menina não quis ir sozinha e foi acompanhada por uma

⁸² Como se convencionou chamar a criança menor de seis anos de idade.

⁸³ Arfouilloux (1976) alerta para a complexidade existente na interpretação de um desenho. O pesquisador, ao contrário do psicólogo clínico, não costuma interpretar o desenho da criança. Este é, para ele, um propiciador da expressão verbal.

colega⁸⁴, também componente grupo de sujeitos. A todas as crianças foi solicitado que fizessem um desenho sobre a brincadeira na escola. Após a elaboração do desenho (algumas quiseram fazer dois), foram levantadas questões relativas à cena descrita. Em alguns casos o tema da brincadeira não foi abordado, mas sim situações fictícias (por exemplo, um menino que foi engolido por um dragão e, na sua barriga, ora a Deus para sair; um homem morto na praia ganha um novo coração de Deus; a história de um rei, uma rainha e seu filho ameaçados por um monstro que vive numa caverna). Nesses casos a história foi ouvida e, então, estabelecido um elo entre ela e a brincadeira (por exemplo: “E depois que o menino sair da barriga do dragão, o que ele vai fazer?... Será que ele vai pra escola?... Será que vai brincar?”). Das seis crianças que compõem o grupo investigado, apenas três abordaram o brincar nos seus desenhos: duas retrataram as brincadeiras vividas no parquinho e uma retratou “dois meninos que brincam na escola”.

As explanações a respeito dos desenhos, gravadas em fitas cassete, enriqueceram a expressão das crianças sobre como elas vêm o brincar na escola. Foi-me exigido, porém, um esforço para atrair a atenção delas para as perguntas feitas, que se centravam em torno da brincadeira na escola. Algumas crianças, nas suas falas, pareciam “migrar” de idéia para idéia a cada instante, característica do pensamento sincrético descrito por Wallon (1989): nele, “sem cessar, o pensamento flui, o tema é ultrapassado” (p.150). Essa característica pareceu mais presente naquelas que elaboraram desenhos sobre outros temas e não sobre a brincadeira na escola. Para elas parecia faltar o “gancho”, a imagem do desenho sobre a brincadeira, que lhes manteria ligadas ao tema.

Como foi mencionado, o uso desse instrumento não teve como objetivo principal a análise dos desenhos, mas sim a análise das falas trazidas pela criança a respeito da cena descrita. Como afirma Gobbi⁸⁵ (2002), quando

⁸⁴ Essa dupla de meninas pediu para se sentar em umas cadeiras deixadas no corredor que circunda o parque e foram atendidas. Como o pátio interno coberto (único espaço disponível naquela manhã, já que o zelador não foi localizado para abrir uma sala desocupada) esse local estava tranqüilo, pois todas as crianças estavam em sala.

⁸⁵ Segundo a autora, o conhecimento revelado na fala e desenhos das crianças pode contribuir tanto para as pesquisas sobre as crianças e suas infâncias como para ações políticas que respeitem a criança, entre elas a oferta de um atendimento educacional de qualidade, que adote a criança, realmente, como o seu foco de atenção. Com esta pesquisadora concordam

aproximados, os desenhos e a oralidade infantis podem resultar em documentos históricos onde a criança pequena expressa a sua visão da realidade, permitindo-nos saber mais e melhor acerca do seu mundo vivido, imaginado, construído. É necessário considerar, porém, que não é fácil trabalhar com desenhos como fonte de dados de um processo de pesquisa. Ao se observar o desenho de uma criança com esse fim, é preciso um período de tempo maior do que aquele que se costuma utilizar quando se observa um desenho qualquer, uma tela. Faz-se necessário refletir sobre o que se vê, dialogar com a criança. Isso porque, como nos lembra Sarmiento, “o desenho não representa o real, desenho cria o real imaginado” (2007, p. 32).

Após a entrevista e a produção dos desenhos, no intuito de complementar a coleta de dados a respeito das concepções das crianças sobre a brincadeira, foram realizados ainda três procedimentos com o grupo de crianças: a história para completar, o jogo simbólico sobre o brincar na escola e a análise conjunta do jogo simbólico. Para tal tivemos ainda três encontros grupais.

Na “história para completar”⁸⁶, gravada em VHS, as crianças, estimuladas pela fantasia da história contada, foram motivadas a expressar suas idéias diante da solicitação de que completassem a história. A história elaborada para esta pesquisa fala de um menino, aluno da Escola Caminho do Mar, chamado Rafael, que encontra um garoto, Davi, que não conhece essa escola e fica curioso para saber se as crianças brincam ali e como elas brincam. A narração da história é suspensa no momento em que Davi interroga Rafael e as crianças são estimuladas a responder às perguntas: “Você brinca na sua escola?” e “Como são as brincadeiras lá?”. Esse instrumento, que se mostrou bastante eficiente em pesquisa anterior (MARTINS, 2000), provavelmente por questões circunstanciais, não foi tão proveitoso agora. A sala disponibilizada pela vice-direção da escola situava-se no prédio do Ensino Fundamental e não era conhecida das crianças, que ficaram eufóricas com a vista que dela se tinha para a quadra coberta, localizada ao lado do prédio da Educação Infantil. Dessa forma, não se envolveram como era esperado.

Sarmiento (2004) e Candal Rocha (em palestra proferida na Universidade Federal do Ceará em agosto de 2005).

⁸⁶ Texto da “história para completar” em anexo (anexo 8).

Apesar de ter sido possível, com algumas interrupções, contar a história até o momento em que as perguntas são colocadas, as crianças pareciam mobilizadas pela novidade do ambiente, pela possibilidade de observar espaços conhecidos de outros ângulos e pelos livros espalhados nas estantes. A participação constituiu-se de descrições, geralmente superficiais e demasiado sucintas, de como a brincadeira acontece na escola. A atenção e o interesse delas estavam voltados para o ambiente físico e suas possibilidades.

Além desses fatores que parecem ter interferido na aplicação do instrumento, um outro aspecto precisa ser considerado: tanto na entrevista como no diálogo sobre os desenhos, as crianças foram muito estimuladas a falar sobre a brincadeira na escola. Na estória para completar, nas poucas respostas dadas, as falas se repetiam. Parecia estar na hora de possibilitar, através de outros instrumentos, diferentes formas de expressão.

Isso aconteceu no encontro seguinte, quando foi desenvolvido o jogo simbólico, espécie de observação planejada, sobre o brincar na escola. Foi usada uma sala grande, a sala de artes, onde havia sido realizada a entrevista e que dispõe de um pequeno palco em um de seus ângulos, mesas e cadeiras. Ao início do encontro lembrei às crianças o que já havíamos realizado até ali e disse que, como eles já tinham me falado muito sobre a brincadeira na escola, agora eles iriam brincar da forma que costumam brincar na escola (“você escolhem uma brincadeira que vocês gostam e aí brincam à vontade”), para que eu pudesse entender melhor. Pedi permissão para filmar essas brincadeiras⁸⁷.

Como coloca ARFOUILLOUX (1976), o brincar é carregado de significação simbólica, sendo uma forma privilegiada de comunicação com a criança. Quanto mais jovem a criança, maior a necessidade do desenho e da brincadeira na coleta de dados. A desenvoltura do grupo nesse procedimento surpreendeu as expectativas: espontaneamente uma criança iniciava uma brincadeira e era acompanhada por outra, ou uma convidava a outra para um faz de conta, negociavam os papéis e, de repente, todas as seis crianças estavam juntas na mesma brincadeira. Aconteceu também de, numa

⁸⁷ Curiosas a respeito da filmadora, as crianças demonstraram desejo, sendo atendidas, de realizar filmagens, ser filmadas e assistir a esses filmes.

brincadeira de luta, um menino reclamar de um chute pesado, seu colega ficar aborrecido e decidir voltar para a sala de aula.

Esse instrumento, elaborado para a pesquisa⁸⁸, possibilitou o acesso a muitos dados importantes, tal a riqueza de temas e detalhes presentes nos jogos vividos. Através dele tive conhecimento, por exemplo, de modalidades de brincadeiras vivenciadas com maior privacidade (nos banheiros), da percepção dos meninos de que existem brincadeiras exclusivamente masculinas, dos tipos de brincadeiras mal vistas pela professora, de uma representação de escola, presente nas crianças, em que a brincadeira não acontece.

No último encontro com o grupo convidei os participantes a fazer uma análise (“conversar sobre”) as cenas do jogo simbólico filmado. Usamos uma outra sala, idêntica àquela utilizada na entrevista e no jogo simbólico. A escola cedeu o vídeo cassete e uma televisão grande (29 polegadas), que foi colocada sobre o palco. As seis cadeiras foram dispostas bem à frente da televisão, de modo que todos podiam enxergar muito bem a tela, sem ninguém sentado à sua frente.

Diante das primeiras imagens do jogo simbólico, as crianças ficaram agitadas. De pé imitavam os movimentos observados, seus e os dos outros, comentavam as ações, apontavam para o colega que surgia na tela, sorriam. À medida que as situações surgiam, eu parava o filme e fazia as perguntas relativas às mesmas (“Como é essa brincadeira?”; “Vocês gostam de brincar assim?”; “É assim que acontece aqui na escola?”; “Por que é (ou não é) assim?”; “E a professora? Ela gosta dessa brincadeira?”; etc.).

Após exibir todas as cenas do jogo simbólico, iniciei a exibição de algumas brincadeiras ocorridas no parque. Essa experiência, não planejada anteriormente, surgiu da necessidade de entender melhor as cenas gravadas, obter esclarecimentos, confirmar percepções sobre situações específicas. Diante dessas imagens as crianças ficaram ainda mais eufóricas que no início. Algumas gritavam, davam gargalhadas, outras observavam caladas, muito atentas, sorrindo. As mais excitadas precisaram assistir a várias cenas até se acalmarem. Só então a fita foi rebobinada e, nas pausas entre as cenas, as

⁸⁸ O uso desse procedimento não foi inspirado em qualquer experiência anterior minha ou de outro pesquisador, porém considero possível que, sendo o jogo uma forma de linguagem, estratégia semelhante já tenha sido desenvolvida.

perguntas foram feitas (“Isso é uma brincadeira?”; “Vocês gostam de brincar assim?”; “É ‘legal’ ser desse jeito?”; “Seria melhor se as coisas acontecessem de outra maneira? Como?”; “E a professora? O que ela acha dessa brincadeira?”; entre outras). Também foram exibidas, e foram feitas perguntas, sobre cenas de brincadeiras livres e dirigidas em sala de aula. Ao final das exposições, expressei a minha compreensão de como eles vivenciam a brincadeira na escola, buscando corrigir algum erro de interpretação cometido. Esse procedimento foi gravado em fita cassete.

A entrevista com a professora⁸⁹ se caracterizou como uma “conversa aberta”, em que Nara refletia sobre as perguntas, respondia, expressava dúvidas e incertezas, reconhecia suas dificuldades. Além de buscar dados sobre a sua vida profissional, esse procedimento teve o objetivo de investigar como ela vê a brincadeira na escola; como a brincadeira acontece na sua turma; qual sua percepção sobre o significado da brincadeira para as crianças; como ela se posiciona com relação às brincadeiras espontâneas das mesmas, dentro e fora de sala; entre outras questões.

Nessa entrevista foram trazidas algumas falas das crianças que expressam a sua percepção a respeito de como Nara vê a brincadeira em si, a brincadeira em sala e durante o recreio. Perguntas foram feitas sobre experiências propostas por ela à turma: “Se tratava de uma brincadeira?”; “Tinha um objetivo? Qual?”; “Como as crianças receberam?”; “Como você se sentiu diante da reação delas? Por quê?”.

Ao final da entrevista, Nara me pediu sugestões de leitura, afirmando que queria superar as dificuldades expostas ao longo da conversa. A entrevista foi encerrada e, então, dei algumas sugestões de leitura, me comprometendo em levar alguns textos interessantes para ela. Expressei meu desejo de agradecer a todas as crianças da turma a oportunidade de estar com elas e realizar o meu trabalho. Agendamos um dia em que eu pudesse lhe entregar as fotos que tirei das crianças, individualmente, durante a festinha de Natal realizada em sala. Combinamos também que naquele mesmo dia lhe entregaria os brinquedos que havia comprado para as seis crianças sujeitos da pesquisa (esses brinquedos e as fotos foram entregues pela professora às

⁸⁹ Roteiro da entrevista com a professora em anexo (anexo 9).

mães das crianças, atendidas individualmente para a entrega dos relatórios de avaliação, última atividade antes do recesso de final de ano). Juntamente com os brinquedos entreguei à Nara, como forma de agradecimento, alguns textos, um livro e uma foto sua com toda a turma.

Considero necessário destacar ainda uma questão. Desde o início da análise de dados, constatei que a maneira como o percurso metodológico fora descrito no planejamento de pesquisa, precisava ser revista. No projeto, a pesquisa era dividida em duas fases, tendo, cada uma delas, objetivos e procedimentos específicos. A primeira fase tinha como objetivo a construção da *noção das práticas* dos sujeitos em relação ao brincar (através das observações do cotidiano escolar). A segunda fase da pesquisa visava a construção da *noção dos discursos* dos sujeitos sobre o brincar (por meio das entrevistas, da história para completar, do desenho, do jogo simbólico e de sua análise em parceria com as crianças). Porém, as observações trouxeram dados para além de uma descrição de como a brincadeira acontece na escola. O comportamento das crianças e de sua professora, as falas emitidas durante as ações muito revelaram sobre a forma como cada um percebe a brincadeira, e de uma maneira mais específica, a brincadeira na escola. Em contrapartida, os discursos, captados através dos demais instrumentos, esclareceram muitos aspectos relativos à forma como as brincadeiras são vividas, e coibidas, na escola. Em síntese, *práticas* e *discursos* foram surgindo a todo momento, sendo impossível separar essas duas construções.

Como afirma Wolcott, citado por Stake (1999), as distintas estratégias qualitativas na investigação educativa são como uma árvore que tem suas raízes na vida cotidiana, partindo de três atividades básicas: experimentar/viver, perguntar e examinar. Dessas raízes, brotam os diferentes ramos e folhas da investigação qualitativa, entre os quais o investigador deve eleger os que utilizará para realizar o seu trabalho. Mesmo dispondo de informações significativas sobre a rotina das classes de Educação Infantil dessa escola, sabia que poderia me deparar com situações que indicassem a necessidade de reformulação da metodologia. Foi o que aconteceu.

CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO, DA ROTINA DA TURMA E DOS SUJEITOS PESQUISADOS.

*O caos é uma ordem por decifrar
(José Saramago, Livro dos Contrários, in O homem Duplicado)*

4.1 - Caracterização da instituição

O universo pesquisado foi a Escola Caminho do Mar, instituição da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza. Essa escola, localizada em região praiana, tem na sua vizinhança botequins, mercearias, pequenos motéis e fábricas. Conhecida por seu alto índice de violência⁹⁰, essa região tem como vizinha uma área de condomínios residenciais e barracas de praia (grandes restaurantes) freqüentadas pelas classes média e alta da capital.

A população atendida pela instituição se compõe de famílias de baixa renda. Boa parte dos pais não tem vínculo empregatício e renda fixa. Entre as ocupações mais comuns estão os serviços domésticos, a construção civil e o comércio. Muitas famílias vivem de subempregos (confeção e venda de artesanato, comércio ambulante, etc.). Algumas mães recebem quantias para passar o dia com um filho de uma vizinha que trabalha. Não é raro se encontrar pais desempregados cujas famílias sobrevivem com bolsas do governo.

A Escola Caminho do Mar foi construída no ano de 2002, sendo, na época, considerada privilegiada por sua estrutura física⁹¹, composta por 14 salas de aula, sala de professores, salas de diretoria, supervisão e secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório, pátio para recreio, banheiros, almoxarifado, depósito de merenda, depósito de limpeza, sala de apoio pedagógico e laboratório de informática.

⁹⁰ No percurso até a casa de uma criança para entrevista aos seus responsáveis, de carro e guiada por um funcionário da escola que sabia o endereço da família, fui abordada, por duas vezes, entre os becos próximos à praia. Rapazes vieram até a janela do carro para me dizer que ali era perigoso e que eu devia ir embora. O senhor que me acompanhava disse que eu não me preocupasse, pois todos ali o conheciam e que não ia acontecer nada. Segundo ele existe muito tráfico de drogas e brigas de gangues na região.

⁹¹ Considerando-se as seis sub-áreas da cidade, definidas pela prefeitura para fins administrativos, é a sub-área na qual a escola se situa, região composta pelos bairros de maior renda per capita, que oferece as escolas municipais com melhor estrutura física e condições de funcionamento.

Posteriormente, numa área localizada atrás do prédio já existente, foram construídas as dependências da Educação Infantil⁹², que anteriormente funcionava no mesmo prédio do Ensino Fundamental. Essa construção tem, no seu centro, ao ar livre, um parque infantil e uma pequena horta, esta localizada numa das extremidades do parque e separada dele por uma cerca. Esse parquinho⁹³ tem dois conjuntos de brinquedos de madeira: um conjunto se compõe de casinha suspensa com escada, escorregador, balanço individual (“cadeirinha”) e de dupla e um outro conjunto de brinquedos, na forma de passarela, com escada e rampa nas suas extremidades e que tem, em baixo, também um balanço individual e um de dupla. Em 2006 foi instalado um chuveirão, destinado às manhãs de “banho de bica das crianças”. Sem a manutenção devida, esse parque tem sua qualidade comprometida. Faltam peças e a pintura da madeira, que dava um bonito colorido ao ambiente, está descascando. As engrenagens dos balanços, sem lubrificação, rangem e limitam os movimentos. A casinha, que no início já estava sem parte do seu telhado, ficou completamente descoberta ao longo do período de coleta de dados. Além disso, a qualidade da areia utilizada não é a ideal, pois sendo muito escura, suja o corpo e farda das crianças. Segundo as professoras, o chuveirão não costuma ser usado porque as crianças saem sujas de lama preta⁹⁴. Por fim, e o que é ainda mais grave, até a segurança das crianças, nesse parquinho, encontra-se ameaçada, pois por baixo da areia existem, em alguns pontos, estruturas rígidas, semelhantes a concreto (provavelmente alicerces de uma construção anterior), que se encontram expostas oferecendo risco de traumatismos à criança que ali cair, o que já aconteceu uma vez.

No entorno do parque⁹⁵, estão cinco salas de aula, entre elas quatro das cinco maiores da escola. Somando um total de trinta metros quadrados, essas salas, como as demais, não têm janelas, mas uma parede com tijolos vazados da metade para cima⁹⁶. Esse recurso, que visa a iluminação e a ventilação

⁹² A estrutura física da escola, incluindo esse novo prédio, pode ser melhor compreendida com a visualização da planta de cobertura dos prédios da escola (anexo 10).

⁹³ Planta de cobertura do parquinho (anexo 11).

⁹⁴ Nos vinte dias, distribuídos no período de dois meses e vinte dias, em que os dados foram colhidos, esse chuveirão não foi usado uma única vez sequer.

⁹⁵ Planta de cobertura dessa área, prédio da Educação Infantil, em anexo (anexo 12).

⁹⁶ A parte inferior dessa parede, assim como as três restantes (essas até a altura de aproximadamente 1m60cm), é coberta por cerâmica branca, tendo, na borda superior, uma faixa de cerâmica colorida. Mais do que uma eficiente estratégia para embelezamento da sala,

natural do ambiente, termina por favorecer também o acesso de um pó acinzentado proveniente de fábricas existentes nos arredores da escola, que cobre, com freqüência, as mesas e cadeiras⁹⁷.

Além das cinco salas, rodeiam o parquinho um refeitório com despensa, banheiros para meninos, para meninas e para professoras e funcionários e duas salas com pequenos palcos em madeira em um dos cantos, uma chamada sala de artes e a outra de auditório. Através de duas portas, também localizadas no entorno do parque, tem-se acesso a uma espécie de pátio interno coberto: um salão com bancos e balcão em alvenaria onde foram colocadas mesas de sinuca e “totó”. Na lateral esquerda desse salão existe uma sala de aula, ampla como as demais, uma outra sala que sempre permanece fechada e uma última, espécie de almoxarifado. Na lateral direita há uma pequena sala de aula, uma sala de atendimento à comunidade (Projeto Raízes da Cidadania, da Fundação da Criança e da Família Cidadã – Prefeitura Municipal de Fortaleza⁹⁸) e um pequeno compartimento com prateleiras, uma espécie de almoxarifado. Terminada a construção desse prédio, ao seu lado foi construída uma quadra coberta, que passou a ser usada tanto para atividades esportivas como para eventos comemorativos.

O privilégio de uma boa estrutura física atribuído à escola, foi, ao longo desses quatro anos, colocado em cheque: a baixa qualidade e inadequação de alguns materiais utilizados geraram um desgaste prematuro das instalações⁹⁹. Somando-se a esse fato a inexistência de uma manutenção adequada e o furto de bens (o vídeo e o aparelho de som, por exemplo, foram roubados), a escola tem vários espaços desativados. As más condições de funcionamento afetam alunos, professores, funcionários e famílias: as instalações não funcionam plenamente (com certa freqüência falta água até para beber), há escassez de recursos pedagógicos (material escolar, livros didáticos e de literatura infantil),

o uso desse revestimento permite a utilização das paredes sem danos (não só para a exposição de trabalhos, mas também para pinturas) além de facilitar a sua manutenção.

⁹⁷ As professoras costumam comentar que, em decorrência desse fato, muitas crianças apresentam problemas respiratórios.

⁹⁸ Esse projeto tem como principal proposta a emancipação pessoal e comunitária, esclarecendo a população de bairros com baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH), para efetivação de direitos.

⁹⁹ A exemplo do teto da quadra esportiva, que se deteriorou rapidamente com a maresia, considerada uma das mais altas do mundo, e desabou com cerca de apenas dois anos de existência.

a limpeza do local e garantia de higiene e saúde está comprometida (o “escovódromo” foi desativado, não costuma haver papel higiênico nos banheiros dos alunos, os móveis, o chão e as paredes da escola geralmente estão sujos, a merenda escolar não parece saudável nem apetitosa).

A direção e alguns professores comentam que atitudes de vandalismo de alguns freqüentadores e visitantes (a escola costuma ser aberta à comunidade nos finais de semana) também contribuem para a degradação do prédio. É preciso, porém, considerar que esses atos de vandalismo acontecem num contexto em que crianças e adolescentes, diariamente têm seus direitos desrespeitados. Cabe aqui uma reflexão feita por Paulo Freire em visita a escolas públicas de São Paulo: “como cobrar das crianças um mínimo de respeito pelas cadeiras, mesas e paredes se o poder público revelava absoluta desconsideração pela coisa pública?” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2007, p. 22). Cabe acrescentar que o desrespeito dá-se também com relação às próprias crianças.

Na Escola Caminho do Mar a qualidade dos serviços prestados não se encontra comprometida apenas por aspectos físicos. Mesmo tendo uma *pedagogicidade* indiscutível, o espaço não é suficiente para caracterizar um contexto educacional (idem, ibidem). A escola, que atende a um total de 1304 alunos, distribuídos em turmas de Educação Infantil (que soma o total de 185 crianças), de Ensino Fundamental I e de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁰⁰, não dispõe de equipe técnica adequada. Existe apenas uma diretora, uma vice-diretora e uma supervisora para toda a escola. Como fator agravante da situação, a diretora se encontra sob licença de saúde, comparecendo à escola apenas ocasionalmente. Durante todo o período de coleta de dados a vice-diretora assumia a função de direção.

Em decorrência disso podem ser identificadas várias deficiências referentes à administração dos recursos físicos e humanos da instituição, como também da supervisão do trabalho dos professores. No caso específico da Educação Infantil, as professoras costumam reclamar da inexistência de um

¹⁰⁰ As turmas de EJA, que somam o total de oito, funcionam à noite. As turmas de Educação Infantil são oferecidas no turno da manhã e da tarde. Pela manhã existem uma turma de Jardim I e duas de Jardim II e pela tarde existem três turmas de Jardim I e duas de Jardim II. O 1º ano, antiga Alfabetização, tem quatro turmas pela manhã e quatro pela tarde. As demais turmas do Ensino Fundamental estão divididas de maneira uniforme: treze pela manhã e treze à tarde.

trabalho de supervisão e de um planejamento sistemático das atividades realizadas com as crianças. Algumas delas contam que procuram trocar idéias com colegas que lecionam na mesma série. Elas queixam-se, com freqüência, de não dispor de uma supervisão efetiva do seu trabalho, alguém com quem possam tirar dúvidas, pedir sugestões, etc.

Esses problemas já haviam sido diagnosticados pelo Projeto Crescer¹⁰¹, nos quatro anos em que realizou o trabalho de pesquisa e intervenção com professoras da Educação Infantil desta escola. No primeiro momento desse trabalho, foi investigada, em parceria, a qualidade dos serviços prestados pela instituição às crianças de 4 a 6 anos de idade, quando foram diagnosticadas as características dos serviços desenvolvidos. Em seguida, foi desenvolvido um trabalho de formação em contexto, que teve como foco as dificuldades consideradas, dentre as diagnosticadas, as mais relevantes pelas professoras e pesquisadoras.

Através do diagnóstico foi constatado o desconhecimento das professoras a cerca da proposta pedagógica da escola, que foi elaborada apenas pela supervisora e parecia ter somente uma função burocrática. Naquela ocasião as professoras queixaram-se da ausência de um trabalho de supervisão e de oportunidades de troca de experiências com as colegas. A falta de objetivos comuns e de acompanhamento da supervisora as levavam a eleger solitariamente o que consideravam importante trabalhar com as crianças. A ausência de diálogo com as crianças e com suas famílias, outro aspecto identificado naquele diagnóstico, parecia refletir o que acontece entre os profissionais daquela instituição.

Esse mesmo diagnóstico da qualidade da Educação Infantil na Escola Caminho do Mar mostrou que as atividades desenvolvidas pelas professoras visavam quase que exclusivamente a aquisição da leitura e da escrita. As expressões dramática e musical muito raramente eram trabalhadas, assim como a expressão motora (o que acontecia, com freqüência, era o treino da coordenação motora para a escrita, sobretudo nas turmas de Básico Fundamental).

¹⁰¹ Vide relatório do trabalho realizado pelo Projeto Crescer (anexo 1).

Apesar do assunto não ter sido discutido com elas, pois a necessidade de se estudar a aquisição da escrita pela criança pareceu, naquele momento, ser mais urgente, a desvalorização da brincadeira era visível nas suas práticas e discursos. Às crianças era permitido brincar no recreio, quando ele acontecia. Em sala de aula a brincadeira livre não era estimulada. O que costumava acontecer eram brincadeiras “clandestinas”, em que as crianças, por exemplo, “cutucavam” o colega por baixo da mesa durante uma tarefa, corriam pela sala enquanto a professora, por alguns minutos, resolvia algum problema na secretaria ou ia até a sala de uma colega para combinar algo ou pedir algum material emprestado. O jogo pedagógico, por outro lado, ocasionalmente era proposto por algumas professoras.

A desvalorização da brincadeira, evidente nesse contexto, era um “sintoma” da desvalorização da criança, muito pouco estimulada a se expressar e participar de maneira mais ativa do dia-a-dia na escola. Esse fato também foi evidenciado por Andrade (2007), que investigou a rotina nas turmas de Educação Infantil da mesma escola. Esta pesquisadora acredita que é por não verem sentido em muitas experiências que são forçadas a viver na rotina escolar, que essas crianças tanto suprimem, em seus relatos (desenhos, histórias), a presença da escola.

4.2 - A rotina da turma pesquisada

O trabalho desenvolvido pelo Projeto Crescer, em reuniões quinzenais com as professoras, não teve a brincadeira entre os temas abordados. Porém foram ele e uma pesquisa realizada anteriormente, em que foi investigado o conceito de criança na perspectiva da criança, as experiências que deram origem ao interesse pelo brincar na escola. Nesta pesquisa, já mencionada na introdução do presente trabalho, ficou claro que o adulto se constitui o principal referencial comparativo na construção do conceito de criança, que é definida a partir das diferenças percebidas entre ela e ele: enquanto a relação com o trabalho coloca-se como uma especificidade do adulto, o gosto pela brincadeira é a qualidade que melhor caracteriza a criança (MARTINS, 2000).

Durante o tempo de trabalho do Projeto Crescer (que somou o total de três anos e nove meses), foi possível conhecer a rotina das turmas da

Educação Infantil dessa escola, perceber as características da população atendida, conhecer a prática das professoras, obter dados sobre o seu processo de formação e percurso profissional, ouvi-las a respeito de diversos temas ligados à sua prática. Por meio das sessões de observação nas salas de aula, da escuta realizada nas reuniões (que aconteciam quinzenalmente, das 7h30min. às 10h30min.), das experiências de parceria na elaboração e realização de atividades em sala, dos estudos e debates com o grupo de professoras, foi possível colher dados sobre o contexto da presente pesquisa. Dessa forma, ao iniciá-la, as atenções estavam voltadas para um foco específico: a rotina da turma pesquisada e, mais especificamente, o brincar nessa rotina.

Em síntese, sobre a rotina, é possível dizer que, por volta das 7 horas chegam à escola as primeiras das 24 crianças¹⁰² da turma da professora Nara, que em torno de 7h 15min costuma abrir sua sala. Às 7h30min ela chama as crianças, que somam um total de vinte e quatro, para a “rodinha”¹⁰³, quando conversa, reza e canta com elas. Por volta de 8h45min o lanche é servido e às 9hs inicia-se o recreio, que dura cerca de trinta minutos. Após esse momento Nara conta uma história, realiza uma brincadeira ou tarefa. Depois explica a tarefa de casa e aguarda, com as crianças, os pais, que costumam chegar por volta das 10h45min.

No momento de chegada, as crianças, com suas mães ou responsáveis, dirigem-se ao prédio da Educação Infantil e aguardam a professora nos corredores que dão acesso às salas de aula. Algumas espontaneamente, outras estimuladas por suas mães, e ainda sonolentas, brincam no parquinho (nesse momento mais frequentemente nos balanços). Outras querem brincar, mas são contidas pelas mães que dizem que se brincarem elas vão se sujar. Algumas se sentam no chão, junto à porta da sala de aula. A entrada na sala de aula acontece apenas com a chegada de Nara. Ao entrarem, as crianças penduram suas mochilas nos cabides existentes abaixo dos tijolos vazados. Algumas mães o fazem, sentam os filhos em uma mesa, despedem-se

¹⁰² A lista de chamada é composta por 24 nomes, porém, a frequência da turma costuma ser de apenas 16 a 20 crianças.

¹⁰³ Crianças e professora sentam nas cadeiras colocadas em círculo junto ao quadro – negro.

recomendando bom comportamento e se dirigem à professora para confirmar o horário de término da aula¹⁰⁴.

Essa sala de aula¹⁰⁵, como quatro outras, tem área privilegiada. Na sua lateral, próximo a parede dos cabides, estão cinco mesas, cada uma com quatro cadeiras, usadas para a realização de tarefas. Ao fundo da sala, junto à outra parede, estão enfileiradas as cinco mesas e as cadeiras restantes, geralmente utilizadas para o lanche. Junto à terceira parede encontram-se dois armários de ferro, onde são guardados materiais escolares diversos e alguns brinquedos (outros, empoeirados, ficam sobre os armários). O armário, trancado com chave, costuma ser aberto pela professora no início da aula, mas as crianças não têm permissão para mexer lá (ocasionalmente Nara solicita que elas peguem as latinhas com lápis de cor). Mais à frente, próximas à porta, estão a mesa e a cadeira da professora. Na última parede, a da frente da sala, está suspenso o quadro branco. É também nessa parede que Nara costuma fixar cartazes feitos pelas crianças ou textos, geralmente aqueles coletivamente elaborados por elas. Com os móveis e objetos dispostos dessa maneira o centro da sala mantém-se livre. É nele que a professora costuma organizar a “rodinha” e outras atividades.

Apesar de sua extensão permitir, na sala não existem “cantinhos”. Os pequenos espaços, comumente conhecidos por “cantinhos”, são estruturados com temáticas específicas: a brincadeira, a leitura, as artes, o descanso. Além de estimular, nas crianças, a vivência de experiências diversas, esses espaços também favorecem a interação entre elas e o desenvolvimento da autonomia, já que é dada a cada uma a oportunidade de escolher o que fazer. Faz-se necessário que esses “cantinhos” sejam transformados de quando em quando, renovando-se as temáticas já existentes, criando, com a participação da criança, novos temas. Estruturada dessa forma e dando-se tempo e liberdade

¹⁰⁴ Oficialmente as aulas começam às 7 horas e terminam às 11 horas. Na prática, porém, não existe um horário unificado, as professoras da Educação Infantil iniciam suas atividades entre 7h15min e 7h45min encerram entre 10h30min e 10h50min. A insegurança dos responsáveis pelas crianças em relação ao horário decorre do fato das aulas, com relativa frequência, terminarem mais cedo. Evidenciamos, ao longo do trabalho do Projeto Crescer, que o horário de início e de término das aulas, na escola como um todo, não é combinado com as famílias, mas definido pelas professoras e direção. Nos dias em que faltou água na escola ou quando a área de lazer usada pela Educação Infantil (anteriormente à construção do parque) estava interdita, o recreio foi extinto e as aulas terminavam às 10hs, não sendo as famílias consultadas a respeito.

¹⁰⁵ Planta da sala de aula em anexo (anexo 13).

para a sua exploração, a sala de aula pode ser percebida pela criança como um ambiente acolhedor, um espaço interessante, acessível e enriquecedor.

Por volta de 7h30min Nara inicia as atividades anotando a agenda no quadro e formando a “rodinha” com as crianças. Em seguida, faz orações, canta com elas, ocasionalmente as consultando sobre as músicas desejadas. Às vezes, após concluir a primeira canção, pede sugestões de músicas ao grupo, que nessas ocasiões, parece mais motivado. Porém, em geral, ela e as crianças cantam sem muito envolvimento, de forma aparentemente automatizada. Não parece haver empenho em aperfeiçoar o tom nem se experimenta novas combinações¹⁰⁶. Dessa forma, acontece uma “cantoria” sempre igual, em que se repete, não se cria nem recria.

Depois, ainda na rodinha, conversa, escuta as que querem contar algo, comenta fatos ocorridos, estimula as mais caladas. Às vezes faz a chamada em forma de contagem, solicitando a ajuda das crianças (quantas vieram, quantas meninas, quantos meninos, quantas faltaram) e registra os dados no quadro, escrevendo ao lado do desenho da figura feminina e da masculina o número de presentes. Algumas vezes, após a rodinha, pede que as crianças retornem com suas cadeiras para a mesa e se sentem, e, então, distribui tarefas e dá orientações para a sua realização. Outras vezes propõe brincadeiras, geralmente jogos de regra.

Em torno de 8h45min as crianças lancham nas mesas reservadas para esse fim e às 9hs inicia-se o recreio. Durante os trinta minutos de recreio, enquanto algumas crianças brincam no parquinho e outras circulam sozinhas ou em grupo pelo pátio interno, nos corredores e banheiros, outras crianças, em geral meninas, permanecem junto à professora, que, sentada próximo à porta da sala de aula, bem ao lado do parquinho, cola recados e faz anotações nas agendas dos alunos, ao mesmo tempo em que, quando solicitada, intervém nos conflitos surgidos. O tempo total do recreio é usado por ela para essas tarefas. Algumas vezes Nara não interrompe o trabalho sequer para comer seu lanche, trazido de casa. Concentra-se nesse trabalho e raramente

¹⁰⁶ Experiência comum ao coral, em que os cantores parecem brincar com a música (são feitas diferentes entradas, de vozes femininas e masculinas, por exemplo, ou se subdivide o grupo em dois sub-grupos, em que um murmura e outro que canta). A adaptação dessas técnicas ao contexto da Educação Infantil, pode ser estimulante, desenvolvendo a criatividade das crianças pequenas, proporcionando exercícios de atenção e integração do grupo.

observa as brincadeiras das crianças. As meninas que a acompanham insistem em auxiliá-la, geralmente segurando as agendas já preenchidas. Algumas vezes Nara mostra-se receptiva a essa atitude, outras não.

Ao final do recreio, ela chama as crianças para beberem água, irem ao banheiro e retornarem para sala. Com frequência se queixa aos meninos que voltam muito suados, porém não permite que tirem a camisa, nem no parque, nem em sala. No período posterior ao recreio, Nara costuma contar uma história ou realizar uma tarefa e, depois, propõe uma brincadeira, completando as atividades previstas na agenda¹⁰⁷. Por fim, explica a tarefa de casa e pede que as crianças a guardem na mochila. Elas costumam permanecer sentadas, algumas com a mochila nas costas, esperando os pais, que costumam chegar por volta das 10h45min.

Nessa descrição da rotina, foram trazidos alguns dados importantes sobre a organização da sala de aula. Parece claro que essa sala não é um espaço a ser vivido, explorado. As crianças não têm acesso livre a livros para folhear, brinquedos para brincar, materiais (papéis, lápis) para criar. Essas experiências dependem da iniciativa da professora, que define a cada momento o que elas irão fazer. Como destaca Dewey, a organização do espaço, a natureza e a disposição de móveis e de outros materiais são elementos que revelam a concepção que se tem da prática educativa¹⁰⁸ (PINAZZA, 2007).

Que concepção é essa que oferece à criança um ambiente estéril? Foucault (1987) afirma que “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (p. 121). Para isso, são utilizadas diversas técnicas. A ausência de estímulos acessíveis à criança pode ser uma estratégia eficiente para a “manutenção da ordem”, contenção dos movimentos e ruídos. Segundo ele “um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a

¹⁰⁷ Nem sempre essa agenda (planejamento do dia) é anotada no quadro. Porém, sempre que chega, Nara folheia seu caderno, consultando o que planejou. Na entrevista ela afirmou que sempre planeja suas aulas.

¹⁰⁸ As relações existentes entre a organização do espaço físico e as experiências que se oferece, ou se nega, à criança são abordadas por diversos estudiosos da Educação Infantil, entre eles Edwards, Gandini, Forman (1999); Moyles (2002); Rosseti-Ferreira; Mello; Vitoria; Gosuen; Chaguri (2003) e Zabalza (1998).

análise do espaço...” (FOUCAULT, 1979, p.106). Eficiente como estratégia de disciplinamento, a organização do espaço de sala de aula descrito dificulta o exercício da autonomia das crianças, que têm suas experiências limitadas pela professora. As brincadeiras com o próprio corpo e o do outro, descritas mais além, parecem ser um caminho para escapar desse domínio.

4.3 - Os sujeitos enfocados na pesquisa

Ao final do processo de definição dos sujeitos da pesquisa, relatado no capítulo anterior, o grupo de crianças era composto por Jane, Daniele, Irene, Fernando, Luzimar e Eric¹⁰⁹. Na época da coleta de dados, todos tinham entre 4 anos e 8 meses e 5 anos e 2 meses e vivenciavam o primeiro ano em instituição escolar. Todas as crianças tinham irmãos e moravam com os pais e/ou familiares nos arredores da escola. Elas eram, em muitos casos, vizinhas umas das outras. Os dados apresentados a seguir, e que se referem às condições de vida das crianças e de suas famílias, foram colhidos nas observações e na entrevista aos pais e às crianças.

Jane geralmente mostra-se um pouco reservada. De comportamento tranquilo, está sempre com suas colegas, especialmente com Daniele, por quem demonstra ter uma amizade especial. Mora em casa própria com os pais, um irmão, de três, e uma irmã, de dez anos. O pai trabalha num frigorífico de mariscos, onde recebe um salário mínimo, renda mensal da família, que não dispõe de qualquer bolsa do governo. Jane gosta de brincar de casinha e de boneca. Em casa brinca com a irmã e a vizinha e, às vezes, vai à casa desta para brincar. Segundo a mãe, na escola ela brinca de correr, de esconde-esconde. Para a primeira, a criança deve brincar na escola, pois “se ela não brincar a manhã inteirinha fica aquela coisa... brincando fica mais animada”.

Daniele, em sala de aula, gosta de se sentar próximo às outras meninas, especialmente à Jane. Leva, com freqüência, uma boneca para a escola, permitindo que algumas amigas brinquem com ela. Mora com os pais e dois irmãos adolescentes: um garoto de 16 anos e uma garota de 13. O pai é pintor e não tem renda fixa. A mãe, ocasionalmente, dá aulas de “reforço escolar”. A

¹⁰⁹ O uso de nomes fictícios mantém a identidade das crianças em anonimato.

renda mensal da família¹¹⁰, que mora em casa própria, varia entre R\$ 300,00 e R\$ 600,00. A brincadeira preferida de Daniele é com boneca, Ela também gosta muito de desenhar, o que o pai, na entrevista, citou como brincadeira. Em casa a menina brinca com a irmã ou com uma vizinha, que é sua amiga. De acordo com o pai, na escola ela brinca de massinha e de “brinquedo de montar”.

Irene mostrou-se, nos primeiros encontros, um pouco arisca. Quando abordada, baixava a cabeça e ficava bem séria, demonstrando sentir-se incomodada. Com o passar do tempo, tornou-se um pouco menos arredia, mas sua participação durante a realização dos procedimentos foi mais discreta que a de Jane e Daniele. Irene mora com os pais e dois irmãos, uma menina de 10 anos e um menino de 8 anos, numa casa própria. O pai trabalha numa padaria, entregando pães nas mercearias da redondeza. A renda da família soma um total de R\$ 500,00, incluindo as bolsas-escola das crianças que correspondem a R\$ 95,00. Em casa Irene, costuma brincar com os primos e, segundo a mãe, na escola ela brinca “na hora da recreação”. De acordo com a mãe, as crianças na idade de Irene, devem ter na escola “um local só pra elas brincar (sic)”.

Fernando parece um menino mais ativo que os demais. Na escola, tanto em sala de aula como durante o recreio, está acompanhado de vários colegas, com quem conversa e brinca. Mora em casa própria com o avô materno, sua esposa, a mãe e três tios: um de 16 anos, outro de 22 anos e o mais novo, de 5 anos, Luzimar, seu colega de sala na escola. Seu avô, que é pescador e faz artesanato, não tem renda fixa (durante a entrevista não quis informar sua renda mensal aproximada, argumentando que “varia muito”). Sua mãe trabalha e recebe meio salário mínimo e a família não dispõe de bolsas do governo. As brincadeiras preferidas de Fernando são com bola e bicicleta. Segundo o avô, na escola ele é “um pouco brincalhãozinho”. Quando indaguei se a criança deve brincar na escola, o avô de Fernando restringiu o brincar ao recreio: a criança deve “brincar naquela condição, no recreio... um espaço de meia hora, na hora do pátio”. O recreio tem, para ele, dupla utilidade, já que possibilita um descanso à professora e satisfaz a inevitável necessidade de brincar da criança:

¹¹⁰ O valor do salário mínimo no período da coleta de dados era de R\$ 350,00.

É bom também pra professora descansar a memória. Quando elas (crianças) voltam, tão melhor, aprendem mais. Se não tiver um espaço pra brincar, vai brincar na hora da aula!

Luzimar, tio de Fernando, é muito expansivo. Costuma fazer a turma rir com suas graças: dança, canta, conta piadas, chama a atenção e gosta de ser observado. Ele alterna seus dias entre a casa da mãe e a casa do pai. Segundo o pai de Luzimar e avô de Fernando¹¹¹, a mãe do primeiro tem irmãos envolvidos com drogas. Ele se diz preocupado com a convivência do filho com essas pessoas, e que, por ele, Luzimar não freqüentaria a casa da mãe. O menino gosta de brincar de bicicleta, ping-pong e skate. Na casa do pai ele brinca muito com os sobrinhos mais novos. Costuma também brincar na rua, pois, segundo o pai, “a criança precisa ter um pouco de liberdade, não pode ficar preso”. De acordo com ele, Luzimar brinca na escola e, às vezes, ele o bota de castigo “porque ele brinca muito na sala”. Esse senhor parece dizer que o direito de brincar livremente deve ser respeitado quando a criança está fora da escola. Nela o brincar, inevitável, deve ser restrito ao tempo e espaço do recreio.

Eric é um menino ativo e brincalhão. Algumas vezes parece um pouco agressivo, o que gera, por parte da turma, um sentimento de respeito e temor. Essa sua característica faz com que a professora se mantenha atenta a ele, que, de quando em quando, recebe reprimendas. Eric mora em casa própria com os pais e uma irmã de 9 anos. O pai é dono de um bar e a mãe recebe dinheiro para cuidar do filho da vizinha, um bebê de aproximadamente nove meses de quem Eric gosta muito. A mãe não soube informar qual a renda média da família, que não recebe ajuda do governo. As brincadeiras preferidas de Eric são com carro e com elástico. Em casa ele brinca com a irmã, de elástico, e com um amigo, de carro. Costuma também brincar na calçada. Quando indagada sobre as brincadeiras do filho na escola, a mãe disse que não sabe dizer quais são e que ele só conta “das brigas”. Segundo ela, a criança deve ter um horário para brincar, “porque senão só vai brincar e não vai aprender”.

¹¹¹ Esse senhor costuma deixar e buscar Fernando e Luzimar na sala de aula. A forma como trata as crianças, porém, revela sua preferência pelo filho em detrimento do neto. Enquanto, com Luzimar, costuma despedir-se com beijos e carinhos, com Fernando parece frio e reclama seu comportamento.

Os pais parecem considerar, então, que a necessidade de brincar é característica da criança e deve ser respeitada. Porém, a sala de aula não parece se constituir, para eles, um espaço associado à brincadeira. A criança deve brincar na escola, mas apenas no espaço e tempo destinados a esse fim, ou seja, o recreio. A ausência de oportunidade de brincar na escola traria para a criança o risco de prejuízo à sua aprendizagem.

Nara, professora dessa turma, parece conhecer bem cada criança, demonstrando ter também dados sobre suas famílias. Ela tem 46 anos, é casada, tem um filho adolescente e mora num bairro nobre vizinho àquele em que a escola se localiza. Nara parece ter uma condição econômica relativamente satisfatória, comparando-se à grande parte de suas colegas de profissão: sua família mora em endereço privilegiado, possui carro¹¹², tem o filho estudando em escola particular. Entre as colegas de trabalho que têm uma situação econômica semelhante, algo parece peculiar à Nara: uma vida social e de lazer mais intensa, que se expressa nos comentários que faz sobre a agenda cultural da cidade e o bronzeado mantido com a praia, segundo ela “sagrada”, dos finais de semana.

Ela afirma que a idéia de ser professora surgiu em um momento em que ela estava desempregada. Sua cunhada, então professora, a incentivou a fazer o curso normal, argumentando que assim ela teria mais chances de emprego. Em 1982, através de indicação do então prefeito de Fortaleza, Nara conseguiu uma vaga numa escola municipal e começou a trabalhar como professora. Depois cursou Teologia e fez especialização em Planejamento Educacional.

Entre os anos de 1983 e 1984 teve sua primeira experiência com a Educação Infantil, segmento com o qual trabalhou por doze anos, sempre com a classe de Jardim II. Teve também alguma experiência com as classes da Alfabetização e 4ª série e com o ensino de informática.

Em 2003, através de aditivo¹¹³, Nara passou a trabalhar o segundo turno na Escola Caminho do Mar, assumindo a Sala de Apoio, destinada aos alunos do Ensino Fundamental que necessitavam de reforço.

¹¹² O carro costuma ficar com o marido e Nara vai de transporte coletivo para o trabalho (pega o ônibus a meio quarteirão de casa e desce em frente à Escola Caminho do Mar).

¹¹³ Convencionou-se chamar de “aditivo”, na realidade local, a remuneração adicional ao salário fixo oferecida ao professor que já é funcionário da rede municipal de ensino e que,

No início de 2006, com a extinção da Sala de Apoio, Nara, que já tinha seu contrato de segundo turno efetivado junto à prefeitura, foi convidada a assumir uma classe de Jardim I. Segundo ela, inicialmente foi muito difícil, já que, além de não ter experiência com crianças de quatro anos, sempre julgou ser muito penosa a situação da antiga professora da sala:

Na verdade eu não queria trabalhar nessa série porque na outra escola não havia jardim I. Aqui eu achava muito difícil a situação da antiga professora dessa turma nessa escola, o espaço, a poluição, o número de crianças, a falta de infraestrutura da escola. Quando eu tava na sala de apoio e eu passava na porta e via, eu dizia: "Viche! Eu nunca vou querer isso!". Era uma coisa que eu não queria pra mim. (Nara)

Porém, tendo realmente que aceitar a solicitação da direção, condição para a sua permanência na escola, Nara iniciou seu trabalho com o Jardim I e, segundo ela, com o tempo, acostumou-se com a nova realidade:

Na minha vida tem coisas que eu abomino, aí vem pra mim... Aí, com o tempo, vai passando, eu vou me acostumando e até gostando, como é o caso dessa sala aqui... Eu tive que reaprender... eu trabalhava a criança naquele estágio da alfabetização. Eu menosprezava muito a inteligência deles (crianças do Jardim I), eu achava que eles não sabiam de nada pelo "tamainho", pela fragilidade. Eu achava que eles não sabiam de nada, que eu ia ter que ensinar muitas coisas... (Nara)

Um dos medos de Nara em relação ao trabalho com crianças pequenas, desde sua experiência como professora das classes de Jardim II, era o choro das mesmas:

... O choro era uma coisa com que me apavorava! Nos 12 anos que eu trabalhei na Educação Infantil, o choro sempre foi uma coisa que me apavorava. Todo ano, quando eu chegava, a supervisora ria muito de mim. Eu tinha tanto medo deles! Eu rezava tanto! Não tem o que fazer, né? É deixar a criança chorar, tentar conversar, reverter a história. Mas dá um pavor! (Nara)

Realmente essa dificuldade de Nara foi percebida durante as observações. Nas ocasiões em que uma criança chorava por ter sido machucada por outra, ela, com freqüência, se alterava. Parecia ter dificuldade de lidar com ambos os aspectos: o suposto ato de desrespeito da criança

temporariamente, trabalha um turno além do previsto no seu contrato. Com a expansão do contrato efetivada, esse adicional passa a fazer parte do salário do professor.

acusada e o choro da criança machucada que a procurava ou a ela era encaminhada.

CAPÍTULO 5 – Concepções de brincadeira e a vivência do brincar na escola

As crianças crescem, não é verdade? Seus corpos e espíritos amadurecem, Gostaria de provar cientificamente que isto acontece com maior intensidade em horas de recreio...

Janusz Korczac (1981, p.63)

Ao iniciar a pesquisa de campo, a rotina das turmas de Educação Infantil e características das relações entre adultos e crianças na Escola Caminho do Mar já eram, devido ao trabalho com o Projeto Crescer, relativamente conhecidas. Restava conhecer, em detalhes, como a brincadeira acontece nessa rotina e, mais especificamente, na turma de jardim I. Com esse objetivo, busquei responder às seguintes perguntas: “Onde se brinca na escola?”, “Quando se brinca na escola?”, “Como se brinca na escola?” e “Com quem se brinca na escola?”.

O que definiu essas perguntas foi a idéia de que era necessário saber qual o tempo e o espaço usados para as brincadeiras, além de quais os envolvidos e quais as formas das mesmas. A busca de respostas para essas perguntas foi o principal objetivo da primeira fase da coleta de dados, que teve como estratégia as observações feitas em sala de aula, no parquinho e noutras dependências a que as crianças tinham acesso.

Considerando-se a descrição, já feita, da rotina vivida pelas crianças nessa escola já é possível perceber que o direito das mesmas à brincadeira não é respeitado. A existência de salas de aula bem amplas, de duas salas que dispõem de pequenos palcos, a sala de artes e o auditório, espaços ricos para brincadeira e de um parquinho não significa que a brincadeira seja valorizada pelos educadores dessa escola. As duas salas citadas, a sala de artes e o auditório, não são usados pelas professoras e, apesar de estarem em bom estado (paredes revestidas com cerâmica, telhado, piso, armário e palco parecem novos), têm aspecto de abandono, com cadeiras e mesas em desordem e, ainda mais do que os outros ambientes, encontram-se sempre cobertas de poeira.

Faz-se necessário salientar que a má condição de funcionamento dessa escola não compromete apenas o brincar, mas também o aprender e o manter-

se limpo e saudável. Analisando essas questões nos deparamos com o descaso, não apenas com o direito da criança à brincadeira, mas com o direito da mesma a uma vida digna.

5.1 - A brincadeira em sala de aula

No que diz respeito ao brincar na turma da professora Nara, é preciso considerar que mesmo os escassos recursos existentes não parecem bem explorados. A amplitude da sala de aula, trinta metros quadrados¹¹⁴, garantia de espaço privado para as brincadeiras da turma, é timidamente explorada. Os poucos brinquedos existentes dentro (jogos de construção em madeira, um brinquedo também em madeira com fios de metal entrelaçados através dos quais se passa uma bolinha, além de bola e ábaco) e em cima dos armários (jogos de encaixe em plástico, um carrinho e uma banheira de boneca) muito raramente são disponibilizados às crianças. Nos catorze dias, distribuídos no espaço de um mês e dezoito dias, em que realizei as observações, apenas uma vez Nara disponibilizou para as crianças um desses jogos, no caso o jogo de encaixe em plástico. Alguns materiais de sucata, que poderiam se transformar em brinquedos, permaneceram empoeirados sob os armários.

Considerando-se que a maneira como são organizados os espaços coloca possibilidades e limites às brincadeiras, tanto com relação ao tempo disponível, como aos materiais e ao espaço, aspectos essenciais para sua vivência (CRAIDY & KAERCHER, 2001), as crianças dessa escola, e mais especificamente as da turma da professora Nara, têm condições limitadas para brincar.

Nesse cenário, as brincadeiras¹¹⁵ mais presentes em sala de aula são as espontâneas, vividas clandestinamente durante quase todas as atividades propostas pela professora e as permitidas por ela nos momentos de espera. Essa permissão para a brincadeira acontece, sobretudo, no início da manhã (quando as crianças chegam na sala de aula e sentam-se nas mesas, antes da “rodinha”), quando Nara está ocupada (atendendo um familiar das crianças,

¹¹⁴ Das inúmeras visitas a escolas de Educação Infantil que realizei nesses 17 anos de profissão encontrei apenas duas instituições, uma delas particular, que dispunha, cada uma, de uma sala de aula com dimensões semelhantes.

¹¹⁵ Considero, ao fazer essa afirmação, o conceito de brincadeira já explicitado no Capítulo 1.

procurando algo em seu caderno, organizando tarefas ou materiais das crianças), nas ocasiões em que uma criança conclui sua tarefa e outras ainda não terminaram e ao final da aula, quando elas esperam seus responsáveis. Essas brincadeiras, porém, são “aceitas”, mas não estimuladas. Elas não são autorizadas de maneira explícita, já que a professora nunca diz: “Agora vocês podem brincar como quiserem” ou “agora é a hora da brincadeira”. Esse anúncio nunca é feito. O que ocorre é que Nara, nos momentos de espera, não costuma conter as brincadeiras espontâneas surgidas. Porém, parecem existir critérios para que as mesmas sejam aceitas nessas ocasiões: elas não podem gerar muito barulho ou movimento.

Não existem diferenças significativas entre as brincadeiras vividas pelas crianças nessas distintas situações. No entanto, a tolerância de Nara para brincadeiras, nos momentos em que desenvolve uma atividade, é bem menor do que nos momentos de espera. Considerando-se os dados colhidos nas observações em sala, durante a realização de atividades, Nara parece aceitar brincadeiras breves, que ocorrem de forma reservada e não envolvem muitas crianças, não dispersando a atenção da maioria em relação à atividade proposta por ela. Nessas ocasiões, as brincadeiras solitárias parecem mais possíveis (brincar com a própria roupa ou com o próprio corpo, por exemplo). Em geral, quando uma criança brinca com um colega sentado a seu lado, na rodinha ou na mesa, mas essa brincadeira é breve e não chama a atenção das demais crianças, Nara costuma tolerá-la. Porém se a brincadeira é longa ou se o grupo, ou parte dele, se dispersa em decorrência dela, Nara solicita que os brincantes a interrompam.

É possível descrever de modo mais preciso a diferença na forma como a brincadeira espontânea acontece nos momentos de espera e durante as atividades propostas pela professora. Antes da “rodinha”, enquanto aguardam, sentadas nas mesas, o início da aula, as crianças manuseiam brinquedos e objetos trazidos de casa, os mostram aos colegas, brincam juntas. Quando há disputa por um brinquedo ou ele provoca uma agitação maior entre as crianças é que Nara intervém, mandando que seu dono o guarde. Um trecho do Diário de Campo registrado no início da manhã, antes da “rodinha”, exemplifica esse fato:

Um menino trouxe um carrinho, um bugre com uma prancha de surf acoplada ao seu capô. Brinca com ele sobre a mesa.... Outros meninos se aproximam e tentam tomar o bugre do colega... Dão leves murros e empurrões uns nos outros, mas nenhum parece se incomodar, sorriem (vêem como uma brincadeira?). Nara percebe e diz: “Alex, já é a terceira vez que eu digo pra você guardar esse carro. Na quarta eu não vou deixar de jeito nenhum brincar!” (Minutos antes ela já havia reclamado ao garoto. O carrinho mobilizou a atenção de boa parte dos meninos).

Muitas vezes Nara, ao organizar as cadeiras para a “rodinha”, já avisa que todas as crianças devem guardar brinquedos e objetos trazidos de casa:

Guardar as moedinhas na mochila que eu não quero moeda na mão, guardar os brinquedinhos na mochila que não é hora de brinquedinho.

Quando ela deixa que elas permaneçam com seus brinquedos na “rodinha”, é permitido apenas segurá-los, mas não brincar com eles¹¹⁶ ou compartilhá-los com os amigos. Quando Nara observa algo mais que isso, manda que as crianças os guardem. A estratégia usada por elas para brincar nessas circunstâncias é, então, aproveitar-se dos momentos em que a professora vira-se para o outro lado e simular encerrar a brincadeira quando se é flagrado, retomando-a logo que possível. Isso acontece também quando não se brinca com um brinquedo ou objeto, mas com o corpo do outro, estratégia freqüente num ambiente que não oferece brinquedos. É o que nos traz essa cena, ocorrida na “rodinha”, após o recreio:

Crianças agitadas. Algumas batem nos colegas. Uma menina faz cachos no cabelo de outra. Nara explica que vai ler o conto da história dos Três Porquinhos feito por elas ontem e que ela o trouxe, digitado em caixa alta, com letras grandes... Chama a atenção de uma menina dispersa, fazendo cachos na amiga, mas ela continua. Nara diz: “Clara, vou botar tu bem longe da Jane!”. Ela pára e só depois, discretamente, retoma os cachos da colega.

Essa cena também evidencia uma medida usada por Nara para controlar as brincadeiras espontâneas. Apesar da professora não determinar onde cada criança deve sentar (em que mesa e cadeira), quando manda que alguém encerre uma brincadeira e não é atendida, Nara costuma fazer a ameaça de

¹¹⁶ Com exceção das bonecas, que costumam ser ninadas sem a interferência da professora. O silêncio e a relativa reclusão necessárias ao ato de ninar um bebê explicam a tolerância de Nara a essa brincadeira durante a “rodinha”.

separar essa criança do seu colega de brincadeira. Algumas vezes ela chega a fazer isso antes mesmo da brincadeira acontecer. Por exemplo, se no início da aula reclamou das brincadeiras de uma determinada dupla, chegando a separá-la, num momento posterior, após o recreio, coloca essas crianças para sentarem separadas uma da outra, quer seja na rodinha, quer nas mesas. Essa, como também a chamada realizada no início da manhã, são estratégias de controle citadas por Foucault:

Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a todo instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir a qualidade e os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (1987, p.123).

Tirando uma criança do local escolhido por ela para fazê-la sentar onde ela (professora) determina, além de pôr fim à brincadeira iniciada, funciona como punição para a criança, ao mesmo tempo em que lhe mostra a sua posição de subalternidade à professora, aumentando as chances de controle da mesma sobre a turma.

Nara parece não levar em conta, no momento em que separa crianças que brincam e trocam carinhos, que vínculos se formam e fortalecem nessas experiências e que é também através delas, que a criança constrói sua identidade cultural. Como destaca Ferreira (2004a)

as redes de amizade podem ser vistas, na sua expansão, como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca idéias, constrói e expande a sua cultura” (p. 77)

Num ambiente pouco estimulante, os brinquedos trazidos de casa são atrativos especiais para as crianças. A professora não costuma valorizar essas situações, dando sinais de que uma sala sem brinquedos não se constitui um problema a resolver. Tanto os poucos brinquedos existentes no seu armário não são utilizados, como os trazidos de casa são tolerados, com restrições, em sala e permitidos apenas durante o recreio. Em síntese, a brincadeira não é escassa em sala por consequência da falta de brinquedos, simplesmente. A ausência de brinquedos parece ser uma das estratégias adotadas por Nara para diminuir as possibilidades de a brincadeira acontecer na sala.

Nesse contexto, os brinquedos e os objetos trazidos de casa têm grande importância para as crianças. Uma situação ocorrida durante a realização de uma tarefa escrita traz a mobilização de um grupo em torno de um brinquedo:

Nara orienta crianças, numa mesa, sobre a tarefa escrita. Luzimar (noutra mesa) apóia o tronco sobre a mesa e observa atentamente o carrinho trazido pelo colega, que o manuseia. Este e outro garoto olham o carrinho de rodas para cima e comentam, baixinho, algo sobre o chassi e os pneus. Porém, quando o último toca no carro, o dono mostra-se irritado e bate na sua mão. Ele não reclama, retira a mão e continua a observar o carro. Um quarto menino chega, pega o carro e o manuseia sobre a mesa. O dono vai para junto dele.

O fato de, durante essa exploração do brinquedo, os quatro meninos parecerem agir como se fizessem algo proibido (falavam baixinho e, de quando em quando pareciam checar se a professora os estava vendo), é fruto da consciência de que a brincadeira não é permitida em sala. Uma reclamação feita a outra criança funciona como reprimenda para aquele que brinca:

A professora chama a atenção de outro aluno que anda pela sala: “Já terminou, já, pra tá passeando?!”. O dono do carro parece perceber que ela não quer brincadeiras. Imediatamente pega o carrinho, corre para a sua cadeira, o segura com uma mão, debaixo da mesa, enquanto, com a outra, apanha sua tarefa no chão. Desmotivado, rabisca o papel, mantendo escondido o carrinho do qual parece gostar muito e não quer se separar...

Dessa forma, ao menos temporariamente, a professora mantém as crianças, e suas brincadeiras, sob controle. Algumas vezes, mais raramente, mesmo com a turma realizando uma tarefa, Nara permite brincadeiras não tão breves e discretas. É o que acontece na cena a seguir:

A turma faz tarefa escrita. Algumas crianças vão até Nara, sentada numa das mesinhas, e mostram suas tarefas. Ela faz observações. Fernando, brincando com seu ioiô, conversa com colega. Desafiado por ele, diz: “Ó quem num sabe, ó! Eu chuto ó!” (referindo-se ao impulso que dá para que o ioiô percorra uma linha diagonal e não, simplesmente, perpendicular ao chão). Circunda as mesas e continua brincando junto a um colega, que está sentado próximo à professora. Ela conversa com duas crianças de pé, enquanto a maioria está sentada pintando a tarefa. Fernando chama atenção da professora: “Ó aí, tia, ó!”, exibindo-se com o ioiô. Nara vira-se para ele, não fala nada e volta-se para as duas crianças, continuando a conversar.

Fernando exhibe aos colegas sua competência no manuseio do ioiô. Busca a atenção de Nara, que parecendo não atribuir valor àquela experiência,

não demonstrando interesse em observá-lo. Ela parece não considerar que a necessidade de ser admirada, ter suas potencialidades reconhecidas são motivadores das brincadeiras em que existe treino de destreza ou força (CHATEAU, 1987).

A enumeração das modalidades observadas permite que se tenha uma idéia mais clara sobre as brincadeiras espontâneas comumente vividas em sala:

- brincadeiras com brinquedos e outros objetos trazidos de casa (passear com o carrinho pelo encosto da cadeira, sobre a mesa ou pelo chão, ninar boneca, brincadeiras com ioiôs, chaveiros, rolar moeda no chão, passando para o outro, o “passa moeda”, etc.);

- brincadeiras com o corpo ou a vestimenta própria ou do outro (fazer penteados, mexer ou tirar e botar a sandália, trocar de sandália com o colega, fazer cócegas);

Entre as brincadeiras espontâneas surgidas em sala, existem as que Nara reprova, inibindo através de reclamação ou da ameaça de castigo. Geralmente ela explicita à criança ou ao grupo porque não podem brincar dessa forma. Dentre essas brincadeiras estão:

- cantar gritando as canções propostas pela professora;
- bater o pé na perna ou no pé do colega vizinho (brincadeira chamada pelas crianças de “quebrar perna”);

- esmurrar a mão do colega que repousa sobre a mesa (segundo elas “brincadeira de martelar a mão do outro”);

- chutar uma sandália pela sala como se fosse uma bola;
- empurrar cadeira emitindo sons de motor e buzina de carro;
- sentar na cadeira, de frente para o seu encosto e, com as pernas abertas, usando a mão posicionada como revolver, emitir o som de balas: “Pápápá...” (brincadeira semelhante a chamada “polícia e ladrão”, observada apenas entre os meninos);

- balançar a cadeira como se fosse uma rede (uma dupla de crianças, uma segurando pela extremidade do assento e a outra pelos pés da cadeira, a balançam);

- correr pela sala;

- brincadeiras com os materiais escolares (batucar com os lápis, sacudir papéis para fazer barulho, rodar a agenda segurando-a pelo arame ou a mochila, pela alça);

- empurrar o outro, puxar seu cabelo ou lutar com ele (geralmente no percurso da cadeira em que se faz a atividade até a professora, ao terminá-la ou no momento em que se retorna com a cadeira para a mesa, ao final da “rodinha”);

- correr para pegar o colega (“pega-pega”);

- apagar o quadro branco sem que a professora veja;

- arrastar um colega pelo chão, puxando-o pelos braços;

- lutar (no estilo dos desenhos “Powers Rangers” e “Ninja”, o último como uma brincadeira mais agressiva);

- “roubar” biscoitos do armário existente na sala.

Partindo dessas listas, percebemos que, em sala de aula, o número de brincadeiras espontâneas permitidas é bem menor que o número de brincadeiras espontâneas proibidas. Ou seja, o que predomina é a contenção das brincadeiras espontâneas pela professora. É preciso lembrar, porém, que, em várias dessas brincadeiras o desrespeito ao colega e a falta de zelo com os materiais estão presentes, o que justifica as proibições da professora (tendo sido essa a justificativa dada por ela, durante a entrevista, para a proibição das mesmas).

Considerando-se que experiências significativas não são propostas com frequência às crianças, podemos entender que muitas dessas brincadeiras existam como “saída” para os momentos em que elas se sentem desmotivadas e pouco envolvidas no que realizam. Talvez essas não sejam as brincadeiras desejadas, mas as possíveis, inclusive, muitas vezes, como forma de expressão de insatisfações com relação ao que é proposto pela professora.

Algumas atividades desenvolvidas por Nara em sala interessam a grande parte da turma, como a leitura de histórias na rodinha, quando ela, com expressão e vozes dos personagens, mantém a grande maioria das crianças envolvidas. Porém, se logo ao terminar essa atividade ela percebe que as crianças, mesmo sem brinquedos ou outros objetos, começam a viver pequenas brincadeiras, parece tomada por um mal-estar. A inquietude da

criança, a sua natural necessidade de movimento, descrita na cena a seguir, incomoda à Nara:

Nara faz perguntas sobre a história... Dois meninos brincam de girar uma moeda no assento da própria cadeira... Uma menina brinca com os cabelos de Jane, que brinca de fazer cócegas no pescoço de Eric. Jane, de “maria chiquinha”, balança a cabeça e se diverte com os cabelos batendo no rosto. Eric imita esse movimento. Os dois, sorrindo, brincam de apertar, beliscar o rosto do outro. Nara troca Eric de lugar separando-o de Jane e volta a fazer comentários sobre a história. Jane, então, acaricia o cabelo de uma colega. A professora reclama...

Mais uma vez, a troca de lugares usada por Nara como estratégia para contenção da brincadeira, que ameaça o seu controle sobre a turma, evidencia a relação entre a organização do espaço e, mais especificamente, das crianças (alunos) no espaço, e a “maneira de gerir homens e controlar suas multiplicidades” (FOUCAULT, 1979, p. 105), própria da pedagogia escolar. A brincadeira, do âmbito da liberdade e da imprevisibilidade sofre resistência da professora, que parece considerá-la inadequada à sala de aula, área de excelência da escola, que é do âmbito da ordem, do controle, da produtividade.

Nos momentos em que Nara se ausenta de sala, geralmente quando vai à secretaria encaminhar alguma criança doente, algumas outras aproveitam para brincar exatamente daquilo que ela, estando presente, não permite. É como se, afinal, sentindo-se “donos” da sala, pudessem fazer o que não é permitido pela professora, que cotidianamente dita as regras. Como exemplo do fato, essa situação registrada no diário de campo:

Assim que Nara sai para fazer contato com a família da menina que está com febre, alguns meninos correm pela sala, batem, dão chutes nos traseiros uns dos outros. Ela volta pouco tempo depois e flagra um menino. Ameaça: “Se continuar dando chute no colega vai ficar na sala, não vai pro recreio!”.

A atitude de Nara tem efeito imediato e as crianças interrompem suas ações. Parecem lembrar que na sala manda a professora e, se elas não obedecem, perdem o tempo “delas”, o recreio.

Nesse, como em muitos outros momentos, a ameaça de perda do recreio é usada como instrumento de controle da professora para a manutenção da “ordem” em sala de aula. Nara não costuma negociar com as crianças as atividades a serem desenvolvidas, nem estabelece momentos em que elas possam agir espontaneamente, explorando materiais, interagindo com

os colegas e brincando. Talvez essas condições tenham relação com a necessidade, expressa pelas crianças, de proclamar sua força (“a professora saiu, êba!!!”), exercitar seu poder. Como destacam Pereira e Neto (1997), “os tempos livres reflectem o peso das convenções e normas” (p. 227).

Além das brincadeiras espontâneas já citadas, ocorrem em sala, com menor frequência, brincadeiras propostas pela professora. Geralmente são jogos de regra, que costumam ser rapidamente transformados em outra brincadeira, já que nessa idade, aproximadamente cinco anos, as crianças ainda não costumam dominar regras (PIAGET, 1990). Segundo Nara, parte desses jogos foi pesquisada em revistas pedagógicas compradas por ela, que, algumas vezes, precisa ler as anotações feitas no seu caderno enquanto explica as regras da brincadeira às crianças. Excessivamente dirigidas, o que compromete seu caráter lúdico, essas brincadeiras não possibilitam o envolvimento pleno das crianças. Com menor frequência Nara realiza jogos pedagógicos e muito raramente oferece brinquedos às crianças.

Entre as brincadeiras propostas por Nara estão:

- “Caça aos porquinhos” (Aos pares, as crianças, com as mãos dadas e erguidas no alto da cabeça, fazem casinhas. Em cada casinha fica uma criança-porquinho. Quando a professora sinaliza, os porquinhos têm que mudar de casa sem serem pegos pela criança-lobo);

- “Serra-serra serrador” (Sentadas no chão em pares, com as pernas estendidas e levemente afastadas, de forma que seus pés se encontram, e de mãos dadas, as crianças inclinam o tronco para frente e para trás, imitando o movimento de um serrote);

- “Boneco de lata” (Brincadeira cantada em que a criança indica as partes do corpo);

- “Conga-conga” (Brincadeira cantada em que cada criança, ao escutar seu nome, deve por as mãos na cintura e requebrar até o chão);

- “Espoca balão” (As crianças, em pares, têm entre si, na região do abdômen, um balão e, comprimindo-o, tentam estourá-lo);

- “Tapete mágico” (Cada criança é sentada no seu “tapete”, quadrado desenhado no chão com giz; quando Nara dá sinal, elas devem se movimentar pela sala até que um segundo sinal seja dado e, então, devem correr até um

dos tapetes, sentando e colocando as mãos nos próprios ombros. O desafio está no fato de o número de “tapetes” ser menor que o de crianças);

- “Porquinha gorda” (Todos correm para pegar a criança-porquinha, a que consegue passa a ser a porquinha);

- “Loja do Mestre André” (Brincadeira cantada em que se gesticula o uso de instrumentos musicais. Crianças pareceram bem motivadas no dia em que Nara deu a cada uma um instrumento musical – desenho recortado em cartolina);

- “Encenação de contos de fadas” (Após ler e fazer o “reconto” de um conto de fada, Nara leva para a sala adereços confeccionados com cartolina e convida as crianças a assumirem o papel dos personagens, fazendo a encenação do conto);

- “Cobra de jornal” (As crianças são instruídas a rasgar, com as mãos, tiras de jornal. A professora fixa as tiras, pela extremidade, com fita adesiva, formando algo que mais parece um espanador ou um chicote. Em seguida, as crianças são chamadas ao centro do círculo de cadeiras para arrastar sua “cobra” no chão. Depois Nara pergunta qual é a mão direita e manda que elas balancem suas cobras conforme a sua orientação: para frente, para trás, para um lado, para o outro, para cima, para baixo, etc);

- Montagem de peças com jogos de encaixe (As crianças montam figuras bastante variadas. Enquanto elas brincam extremamente envolvidas, a professora organiza recados nas agendas);

Uma atividade que se constitui uma experiência lúdica, mas, partindo-se do conceito de brincadeira considerado nesse trabalho, não pode ser assim categorizada, é a contação de histórias com fantoches feitos de sucata, em que as crianças, envolvidas, mergulham numa situação fictícia: pensam, gesticulam, falam com os personagens. Sua dinâmica se assemelha, em alguns momentos, a um jogo de papéis, mas as crianças não têm aqui o poder de definir o roteiro da história. Elas interagem com os personagens, sugerem ações aos mesmos (algumas dessas ações mudariam a história), mas a professora coloca, a cada instante, o roteiro já conhecido por todos. A experiência se assemelha ao teatro interativo, comuns às peças infantis atuais.

Apenas algumas das brincadeiras propostas por Nara em sala de aula envolvem a turma como um todo ou parte significativa dela. Entre elas as

brincadeiras cantadas, tradicionais na nossa cultura, “serra-serra serrador”, “boneco de lata” e “loja do mestre André”. Como afirma Kishimoto (1998), os jogos tradicionais infantis são parte da cultura popular, guardam a produção espiritual de um povo em um determinado período histórico. Esses jogos perpetuam a cultura infantil e desenvolvem formas de convivência social.

Durante a vivência de todas elas Nara faz algum tipo de queixa à forma de brincar das crianças. Nas duas primeiras, ela costuma reclamar dos movimentos bruscos, do excesso de força utilizado. Na última, queixa-se do volume das vozes (“é pra cantar, não é pra gritar!”). Dois fatores provavelmente relacionados com esse comportamento, o desejo de exibir força (estratégia de auto-afirmação) e o impulso de desobediência às regras (manifestação de rebeldia de quem não tem oportunidade de exercer seu poder) parecem não ser percebidos por Nara, que compreende essas atitudes como “falta de educação”.

De todas as brincadeiras propostas pela professora em sala, a que mais envolve o grupo é a montagem de peças com jogos de encaixe. Por saber do valor atribuído pelas crianças a esse brinquedo, tão raramente usado, Nara o utiliza como forma de controle do comportamento das mesmas durante a realização de tarefas: “Se der tempo, se vocês se comportarem, vou dar uns joguinhos de encaixe” (trecho do diário de campo). Também no momento da divisão das peças entre as crianças, eufóricas, ela diz: “Não é pra avançar nos brinquedos! Vai pegando de pouquinho em pouquinho. Quem eu ver que tá com muito desespero vai sair”. Diante dessa ameaça, elas se esforçam em conter os movimentos. O que é já difícil para uma criança, ficar quieta, não por necessidade, mas por exigência do outro, parece impossível estando ela sob emoção. Diante de movimentos observados, a professora repete a ameaça. Já com as peças, as crianças montam objetos e vão até ela, querendo mostrá-los, mas são repreendidas: “Ê, ê!! Eu não disse que não é pra sair do lugar?!”. Nara sabe que as crianças valorizam esse brinquedo, mas, para ela, ele parece ser útil apenas para deixá-las ocupadas, quietas e caladas enquanto ela fixa tarefas de casa e coloca recados na agenda. Mesmo estando numa mesa muito próxima às crianças, que brincam no chão, ela não pára para observá-las. Com o descaso da professora, que não emite nenhuma palavra sobre o que lhe foi mostrado, as crianças passam a mostrar as produções apenas aos

colegas. Um menino volta a buscar o olhar de Nara, mostra sua peça dizendo: “Ó, tia!”. E ela, sem entusiasmo diz simplesmente: “Legal!”. Logo em seguida duas ou três crianças também chamam a professora e ela não responde. Parece pensar que, se deu a elas a oportunidade de brincar, quer o conforto de trabalhar em paz. Mas esse brincar permitido é restrito, como nos mostra esse trecho do diário de campo:

Meninos levantam para brincar com as espadas que montaram e Nara age: “Ê, ê! Correr não” Outras fazem barulho de revolver (alguns em pé): “Bá, bá, bá!”. São surpreendidos por Nara, que diz com firmeza: “Épa! Bagunça não!”.

Nessa fala fica claro que a brincadeira pode acontecer em sala, desde que não gere barulho e movimentos, para a professora sinais de “bagunça”. A colocação dessas condições, porém, tira a espontaneidade dos brincantes, estando a brincadeira sob o controle de Nara. O brincar é tolerado nessas condições, mas não é valorizado. A visão de brincadeira como um “mal necessário”, que parece estar presente no comportamento da professora, fica mais evidente com os fatos ocorridos logo em seguida. Uma funcionária da escola entra na sala e é recebida com simpatia por Nara, que conversa com ela ao mesmo tempo em que continua sua tarefa. Ou seja: uma colega de trabalho que chega é acolhida por ela, mas a brincadeira das crianças e a necessidade delas de ter suas construções contempladas, não. Qual é o status da brincadeira nesse contexto? Com a presença da funcionária as crianças sentem-se menos vigiadas. Alguns meninos brincam entusiasmados, trocam tiros, correm. Nara agora “faz vista grossa”. Outra funcionária, que revende cosméticos, entra na sala e também é recebida por ela, a quem entrega produtos. Com a saída das colegas a atenção volta-se para a turma:

Nara levanta-se e diz: “Acabou! Vamos juntar porque senão amanhã não vão brincar”. Um menino chuta a caixa com peças. Nara reage: “Tá doido é?! Vai ficar sem brincar...”.

As crianças estavam envolvidas, começavam jogos de papéis em que utilizavam os objetos construídos e têm, de uma hora para a outra, que parar de brincar. A professora não possibilita às crianças a elaboração do término da brincadeira (não avisa que restam, por exemplo, apenas cinco minutos para o fim da mesma). É compreensível um sentimento de revolta, a raiva sentida é expressa num movimento que expulsa o brinquedo desejado e proibido. Não

dá para “desligar” o desejo, “apagar” a fantasia construída, não se é máquina, não se é “doido”. Mas ela não percebe dessa forma e lança novas ameaças: “Ah! Não querem ir embora não? Não tão se aquietando...”.

O comportamento da professora revela uma certa ambigüidade, comum ao sentimento dos adultos em relação às crianças. Estas são

importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas” (Calvert, citado por PINTO & SARMENTO, 1997, p. 13).

Essa ambigüidade do adulto que é também professor de crianças pequenas pode gerar sentimentos de insegurança e dúvida à criança. Dela são esperadas coisas diferentes a cada momento, sendo, então, difícil prever a reação do adulto às suas ações. Na situação descrita, porém, um aspecto parece claro: Nara espera que as crianças brinquem absorvidamente para que ela possa trabalhar com tranqüilidade e não porque considere a brincadeira um direito da criança.

Ainda com relação à cena descrita, é preciso considerar que o ideal seria a adoção de duas professoras em sala, o que ofereceria melhores condições para a realização das ações, como, por exemplo, a atualização das agendas das crianças, e para o atendimento das últimas, nas suas demandas.

Porém, a postura de recusa de Nara às necessidades das crianças não encontra justificativa nas condições de trabalho. Outras pessoas, adultos, por outros motivos, que não são brincadeira, são dignas da sua atenção. Não parece que ela considera importante observar as crianças brincando e, assim, conhecê-las melhor, atender às suas demandas de serem vistas, terem suas produções contempladas.

Como foi dito, o jogo de encaixe foi oferecido às crianças apenas uma vez. O que predomina entre as brincadeiras propostas por Nara são os jogos de regra. Com menor freqüência foram observadas experiências de jogos pedagógicos que não parecem ser, para as crianças, uma experiência lúdica. São exemplos dessa atividade o jogo “Procurando o seu nome”, em que a

professora espalha pelo chão faixas de papel com o primeiro nome das crianças e, cantando com a turma a música “A canoa virou”, as chama, uma a uma, no trecho da canção em que são mencionados nomes próprios, para que procurem o seu nome (quando alguma criança erra, ela pede que confira o nome escolhido com o existente junto ao cabide da sua mochila). Essa atividade, que tem como objetivo o estímulo ao reconhecimento da escrita do próprio nome, faz uso de uma música tradicionalmente cantada com crianças, em que seus nomes são citados na canção. Segundo Moreno (2001), essa é uma rica estratégia de favorecimento da consciência pessoal e da construção de uma boa auto-estima para a criança. No caso da turma de Nara, talvez por terem como tarefa o reconhecimento dos seus nomes, algo que para a maioria não parece ser fácil (ainda mais sob olhar de tantos expectadores), grande parte das crianças não demonstra estar realmente envolvida.

Uma outra experiência que tem também objetivos pedagógicos é a “cobra de jornal”, já que compreende um momento em que a professora prescreve os movimentos a serem realizados pela criança, numa seqüência típica de exercícios de psicomotricidade (consciência do esquema corporal/exercício de coordenação motora).

A brincadeira cantada “conga-conga”, ao contrário do jogo de encaixe, é a que menos envolve as crianças. Para a sua realização, Nara organiza as cadeiras em círculo e chama as crianças, uma a uma, para dançar, através de um texto (que lê no seu caderno) que apresenta uma certa musicalidade¹¹⁷. Grande parte da turma, algumas meninas e quase a totalidade dos meninos, apenas executa os movimentos prescritos, em alguns casos de maneira tão contida que a professora é quem manuseia seu corpo (levanta o braço, coloca a mão da criança na cintura). Fernando Luiz, o único menino que resistiu até o fim sem se levantar para realizar os movimentos, foi pressionado por ela (por 2m05s, tempo registrado na filmadora) para fazê-lo. Nara argumentava que os seus colegas, meninos (citava os nomes desses), já haviam “feito”. A justificativa, dada por alguns garotos de que ele estava com vergonha, não foi aceita, como também a explicação, dada por ele, de que, simplesmente, não queria. Nara afirmava que “não quero não é resposta”, exigindo que ele

¹¹⁷ “Conga, conga, conga, agora eu quero ver a (o) fulana(o) dançar a conga. Uma mão é na cabeça, a outra na cintura. Balança as perninhas e dá uma rodadinha”.

dissesse *por que* não queria. Como não conseguiu nem a participação dele e nem o “real motivo” pelo qual ele não queria participar (ela parecia não considerar o sentimento de vergonha relatado por outros meninos que, provavelmente, também se sentiram assim), apelou, então, dizendo: “Ah é? Pois quando você pedir alguma coisa vou dizer ‘não quero’, tá?”. Como, ainda assim, não obteve resposta diferente daquelas que já lhe haviam sido dadas (durante todo o tempo ele ficou sentado, de cabeça baixa, calado ou respondendo baixinho algumas perguntas feitas pela professora), ela disse que ia passar para a criança seguinte, mas que ele ia ficar pensando para depois responder por que não queria.

Uma das principais características da brincadeira, o fato de ser uma atividade espontânea, em que os envolvidos participam ativamente, não parece ter sido considerada por Nara naquele momento. Ela manteve a atividade até completar o círculo de crianças, mesmo que a experiência, anunciada como brincadeira, tenha sido vivenciada pela maioria como uma atividade prescrita, realizada sem prazer e, em muitos casos, com constrangimento (situação de algumas meninas mais reservadas e dos meninos em geral).

Por fim, acontece, também ocasionalmente, a encenação de Contos de Fada. Apesar de grande parte das crianças demonstrar interesse ao iniciar essa experiência, categorizada por Nara e por elas, durante a entrevista, como brincadeira, o envolvimento parece muito superficial, já que a professora se mantém no controle da experiência, como se dirigisse uma peça de teatro. Esse controle inibe o comportamento das crianças, que, não podendo agir espontaneamente, não brincam, mas executam falas e movimentos prescritos por ela.

5.2 - A brincadeira nos espaços externos à sala de aula

Além das brincadeiras em sala, Nara propõe, ocasionalmente, brincadeiras no pátio frontal da escola¹¹⁸. Nesses momentos prescreve jogos semelhantes ao “pega-pega”, mas com regras mais complexas. As suas tentativas de fazer com que as crianças respeitem as regras desses jogos são

¹¹⁸ Nas manhãs em que foi realizada a coleta de dados, essa experiência foi observada apenas duas vezes.

vãs: eles são rapidamente transformados num “pega-pega” de vários “pegadores”. As brincadeiras propostas por Nara no pátio frontal são “corrente”, em que a criança pegue deve segurar na mão do pegador, correndo com ele para pegar as restantes e assim por diante, formando-se então uma corrente; e “lobo pega porquinho”, em que a criança que é o lobo corre para pegar as outras crianças, os porquinhos, uma a uma, e os vai colocando num chiqueiro imaginário (uma área do pátio determinada pela professora).

Várias brincadeiras propostas por Nara em sala de aula (entre elas “tapete mágico”, “porquinha gorda”, “serra-serra serrador”, “caça aos porquinhos”) e no pátio frontal (“corrente e “lobo pega porquinho”) são modificadas pelas crianças, por meio da desconsideração das regras, numa outra brincadeira. Tanto esse fato como a negação da criança em participar da brincadeira prescrita (fato ocorrido sobretudo na brincadeira do “conga-conga”) provocam um grande desconforto à Nara, que não disfarça sua frustração e fica visivelmente irritada com a desobediência das crianças às regras, sem considerar que a submissão às mesmas depende de uma espontânea adesão do brincante. As regras exigem que a criança, durante todo o jogo, controle suas ações para atingir um determinado objetivo, algo incomum a essa idade, em que elas experimentam novas sensações a cada momento e variam sua conduta ao longo da brincadeira. Como já exposto no tópico “Contribuições da brincadeira para o desenvolvimento global da criança”, a submissão às regras, que proporciona prazer e se constitui a base para a moralidade do indivíduo (PIAGET, 1990; VYGOTSKY, 1984), depende da organização da vontade, conquista geralmente ainda não alcançada nessa faixa etária (PIAGET, 1995).

Uma cena observada durante a brincadeira “corrente” e registrada através de filmagem ilustra esse fato:

Nara prescreve a brincadeira, uma variação de pega-pega... Crianças animadas saem correndo pelo pátio, sorrindo. Um menino (pegador) pega o outro e este sai correndo... Professora grita: “Não pode soltar a corrente!”. Crianças continuam brincando da mesma forma. Ela grita: “Parou, parou, parou! Quem ainda não foi *pegado* (sic) vem pra cá”. E convoca: “Reunião! Reunião!”. Crianças sentam no chão. Nara repete as regras.

A professora parece acreditar que elas não entenderam, ou esqueceram as regras, e repete tudo novamente. Não considera que, nesse momento do

desenvolvimento infantil, as regras simplesmente não são necessárias. Brinca-se sem regras. Quando as crianças retomam a brincadeira, Nara tem, novamente, a mesma atitude:

Crianças voltam a brincar, novamente desconsiderando as regras ditadas por Nara. Ela grita: “Vai ter outra reunião agora!”. Chama as crianças, que se aproximam. “Que diabo de jogo é esse, hein? O Daniel pega o Luís, o Luís fica soltando a mão! (crianças riem) Tem que segurar a mão do colega senão não é corrente! Já viu corrente solta?”. Crianças: “Não!”, outras: “Já!”. Nara: “Corrente solta ela tá quebrada, né? E ela não tá quebrada, né?” Crianças: “Tá!”.

A idéia de corrente como “pano de fundo” de fantasia desse jogo de regras, não é um aspecto considerado por elas, que, inclusive, colocam-se em oposição à professora, discordam sobre a sua idéia de corrente e colocando a possibilidade de uma corrente solta ou quebrada. A forma como essas crianças compreendem a brincadeira vivida é explicitada na fala de uma delas:

A vice-diretora da escola atravessa o pátio. Me observa filmando e cumprimenta o grupo: “Bom dia!”... Pergunta: “O que vocês estão fazendo aqui?”. Uma menina respondeu simplesmente: “Um jogo de correr!”.

Um jogo de correr não precisa de regras. Pode-se correr de muitas formas, sozinha, com outra criança, sentindo o vento, o coração acelerado, parando para olhar os colegas correndo, correr para pegar um deles ou provocar alguém para que corra atrás de você.... As expressões das crianças, enquanto brincam assim, parecem dizer que essas regras não importam, não se precisa delas.

Por outro lado, um aspecto importante a ser destacado é que, apesar dos freqüentes desencontros entre a professora, que propõe uma brincadeira e não aceita que as crianças desconsiderem suas regras, e elas, que querem brincar, mas não aceitam prescrições, existem momentos de encontros. Em alguns raros momentos em que a brincadeira da criança é respeitada, quando a professora parece se desprender das suas preocupações (o tempo, a regra), e compartilha com as crianças a alegria da brincadeira, visualizamos um encontro. Nara, através de um sorriso espontâneo, de uma palavra de incentivo ou de uma atitude de contemplação, parece ser, realmente, uma parceira da criança. Sentimos em ambas, nesse momento, criança e professora, uma sintonia singular. Esse fato foi observado na “rodinha” quando Nara, afinal,

permite que um menino (que tanto havia solicitado) se exhiba, dançando, cantando ou contando uma piada, e, ao final do “show” diz gargalhando: “Esse Luzimar não existe não!”. Também no pátio frontal, quando ela, durante a brincadeira “lobo pega porquinho” ao mesmo tempo em que grita “pega! pega!” para o “pegador”, observa o esforço da criança que tenta escapar, e então, depois que a mesma é pega, Nara, sorrindo, abre os braços e a abraça, girando com ela. Não parece a mesma relação estabelecida cotidianamente, não há mais, nesse momento, a distância entre as duas, a criança e a professora. É como se, afinal, criança e professora, realmente, se encontrassem. Só nesse encontro, uma mesma experiência parece proporcionar alegria a ambas.

As brincadeiras relatadas até agora acontecem na sala de aula e no pátio frontal, nas duas situações as crianças estão sob a supervisão da professora. Agora serão descritas as brincadeiras vividas durante o recreio.

Com base nas observações, não se faz necessário muito esforço para que se perceba, com clareza, que é no recreio que essas crianças realmente podem brincar livremente. É no recreio que elas escolhem com quem e de que irão brincar. É também nesse momento em que elas são menos “vigiadas”, já que a professora costuma ocupar-se em atualizar as agendas dos alunos ou preparar materiais (recortes em cartolina, por exemplo) para tarefas, mesmo estando bem em frente ao parquinho, lugar onde se concentra a grande maioria das crianças, raramente interrompe sua tarefa para observá-las. As exceções acontecem quando alguma delas a procura, às vezes chorando, e reclama de um colega que a machucou. As crianças que interagem de alguma forma com a professora, no recreio, são as que insistem em lhe ajudar segurando as agendas. Algumas a abordam com um abraço, outras chegam junto dela, “puxam” conversa.

O não reconhecimento da brincadeira em sala de aula também foi evidenciado em pesquisas anteriores (ANDRADE, 2000; LEITÃO, 2002; MARTINS, 2000; WAJSKOP, 2001, entre outros). O reconhecimento do recreio como o tempo, por excelência, da brincadeira é mencionado por Pereira e Neto (1997) que descrevem os recreios escolares como

períodos de tempo livre em que as crianças procuram a sua satisfação pessoal e dos outros ou pelo contrário a destruição e

a violência sobre os pares, a comunidade educativa e os equipamentos.” (p. 225)

As experiências de destruição, raras durante as observações, precisam, no caso de crianças pequenas, ser vistas com maior cuidado. Nem sempre parece claro para elas que as transformações ocasionadas num objeto, um brinquedo por exemplo, tratam-se de destruição. Muitas vezes até, elas não consideram que os efeitos provocados não poderão ser desfeitos. O que foi observado com freqüência, durante o recreio, e que será tratado mais adiante, são as brincadeiras em que se “sujava” (atitude que não é, necessariamente, mal vista pelas crianças) objetos, espaços, colegas, como, também, brincadeiras de luta ou, simplesmente, de bater no outro e sair correndo.

Durante o recreio, além do parquinho, com menor freqüência, outros espaços são utilizados pelas crianças. Elas circulam e brincam nos corredores, no pátio interno coberto, nos banheiros e, ocasionalmente, num almoxarifado e no auditório (nesses dois últimos apenas quando os mesmos se encontram abertos).

Desde o lanche, ainda em sala de aula, a grande maioria das crianças aguarda ansiosa pelo momento do recreio. Muitas, diante da autorização da professora, saem eufóricas e correm para o parque. Sobem na casinha, sentam e escorregam pelo escorregador, sentam e se balançam nos balanços individuais e de dupla. Sobem a escada que dá acesso à passarela, que, por sua vez termina num outro escorregador, e escorregam. Também fazem diferente, tudo ao inverso: sobem de pé pelo escorregador, chegam até a passarela e, de pé, escorregam no escorregador por onde subiram, saltando da metade até o chão. Exploram todas as possibilidades desses brinquedos. O escorregador, por exemplo, se escala de joelhos com o apoio das mãos no corrimão, se sobe numa corrida acelerada, se desce deitado, de cabeça para baixo, se desce em trenzinho, um sentado atrás do outro com as pernas abertas:

Crianças tentam descer deitadas, de bruços, de cabeça para baixo, mas não conseguem escorregar. Outras, em fileira, sobem a rampa de pé com o apoio das mãos na lateral do escorregador. Algumas descem de pé, correndo. Outras sentadas convencionalmente. Um grupo vai para o outro escorregador. Dois meninos esperam uma menina descer convencionalmente e, em seguida, sobem de pé, em fileira.

Nas cenas em que diferentes maneiras de se explorar um brinquedo são observadas, pode-se evidenciar o gosto das crianças pelas brincadeiras em grupo:

Eric e um colega se balançam no balanço de dois lugares. Diminuem a velocidade para que Fernando sente na base de madeira que interliga e sustenta os assentos nas duas extremidades. Voltam a balançar. Quando recuperam a velocidade, Fernando salta e vira-se para os colegas sorrindo...

Balançar o mais alto possível, balançar em dupla jogando o corpo para os lados... Cada movimento, cada percurso parece possibilitar uma sensação diferente, então é bom compartilhar a alegria de experimentar as sensações que se vive em cada brinquedo. Há também os momentos em que uma criança se senta num balanço e, em movimento bem restrito, com o olhar perdido, parece viajar no pensamento... até ser “acordado” por uma idéia, ou por outra criança que quer aquele lugar pra brincar.

Alguns comportamentos e falas também parecem demonstrar um prazer da criança de não só brincar com o outro, mas simplesmente vê-lo brincar. As crianças se encorajam mutuamente na vivência de experiências estimulantes, desafiadoras:

Luzimar escorrega convencionalmente. Na metade do escorregador, freia a descida com as mãos, se põe em pé e salta até o chão sorrindo. Em seguida observa a colega descer agachada e grita entusiasmado: “Pula! Pula, Sandra!”.

A exploração de um objeto de todas as formas possíveis, característica da brincadeira, não costuma ser bem vista por adultos preocupados com eventuais acidentes. Muito comumente costuma-se repreender a criança que brinca assim. Excetuando-se os riscos reais de acidentes, a forma “convencional” como costumamos interagir com os objetos parece gerar uma certa resistência a essa experimentação da criança, que é vista como inadequada. Uma situação observada por Rabitti (1999) numa escola de Reggio Emilia, excelência em qualidade de Educação Infantil em todo mundo, parece ilustrar esse fato:

Um menino desce do escorregador, de cabeça para baixo.
Gina (professora) segura-o com decisão:
- ‘Não desce desse jeito!’
- ‘Mas eu não tenho medo.’
- ‘Não importa se não tem medo. Vocês são grandes e as coisas devem ser bem feitas’, responde a professora.” (p. 91)

O que justifica a atitude dessa professora? Ela não argumenta com a criança os riscos que tal brincadeira, supostamente, traria. Sua atitude parece ser fruto dessa resistência frequente entre os adultos. Para uma criança, um brinquedo, ou um objeto usado como tal, não prescreve a ação daquele que com ele brinca, mas é um objeto a ser explorado. Experimentar novas possibilidades é característica do brincar. O que está implícito na idéia de uma brincadeira como “coisa bem feita”? A brincadeira encontra-se fora da lógica da ordem, daquilo que a sociedade adulta convencionou chamar de correto (o “bem feito”). Esse parece ser um exemplo de que discordâncias existentes entre cultura adulta e cultura infantil geram conflitos que participam da construção da brincadeira vivenciada na escola. Se existia um risco significativo da criança se machucar, isso não é exposto pela autora (observadora), que descreve a rotina da escola, mas, nesse trecho, surpreendentemente, não faz qualquer comentário, não se posiciona com relação à cena descrita.

Nesse sentido, a “desatenção” de Nara com relação às crianças durante o recreio parece se constituir uma vantagem para elas. Com o tempo assegurado para a brincadeira livre restrito a esse período de tempo e com materiais em escassez, poder experimentar o que se tem, de todas as formas, é algo muito importante.

Mas conflitos não deixam de existir entre a professora e as crianças. A areia, que incomoda tanto a ela no momento em que as crianças voltam sujas do parque, não parece ser problema para elas, mas sim um recurso para a brincadeira: é na areia que se cata continhas, pedaços de giz de cera, todos usados para brincar. É ela a arma usada contra os “inimigos” nas lutas travadas. Tudo é transformado pela idéia que se tem enquanto se brinca. Quando observa que uma menina leva para o parquinho uma boneca de pano trazida de casa e que tem aparência de nova, Nara adverte: “Vai encher a boneca de areia!”. Parecendo não estar preocupada, a criança segue com a boneca para o balanço, brinca com ela, a empresta às colegas. No retorno à sala de aula, após o recreio, Nara costuma reclamar das crianças suadas¹¹⁹.

¹¹⁹ Um menino, muito suado, me abordou durante o recreio e disse que queria tirar a camisa para que ela não ficasse “toda molhada”. Perguntei por que ele não tirava e ele respondeu que

Não parece levar em conta que o nosso clima é quente, que elas brincam no sol e que é natural que fiquem suadas. Diante do significado das experiências vividas, das alegrias das brincadeiras, essa preocupação parece mesquinha, o motivo insignificante. Mas, como afirma Foucault, “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (1987, p.120) e entre as “micropenalidades” a que estão sujeitas as crianças na escola, está aquela que acontece devido a atitudes “incorretas” com relação à higiene (FOUCAULT, idem).

Porém, em alguns momentos, Nara parece valorizar a experiência vivida em detrimento da higiene. Numa pequena pausa feita durante as anotações nas agendas, ela observou uma menina que começava a fazer um “bolinho”, socando areia num potinho de iogurte. Após moldar o seu bolo, a criança decorou-o com galhos finos que pareciam fazer o papel de vela. Uma outra professora, que costuma observar o recreio dos seus alunos, passando próximo à Nara e à garota, mandou que ela soltasse (“Ei, menina! Pegando em areia?! Vai lavar as mãos!”). Ao escutar essa ordem, a garota parou de brincar. Nara esperou a colega distanciar-se e disse para a menina que ela podia continuar brincando daquela forma.

É também no recreio em que vemos surgir e se resolverem conflitos entre as crianças, sem a interferência apressada dos adultos. Considerando-se a grande quantidade de brincantes para o reduzido número de brinquedos, esses conflitos são relativamente raros. São comuns as cenas em que, aos olhos de um adulto, pareceria que uma criança desrespeita, incomoda, machuca a outra. Porém, com um olhar mais cuidadoso, vemos que não se trata de desrespeito ou violência, mas de uma brincadeira. Ilustra esse fato, uma cena registrada em filmagem:

Fernando e uma colega se balançam no balanço duplo. Depois escorregam convencionalmente no escorregador. Em seguida um grupo de meninos e meninas descem sentadas, de pernas abertas e encaixadas no colega da frente, formando um “trenzinho” de sete crianças (!). A da frente, ao chegar ao chão sente o impacto dos colegas nas suas costas, mas não parece se incomodar. Todos gritam e se divertem com a brincadeira... Uma menina tenta descer deitada de bruços e é puxada para cima pelos colegas. Todos sorriem.

a professora não permitia. No retorno à sala, ela reclamou dele e de outras crianças que estavam “pingando de suor”.

O sol quente, a areia escura, a farda molhada de suor, o esforço físico, o peso dos colegas nas costas, os riscos de acidente, tudo é “lido” de maneira distinta pelos olhos do adulto e da criança que brinca. Na brincadeira, quando se vive um envolvimento pleno, o que predomina é alegria e prazer:

Fernando sobe a escada e, sentado, desce pelo escorregador, empurrando com os pés duas meninas que desciam encaixadas. Elas parecem gostar e sorriem. Os três sobem a escada e repetem a brincadeira.

Experiência semelhante, vivenciar o prazer em meio a esforços e desconfortos, parece ser vivida por um menino que vê desafios estimulantes nos obstáculos colocados pelos colegas:

Luzimar sobe o escorregador em pé, com o apoio das mãos nas suas laterais. Meninos tentam segurá-lo pelos pés, mas não conseguem. Quando conclui a escalada, ele volta-se para os colegas e sorri satisfeito...

Há também os momentos em que os conflitos entre as crianças são evidentes:

Jane e uma colega sobem a escada do brinquedo que tem uma passarela que termina num escorregador. Quando estão atravessando a passarela, Eric sobe a escada depressa e, bruscamente, empurra as duas com o corpo, passando entre elas. Quando ele se senta para descer pelo escorregador, uma menina, que escalava de pé a rampa, está chegando à passarela. Ele não se levanta e tenta impedi-la de passar. Ela empurra, com a cabeça, a barriga de Eric, querendo que ele saia do caminho (parece ter sido difícil subir a rampa de pé). Quando consegue chegar à passarela, passando pelo lado de Eric que havia se levantado, a menina bate nas costas dele. Ele, inicialmente não reage, mas quando, ao sentar para escorregar, a menina e Joyce batem em suas costas, Eric se levanta, volta-se para a menina e lhe dá uns tapas. Ela faz barreira com as mãos. Ele senta novamente para escorregar. A menina o empurra com força, duas vezes. Ele se levanta e volta-se para ela e segura com firmeza os seus braços, enquanto grita mandando que ela pare. Jane, nesse momento, escorrega convencionalmente, sendo seguida por Eric. A menina demora um pouco para descer.

Algumas crianças, entre elas Eric¹²⁰, usa de força para impor seus desejos. Como vemos nessa situação, nem todos cedem facilmente. Algumas meninas parecem se submeter mais freqüentemente aos meninos, temendo sua força. Outras, como Jane e sua colega, reagem. Os conflitos interpessoais,

¹²⁰ O comportamento, às vezes agressivo, de Eric é alvo de reclamações de Nara. Durante as observações, várias vezes ele intimidou seus colegas com a força. Durante o Jogo Simbólico, um dos procedimentos realizados com o grupo de crianças, ele, brincando de luta, machucou Luzimar.

segundo Wallon (1995) mais intensos no estágio personalista, que engloba a faixa dos três aos seis anos, e na adolescência, acontecem a partir da *expulsão* e da *incorporação* do outro, movimentos complementares e que se alternam no processo de formação do *eu*. Nesse processo, muitas vezes, o exercício de força e poder é uma estratégia de auto-afirmação.

Em algumas situações, um conflito iminente não chega a acontecer. É quando as crianças, logo no início, parecem dizer ao outro, geralmente com o corpo, que ele tem de parar. Vendo sua atitude desaprovada pelo colega, que lhe empurra ou lhe bate, a criança muitas vezes recua:

Eric coloca-se de pé na frente do escorregador para escalá-lo, mas aguarda que uma colega escorregue convencionalmente. Em seguida escala a rampa e, no topo dela, encontra um menino sentado para escorregar. Rapidamente tenta atravessar o “obstáculo” e o menino, sentindo-se incomodado, engancha seus braços nas pernas de Eric, que se desvencilha com dificuldade e segue em frente, percorrendo a passarela. Na outra extremidade ele encontra uma menina chegando através da escada. Apóia as mãos nas grades das laterais da passarela e ergue os pés na direção do rosto da menina como se fosse acertá-lo, mas interrompe sua ação e retorna à outra extremidade da passarela, descendo, correndo, pelo escorregador... Andando pelo parquinho abraça um menino pelo pescoço (não parece claro se quer sufocá-lo). O garoto lhe esmurra as costas e ele o solta.

Vemos, nessa cena, o surgimento de três situações em que o conflito parece iminente, mas que não acontece ou porque a criança que parecia iniciá-lo recua antes de completar sua ação ou porque a que é incomodada reage, e assim inibe a que iniciou. Essas situações parecem ocorrer em maior frequência do que o conflito propriamente dito, o que nos faz pensar que as crianças colocam limites, a si mesmas e aos outros, durante as brincadeiras.

Durante as sessões de observação, a professora interveio em pequenos conflitos quando solicitada pelas crianças. Por exemplo, quando um grupo de meninas reclamou que alguns colegas que estavam de pé na passarela esfregavam os calçados para que a areia caísse na cabeça delas, que estavam brincando nos balanços localizados embaixo da passarela. Porém, Nara não costuma, por iniciativa própria, observar as brincadeiras vividas pelas crianças durante o recreio. Mas, quando o momento em que levanta seus olhos das agendas coincide com uma cena em que, por exemplo, uma criança impede outra de usar um brinquedo, Nara reclama, sendo logo atendida.

Às vezes, num conflito, algumas crianças não reagem a agressões, se submetendo à força dos colegas. Essas situações, que demandam a intervenção de um adulto, passam despercebidas pela professora. A cena relatada a seguir aconteceu durante o recreio, a poucos metros de Nara, que como de costume, organizava as agendas e não tomou conhecimento de nada:

Depois de descer convencionalmente pelo escorregador Luzimar observa um colega que se balança sentado no centro do balanço de dupla. Eric se aproxima e sacode o balanço, parecendo querer expulsar o garoto. Ele não cede e Eric bate no seu rosto. Mesmo assim o garoto não sai e nem revida a pancada. Continua a balançar. Outro garoto se aproxima e se senta numa das extremidades do balanço. Luzimar empurra o primeiro menino (do centro do balanço). Este sai e é seguido pelo que havia sentado em uma das extremidades. Luzimar senta e se balança sozinho, mas logo sai...

Nessas situações em que o limite não é colocado à criança, nem por ela própria nem pelo colega, uma intervenção da professora pode provocar uma reflexão entre os envolvidos, sendo necessário, para isso, que ela observe a brincadeira.

Além do parquinho, outros ambientes são explorados pelas crianças durante o recreio. O pátio interno¹²¹, situado ao final dos corredores que circundam o parquinho, e que dá acesso a salas de aula, almoxarifados e a uma sala do Projeto Raízes da Cidadania, é um desses ambientes. Lá as crianças inventam brincadeiras nos balcões e bancos de alvenaria. Parecem brincadeiras que colocam desafios de equilíbrio, agilidade e força:

... Fernando senta-se no balcão, com as pernas para fora. Percorre parte desse balcão nessa posição, usando a força dos braços. Deita-se no balcão por um instante. Põe-se em pé, anda até a parede que separa esse ambiente do parquinho. Olha através dos cobomgós. Senta-se e observa os colegas brincarem no chão. Fica de pé novamente e corre em cima do balcão...

Ao contrário do parquinho, onde brincam mais expostas ao olhar das professoras e outros adultos (que circulam pelos corredores que dão acesso às salas de aula, aos banheiros, ao refeitório e à saída do prédio), no pátio interno elas parecem ter maior privacidade. Outras brincadeiras são vividas nesse espaço:

Crianças correm, sobem nas mesas de sinuca e totó. Meninas entram num almoxarifado (aparentemente desativado). Dentro,

¹²¹ Ver planta baixa “Prédio da Educação Infantil” (anexo 12).

empurram a porta para que os meninos, que estão fora, não entrem. Estes empurram, chutam a porta até que conseguem abri-la (o trinco interno bate na parede com força). Um menino, bem menor que os demais, é empurrado para dentro do almoxarifado. Não quer entrar, machuca o pé e chora. Sai em direção ao parquinho, sendo seguido por outros meninos. Estes retornam logo em seguida e continuam brincando. As meninas estão novamente dentro do almoxarifado. Um menino bate a porta e diz: “Ô de casa, é da Coelce!”. Elas riem e não abrem. Ele tenta empurrar e comenta: “Tem força essas menina! (sic)”. Uma professora chega (provavelmente soube do menino machucado). Empurra a porta. Não consegue abri-la e diz: “Saíam todas daí!”. Jane e mais quatro meninas saem. A Professora reclama e diz para não entrarem mais no almoxarifado, saindo depois. Em seguida, Jane e duas amigas, sorrindo animadas, voltam a se trancar. Uma outra menina, do lado de fora diz: “Gente, sai daí que a tia tá mandando!”. Elas saem e menina fecha a porta. Mas voltam a se trancar. A menina sai gritando pela professora. Elas escutam e saem rapidamente. Escondem-se debaixo dos balcões...

Não nos fica claro que brincadeira é essa. Essas meninas parecem experimentar um certo prazer de se manter trancadas, algo proibido às crianças não só nas escolas mas em diversos outros espaços sociais. Muitas vezes, sob o argumento da segurança física e moral¹²² da criança e do risco de acidentes, sua privacidade não costuma ser vista como um direito legítimo¹²³. Nessa brincadeira parece haver também um jogo de força entre meninos e meninas, um desafio que se coloca a ambos os grupos. Ao mesmo tempo, parece um jogo de papéis, em que um funcionário da companhia de energia do Estado visita um domicílio (situação comum a essas crianças, já que todas moram em casas humildes, onde provavelmente não existem caixas de correio).

Os banheiros, segundo relatos das meninas durante o procedimento Jogo Simbólico, também são ambientes no qual se brinca. Uma das brincadeiras vividas ali é a de “gatinho”, em que elas se põem de quatro e se locomovem emitindo sons semelhantes ao miado dos gatos. Optei por não realizar observações nesse ambiente por considerar que desrespeitaria o direito das meninas ao uso do banheiro com privacidade.

¹²² Segundo uma outra professora, crianças foram flagradas em jogos sexuais nesse almoxarifado.

¹²³ Não se pode ignorar, porém, que o gosto pela experimentação, característico da criança, oferece riscos de acidentes, o que justifica a oposição dos educadores às brincadeiras em ambientes fechados sem supervisão dos adultos.

Um outro ambiente, este apenas ocasionalmente usado para brincadeiras, é o auditório. Esse espaço, na verdade, constitui-se de uma sala de área retangular com um palco em madeira, um pequeno armário, também em madeira, localizado na parede do palco e cadeiras de plástico. Quando as crianças encontram esse auditório aberto, costumam entrar para brincar. Sobem no palco, pulam, dançam, cantam e mexem no armário que se encontra aberto e vazio. Mas elas não são autorizadas a ficar ali.

Observei uma cena em que um funcionário responsável pela manutenção as flagrou nesse auditório. É interessante como brincar com algo novo, inventar brincadeiras em outros espaços, com outros materiais, parece ainda mais estimulante quando não se tem permissão para isso:

Sr. José, passando próximo à porta do auditório percebe uma agitação ali. Entra e encontra meninas brincando. Reclama e manda que elas saiam. Como a fechadura está quebrada, puxa um birô que estava no corredor, próximo à porta, e o empurra contra a mesma, para impedir que as crianças voltem a entrar. Em seguida vai embora. Imediatamente as crianças, na maioria meninas da sala de Nara, transformam esse móvel num interessante brinquedo. Sobem e se sentam sobre ele, ajudam aos menores a fazer o mesmo, se põem em pé e saltam até o chão. Algumas, ao saltar, são “perseguidas” por um menino. Tanto o menino como elas parecem achar divertido, pois sorriem muito...

Fica claro, então, que as brincadeiras predominantes no recreio são, geralmente, aquelas não possíveis em sala. Nelas o barulho e o movimento existem em abundância. Abaixo uma lista das brincadeiras mais freqüentemente observadas durante o recreio:

- Diversas formas de descer e subir pelo escorregador, de usar o balanço e os outros brinquedos do parquinho;
- Brincadeira com boneca;
- Brincadeira com areia (fazer bolinho, jogar nos colegas, jogar nos brinquedos);
- Pega-pega;
- Polícia e ladrão;
- Brincadeiras de luta (“Powers Rangers” e “Ninja”);
- Brincadeiras de correr, saltar;
- Brincadeira de animal (puxar o colega, que está de quatro, pela blusa, como se fosse uma coleira);

- Carimbar o corpo do outro com o pirulito que se chupa;
- Brincadeira de trancar-se no almojarifado, sem deixar que os outros entrem;
- Brincadeira de cantar e dançar no palco do auditório.

Podemos considerar, com essas descrições, que o *tempo* da brincadeira na escola é, para essas crianças, o recreio. Em sala de aula elas vivenciam, de maneira muito limitada, algumas brincadeiras espontâneas. Os jogos propostos pela professora nesse espaço muitas vezes não interessam às crianças e, se elas os transformam, essa transformação não costuma ser aceita por Nara (o que acontece também nos jogos realizados no pátio frontal).

Sobre *como* se brinca, vemos uma diversidade surpreendente, se considerarmos a escassez de tempo e materiais oferecidos. Como podemos ver nas listas apresentadas, brinca-se com quase tudo, de todas as formas.

A respeito da última questão, *com quem* se brinca, as crianças são suas parceiras. À professora é rara a experiência de compartilhar uma brincadeira com a turma. Parece que existem concepções distintas e antagônicas sobre movimento/barulho/brincadeira e aprendizagem/desenvolvimento/educação. Quando os desejos coincidem, ou seja, a brincadeira proposta envolve as crianças, ou a brincadeira da criança envolve a professora, essas diferenças colocam-se em segundo plano, acontece um encontro de perspectivas e se brinca junto. Mas, infelizmente, isso é raro.

Não se pode atribuir, porém, a responsabilidade desse quadro à professora, simplesmente. Não é ela, autonomamente, que define essa realidade. Outros fatores participam dessa construção. As instituições formadoras, com suas visões de criança, brincadeira e escola, o currículo adotado¹²⁴ (mesmo que informalmente, já que não existe um currículo estabelecido formalmente, mas, no dia a dia, de diversas formas, as instâncias superiores à escola, a própria escola na pessoa dos seus profissionais, e as famílias atribuem à Educação Infantil a função de ensinar às crianças a ler,

¹²⁴ A professora não fez menção a um documento, o “Projeto Pedagógico da Educação Infantil” (anexo 17), existente na escola e, apenas posteriormente à entrevista, disponibilizado a mim pela vice-direção. Esse documento data de agosto de 2006 (dois meses antes do início da coleta de dados)

escrever e contar), a direção e a coordenação da escola, as demais professoras, as condições de trabalho são exemplos desses fatores¹²⁵.

5.3 - A concepção das crianças sobre o brincar na escola.

As observações, realizadas durante a primeira etapa da coleta de dados, tinham como objetivo principal a descrição do brincar na escola. Essas observações trouxeram também dados importantes a respeito das concepções das crianças e da professora sobre o brincar na escola, foco da segunda etapa do processo de coleta de dados, agora abordada.

Além de buscar compreender essas concepções, os procedimentos¹²⁶ desenvolvidos nessa segunda etapa visavam coletar informações sobre como as mesmas interagem na definição da brincadeira vivida na escola. Nesta etapa, as questões que nortearam as observações, “se brinca na escola?”, “quando se brinca na escola?”, “como se brinca na escola?” e “com quem se brinca na escola?” também foram investigadas.

Segundo as crianças, elas brincam simplesmente porque gostam de brincar (a gente “brinca porque gosta”; “porque nós gosta (sic) de brincar”). O desejo, que pertence ao âmbito da liberdade, é a condição para a brincadeira. Essa percepção das crianças reforça a descrição feita por diversos estudiosos, entre eles Piaget, Brougère e Wallon, a respeito de uma das mais importantes características da brincadeira: ela pressupõe uma inserção espontânea ou voluntária (quando se aceita um convite para brincar). Brinca-se quando se quer brincar, como se quer brincar. A satisfação proporcionada por essa experiência também foi expressa, de maneira muito clara, no desenho de “dois meninos que brincam na escola”, elaborado por uma das meninas¹²⁷.

Quando indagadas sobre quando brincam, elas, inicialmente, não mencionaram os momentos vividos na escola. Disseram que brincam “de noite e de tarde”, “de manhã, quando não tem colégio”, ou seja, os períodos em que

¹²⁵ Figura ilustrativa desse ambiente em anexo (Meio ambiente ecológico da professora - anexo 18).

¹²⁶ A entrevista coletiva, o desenho seguido da explicitação do mesmo, a história para completar, o jogo simbólico e a análise do jogo simbólico e de brincadeiras vivenciadas dentro e fora de sala de aula, todos realizados com as crianças, e a entrevista com a professora.

¹²⁷ A expressão facial dos meninos desenhados por Jane, demonstra a satisfação vivida na brincadeira (“Dois meninos que brincam na escola” - anexo 14).

não estão na escola foram os primeiros a serem descritos como os tempos da brincadeira. Em seguida fizeram menção aos momentos em que brincam na escola, citando a “hora do recreio” e a “hora da merenda”.

De forma semelhante, quando interrogadas sobre “onde brincam”, as crianças mencionaram, em primeiro lugar, locais externos à escola. Brincam em casa, na rua, na casa dos vizinhos. São muitos os parceiros e as possibilidades:

Brinco no meio da rua, perto da casa da mulher... em casa com as minhas amiga (sic)... eu brinco com os meus primo (sic), com os meus amigo (sic), no meio da rua... de boneca, eu subo a escada e brinco lá em cima, na casa da vizinha.

Estimuladas a falar sobre outros locais onde brincam, se referiram à escola, identificando o parquinho como o espaço do brincar naquele contexto (“a gente brinca no parquinho”, “naquele balançador (sic)”, “no cavalinho”).

De acordo com as crianças, elas brincam ali porque gostam de brincar e apenas uma menina, somente uma vez, afirmou que “a escola é pra brincar”. Diante da pergunta: “você só brinca no parquinho?” a maioria respondeu afirmativamente. Uma delas completou: “em casa também”. Nesse momento, à pergunta “e na escola, vocês brincam?”, responderam “no recreio”.

O fato, identificado desde as observações e discutido no tópico anterior¹²⁸, de que, para as crianças, o *tempo* da brincadeira na escola é o recreio e o *lugar* o parquinho, foi colocado por elas em todos os procedimentos desenvolvidos ao longo dessa etapa. É durante o recreio que elas estão realmente livres para brincar e o parquinho o lugar apontado, com maior frequência, como sendo o espaço da brincadeira na escola. Conforme já foi citado ¹²⁹, dois dos três desenhos que abordaram o tema da brincadeira na escola tinha o parquinho como cenário. Apenas uma vez, e somente as meninas, citaram o banheiro como um espaço onde se brinca. Muitas brincadeiras, porém, foram observadas no pátio interno, nos corredores que circundam o parquinho e no auditório, quando este se encontrava aberto.

Para a maioria dessas crianças a brincadeira tem então, no ambiente escolar, tempos e espaços muito restritos. Tal percepção parece estar relacionada com a sua idéia de escola, cuja construção começa antes mesmo

¹²⁸ Tópico “A brincadeira nos espaços externos”.

¹²⁹ No tópico “A coleta de dados e seus instrumentos”.

do início do processo de escolarização, através, sobretudo, da escuta dos discursos dos pais e familiares (CRUZ, 1987), e, posteriormente com as experiências escolares¹³⁰.

Quando indagadas sobre “o porquê de freqüentarem a escola”, trouxeram sua visão a respeito da função dessa instituição: elas vão à escola porque estão em crescimento (“porque nós vai (sic) crescer”), para educar-se, ser cidadão e aprender a ler¹³¹ (“porque a gente tem que ser educado, tem que ser cidadão, tem que aprender a ler”). Essa idéia de escola como espaço onde se aprende normas de educação, se desenvolve a cidadania e se adquire conhecimentos, muito próxima daquela prescrita pelas leis e presente no discurso dos professores, parece ser incompatível com a brincadeira.

Vivendo o primeiro ano de experiência escolar, essas crianças parecem entender que as tarefas e orações diárias, estão a serviço dessa função da escola (“a gente vem pra escola pra fazer dever”, “pra orar”). Na vivência do jogo simbólico, quando brincaram de escola, a mesma surgiu como “sala de aula”, um lugar onde as crianças escrevem no caderno, “pintam, cortam, colam” e “a professora fala” (podemos questionar se as tarefas e orações, presentes na rotina de sala de aula, garantem o desenvolvimento de sujeitos cognoscitivos, educados e cidadãos).

Em suas falas, a maior parte das crianças demonstrou dificuldade em associar o espaço da sala ao brincar. Definindo o tempo da brincadeira na escola, dois meninos descreveram a rotina da turma:

Fernando Luiz: “É assim óia: na hora que tem uma aula, nós vai lá no colégio e se senta na sala aí na hora do recreio nós brinca (sic)”.

Luzimar: “É não! Aí nós se senta na roda aí depois da roda é o recreio (sic)”.

Eric: “É não! É depois que a gente faz a tarefa!”

Luzimar: “Aí tem que merendar, aí vai pro recreio...”.

Quando uma menina afirmou que também brincam na sala, um colega lhe corrigiu: “Na sala não! Na sala é só falar coisa na roda e fazer tarefa”.

¹³⁰ Esse grupo de crianças freqüenta a escola a mais de oito meses.

¹³¹ A aprendizagem da leitura e da escrita foi identificada como preocupação central das professoras de Educação Infantil dessa escola conforme pesquisa anterior (Relatório do Projeto Crescer – anexo 1).

A percepção de que o recreio é, por excelência, o espaço da brincadeira na escola parece comum a meninos e meninas. Porém, a idéia de que não se brinca em sala de aula parece mais freqüente entre os meninos. As meninas consideram possível brincar ali. Durante as sessões de observação em sala de aula, no início da coleta de dados, enquanto a professora realizava uma atividade com a turma ou se vivia um momento de espera, as meninas experimentavam sozinhas, em duplas ou trios, breves brincadeiras: brincavam de fazer penteados na colega, brincavam com bonecas ou ursinhos trazidos de casa, divertiam-se mexendo no corpo, na roupa ou no calçado das colegas. Essas brincadeiras são relativamente aceitas pela professora, que, como já referido, costuma restringi-las apenas quando as mesmas mobilizam a atenção da turma. Geralmente isso ocorre quando os brincantes expandem seus movimentos ou quando fazem algum barulho. Brincar “discretamente”, nessa turma, parece mais freqüente entre as meninas que entre os meninos. Elas, inclusive, afirmaram, e os meninos confirmaram, que Nara as deixa brincar de boneca em sala. O fato desse ambiente não ser reconhecido pelos meninos como um espaço para a brincadeira parece estar relacionado ao controle da professora sobre barulhos e movimentos, características marcantes das suas brincadeiras.

Na sua missão de educar as crianças, Nara parece considerar o estabelecimento da ordem em sala e o domínio na definição das experiências nela vividas algo muito importante¹³². É possível que o fato de não viverem rotineiramente o exercício da liberdade provoque nas crianças uma certa euforia. Sabendo que não podem brincar em sala (lembramos que a professora não determina momentos para a brincadeira livre nesse espaço), e, por isso sem contar com a possibilidade de brincar num momento posterior, tentam brincar a todo momento. Para os meninos, brinca-se em sala apenas quando a professora não está ali:

É assim: na hora que a Nara sai, aí nós (sic) brinca, aí quando a Nara chega aí a gente se senta logo...quando ela chegar se alguém ficar em pé em cima da mesa ela briga, bota de

¹³² Em vários momentos, Nara se preocupa em manter a turma uniformizada: todos devem lanchar ao mesmo tempo, fazer tarefa ao mesmo tempo, sentar nas cadeiras ou no chão ao mesmo tempo (homogenização postural).

castigo¹³³ ... Quer sair também, pra nós (sic) brincar? (meninos na entrevista).

A idéia, presente na fala das crianças, de que a sala de aula e a professora estão dissociadas da brincadeira parece influenciar, de certa forma, a percepção da minha pessoa como alguém que não quer que elas brinquem. Daí a sugestão, feita por um dos meninos, de que eu saísse para que eles pudessem brincar. É preciso considerar que essa relação “pesquisadora-professora” (afinal, na realização dos procedimentos eu era a adulta que coordenava o grupo de seis crianças) pode tê-las intimidado a falar das brincadeiras espontâneas vividas em sala, já que elas são, com freqüência, coibidas por Nara. Durante as observações em sala, porém, a minha postura de mera observadora, parecia ser, a maior parte do tempo, ignorada.

Essa dissociação “professora-brincadeira” surgiu nos diferentes procedimentos realizados com as crianças¹³⁴. Um menino, que desenhou crianças brincando no parquinho durante o recreio¹³⁵, ao ser indagado sobre onde se encontrava a professora, respondeu: “ela tá na sala”. Apesar de, diariamente, sentar-se no corredor que circunda o parquinho, permanecendo lá durante todo o recreio, Nara está sempre ocupada com a organização das agendas, o que pode explicar a desconsideração da sua presença por parte de algumas crianças. A não participação da professora nas brincadeiras, quer seja brincando, oferecendo recursos ou dando suporte às brincadeiras, já evidenciada através das observações, foi confirmada pelo grupo nos procedimentos realizados com o mesmo. Daí as crianças se indicarem mutuamente como parceiros da brincadeira na escola.

Quando estimuladas a falar sobre ou a vivenciar, por ocasião do procedimento *jogo simbólico*, as brincadeiras comuns na escola, em nenhum momento as crianças fizeram referência às brincadeiras propostas por Nara em sala de aula ou nos espaços externos. Disseram que brincam

“com a boneca neném que a Deise traz”; “de pegar as menina.... os homem (sic) é monstro e vai pegar as menina

¹³³ Nara, durante a entrevista, expôs que proíbe as crianças de subirem nas mesas por zelo, e que tenta fazer com que elas se sintam responsáveis pelo que têm (“subir com seu pé sujo, vai estragar, pode quebrar, não vai ter mais mesa”).

¹³⁴ Entrevista e produção de desenhos, história para completar, jogo simbólico e análise conjunta do mesmo.

¹³⁵ Desenho em anexo (anexo 15).

(sic)... tem que pegar elas e elas corre (sic)”; “de homem pega mulher”; “de mulher pega homem”; “de polícia e ladrão”; “de luta dos home (sic)...dando chute, dando murro...”.

Todas essas brincadeiras espontâneas, segundo elas, “são muito legais”. Disseram também gostar de brincar de “gatinho”, “de corrida”, da “brincadeira de alevantar (sic)”. Nessa última brincadeira, vivenciada no jogo simbólico, os meninos correm atrás das meninas para levantá-las do chão. Essas, por sua vez, correm para não serem pegues por eles. Muitas vezes elas os provocam colocando as mãos na cintura e balançando o quadril, desafiando-os (“pra ele me pegar... me alevantar(sic)”), e eles correm para pegá-las novamente. De acordo com os meninos essa brincadeira também acontece apenas entre eles.

Diante da pergunta “a professora faz brincadeiras com vocês?” as crianças mencionaram a contação de histórias (“Branca de Neve”, “Três porquinhos”). Indagadas se a contação de história era uma brincadeira, afirmaram que sim e mencionaram a dramatização: “A tia fez uma brincadeira da Branca de Neve. A Branca de Neve era a Deise, o Alan era o caçador... nos Três Porquinho (sic) tinha os porquinho (sic) de papel, ela ia mexendo com eles”¹³⁶).

De acordo com as observações, existe uma diferença entre essas duas experiências. O conto “Três Porquinhos” foi feito por Nara, que sentou-se no chão, formando um círculo com as crianças e usou, na contação da história, fantoches confeccionados por ela. Já a experiência com o conto “Branca de Neve”, consistiu numa encenação. Tanto nas contações de histórias como na encenação do conto da Branca de Neve, Nara estimulou as crianças a fazerem as falas dos personagens, sem permitir, contudo, que as últimas reinventassem a história. Na encenação ela controlava o roteiro a todo momento, não sendo possível às crianças assumirem autonomamente seus papéis e definirem o enredo do seu faz-de-conta, característica peculiar ao jogo simbólico (o menino que representava o príncipe teve que ceder seu papel para um colega porque não quis beijar a mão da Branca de Neve). Nessa ocasião, grande parte da

¹³⁶ O uso de fantoches nessas contações deixa as crianças bem motivadas e, em alguns momentos, eufóricas. Apenas um menino, discordando do grupo, disse que essa experiência não se tratava de uma brincadeira (“não é brincadeira não, é história”). Questionado por mim, o restante grupo reafirmou que se tratava de uma brincadeira.

turma mostrou-se motivada, mas a experiência vivida não parece ser brincadeira, já que nela as *crianças-atores* têm suas ações reguladas pela professora e não por elas próprias¹³⁷. Já as *crianças-plateia* apenas assistem à encenação, parecendo achar divertido e aplaudindo ao final.

O uso de fantoches e a encenação parecem envolver as crianças, proporcionando-lhes prazer. A semelhança entre fantoches e bonecos (brinquedos) e entre encenação e jogo de papéis parece contribuir para que essas experiências sejam identificadas por elas como brincadeira. Quando uma criança citou outros contos, que foram narrados sem nenhum recurso além das ilustrações do livro, outra afirmou “não é brincadeira não, é história”, o que pareceu ser reforçado pelas demais. É preciso destacar, contudo, que a experiência narrada é composta de momentos interessantes enquanto situações de aprendizagem. Antes da encenação em si, Nara reconta a história, relembra os nomes dos personagens, enfatiza suas características, mostra os crachás com os seus nomes, decide com a turma quem serão os atores (chegou, inclusive, a fazer uma votação para decidir quem seria a Branca de Neve, já que foram duas as candidatas). Em síntese, essa pareceu ser uma experiência interessante e bastante estimulante para boa parte das crianças, mas não se caracteriza como uma brincadeira.

Nenhuma criança teve como tema de seus desenhos, estes realizados após a entrevista com o grupo de crianças, as brincadeiras em sala. Um menino contou que havia desenhado o parquinho da escola na hora do recreio: “o balançador (sic)”, “todo mundo brincando”, “o menino de cabeça para baixo”¹³⁸. Durante a exibição de algumas cenas de brincadeiras vividas no parquinho, a euforia das crianças parecia confirmar o fato de que o recreio e o parquinho são, realmente, o *tempo* e o *espaço* de excelência da brincadeira na escola. Ao assistir ao filme, elas pareciam felizes e excitadas. Comentavam o fato de o balanço ir bem alto, “a cara” do colega que brincava, etc. Todas as crianças demonstram reconhecer aquelas experiências como brincadeiras divertidas, vividas intensamente.

¹³⁷ Que agem sem espontaneidade, parecendo sentir-se avaliados (a todo momento buscam sinais de aprovação da professora e às vezes recorrem a ela, com o olhar, para que complete uma fala esquecida).

¹³⁸ Desenho em anexo (anexo 16).

Foi através da análise, conjunta com as crianças, das cenas de brincadeiras e de outras atividades propostas pela professora em sala, que se pôde conversar sobre essas experiências. Geralmente jogos de regras transformados por elas através da modificação ou desconsideração das regras, essas experiências (“tapete mágico”¹³⁹, “porquinha gorda” e “caça aos porquinhos”, entre outras) são reconhecidas como brincadeira pelas crianças, inclusive por aquelas que não se envolvem nelas. Porém, algumas dessas experiências, devido o seu caráter enfaticamente pedagógico, foram categorizadas como brincadeiras apenas por Nara e não pelas crianças. É o caso de “Procurando seu nome” em que ela canta a música “A canoa virou” e, quando cita o nome de uma criança, a mesma deve procurar a faixa com o seu nome entre as outras espalhadas pelo chão. Quando comete erros nessa identificação, a criança é orientada pela professora a ir até a sua cadeira e comparar o escrito com o seu nome colado no encosto da mesma. Segundo as crianças elas estavam “cantando”, “pegando o nome pra ver se tava certo, olhando o crachá”, experiência que nomearam de “tarefa”, “dever” e disseram ser “legal”.

Entre as brincadeiras propostas por Nara, existem algumas que não se caracterizam como jogo pedagógico (não parecem direcionadas à aquisição de conhecimento ou habilidade específica), mas por acontecerem sob um excessivo controle da professora sobre a sua realização¹⁴⁰, não podem ser transformadas pelas crianças, que a executam com visível desinteresse e, ocasionalmente, com um aparente desprazer. É o caso da brincadeira “conga-conga”¹⁴¹, da qual participaram ativamente apenas algumas meninas. Durante a análise das brincadeiras filmadas, realizada com o grupo de crianças, quando, diante da cena dessa brincadeira lhes foi perguntado “o que é isso?” elas afirmaram se tratar de uma brincadeira (“era uma brincadeira... a gente tava cantando, sapateando”). Fernando Luiz, que conforme descrição feita em

¹³⁹ Brincadeira que elas chamaram de “pano mágico” e disseram ser “legal” (“a gente tava (sic) correndo, pulando, pulando”).

¹⁴⁰ Uma das principais características da brincadeira, o fato de ser uma atividade espontânea, em que os envolvidos participam ativamente, em alguns momentos, não parece ser considerada por Nara.

¹⁴¹ Como já citado (p. 150), brincadeira cantada em que a criança, ao ter seu nome pronunciado na música, deve por as mãos na cintura e requebrar descendo até o chão.

tópico anterior¹⁴² resistiu aos apelos da professora e negou-se a participar, concordou com os colegas a respeito do fato de se tratar de uma brincadeira. Disse ainda que não brincou “porque eu não queria”, e que “não dá pra brincar quando a gente não quer”. Uma menina acrescentou: “tia, é porque ele não queria fazer assim, ó” (demonstrando os movimentos que compõem a dança).

Fernando Luiz e seus colegas já se apropriaram daquilo que nossa cultura coloca como adequado ou inadequado para meninas e para meninos¹⁴³. Alguns meninos, assim como alguns homens, sentem uma maior resistência em experimentar papéis que consideram impróprios para si. Educadores, professores e pais, preocupados com um olhar preconceituoso das crianças sobre a mulher e o homem, podem discutir com elas questões de gênero presentes na cultura. Porém, *exigir* um comportamento não preconceituoso pode ser uma atitude de desrespeito. Como nos lembra Santos (apud Sarmento, 2007), é importante “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização das suas identidades culturais” (p. 24). Se para aquele garoto, mais do que para os seus colegas, era constrangedor realizar aquela ação, porque ele teria que fazê-lo?

O valor atribuído pelas crianças às brincadeiras de luta (observadas diversas vezes durante o recreio e eventualmente em sala de aula) ficou evidente durante a análise das cenas vivenciadas no procedimento *jogo simbólico*, realizada paralelamente à exibição das mesmas. Os meninos mostraram-se especialmente eufóricos diante das imagens e disseram que “Powers Rangers” e “Ninja” são brincadeiras de luta vividas durante o recreio. Todos, meninos e meninas, em coro, disseram gostar dessas brincadeiras, mas os meninos afirmaram que a última se trata de uma brincadeira especificamente masculina. Quando uma das meninas disse que elas também brincam de Ninja, eles discordaram:

Eric: “mulher num (sic) brincam não!”. Daniele: “Brinca sim!”
Luzimar reforça: “Ninja não é pra menina porque tem muito murro”. Eric: “mulher pode brincar só de Power Rangers”;
Luzimar: “brinca só de boneca... e os home (sic) brinca de boneco e de carro”. Eric: “de animal... assim, eu sou o animal e eles são os caçador (sic) aí eles caça (sic) eu... a gente brinca

¹⁴² Tópico “Brincadeiras em sala de aula” (p. 137).

¹⁴³ Durante a exibição da fita as meninas sorriam animadas, enquanto os meninos pareciam não valorizar a brincadeira, comentando, em tom de gozação, a participação dos colegas.

de carro de corrida e de moto... nós somo (sic) o carro correndo”. Luzimar: “nós somo (sic) o carro de corrida”.

É importante destacar que, com exceção das brincadeiras com bonecos e bonecas, as demais são vivenciadas sem qualquer brinquedo ou objeto usado como tal. As ações (por exemplo, andar de quatro, “atirar”, correr, emitir sons característicos de animais, arma, carro ou moto) constroem o “texto” da brincadeira. Como já foi citado¹⁴⁴, a brincadeira se constitui como linguagem¹⁴⁵.

Durante o mesmo procedimento, a análise do jogo simbólico, as crianças comentaram o fato da professora não gostar da brincadeira de Ninja. Houve, porém, discordância quanto às restrições feitas por ela. Uma menina disse que Nara “só gosta no recreio” e que, se brincarem em sala, “ela bota de castigo”, afirmando em seguida que “quando brinca de Powers Rangers ela não bota de castigo, mas quando brinca de Ninja ela bota”. Segundo eles, Nara não gosta da brincadeira de Ninja, “porque dói¹⁴⁶”.

Chateau (1987) nos ajuda a entender que as brincadeiras de luta, em que muitas vezes as crianças se machucam, costumam ser vistas de maneira positiva pelos brincantes. Segundo este autor, nos jogos de competição, em que a força e a valentia são medidos nas lutas, o que importa não é destruir o outro, mas sim, exibindo sua força, se auto-afirmar. Dessa forma, nas conquistas vivenciadas nessas brincadeiras, a criança “afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia” (p. 26), experiências importantes na construção da sua identidade.

Porém, como foi observado, ao mesmo tempo em que os murros e chutes parecem algo necessário, visto que conferem realismo ao jogo simbólico vivido, além de se constituir uma oportunidade de exibição de agilidade e força, também provocam dor e choro, fazendo com que se desista de brincar.

¹⁴⁴ No Capítulo 1.

¹⁴⁵ Para Winnicott (1975) a brincadeira é um canal de expressão dos sentimentos e desejos da criança. Para Wallon (1981) e Vygotsky (1994), ela é um exercício da capacidade de simbolizar.

¹⁴⁶ A intensidade da luta vivida nesse jogo justifica, muitas vezes, as restrições feitas por Nara. A diferença, em termos de intensidade da luta, presente nessas brincadeiras é reconhecida também pelos meninos, que como já foi mencionado, afirmam que Ninja não é brincadeira de menina.

De todos os jogos propostos por Nara, além da montagem de peças com jogos de encaixe, vivida em sala, as modalidades de pega-pega, que acontecem no pátio frontal da escola, são os que mais envolvem as crianças, que brincam com entusiasmo. Nesses momentos as tentativas de controle da professora não são tão eficientes e, então, as crianças demonstram maior envolvimento na experiência vivida. Como já foi colocado anteriormente (p. 152), é também nessas ocasiões em que professora e crianças parecem estar realmente juntas. As crianças lembraram as brincadeiras citadas com empolgação: contavam o que tinham construído e o que os colegas construíram com as peças de encaixe (armas, bonecos, bicicletas, carros), lembraram que corriam muito (“era bom!”), riam ao comentar quem tinha sido pegue por quem, etc.

5.4 - A concepção da professora sobre a brincadeira na escola

Buscando conceituar brincadeira, Nara elabora definições e enumera características sob as quais, ao longo de sua exposição, reconhece não estar muito segura. Sua definição inicial de brincadeira tem um caráter marcadamente utilitário: “é uma forma divertida de aprender alguma coisa”. Essa definição parece muito próxima da idéia de instrumento pedagógico, recurso usado pelo professor para promover a aprendizagem de um conteúdo específico. Partindo dessa visão funcionalista, Nara defende a importância da brincadeira na escola, ressaltando a possibilidade de se “trabalhar os conteúdos de forma lúdica, prazerosa”. Fala da necessidade de brinquedos em sala de aula, referindo-se àqueles em que se pode explorar as cores, as dimensões e as texturas (os conhecidos jogos pedagógicos ou brinquedos educativos).

A relação brincadeira-aprendizagem é, posteriormente, ponderada por Nara, que afirma que “até mesmo divertir, dar prazer já é um objetivo da brincadeira”. Segundo ela, enquanto para as crianças o brincar é apenas “diversão”, para ela, além da diversão existe sempre, como objetivo, “o aprendizado de alguma coisa”.

Destaca, por outro lado, que a socialização também pode ser favorecida pelo brincar, apontando a necessidade de recursos para a vivência do jogo

simbólico e de outras brincadeiras. Porém, ao defender a importância da brincadeira livre, parece insegura sobre os ganhos proporcionados por ela, parecendo presa à idéia de aquisição de conteúdos ou de habilidades motoras, uma visão limitada do potencial da brincadeira:

Toda brincadeira tem um objetivo... ou mesmo que... assim, eu não sei se é só pra isso que ela serve, a brincadeira, só pra ter um objetivo. A questão da liberdade eu questiono muito dentro de mim... realmente eu não tenho muita leitura sobre isso. Na revista¹⁴⁷ ela fala muito do brincar da criança, mas ela não fala dessa forma (brincadeira livre), ela fala com um objetivo. Até então eu considerava a brincadeira com um objetivo (sic), é psicomotricidade...

Nara reconhece as limitações da sua formação¹⁴⁸, demonstrando buscar maneiras de superá-las. Leituras realizadas e experiências vividas lhe fazem associar à brincadeira categorias como aprendizagem, socialização, liberdade, mas nada parece claro.

Às falhas na sua formação acrescenta-se o fato de Nara, como as demais professoras da Educação Infantil dessa escola, não dispor de um currículo que oriente a sua prática, como pode ser observado no seguinte trecho da entrevista:

P (pesquisadora) - E no currículo da Educação Infantil aqui na escola, como é que a brincadeira é vista, prevista no currículo?

N (Nara) - Não tem.

P- Vocês não têm um currículo?

N- A gente tem aquele lá...(buscando a idéia) tem a coordenação motora ampla, a fina, mas assim, a brincadeira em si, não tem...tem como movimento, tem música...

Nara mostra-se insegura em afirmar a inexistência de um currículo (confirmada, posteriormente, pela vice-direção da escola¹⁴⁹). Questionada sobre como deveria ser, então, um currículo dessa etapa da educação, ela menciona o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (a que

¹⁴⁷ Revista "Professora de Educação Infantil".

¹⁴⁸ Como já foi mencionado (p.133), Nara cursou graduação em Teologia e especialização em Planejamento Educacional. Suas experiências de formação específica em Educação Infantil resumem-se a cursos breves promovidos eventualmente pela Secretaria de Educação do Município. A brincadeira não costuma ser um tema abordado nesses cursos.

¹⁴⁹ Somente após consultar seus arquivos, pois não soube dizer, de imediato, se dispunham de um currículo para a Educação Infantil. Nessa ocasião, foi localizado o documento Projeto Pedagógico da Educação Infantil (anexo 17), que data de agosto de 2006 (portanto com quatro meses de existência no momento da entrevista à professora). Neste documento, afirma-se que as estratégias de intervenção adotadas utilizam "do lúdico aos conteúdos programáticos com jogos sócio-interacionistas" (p.3). Define-se também, como uma das "ações de educação", a "implementação de atividades que estimulam a realidade de movimentos básicos fundamentais à criança, desenvolvida num contexto de jogos e brincadeiras" (p.4). Em momento algum Nara fez referência a esse documento.

chamou equivocadamente de “PCNs¹⁵⁰ da Educação Infantil”). Disse que estava lendo esse documento e ressaltou a sua qualidade e funcionalidade (“tem todos os conteúdos, sugestões de brincadeiras... tem o objetivo, o conteúdo e como trabalhar... tudo completo!”). Lamentou não ter tido acesso ao mesmo antes, e destacou o fato dele romper com uma visão equivocada de educação, que considera a criança passiva, “que aprende o que o professor quer, do jeito que ele quer”. Disse que já fez várias anotações no computador¹⁵¹ e que lamenta o fato da atual turma ter sido sua “cobaia”.

Comenta que a revista Professora de Educação Infantil (a que, em diversos momentos, faz referência como fonte de informações para sua prática) considera a aquisição de habilidades psicomotoras o principal objetivo da brincadeira, idéia com a qual, na sua prática, ela demonstra concordar. Ao definir os objetivos de algumas das brincadeiras que propõe à turma, fala, sobretudo, de aspectos psicomotores (“coordenação”, “deslocamento”, “subir, descer”, “trabalho com o corpo”, “equilíbrio”, “conhecer as partes do corpo”), acrescentando, em segundo plano, aspectos sensoriais (“percepção”), afetivos (“ficar de fora e lidar com a perda”), e de linguagem (“rima”, “oralidade”). Em alguns momentos, ela não consegue especificar quais seriam esses objetivos:

(falando sobre os objetivos da brincadeira “tapete mágico”) Tinha era... (parecendo buscar a idéia) não tô lembrada agora, mas tem no meu caderno (folheando o caderno). Era uma atividade de psicomotricidade que eu peguei de uma revista, não tô me lembrando qual era o objetivo, mas tinha.

Parece não saber, de maneira autônoma e segura, identificar o que essa brincadeira pode favorecer, a que fim pode ser útil (o que seria, na sua forma de conceber a brincadeira na escola, a justificativa para a realização da mesma).

Essa imprecisão de objetivos também pode ser observada quando ela fala da Educação Infantil:

É, de acordo com os estágios, né, aprimorar. As crianças do fundamental, por exemplo, elas têm conhecimentos pra aquela

¹⁵⁰ Sigla do documento Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes ao Ensino Fundamental e Médio.

¹⁵¹ Nara atribui grande importância ao uso de revistas pedagógicas e do computador no seu trabalho, parecendo acreditar que esses recursos conferem ao mesmo, respectivamente, competência e organização (“Eu não quero passar qualquer coisa, eu faço tudo no computador”, referindo-se ao planejamento das atividades, as tarefas de casa e os recados aos pais).

faixa etária, assim como os da Educação Infantil... É um despertar, um aprimoramento do que a criança já tem. É um encaminhamento, não é nada que vem... de fora. É de dentro pra fora. É pegar aquele conhecimento que a criança já traz e trabalhar, e aumentar.

Nara não faz referência a objetivos específicos, como, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo, social ou psicomotor, a construção da autonomia moral ou da autonomia das ações propriamente ditas. Essa visão do papel da Educação Infantil e a idéia de estágios, presentes na fala dessa professora, parecem uma referência a uma interpretação da teoria piagetiana predominante nos cursos de formação para o magistério.

Mesmo encontrando dificuldades em precisar seus argumentos, Nara defende a importância da brincadeira no contexto escolar (“é uma coisa fundamental no trabalho da escola”). Lamenta o fato das instituições, em todas as etapas de ensino que atendem à criança, não estarem preocupadas com o brincar. Segundo ela, isso acontece devido à formação deficiente dos professores e também à ausência do desejo de mudar:

falta muito pra gente, estudo mesmo, ou até mesmo vontade, vontade de trabalhar dessa forma e enfrentar até mesmo o preconceito, porque as outras pessoas vão tá vendo o que você tá fazendo: ‘Ah! Só faz brincar...’.

Para Nara, a desvalorização da brincadeira faz com que as pessoas em geral, os pais e até mesmo muitos profissionais da educação que trabalham com as séries posteriores, tenham uma visão equivocada do trabalho realizado pelas professoras de Educação Infantil, o considerando muito fácil (“é muito bom, é só brincar, brincar”). Acha lamentável que as oportunidades de brincar tendam a diminuir, e mesmo se extinguir, ao longo da vida escolar (“é uma pena que quando eles saem daqui, no jardim II, menino brincar é difícil, no 1º ano então, zera a brincadeira”).

Diante da solicitação de que descrevesse como a brincadeira acontece na Educação Infantil daquela escola, Nara não abordou características relativas ao espaço, tempo ou tipos de brincadeiras espontâneas vividas. Disse que, atualmente, tem estado mais atenta à questão do brincar, referindo-se ao ambiente de sala de aula. Segundo ela, no início sua preocupação maior era com o conteúdo a ser trabalhado, com o planejamento de atividades. Com o tempo começou a perceber que essas questões não eram tão importantes e

que o que era importante “era que eles (crianças) se sentissem bem, estivessem fazendo coisas que eles queriam”, fazendo ressalva ao fato de que precisam existir regras. Contudo, não tratou das brincadeiras espontâneas surgidas ali e que, conforme descrição do brincar em sala de aula, elas são, às vezes, toleradas, mas não valorizadas por ela. O fato das brincadeiras vividas no tempo livre das crianças (recreio, chegada e saída da escola) não terem sido abordadas por Nara, pode ser melhor entendido considerando-se que, nessa escola, as professoras vivem suas rotinas de maneira muito solitária, não planejam junto e nem socializam as experiências vividas. Dessa forma, é provável que ela não tenha dados referentes às classes de Educação Infantil como um todo. Além disso, Nara não costuma observar as brincadeiras das crianças da sua e das demais salas durante o recreio, já que utiliza esse período de tempo para a organização das agendas e tarefas (já que não dispõe do suporte de outra profissional, nem de tempo destinado a essas tarefas, pois trabalha também no turno da tarde). Em síntese, o brincar espontâneo não tem sido alvo de sua atenção.

Quanto à brincadeira em sala de aula, Nara afirma ser parte da rotina. Segundo ela, as crianças brincam na rodinha, em alguns momentos em que estão nas mesas e “nas atividades físicas” (“em que a gente trabalha corpo”), referindo-se àquelas as quais planeja. Menciona também momentos de brincadeira livre (“às vezes eu libero pra cada um fazer o que quer”) como parte da rotina. Em alguns momentos, quando recebia alguma visita ou quando a turma concluía uma tarefa, por exemplo, ela parecia tolerar as brincadeiras surgidas. Porém, nunca anunciou às crianças que elas poderiam brincar livremente. Ao afirmar, na entrevista, que permite que as crianças brinquem livremente em sala, faz questão de justificar sua atitude:

Eu faço isso porque não tem material suficiente pra todo mundo... aí um não permite a utilização do mesmo brinquedo por mais de uma pessoa, aí fica aquela briga, aquela confusão, geralmente eu paro. Quando eu posso, eu mando: cada um vai fazer o que quer.

Ela diz que às vezes as crianças e ela brincam conforme o desejo das primeiras (“a gente¹⁵² brinca até quando eles quiserem, eles sugerem

¹⁵² Nara participa das brincadeiras apenas nas ocasiões em que propõe um jogo em dupla e, estando presente um número ímpar de crianças, uma delas fica sem par.

brincadeiras”). No dia a dia da turma, porém, a professora sempre define o tempo de duração das brincadeiras, e a oportunidade de escolher de que vão brincar é dada às crianças apenas a partir de opções, geralmente duas, oferecidas por ela. Somente uma vez, diante do fracasso da brincadeira planejada, um jogo de regras, foi observado que ela aceitou a sugestão dada por algumas crianças.

Em diversos momentos registrados no Diário de Campo e através de filmagens, as atitudes e falas de Nara demonstram que, para ela, a sala de aula não é lugar de brinquedo e brincadeira. Não há, na rotina da turma, o momento da brincadeira livre. Os brinquedos existentes não costumam ser disponibilizados às crianças e os trazidos de casa, regra geral, devem permanecer nas mochilas ou na mesa da professora, sendo disponibilizados apenas durante o recreio. Falas como “Hora de rodinha não é hora de brinquedo! Brinquedo na bolsa!”; ou (ao término do recreio) “Bonecos e bonecas em cima da minha mesa”; ou ainda (na festa pelo dia da criança, realizada em sala, quando ela deu saquinhos de bombons e pequenos brinquedos a cada uma) “Só é pra abrir em casa”, ilustram esse fato. Também a brincadeira é negada em sala: (enquanto aguardam o lanche) “Isso não é recreio! Vão se sentar e esperar!”; (na hora do lanche, crianças correndo) “Ei! Recreio é lá fora! Vão lanchar”; (na rodinha, crianças brincam de se enroscar, se tocar, puxar cabelo) “Para aí essa brincadeira!”.

Porém, negar claramente a brincadeira em sala é, muitas vezes, algo desconfortável para Nara. Parece que, ao mesmo tempo em que acredita que, como professora, precisa desenvolver as atividades planejadas e manter a ordem (traz, diariamente seu plano de aula, muitas vezes anota a agenda do dia no quadro, esforça-se em desenvolver o que planejou, suspende as brincadeiras espontâneas quando essas envolve movimento ou barulho maiores, preocupa-se com uma certa homogenização das ações e posturas¹⁵³), também preocupa-se com o respeito à criança e a valorização do brincar¹⁵⁴ (escuta as experiências vividas e relatadas pelas crianças, é tolerante a várias discretas brincadeiras surgidas em sala, propõe jogos dentro e fora de sala).

¹⁵³ Se uma parte das crianças senta no chão, estimula todas a sentarem também.

¹⁵⁴ Princípios presentes nos discursos, documentos e leis da Educação Infantil e a que, mesmo superficialmente ela já teve acesso.

De modo geral, ao restringir o uso de brinquedos, ou objetos usados como tal, Nara preocupa-se em por fim às brincadeiras surgidas sem, contudo, dizer explicitamente que não as quer. Ao dizer “quem tem coisa nas mãos, guardar porque vamos bater palmas”, ela parece querer evitar transparecer qualquer rejeição ao brinquedo em si. É como se quisesse dizer que o problema não é o brinquedo em si, mas um objeto que, segurado, impossibilita à criança realizar as ações prescritas.

Situação semelhante ocorre quando observa uma criança brincando com um objeto, uma moeda, por exemplo, e trata-o como tal, parecendo tentar desfazer a fantasia da brincadeira (“De quem é essa moeda? Tá ali, perto do armário, pega”). Vê a cena e nega o seu caráter lúdico: é, simplesmente, uma moeda rolando no chão e seu dono deve pegá-la. Outras falas ilustram o fato. A uma menina que brinca com sua chinela Nara diz: “Sandália é nos pés! Eu não quero ver mais você tirar a sandália”. Quando as crianças, orientadas por ela durante uma atividade de artes, enrolam uma folha de revista formando um rolo fino, com o qual brincam como se fosse um revólver, ela exclama: “Isso não é arma!”. Quando os meninos brincam de futebol com a sandália de uma colega, Nara pergunta: “A chinela da Viviane virou bola, foi?”. Não basta que os escassos brinquedos existentes em sala estejam fora do alcance das crianças. Além de ser preciso guardar os brinquedos que elas trazem de casa, faz-se também necessário negar a possibilidade de transformação de objetos em brinquedos, pois, como ela afirma, com crianças “tudo vira bagunça”.

Porém, se as seguidas tentativas de pôr fim às brincadeiras são vãs, Nara não consegue manter a sutileza, recorrendo até à autoridade divina. Não apenas ela, mas também Deus não gosta de brincadeira:

(trecho do Diário de Campo – registro feito nas véspera do Natal) Quem faz a oração ganha presentinho de Papai do Céu. Quem fica brincando, jogando coisinha para o colega, fazendo barulho com a boca não ganha presentinho de Papai do Céu!

Compreende-se que a professora precisa colocar limites e por fim às brincadeiras surgidas durante as atividades que propõe à turma, o que costuma fazer sem rispidez¹⁵⁵. Porém, se faz necessário lembrar que numa rotina de

¹⁵⁵ Em geral, Nara mantém um bom relacionamento com as crianças. Não costuma gritar ou impor castigos às mesmas. A essa postura da professora elas respondem com docilidade: a

sala de aula em que crianças pequenas não têm um tempo garantido para a brincadeira, permanecendo, com exceção do momento do recreio, todo o tempo sob o controle da professora, é compreensível que as mesmas demonstrem inquietação.

Nesse contexto, os critérios usados para permitir ou proibir uma brincadeira em sala são, segundo a professora, o momento em que a mesma acontece e o tipo de brincadeira. Quando desenvolve uma atividade planejada, costuma coibir as brincadeiras surgidas, mas nos momentos de espera, permite que elas aconteçam. Dessa forma, coíbe aquelas que surgem enquanto conta uma história, realiza uma tarefa ou expõe algum tema, e permite aquelas surgidas no início da manhã, quando os alunos ainda estão chegando e ela organiza sua mesa, enquanto aguardam a chegada do lanche ou ao final da manhã, enquanto esperam os responsáveis pelas crianças. Nara diz não tolerar brincadeiras em que, intencionalmente, se agride o outro (física ou moralmente) ou se danifica algo. Como exemplo dessas brincadeiras, aquelas chamadas de “quebrar perna”, “martelar a mão do outro”, as brincadeiras com material escolar e as de luta¹⁵⁶.

De acordo com ela, os limites colocados para as brincadeiras espontâneas em sala estão relacionados, também, com “limitações” suas. Trechos do seu discurso possibilitam a identificação de algumas dessas limitações. Por exemplo, quando comenta que não deixa que as crianças brinquem de andar sobre as mesas¹⁵⁷ e faz, em seguida, a ressalva de que “quando a brincadeira é uma atividade tipo assim, de trabalhar o corpo, de passar por cima, de passar por baixo” ela permite, Nara confunde (ou funde) os conceitos de atividade e brincadeira: a atividade é uma brincadeira que ela propõe às crianças e a que *ela* atribui objetivo¹⁵⁸ e, conseqüentemente, maior importância (“cobra de jornal”, a “encenação de contos de fadas”, o “boneco de

abraçam, fazem graça para fazê-la rir, relatam experiências vividas fora da escola. Nara parece feliz com essas manifestações de carinho, demonstra prazer na escuta dos relatos.

¹⁵⁶ Brincadeiras já descritas (p. 142 e 143).

¹⁵⁷ Os meninos, durante a entrevista, disseram gostar de brincar assim, mas que a professora não permite.

¹⁵⁸ Diante de uma pergunta em que estavam presentes os termos “atividade” e “brincadeira” (“Eu queria saber se algumas situações que acontecem em sala, e que eu vou mencionar agora, se tratavam de atividade ou de brincadeira”), Nara indagou: “atividade é quando tu diz (sic) que eu tenho um objetivo e brincadeira é porque ela é livre?”.

lata” e demais brincadeiras descritas no tópica “A brincadeira em sala de aula”, têm, para ela, caráter de *atividade*).

Considerando esse significado, são raras as ocasiões em que a *atividade* proposta é vivenciada como *brincadeira* pelas crianças. Por outro lado, muitas brincadeiras iniciadas por elas, não são reconhecidas pela professora como oportunidade de ganho para o desenvolvimento psicomotor, social ou cognitivo (apesar do desenvolvimento psicomotor ser citado por Nara como o objetivo mais frequentemente das brincadeiras que propõe). São exemplos dessas brincadeiras espontâneas os jogos com o próprio corpo e com o corpo do colega, que oferecem possibilidade de expansão da consciência corporal, do conhecimento do outro e estabelecimento de vínculos afetivos, assim como os jogos de papéis (polícia e ladrão, motorista, etc.) em que as crianças elaboram a realidade, aprofundam sua compreensão a respeito de identidades diversas, suas ações e relações.

O uso, como sinônimos, das palavras *atividade* e *brincadeira*, também foi observado em diferentes situações na sala de aula. Algumas vezes Nara chama de atividade a brincadeira que propõe às crianças (registra, na agenda, como “atividade física”, a brincadeira “serra-serra serrador”), o que parece conferir um maior status à experiência. Outras vezes chama de brincadeira aquilo que propõe, mas ao longo da experiência vivida faz referência à mesma como uma atividade (geralmente quando a maioria da turma não se envolve, mas apenas realiza as ações prescritas, como na “cobra de jornal” e “procurando seu nome”).

O conhecimento restrito da professora a respeito do significado da brincadeira, que explica a confusão feita por ela entre conceitos essencialmente distintos, também é condição que lhe permite categorizar encenações de contos de fadas (em que atua como “diretora” e as crianças como “atores”) como *brincadeira* (faz de conta). Sua formação não lhe possibilitou compreender o brincar como

um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (Ferreira, 2004, p. 84).

Segundo ela, durante boa parte de sua vida, metade do tempo de trabalho na Educação Infantil, não tinha a idéia de que o brincar fosse algo

necessário, importante. A experiência na escola anterior lhe deu “muitas oportunidades” (dispunha de uma supervisora “construtivista” que oferecia materiais às professoras e lhes incentivava a estudar), ressalva, porém, que a visão de brincadeira considerada ali era “outra”, aquela comumente chamada de jogo pedagógico, sem barulho ou movimento, características da brincadeira que parecem lhe incomodar muito (“era fazer dominó, aquela coisa sentada, todo mundo quietinho, não era uma coisa de corpo não”).

Afirma fazer uso de canções como forma de envolver as crianças. Tenta resgatar músicas e brincadeiras mais antigas¹⁵⁹, porém sem deixar de aceitar as músicas que eles trazem de casa, da mídia¹⁶⁰, o que lhes deixa surpresos. Faz isso com a intenção de mostrar que eles, professora e alunos, são companheiros:

eu canto com eles, às vezes eu até puxo e eles acham engraçado, como se isso não fosse uma coisa pra mim, a professora... Às vezes eu faço isso pra tentar mostrar que a gente tá junto, que a gente é um grupo.

Essa experiência foi observada em sala. Nara iniciava uma canção enquanto organizava as cadeiras ou acompanhava alguma criança que cantava uma música romântica ou, ainda, ria quando Luzimar, que gostava de chamar a atenção do grupo, cantava um forró popular com tema erótico (“Quem é o gostosão daqui? Sou eu, sou eu, sou eu! Vou te pegar no colo, vou te deixar toda nua...”). Essas experiências parecem momentos de ludicidade para ela, que demonstra divertir-se com a espontaneidade das crianças (o garoto não parecia compreender o real significado daquela composição, mas gostava de fazer rir).

Nara parece considerar aquilo destacado por Gariboldi (2003): estar junto das crianças permite à professora colher informações sobre o universo das mesmas, o que pode enriquecer a comunicação e favorecer os laços afetivos entre elas. Como assinala este autor, essa postura é necessária à educadora de crianças, que deve ser capaz de construir uma “intimidade social” com elas.

¹⁵⁹ Como “Dona Aranha”, “Baratinha”, “Minhoca”, “Pirulito que bate-bate”, além de algumas religiosas, como é o caso de “Mãezinha do céu”, música da igreja católica.

¹⁶⁰ “Quem é o gostosão daqui?” da banda “Aviões do Forró”, “Hoje é festa” e “Renata ingrata”, ambas do cantor Latino, são exemplos de sucessos populares cantados pelas crianças.

Nara também atribui às deficiências da sua formação às limitações sentidas em respeitar as especificidades da criança. Comenta que, comparando-se o momento atual com o início do ano letivo, suas atitudes vêm mudando (“no começo do ano é que era horrível mesmo, eu passava por cima deles... depois é que eu passei a me segurar, a rever...”). Segundo ela, esses são “resquícios do passado”, da falta de informação, das suas limitações. Nara, porém, não faz menção ao fato dela estar inserida numa sociedade adultocêntrica que só recentemente passou a considerar a criança como sujeito de direitos¹⁶¹. Suas ações não são construídas apenas num plano pessoal, mas também num plano social.

É importante destacar que Nara parece ter consciência do direito da criança à brincadeira e da sua própria necessidade de aprender a respeito do brincar. Podemos perceber também que a sensação de não saber como envolver as crianças naquilo que planeja, dificuldade que ela atribui à sua inexperiência, lhe causa frustração, lhe deixa angustiada e insegura:

Faz parte dessa idade da criança brincar também. A gente esquece um pouco também. No começo eu trazia poucas brincadeiras, ou então as que eu trazia não interessava. Eu ainda não consegui, eu acho que é com o tempo, né? É com a experiência, né? A que eu adquiri como alfabetizadora e eu ainda não adquiri como professora de Educação Infantil. Me dá uma angústia muito grande quando eu trago alguma coisa que eles não entendem, ou então que eu não me faço entender... Aí dá uma certa angústia, aí desarruma tudo na minha cabeça: o que é que eu faço? É isso.

Ela afirma sentir muitas dúvidas sobre como lidar com o brincar na sua prática. Julga que algumas brincadeiras que propõe não envolvem as crianças por dificuldade de comunicação entre ela e a turma. Na rotina da turma, as brincadeiras planejadas por Nara ou exigem das crianças algo de que elas não dispõem ainda (a capacidade de lidar com regras) ou, sendo impostas e não sugeridas (ela não costuma dar às crianças o direito de decidir se querem ou não brincar daquela forma), não lhes envolvem plenamente¹⁶². É o caso da brincadeira “cobra de jornal”, em que as crianças realizam movimentos mecanicamente, e da brincadeira “conga-conga”, em que grande parte das

¹⁶¹ Esses direitos, enumerados no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ainda estão longe de ser respeitados.

¹⁶² É o caso da brincadeira “conga-conga”, em que a grande maioria dos meninos mostrou-se não apenas desmotivada, mas também constrangida em participar.

crianças, sobretudo dos meninos, mostra-se não apenas desmotivada, mas também constrangida em participar.

Quando questionada sobre como avalia a experiência da brincadeira “conga-conga”, ela afirma ter sido muito ruim e que, por isso, a realizou apenas uma vez:

Vi que o preconceito é muito forte. O Fernando Luiz saltou de banda, ficou revoltado e eu tentando mostrar pra ele que não era, que não era... Depois eu vi que...que eu não ia conseguir, que aquilo era uma coisa que era dele, que não ia forçá-lo e... foi horrível!!! (enfática) É tanto que essa revista que eu coleciono (Revista Professora de Educação Infantil) eu fiquei com vontade de rasgar!

Apesar de reconhecer, na sua fala durante a entrevista, que havia errado, em momento algum ela demonstrou isso diante das crianças. Ainda na entrevista, Nara disse que, quando perguntou a Fernando Luiz porque ele não queria participar, ele respondeu baixinho “porque eu não sou mulher” (essa fala não foi captada por mim durante a filmagem devido ao baixo tom de voz usado). Nara contou ainda que, em outro dia, fez uma atividade sobre gênero e sexo, explicitando a diferença entre os dois conceitos. Segundo ela, esse garoto é “super-preconceituoso com objetos de cor rosa”. Afirmou também que, quando escolheu a brincadeira, pensou em trabalhar o nome das crianças. Indagada sobre o que queria, ao insistir que Fernando Luiz participasse, ela disse que tentava fazer com que ele percebesse que não tinha problema nenhum dançar daquela forma. Falou que desistiu porque não tinha argumentos, não sabia o que fazer.

Reconhecendo as falhas cometidas, Nara demonstra esforço em mudar, diz refletir sobre a sua dificuldade em lidar com a necessidade de liberdade da criança que brinca e comenta achar interessantes as experiências de escolas em que é dada à criança maior liberdade e poder de escolha, mas não sabe “como fazer”.

Esse quadro torna evidente a importância de um trabalho de supervisão pedagógica que possibilite não só a expansão de conhecimentos, mas também reflexões sobre as experiências vividas, para o planejamento de estratégias de superação de dificuldades, mas também reflexões sobre as experiências vividas. Considerando-se que, além de não dispor de um serviço de supervisão, Nara e as demais professoras dessa instituição não dispõem de

momentos de encontro, em que possam dialogar, trocar experiências, compartilhar dificuldades, refletir junto, pode-se compreender o sentimento de solidão¹⁶³ expresso nas entrelinhas do discurso dessa professora (ela menciona que na escola em que trabalhou anteriormente tinha supervisora que orientava estudos, se queixa de que tem dúvidas e não tem com quem tirá-las, diz que se sente “solta” e pede indicações de livros sobre brincadeira).

Ao mesmo tempo em que parece reconhecer, em algumas situações, a criança como sujeito de direitos (de fazer escolhas, de ser livre, de brincar, por exemplo), uma visão de criança incompetente, marcada pela falta, talvez esteja dificultando um processo de mudança apontado por Nara como necessário. Quando fala a respeito da pedagogia de projetos, afirma considerar “impossível” discutir projeto com as crianças (“como é que elas vão saber o que elas querem?”), revelando que nunca conseguiu “fazer o projeto voltado pra o gosto delas”¹⁶⁴. Há dificuldade, portanto, no reconhecimento da criança competente, autora do seu processo de aprendizagem, autônoma nas suas escolhas, interessante nas suas brincadeiras.

Essa visão apresenta uma certa duplicidade: ao mesmo tempo em que Nara considera a criança alguém que não demanda (tanto) controle e que aprende também de maneira autônoma, e não simplesmente a partir do que é planejado pela professora (idéia presente no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil e destacada por ela), é também alguém que não pode assumir-se como sujeito do seu aprendizado (Pedagogia de Projeto) porque *não sabe o que quer*. Não só as suas experiências enquanto professora, as reflexões geradas por elas e leituras feitas, mas também uma visão de criança incompetente e de brincadeira como sinônimo de bagunça, tão presentes em nossa cultura, são fatores que participam da definição da concepção de Nara sobre a brincadeira na escola. Sua formação profissional não oportunizou que

¹⁶³ Sentimento também descrito pelas demais professoras participante do Projeto Crescer.

¹⁶⁴ Os “projetos” que ela desenvolve, na verdade, dizem respeito a uma seqüência de aulas que têm um tema comum. Por exemplo, ao trabalhar um conto de fadas, ela inicialmente conta a história e faz o seu reconto com as crianças, no dia seguinte traz um cartaz com o reconto digitado em “caixa alta” e o relê para o grupo (ocasionalmente usa fantoches confeccionados por ela), no outro dia faz alguma atividade (recorte, desenho ou pintura) sobre o mesmo conto ou realiza uma encenação da história. Ocasionalmente chega a mudar o nome de brincadeiras propostas ao longo desses dias, adequando-as a história trabalhada (diz que vão brincar de “porquinha gorda” em vez de “galinha gorda”, brincadeira tradicional, porque estão trabalhando a história dos três porquinhos).

ela repensasse criticamente essa visão de criança e de brincadeira presente na nossa cultura.

Quando indagada se, quando propõe uma brincadeira, a mesma acontece da forma que ela planejou, Nara afirma que tem aprendido que a brincadeira acontece independente dela. Relatou que às vezes planeja algo e as crianças resolvem brincar de outra forma. Segundo ela, há algum tempo atrás isso lhe causava ansiedade, desespero, agora não mais:

(sobre uma brincadeira proposta em sala e transformada pelas crianças) ...já relaxei, é isso mesmo... O que falta pra mim é um maior conhecimento dessa história. Pra mim as coisas tinham que funcionar tudo direitinho: todo mundo ia entender, todo mundo ia gostar, e nem sempre isso acontece. Nem todo mundo gosta, nem todo mundo entende. E às vezes ela ainda toma rumo ignorado, e às vezes bem mais interessante do que o que eu proponho (rindo).

Nesse momento mencionou como superado o mal-estar que, minutos antes, conforme relato anterior, apontou como experiência ainda presente. Num momento posterior da entrevista reafirmou essa superação:

(sobre uma brincadeira proposta no pátio externo e transformada pelas crianças) Pesquisadora - E o que você acha que eles acharam? Nara - Eles adoraram porque ficou uma bagunça! (rindo). Cada um foi fazer o que quis e eu deixei. Uma coisa que eu aprendi esse ano: quando não dá certo, tem que deixar do jeito deles. Foi alguma coisa errada que eu fiz... então eu deixo, libero. Isso foi uma coisa que eu aprendi esse ano (gargalhando). Em outras épocas eu ia forçá-los a querer aquilo, a entender e no final não ia ter graça, né? Quando eu vejo que eles estão interessados, assim, que eles desvirtuam a coisa e essa brincadeira tem a inserção de todos, todo mundo tá brincando, todo mundo tá curtindo, porque é que eu vou cortar? Então eu deixo. Antes eu queria que fizesse do meu jeito...

Essa postura descrita por Nara foi observada apenas uma vez, ao final do tempo em que propôs jogos no pátio frontal da escola. Na maioria das situações, quando as crianças transformam as brincadeiras propostas, ela se mostra incomodada, insiste em explicitar as regras do jogo afirmando que elas não as entenderam. É como se soubesse de algo (que uma brincadeira não pode ser prescrita, pois é construída pelos brincantes enquanto brincam), que, porém, nem sempre consegue pôr em prática. A idéia de que tudo deve acontecer conforme o planejamento da professora parece consequência de

uma visão de professor como aquele que tem pleno controle dos seus alunos¹⁶⁵.

Um trecho da entrevista que aborda um momento em que, mesmo incomodada, Nara parece superar essa dificuldade, traz uma tomada de consciência da necessidade de deixar as crianças mais livres. Expressa também o mal estar vivido nas situações em que as experiências não acontecem da forma que ela planejou:

P (pesquisadora) - Você fez a brincadeira do “tapete mágico”¹⁶⁶. Naquela ocasião, depois da primeira rodada da brincadeira, você virou pro grupo e disse: ‘Vocês não gostaram não, né?’. Aí eles ficaram assim... e você disse: ‘Eu também não gostei não!’”. Falou que iam brincar de outra coisa então (Nara sorri). O que você acha que aconteceu ali?

N (Nara) - Sei lá! (sorrindo).

P- Você acha que eles brincaram naquele momento?

N- Brincaram, mas de outra forma (gargalhando)... Eu acho que é a própria limitação...da história da rotina que eu ainda não aprendi... que é uma coisa de deixá-los mais livres... São resquícios da minha prática passada, de querer que as coisas aconteçam, que tenham começo, meio e fim... Quando isso não dá certo, dá uma sensação de incompetência, de achar que não atingiu. Eles brincaram, mas não da forma que eu queria, que eu desejei, que eu planejei. É isso que me falta, de entender...

O reconhecimento da professora de que nem tudo está sob o seu domínio e que, quando brincam, as crianças, vivenciam a liberdade, a criatividade a experimentação (se faz uso de recursos e situações surgidas, e, quando se tem companheiros, se combina idéias, se negocia desejos) possibilita a consideração de que, ao se planejar uma brincadeira, não se pode ter seu desenvolvimento previsto¹⁶⁷. Essa consideração tem grande importância na garantia da vivência plena do brincar na escola.

A dificuldade de Nara em abrir mão do seu domínio e deixar as crianças brincarem livremente, parece estar relacionada ao fato da brincadeira, que é do

¹⁶⁵ O “controle de sala” e o “domínio de conteúdo” costumam ser as características mais valorizadas quando se avalia o professor. Essas habilidades parecem fruto do reducionismo e distorção do papel do professor, que deve ter sua autoridade fundamentada numa postura de valorização do conhecimento (e não apenas no domínio sobre os conteúdos a serem ministrados) e no respeito àqueles a quem tem por tarefa ensinar (ou facilitar aquisição de conhecimentos, considerando-se a postura ativa daquele que aprende como condição indispensável à aquisição de conhecimentos).

¹⁶⁶ Brincadeira já descrita no tópico “Como a brincadeira acontece na escola”.

¹⁶⁷ Nem mesmo a criança, ao iniciá-la, tem esse poder, ou seja, a brincadeira sempre tem, de certa forma, um “rumo ignorado”. Segundo Korczak (1981), para a criança é péssimo interromper uma brincadeira porque ela não pode saber como a mesma iria acabar.

âmbito da imprevisibilidade, exigir dela um esforço de adaptação, já que seu papel, a educação das crianças, é geralmente associado ao estabelecimento da ordem através do limite e da disciplina, todos do âmbito da previsibilidade (numa turma disciplinada os alunos reprimem seus desejos quando esses contrariam as normas estabelecidas pela professora e, assim, a mesma mantém o controle sobre a rotina planejada).

Além das suas limitações como professora, Nara também aborda a escassez de recursos para justificar a vivência restrita da brincadeira na sua turma. Segundo ela, as crianças não têm um repertório de brincadeiras amplo porque não dispõem de brinquedos variados (jogos de encaixe e de manipulação, massa de modelar e outros), que deveriam estar disponíveis para “a hora do brinquedo”. Disse que elas “adoram jogos de encaixe” e que tinham um armário de gavetas com livros de história, bonecos, carrinhos e outros brinquedos, mas que uma outra professora com quem ela dividia a sala passou a dar aulas no auditório e levou tudo para lá. Quando indagada sobre os brinquedos presentes no armário durante os três meses de observação (jogos de manipulação, em madeira, e alguns jogos pedagógicos ainda lacrados), ela afirmou que os mesmos eram da professora que usa a sala no turno da tarde, que os trouxera recentemente (“chegou agora, eu acho que foi a professora da tarde que trouxe”). Com objetivo de certificação de que falávamos dos mesmos objetos, foi explicitado que a pergunta fazia referência aos brinquedos existentes no *seu* armário. Ela confirmou que eles pertenciam a tal professora e, justificando o fato de não utilizá-los, relatou a experiência vivida no semestre anterior, quando fez uso de brinquedos de uma outra colega e, com o tempo, os mesmos se estragaram ao ponto de serem postos no lixo. Fez referência a esse fato demonstrando contrariedade: o desgaste dos brinquedos, fato natural e inevitável, era relatado como queixa às crianças, que, segundo ela, não têm zelo com os brinquedos.

Assim como brinquedos em sala, Nara considera que deve ser oferecida às crianças a possibilidade de manipulação de areia e argila na escola¹⁶⁸. Segundo as observações, porém, ela não costuma estimular o brincar com

¹⁶⁸ Apenas uma vez, diante da ordem dada por uma professora para que uma aluna sua (de Nara) não sujasse as mãos com areia (brincava fazendo bolinhos), ela incentivou esse tipo de brincadeira.

areia, demonstrando preocupação com a higiene das crianças¹⁶⁹. Lamentou o fato de o ano estar terminando sem que ela tenha realizado algumas ações desejadas (“gostaria de ter feito um monte de atividades”).

Em várias situações foi possível observar que os escassos recursos existentes são desperdiçados. Um dia, enquanto procurava uma determinada música para a comemoração do dia da criança, casualmente, Nara deixou tocar o início de um texto em que o narrador convida os ouvintes para uma aventura (“Olha o matagal! Vamos passear? Então vamos!”), fazendo uma rica descrição do ambiente “explorado”. As crianças, ao ouvirem, pareceram muito interessadas. Nara, então, simulou que iria entrar nessa brincadeira, mas parou em seguida, perguntando se elas haviam gostado e dizendo que um dia iriam “fazer um passeio pela floresta”, o que não aconteceu durante as demais sessões de observação e nem foi relatado pelas crianças. Um texto convidativo, narrado de maneira estimulante, uma sala enorme, tudo desperdiçado em nome de uma *atividade psicomotora* prevista no plano de aula e que, por isso, tinha que ser realizada. (as crianças foram orientadas a rasgar tiras de folhas de revista para a confecção de uma “cobra” que, para muitos pareceu um espanador, e com a qual fizeram os movimentos prescritos pela professora).

O desperdício também acontece quanto às possibilidades de se construir brinquedos. Segundo Nara, a compra de brinquedos não é prioridade da escola e, então, ela catalogou vários brinquedos que podem ser confeccionados, alguns da revista pedagógica já citada, e reservou sucatas para esse fim. Esses recursos, porém, não foram utilizados.

Sintetizando, mesmo que em quantidade e diversidade insuficientes, Nara dispõe de brinquedos e espaço amplo na sua sala; o parquinho da escola oferece brinquedos e areia, ainda que não na qualidade ideal, mas esses recursos não são bem aproveitados. Uma demanda que ela não faz de maneira explícita, a necessidade de supervisão cuidadosa do seu trabalho, em que lhe seja dada oportunidade de refletir sobre as experiências vividas, em que ela possa identificar as necessidades de mudanças e desenvolver estratégias para realizá-las, processos comuns à professora pesquisadora, reflexiva e co-

¹⁶⁹ A escola não dispõe de argila. Como já descrito no tópico “Caracterização da instituição”, a areia existente no parquinho é um pouco escura e não costuma ser trocada, parecendo suja.

construtora, descrita por Moss (2002a) como a professora de Educação Infantil, parece ser o fator que mais dificulta a superação das dificuldades sentidas por ela com relação à brincadeira. Como Nara não dispõe desse apoio, a reflexão se dá apenas ocasionalmente, sem gerar mudanças significativas.

Nesse processo de mudança, um aspecto crucial a ser trabalhado é o seu *sentimento* diante da brincadeira. Indagada sobre como sente, hoje, a experiência de brincar, Nara demonstrou, inicialmente, dificuldade em entender e também responder à pergunta. Quando questionada, de maneira mais clara, se gosta de brincar (“lá fora, com as crianças aqui, de alguma maneira, você gosta de vivenciar a brincadeira?”), respondeu que sim, mas com algumas reservas (“eu gosto, mas sou um pouco tímida, não é toda brincadeira que eu me envolvo... depende...”). É preciso salientar que as leituras e cursos sobre o brincar que Nara venha a realizar, não garantem, por si só, uma consciência real, uma *apropriação do conhecimento/sentimento* a respeito da importância da brincadeira para as crianças. Como destacam Porto & Cruz (2002), para que isso aconteça se faz necessário uma abordagem integral do tema: é importante que a brincadeira seja *vivenciada* e não apenas estudada.

5.5 - A interação das concepções das crianças e da professora sobre a brincadeira na escola.

O prazer de brincar vivido e narrado pelas crianças é reconhecido por Nara, que afirma que a brincadeira é, para meninos e meninas, “a satisfação plena”. Esse sentimento de plenitude proporcionado pelo brincar costuma ser destacado por diversos autores como um aspecto fundamental da experiência lúdica. Segundo Luckesi (2000), quando nos entregamos a ela, nos envolvemos por completo e nos sentimos inteiros, flexíveis, alegres, saudáveis. Para este autor, “brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo” (p.21).

Ao tentar descrever como a criança vivencia a brincadeira na escola, Nara menciona seu caráter terapêutico, fortalecedor de auto-estima e, ao mesmo tempo, uma idéia utilitarista. É o que podemos perceber nesse trecho da entrevista:

P (pesquisadora) - Na sua opinião, o que é brincadeira para as crianças?

N (Nara) - Brincar, para eles, é a satisfação plena. Porque muitas coisas que são feitas na escola são (sic) desvinculadas com esse mundo da criança. A brincadeira é tipo assim: eles se assumem, se sentem aceitos, fazendo aquela *atividade* e sabendo que ela tá sendo produtiva pra alguma coisa, que ela faz parte da escola...

P- Eles se satisfazem na brincadeira, se assumem...

N- Como se eles fossem aceitos.

P- E a brincadeira é produtiva? Serve para alguma coisa? Quando as crianças brincam, elas têm um objetivo?

N- (pensa, balança a cabeça negativamente, como se não encontrasse outra resposta); Diversão, né?

Nara, no início da sua fala, traz uma compreensão da brincadeira como uma “ponte” entre criança e a escola, já que esta, com frequência, se encontra desvinculada dos interesses da primeira. Contudo, recorrendo às aquisições da brincadeira para argumentar a sua valorização na escola, ela, mais uma vez, usa o termo *atividade* para se referir a uma brincadeira “produtiva”¹⁷⁰, que, em outros momentos, ela diferenciou da brincadeira livre, dando-lhe status superior¹⁷¹. Ou seja, ela se refere, na realidade, ao jogo pedagógico e ao exercício psicomotor, e não à brincadeira.

Ao discorrer sobre o porquê da criança brincar, a professora aborda características importantes da brincadeira, para muito além da aquisição de conhecimento e treino de habilidades psicomotoras, afirmando como marcante a presença do brincar na vida das crianças:

Pesquisadora- Por que a criança brinca?

Nara- Porque é a forma dela se expressar. Na brincadeira ela representa a vida dela, a realidade dela. Às vezes eu fico observando sem que eles percebam, tudo pra eles é brincadeira. Não importa ter brinquedo. Eles conseguem arranjar qualquer coisa pra brincar, pra se relacionar. E eles constroem isso, sem nenhum material, sem nada eles estão brincando. Então ela (brincadeira) faz parte da vida deles, do cotidiano mesmo.

É importante destacar que Nara percebe, e descreve, duas importantes características da brincadeira estudadas pelos teóricos: ela é uma forma de linguagem (PIAGET, 1990; VYGOTSKY, 1994; ELKONIN, 1998; WINNICOTT,

¹⁷⁰ Uso do termo *atividade* com significado muito próximo a esse foi observado também em outro momento da entrevista: *atividade* é uma brincadeira que ela (Nara) propõe e à qual atribui um objetivo. Segundo Nara, as brincadeiras realizadas em sala são todas pesquisadas e ela sempre coloca “o objetivo no caderno”.

¹⁷¹ Ela só permite às crianças que andem sobre a mesa “quando a brincadeira é uma *atividade*, tipo assim, de trabalhar o corpo...”.

1975 e os psicanalistas em geral), nela a criança recria a realidade, age dentro de uma situação imaginária, operando com significados desligados dos objetos (VYGOTSKY, 1994). Considerando o reconhecimento dessas características, como se pode compreender o controle, feito por Nara, sobre as brincadeiras espontâneas surgidas em sala? Por que as pequenas brincadeiras, tantas vezes iniciadas ali, em que as crianças utilizam objetos diversos, o próprio corpo ou o corpo do outro, exatamente como Nara descreveu, são coibidas por ela? Essas brincadeiras interferem na rotina planejada e, com freqüência, são entendidas pela professora como “bagunça”¹⁷².

É possível que uma visão de escola como espaço da ordem e da disciplina, em que o adulto é o modelo a ser seguido, e uma visão de professora como aquela que tem a missão de transformar as crianças, naturalmente corrompidas e cheias de faltas, em adultos educados e produtivos, sejam fatores mais decisivos nas ações de Nara do que uma visão de criança sujeito de direitos e de escola como lugar onde se brinca, idéias surgidas em momentos pontuais, em que ela parece agir de modo menos espontâneo e mais consciente, com base na razão. Partindo dessa visão de escola e de professora, Nara atribui importância apenas às brincadeiras que planeja com objetivos específicos (essas nem sempre vivenciadas pelas crianças como brincadeira).

Enquanto a professora afirmou, enfaticamente, o gosto das crianças pela brincadeira, elas negaram que a professora goste de brincar (afirmaram também enfaticamente: “Ela não gosta não!”). Quando questionadas sobre o porquê dela não gostar de brincar, disseram simplesmente: “Por que não!”. Acrescentaram ainda que Nara gosta que eles façam as tarefas e que brinquem apenas na hora do recreio (“na sala ela gosta só de nós (sic) fazer os dever”; “na hora do recreio ela deixa nós brincar (sic)”. Porém, diante da pergunta “Ela brinca também na hora do recreio?”, elas confirmaram aquilo evidenciado nas observações: durante o recreio, enquanto as crianças brincam, Nara prepara atividades (“ela só faz tarefa pra nós (sic) fazer... ela sai pra fora da sala e fica fazendo tarefa”). Instigadas a falar um pouco mais, com as perguntas que lhes eram dirigidas individualmente (“E você? O que acha? A

¹⁷² “Tudo vira bagunçal!”: essa é uma queixa freqüente da Nara à turma.

professora de vocês gosta de brincar? Ela brinca?”), algumas crianças disseram que não sabem se Nara gosta de brincar, outras afirmaram que ela brinca, citando como brincadeiras vividas por ela as histórias que ela conta. Outras crianças disseram: “Ela não gosta de brincar não! Ela gosta de fazer carinho”, “ela gosta de andar e de fazer dever”. Um menino fez referência ao fato de a professora gostar de ouvir piadas e histórias engraçadas, experiência lúdica comum aos adultos:

Ela só gosta quando é brincadeira só que.... (buscando a idéia) só quando alguém conta uma piada aí ela ri, fica igual uma brincadeira. Na hora que alguém contar uma piada ela gosta, igual uma brincadeira.

Esse garoto percebe que, para Nara, ouvir uma piada é divertido, prazeroso, assim como é, para ele, a experiência de brincar. Tal percepção está de acordo com Winnicott (1975) para quem o brincar no adulto “manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor” (p. 61).

A professora faz referência à dissociação entre brincadeira e escola presente no pensamento das crianças, que ela entende como consequência do fato das experiências escolares não as terem como ponto de partida (“muitas coisas que são feitas na escola estão desvinculadas desse mundo da criança”, por isso elas “não têm a escola como sendo um lugar de brincar”). Quando pergunta “o que é que vocês vieram fazer na escola?”, segundo ela, as crianças respondem “estudar, escrever, aprender, ler” (ao que completa: “brincar também faz parte da escola”), porque não sabem que aprendem brincando (“quando eles ficam mais livres eles acham que estão brincando, que não estão aprendendo”). De acordo com Nara, as crianças têm a idéia de que aprendem apenas quando estão estudando (“a cadeira, o papel e o lápis é estudar, as outras coisas não é aprender”), e que por isso, quando assistem a um filme ou vivem uma atividade de recreação, acham que a aula “não começou”.

O fato da brincadeira, ação livre, demandar a adoção de um modelo de educação centralizado na criança¹⁷³ (KISHIMOTO, 2002), é destacado por

¹⁷³ O que não acontece no contexto pesquisado nem na maior parte das instituições de Educação Infantil (WASHKOP, 1996; ANDRADE, 2000; MARTINS, 2000; ANDRADE, 2002 e 2007; CRUZ, 2002; LEITÃO, 2002; PRADO, 2002, FERREIRA, 2004b, entre outros).

Nara. Segundo ela, a dissociação entre brincadeira e escola, presente no pensamento das crianças, é consequência do fato dessa instituição não ter a criança como ponto de partida para o seu trabalho.

Para Nara, o fato dos meninos afirmarem que ela não permite brincadeiras em sala (“a brincadeira é no recreio, a sala é pra fazer dever”) decorre, provavelmente, dos muitos limites colocados por ela à liberdade deles. Percebe que as crianças dão grande importância ao recreio exatamente porque nele se sentem realmente livres. Diz que na sala elas não têm a “liberdade total” que têm no recreio, pois sentem que têm que “prestar conta de alguma coisa o tempo todo”, parecendo compreender que a liberdade é condição indispensável à brincadeira.

Porém, ao falar do sentimento de ausência de liberdade para brincar em sala, vivido pelas crianças, parece colocar o próprio sentimento: é ela quem se preocupa com algo o tempo todo (o que, provavelmente, está relacionado com o cumprimento do planejamento, a ordem e o controle de sala), as crianças encontram sempre formas de escapar do controle da professora e, quando ela relaxa um pouco, eles se soltam.

A discordância entre o discurso das crianças e o da professora a respeito da brincadeira em sala de aula, quando elas negam e a professora afirma esse espaço como lugar onde se brinca, parece decorrência do fato de as primeiras, com frequência, não se envolverem plenamente nas brincadeiras propostas por Nara e, ao mesmo tempo, sentirem resistência da professora às brincadeiras que iniciam. Por outro lado, Nara não faz referências às brincadeiras espontâneas das crianças. Fala apenas daquilo que *ela* realiza, sem considerar, ainda, que o que ela propõe como brincadeira ou é realizado como atividade, ou é transformado pelas crianças em outra brincadeira, o que, em geral, lhe provoca um grande mal estar, chegando a provocar a suspensão da última. A idéia de que a professora deve realizar brincadeiras com fins específicos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança faz com que Nara planeje experiências que, excessivamente dirigidas, não promovem a vivência plena do brincar. O fato de não serem construídas à medida em que são vividas, faz com que brincadeiras potencialmente motivadoras para as crianças, sob o controle da professora, tornem-se sem sentido. Em síntese, a

privação de liberdade para brincar em sala faz com que as crianças não reconheçam esse espaço como lugar onde se brinca.

Diferenças entre a forma como os adultos e as crianças lidam com o tempo e com os objetos não parecem ser uma questão bem elaborada por Nara. Durante as atividades artísticas desenvolvidas, como a confecção de um porta retrato com papéis diferentes, a construção de um aviãozinho ou uma encenação de um conto de fadas, Nara parece ter dificuldades em pensar a experiência a partir da perspectiva das crianças, das suas necessidades e interesses. Quando lhes entrega folhas de revista para um trabalho de artes, reclama daquelas que não realizam objetivamente a tarefa (em vez de recortar o papel e fazer a colagem em seguida, experimentam a folha, a sacodem, a amassam, provocam efeitos nesse material que para elas é uma novidade). Não parece considerar que a forma com que as crianças lidam com o mundo, como se relacionam com os objetos, é experimentando, brincando, provocando efeitos.

Além das diferenças quanto aos objetivos, já que para a professora a brincadeira tem como fim propiciar a aprendizagem e para a criança ela tem um fim em si mesma, existem outras. Muitas características presentes na brincadeira, e que se constituem atrativos para as crianças, parecem incomodar a professora: a amplitude de movimentos e sons (o que costuma ser visto como bagunça, arruaça), o uso dos objetos com significado diferente daquele que lhe é socialmente atribuído (por exemplo, uma sandália pode ser uma bola, um papel sem forma definida pode ser um avião), a reinvenção do significado das ações (um murro na mão do colega não é visto como agressão, mas como uma brincadeira de “martelar a mão do outro”), a desconsideração de preocupações freqüentes no adulto, como, por exemplo, a ordem e a higiene (para uma criança não parece haver problemas no fato do espiral da agenda ficar retorcido e dele se desprenderem as folhas com a brincadeira de girá-la no ar, ou da boneca nova se encher de areia durante a brincadeira no parquinho). O modo subjetivo com que as crianças lidam com o mundo e com os outros enquanto brincam incomoda ao adulto que tem sua relação estabelecida com a realidade a partir de outro referencial, outros valores. Tudo, ou quase tudo, parece inadequado porque existe a partir de outra perspectiva estranha a ele. A cultura infantil entra em choque com a cultura dominante,

aquela do adulto. A dificuldade de compreensão deste pode ter relação com o incômodo vivenciado por ele nessas ocasiões.

Quando, durante as canções na “rodinha”, as crianças cantam bem alto, de maneira estridente, parecendo divertir-se assim, Nara se sente incomodada e reclama (“É pra cantar, não é pra gritar não!”). O cantar com voz estridente pode ser entendido como uma brincadeira criada dentro da atividade proposta (ou imposta, já que as crianças não foram consultadas se queriam cantar). Essa experiência pode ser compreendida como jogo de euforia, descrito por Chateau (1987) como aquele em que as crianças competem tentando gritar o mais alto possível, e assim exibem suas habilidades, sua força e sua destreza, com o fim de auto-afirmação. Essas experiências não costumam ter, para elas, um significado negativo, como “bagunça” ou “falta de educação”. A professora parece não pensar sobre isso e nem considerar que elas, simplesmente, não querem cantar. Ou seja, nem as deixa brincar de gritar, nem suspende as canções.

Também durante atividades desinteressantes para as crianças um estímulo surgido de surpresa põe em risco o plano de aula da professora. Em alguns casos esse estímulo percebido pelas crianças e que desperta nelas o interesse na sua exploração, rica em possibilidades de aprendizagem, não é visto por Nara como algo a ser aproveitado. É o caso de um floco flutuante, espécie de semente cheia de fios sedosos, que surge em sala e chama a atenção de várias crianças, que brincam com ele, o jogam como se fosse uma bola, passando-o de mão em mão, o colocam entre os dedos e sopram. Os efeitos provocados nesse floco, o seu “vôo”, a sua subdivisão, motiva as crianças. Nara pede que elas parem de brincar com o floco e, não sendo atendida, se irrita. Não lhe ocorre que, se a grande maioria das crianças não parece interessada nas canções, mas no fio flutuante, brincar, explorar esse fio pode ser bem mais proveitoso, tanto em termos de *diversão* como de *aprendizagem* (que, como já citado, ela considera como sendo um dos “objetivos” da brincadeira). Perguntas como “o que é, exatamente, esse fio?”, “será uma semente ou um pequeno inseto?”, “por que ele voa?” talvez motivassem as crianças para, não apenas jogar e soprar o fio de um lado para o outro, mas também investigar o que ele é, de onde veio, porque flutua no ar.

Nara se esforça em manter-se no controle das experiências vividas em sala. Parece que, como professora, não pode se eximir desse papel. No entanto, a cada impossibilidade colocada por ela (uma ordem para que as crianças guardem os brinquedos ou objetos com os quais brincam, a separação daquelas que brincam juntas na “rodinha” ou nas mesas, etc) as crianças criam uma nova brincadeira. Não adianta mandar que elas guardem seus brinquedos, outros virão: a sandália da colega, a cadeira, um floco flutuante, o cabelo ou o corpo do outro, o próprio corpo, a própria voz... Com tudo, de todas as formas, se pode brincar.

Essas e outras situações observadas em sala põem em evidência algumas questões. Existem conflitos entre as concepções que crianças e professora têm a respeito da brincadeira. Enquanto, para as crianças, a brincadeira tem como objetivo a diversão e acontece através de invenções e reinvenções de movimentos, sons, coisas (a ordem estabelecida no mundo é continuamente desfeita, e refeita, pelo brincante), para a professora a brincadeira deve ter como objetivo a aprendizagem, tendo, então um roteiro pré-definido a ser cumprido. Nara tem dificuldade em reconhecer a importância do brincar livre, uma experiência de múltiplo potencial que pode favorecer a interação social, o exercício da criatividade, da linguagem, da psicomotricidade, a expansão de conhecimentos e percepções de si próprio, do outro e dos objetos, a compreensão de mundo e, o que realmente interessa às crianças, a satisfação pessoal¹⁷⁴. Ela valoriza, na realidade, os jogos de regra que propõe objetivando o desenvolvimento de habilidades específicas e que, quase sempre, são transformados pelas crianças em outra brincadeira.

Outra questão, que decorre das diferenças existentes entre essas concepções de brincadeira, é a luta de forças estabelecida entre a professora e as crianças: enquanto ela tenta, de todas as formas, manter a ordem, as crianças insistem em brincar. Nessa luta o status de adulta e professora não são suficientes para garantir a “vitória” de Nara. Se ela, com sua autoridade, desfaz brincadeiras, resistentes, as crianças parecem determinadas no seu desejo de brincar livremente. Os recursos utilizados por elas são infinitos e fogem, a todo momento, das tentativas de controle da professora. Tal

¹⁷⁴ Como as crianças disseram, elas brincam porque gostam de brincar.

processo já havia sido descrito em pesquisa que analisou manifestações das culturas da infância por crianças, também frequentadoras de escola municipal de Educação Infantil, durante a realização de atividades propostas pela professora (SILVA, 2007). Mesmo naquelas situações mais dirigidas, as crianças constroem seus próprios modos de organização coletiva: questionam, resistem, burlam, criam novos significados para o instituído, sobretudo a partir da brincadeira.

Nas experiências em sala e durante a entrevista, Nara demonstrou se sentir muito incomodada com “brincadeiras violentas”¹⁷⁵. Disse que acredita que se as crianças tivessem mais recursos para suas brincadeiras, interagiriam melhor e a violência diminuiria. Confirmou seu mal estar, vivido no jogo de encaixe, diante da construção de armas pelas crianças. Falou que “procurava direcionar pra outra coisa, mas só saía espada, revolver” e que, por isso ficou “maravilhada” com a bicicleta construída por uma menina. Disse que dava graças a Deus as crianças entenderem “que não é só isso” que se pode fazer (referindo-se às armas). Parece acreditar que a brincadeira com armas desencadeia, necessariamente, comportamentos violentos, sem considerar que essa experiência pode ser necessária à criança para que ela possa compreender a violência presente na nossa sociedade, e nela (criança) mesma, tão noticiada pelos meios de comunicação. Se não percebesse a existência de armas e de violência ela não precisaria brincar assim, mas sabendo dela, precisa compreendê-la e a brincadeira é um caminho para isso.

Comparando-se a visão que professora e crianças têm sobre uma mesma brincadeira, muitas diferenças surgem. Uma brincadeira de luta, sentida pelas crianças como divertida e estimulante¹⁷⁶ (às vezes um garoto convida um colega dizendo: “Vamo (sic) brincar de bater?”), costuma ser vista como violenta pela professora, que a coibe.

Da mesma forma, aquela brincadeira, muito valorizada pelas crianças, em que uma delas corre para pegar outra e, então, ela e as demais caem por

¹⁷⁵ Algumas mães parecem ter visão semelhante à da professora. Vendo que seu filho dava murros na mão de um colega (brincadeira chamada por elas de “martelar a mão do outro”) a mãe reclamou visivelmente irritada: “Pare de arengar, meu filho!” (os dois garotos pareciam divertir-se).

¹⁷⁶ É importante considerar que nem todas as crianças vêem essas brincadeiras da mesma forma. Algumas demonstram claramente não gostar de “brincadeiras de bater”.

cima da que foi pegue, formando uma “montanha de gente”, é mal vista por Nara. Segundo ela essa é uma brincadeira violenta, mas as crianças gostam, não se preocupam se estão machucando os outros (“eles não vêm isso, porque pra eles é muito gostoso fazer isso, quem tá em baixo ‘se lasca’, né?”). Preocupada com a segurança das crianças, nessas ocasiões ela explica ao grupo que não se pode brincar assim, pois se machuca a criança que está em baixo.

É preciso considerar, porém, que a percepção da criança sobre essa brincadeira não é a mesma do adulto, que assume a responsabilidade de cuidado sobre ela. Mesmo envolvendo esforço e até dor, essa experiência também proporciona prazer a quem brinca (a emoção de ser perseguido, o desafio de suportar o peso dos colegas, etc), caso contrário elas não brincariam. Esse fato parece, de alguma forma, ser considerado por Nara, que, ao abordar a existência de diferenças entre a sua percepção e a das crianças sobre esse tipo de brincadeira, afirma que ao mesmo tempo em que, nessas brincadeiras, elas “têm prazer de fazer o outro chorar”, têm também a possibilidade de auto-afirmação (“não sei se tem a ver com a imposição da força, quem é mais forte, não sei. Mas eu sinto que é uma coisa que dá prazer, e é isso que me incomoda”).

Além de não gostar das brincadeiras de luta mais pesadas (como é o caso daquela chamada Ninja, descrita pelas crianças como uma brincadeira de luta proibida pela professora), Nara não tolera as brincadeiras comumente chamadas de “brincadeiras de mal gosto”, em que alguém se diverte com o desprazer¹⁷⁷ causado ao outro:

Às vezes eu fico pensando se é essa a intenção, machucar. É uma coisa que eu tento controlar porque é uma coisa assim... que me tira do sério! Quando eu vejo que ele (algum dos seus alunos) tá machucando o outro de propósito, que ele premeditou... O Daniel, por exemplo, quando você menos espera, ele põe o pé no meio, o menino cai, ele belisca o menino depois ele chora, chama atenção ‘Ah! Fulano me bateu!’, mas, antes ele machucou esse menino... Isso me irrita profundamente! Eu tenho que me controlar pra não ser grosseira, entendeu? Pra entender porque que ele tá fazendo aquilo, sabe? Às vezes tá na hora duma brincadeira e eles machucam, aí eu paro a brincadeira: ‘Olha, acabou!!!’. Eu vejo a brincadeira se esvaziando. Alguns meninos e muitas meninas

¹⁷⁷ De acordo com as observações, nos casos em que as agressões não são físicas, mas sim verbais (xingamento, deboche, provocação), Nara parece igualmente irritada e diz: “Brincadeira em que ficam felizes com a tristeza do colega é bom pra vocês, não é pra ele!”.

dizem: 'Ah! Eu não vou mais não...'. Aí a brincadeira só tem graça pra um grupo, pro outro não tem graça.

Vemos a preocupação da professora com o bem estar das crianças. Seu sentimento de indignação, sua postura de coibir ações agressivas ou desrespeitosas são sinais do seu compromisso de educadora.

Porém, diferenças entre a cultura infantil e a do adulto também se constituem em fator presente nesses conflitos. Várias pequenas brincadeiras observadas na escola parecem desagradáveis e até estranhas ao adulto. Algumas meninas, por exemplo, costumam “carimbar” o corpo dos colegas com o pirulito que estão chupando (as criança “carimbadas” sorriem e, quando possível, lambem a área “carimbada”), alguns meninos andam de quatro pés, sendo puxados pela camisa (região do pescoço) por um colega, como se fossem animais, alguns fazem “guerra de areia”, etc. Todas essas brincadeiras, quando flagradas pelos professores, são repreendidas.

Tratando-se dessas diferenças, é interessante lembrar a insistência de Nara para que uma menina não levasse para o parquinho a boneca que trouxera de casa. Argumentava que ela estava “novinha” e ia “se encher de areia”. O valor atribuído à boneca pela menina, um brinquedo a ser explorado, não era aquele considerado por Nara, um objeto caro, novo, que devia ser preservado. Da mesma forma, a brincadeira de girar a agenda segurando-a pelo arame ou escondê-la debaixo da blusa é vista de maneira negativa pela professora, que considera a necessidade de zelo com o material (“Esculhambando com a agenda! Ele não tem cuidado, não pode receber material porque estraga”). Mesmo reconhecendo como necessária a conscientização a respeito da importância do cuidado com os objetos de que dispomos, e considerando esta uma tarefa dos educadores, pais e professores, precisamos considerar que nem sempre as crianças vêm de forma negativa suas ações sobre as coisas. São os jogos de desordem de que fala Chateau (1987), em que se deixa marcas nas coisas, se desfaz a sua ordem original, tão frequentemente interpretados como “mentalidade inferior”, mas que podem ser uma oportunidade de exibição de habilidades, força e destreza da criança, com objetivo de auto-afirmação.

Podemos compreender a aparente contradição entre a percepção das crianças, segundo a qual *não se brinca em sala de aula*, e a percepção da

professora, de que *são diversas as brincadeiras vivenciadas nesse espaço*, considerando-se algumas questões. Em primeiro lugar, várias brincadeiras propostas pela professora são realizadas sem o envolvimento pleno peculiar ao brincar, sendo percebidas como “atividades” pelas crianças. Quando essas transformam a experiência proposta em uma nova brincadeira, esta costuma ser suspensa pela professora (que acha que a turma não “entendeu” o que ela propôs e se frustra com o fato de não conseguir realizar o planejado)¹⁷⁸. Em segundo lugar, as brincadeiras espontâneas são vivenciadas em sala de maneira geralmente muito breve, às vezes clandestinamente, já que a professora costuma interrompê-las (elas são, sob algumas condições já mencionadas, toleradas, mas não estimuladas). Essas experiências não são consideradas, pelas crianças, como indicadores da sala de aula como espaço para brincar. Em síntese, a professora preocupa-se em incluir brincadeiras na rotina de sala, que, excessivamente dirigidas por ela, não são vivenciadas como tal pelas crianças. Essas não reconhecem a sala de aula como um local onde podem brincar livremente, já que as iniciativas vividas por elas são sempre interrompidas pela professora.

¹⁷⁸ Quando, na entrevista, descreveu uma situação em que uma brincadeira trazida por ela (“lobo pega porquinho”) foi transformada pelas crianças, disse: “eles (crianças) não entendiam que tinha que ficar dentro daquele espaço. É aquela brincadeira que você planeja e na hora não dá certo, toma outro rumo... Eles adoraram porque ficou uma bagunça!” (rindo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pra mode chatear
(Tom Jobim)

*As criancinhas a gente prende no banheiro
Não deixe no terreiro
Que é pra não incomodar.*

*A gente grande gosta de ficar sozinha
Lá vem as criancinhas, que é pra mode chatear.
Zulmira, Zulmira
Tranca elas no banheiro
Não deixe no terreiro
Que é pra não incomodar.*

*A gente grande a gente prende no banheiro
Não deixe no terreiro
Que é pra não incomodar.
As criancinhas gostam de brincar sozinhas
Lá vem a gente grande que é pra mode chatear.*

*Zulmira, Zulmira
Tranca elas no banheiro
Não deixe no terreiro
Que é pra não incomodar.*

A tarefa de compreender a constituição da brincadeira num contexto de Educação Infantil, a partir das concepções de crianças e professora sobre o brincar coloca a necessidade de reflexão sobre as especificidades das culturas adulta e infantil, as relações de poder estabelecidas entre professora (adulta) e alunos (crianças), o papel atribuído à escola e, mais especificamente, à brincadeira.

Não se pode compreender o ambiente social da escola, as relações estabelecidas e experiências vividas ali, os objetivos que norteiam as práticas dos educadores sem considerar o contexto mais amplo, a sociedade em que ela está inserida.

Vivemos numa sociedade adultocêntrica. É o adulto quem chefia a família, é ele o professor e o diretor da escola. É também ele o policial, o médico, o prefeito, o governador, o presidente. Raramente encontramos idosos

no comando de uma família¹⁷⁹, de uma escola, de um posto policial, de um hospital, de uma cidade, de um estado ou de um país. Nunca encontramos crianças nessas posições¹⁸⁰.

Não se quer defender aqui a idéia de que a criança deve assumir essas funções, mas evidenciar o fato de que *diferenças* entre adultos e crianças são quase sempre vistas como *desigualdades*. Isso porque, ao mesmo tempo em que a fragilidade e pequenez do seu corpo, as peculiaridades da sua inteligência e sua escassa bagagem de experiências impossibilitam as crianças de exercer funções como essas, generaliza-se sua incompetência: *ela não sabe nem pode nada*. Aos adultos cabe escolher o que ela veste, o que ela come, o uso do seu tempo. E isso, predominantemente, sem diálogo, sem lhe indagar ou explicar nada. Como afirma Korczac (1986), se delibera e decide sobre o destino das crianças sem perguntar à própria criança se ela está de acordo.

É assim, que, infelizmente, costuma acontecer nas instituições de Educação Infantil. Educadores e gestores “sabem o que é melhor” para a criança e, então, não lhe perguntam se ela gosta daquela sala, daquele lanche, daquela tarefa, música ou brincadeira. Não respeitam o seu direito de fazer escolhas sobre as quais já pode decidir. A criança é, então, *socialmente* marginalizada.

Mesmo nos países considerados ricos, em que as desigualdades sociais são bem menores que as encontradas na realidade brasileira, em que os investimentos na educação são superiores e as escolas oferecem serviços de melhor qualidade, a criança é pouco ouvida no espaço escolar. Segundo Karlsson (2008), tanto em pesquisas finlandesas como nas realizadas em outros países, o professor fala durante, aproximadamente, 70% a 90% do tempo em que estão com as crianças, enquanto a essas resta algo em torno de 10% a 30% do tempo para falar. Como assinala Cruz (2008), nesse modo de fazer pedagógico não se tem o interesse de ouvir as crianças e considerá-las participantes do processo educativo, mas mantê-las como meros receptores passivos.

¹⁷⁹ Muitos deles passam a ser tratados como crianças pelos filhos, mesmo que continuem pagando, com sua aposentadoria, as contas de casa.

¹⁸⁰ Mas sabemos que muitas delas garantem boa parte do sustento de suas miseráveis famílias.

Uma idéia de homem naturalmente corrompido, aquele que nasce com características negativas que devem ser eliminadas, dá suporte a uma concepção negativa de criança, alguém cheio de falhas e faltas, que não tem conhecimentos, não tem habilidades, não tem educação. Partindo dessa visão de criança, a professora tem por tarefa discipliná-la, inculcar-lhe regras. Como afirma Charlot (1983),

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade... É porque se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida (p. 117).

Essa escola dedica-se, então, a desenraizar os impulsos naturais da criança, treinar habilidades e comportamentos. A disciplina, a contenção e o controle são estratégias para a transformação de crianças em “adultos completos”: cultos, educados e produtivos. Como afirma Wallon (1975), “a educação foi definida como influência exercida pela sociedade dos adultos sobre a das crianças, para as tornar aptas para a vida social numa determinada sociedade” (p. 10). Essa aptidão pressupõe a aquisição das características desejadas no adulto.

Uma visão de escola como lugar onde se aprende as letras, os números e as formas de comportamento próprias de adulto educado/produtivo está em oposição à brincadeira, em que as ações, auto-geridas pelas crianças, se caracterizam por uma certa imprevisibilidade e por ter um fim em si mesma. Para cumprir o seu papel de transformação da criança nesse modelo de adulto, a escola impõe regras de conduta e limita as ações espontâneas da criança, sobretudo suas brincadeiras, pois essas expressam a visão desta sobre o mundo, que se encontra, com freqüência, em oposição àquela própria do adulto. É importante destacar que, dessa forma, a escola dificulta o tramite de mão dupla peculiar à brincadeira, através do qual a criança se apropria do real ao mesmo tempo em que se apresenta a ele. Compromete-se assim, como já foi abordado no tópico “O significado da brincadeira”, a qualidade das relações entre as crianças e os adultos, entre as crianças, o conhecimento e a brincadeira, entre as crianças e seus pares, entre a cultura dos adultos e a cultura infantil.

Como afirma Pinto (2003), a incompatibilidade entre *brincar e aprender*, *brincar e educar-se* decorre da preocupação com o disciplinamento da infância, que, segundo Foucault (2000) é inerente à criação da ordem social dominante. Tendo a instituição escolar a função de educar a criança e transformá-la nesse adulto ideal, porque aceitar comportamentos que estão em oposição àqueles desejados? Se a escola é lugar de ordem e disciplina, como permitir a brincadeira? Acontece que, com todas as contradições presentes na nossa sociedade, já avançamos bastante no reconhecimento dos direitos da criança, hoje ainda não efetivados, mas já garantidos por lei¹⁸¹. Entre esses direitos está o direito de brincar, inclusive na escola, conforme já exposto a respeito dos documentos que orientam e regulam as práticas de Educação Infantil (tópico “A brincadeira na escola hoje: o que mostram as pesquisas”).

É nessa sociedade adultocêntrica, cheia de contradições, em que predomina uma visão de escola que parte de um modelo de adulto produtivo para educar as crianças e em que, ao mesmo tempo, se dispõe de leis que prescrevem o respeito à criança e o direito da mesma ao brincar, que a professora Nara desenvolve sua práxis. Nela fica clara a sua visão de brincadeira que é bem vinda à escola: o jogo pedagógico¹⁸², através do qual *ela* objetiva proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Seu argumento para a valorização da brincadeira pela escola é o fato dela ser um instrumento de aprendizagem (a brincadeira é “uma forma divertida de aprender alguma coisa”, com ela se pode “trabalhar os conteúdos de forma lúdica, prazerosa”). Enquanto a brincadeira livre é “bagunça”¹⁸³, a brincadeira dirigida pela professora promove a aprendizagem. São concepções distintas e antagônicas sobre movimento/barulho/brincadeira e aprendizagem/desenvolvimento/educação.

Mesmo nas situações, muito pouco freqüentes, em que as crianças realmente se envolvem na brincadeira definida pela professora, como é o caso do jogo de encaixe, Nara parece não abrir mão de alguma forma de controle sobre a turma (no jogo citado, as crianças deviam brincar solitariamente, e não

¹⁸¹ Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

¹⁸² Segundo vários pesquisadores, entre os quais Rosseto Júnior (2003), Cardoso da Silva (2006) e Sarti (2002), o jogo pedagógico e a brincadeira dirigida são valorizados pelos professores de Educação Infantil, em detrimento da brincadeira livre.

¹⁸³ A percepção da brincadeira livre como bagunça também foi evidenciada por outros pesquisadores (entre os quais PRADO, 2002 e PINTO, 2003).

podiam construir armas com as peças). Já nas variações de pega-pega propostas no pátio frontal externo, a professora, ao final, parece desistir de tentar manter o grupo sob controle, pois as tentativas são vãs numa situação em que as crianças estão em movimento e num espaço tão amplo, condições que favorecem o exercício da liberdade.

Dessa forma, Nara não valoriza a brincadeira livre, mesmo parecendo reconhecer a amplitude de ganhos proporcionados pelo brincar, já que, segundo ela, o mesmo favorece a aprendizagem¹⁸⁴, as aquisições psicomotoras¹⁸⁵, a consciência corporal¹⁸⁶, a capacidade de lidar com a frustração¹⁸⁷, o exercício da auto-expressão¹⁸⁸ e a capacidade de lidar com símbolos¹⁸⁹, através da re-significação dos objetos e ações dentro de uma situação imaginária. A inexistência, na rotina da turma, de um tempo para essa experiência em sala, com materiais e recursos disponibilizados às crianças pela professora, se constitui um indicativo desse fato.

Nara organiza a sala de aula de modo a limitar as possibilidades de acesso das crianças aos escassos objetos existentes, reduzindo as condições de as mesmas brincarem livremente. Como afirma Greenmann (1988), apud Edwards, Gandini e Forman (1999),

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (p. 156).

Enquanto “segundo educador” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), a sala de aula de Nara coloca mais limites que possibilidades às crianças e às suas

¹⁸⁴ Por meio, por exemplo, da percepção da escrita dos nomes no caso do jogo “Procurando o seu nome”.

¹⁸⁵ Através da coordenação de movimentos, considerando-se as noções de direita, esquerda, em cima, em baixo, na brincadeira “cobra de jornal”.

¹⁸⁶ Por meio do toque de áreas específicas do corpo, enumeradas na brincadeira cantada “boneco de lata”.

¹⁸⁷ Através da vivência da vitória e da derrota nos jogos que envolvem competição.

¹⁸⁸ Indagada sobre por que a criança brinca, Nara afirmou que a mesma brinca “pra se expressar”.

¹⁸⁹ Segundo Nara, brincando, as crianças resignificam os objetos (“não importa ter brinquedo... eles constroem isso”). A capacidade de simbolizar e os demais ganhos do brincar citados aqui são abordados por grandes estudiosos do desenvolvimento, como Piaget, Vygotsky, Elkonin e Wallon, entre outros, cujas idéias foram discutidas no tópico “As contribuições da brincadeira para o desenvolvimento global das crianças”.

brincadeiras. Os materiais escolares, brinquedos e sucatas que se encontram dentro ou sobre o armário, estão fora do alcance das crianças¹⁹⁰ e os brinquedos e objetos trazidos de casa devem permanecer guardados na mochila. Como o ambiente *fala*, diz aos que nele se encontram, como se deve agir, essa sala de aula parece sugerir a imobilidade, da qual as crianças escapam com a criatividade que lhes possibilita brincar com o próprio corpo, com o corpo do outro, com a cadeira, com um fio flutuante que invade aquele espaço, etc.

Nara parece aceitar algumas brincadeiras iniciadas pela criança em sala de aula, no entanto não designa um momento para a brincadeira livre na rotina da sua turma, restringindo-a, em termos de planejamento, ao momento do recreio. Na sala, essas brincadeiras costumam ocorrer em situações diversas: na “rodinha”, nas mesas, durante a realização de tarefas ou na hora do lanche, enquanto a professora recebe, na porta da sala, algum pai ou funcionário da escola, no percurso de ida ou retorno feito pela criança à mesa da professora para tirar dúvidas sobre a tarefa, para entregar a agenda ou a tarefa já feita.

O gosto das crianças pela brincadeira e a necessidade de brincar as estimula a infringir as normas colocadas pela escola, esta representada pela professora. Como a brincadeira das crianças em sala é motivo de conflito entre elas e a professora, brincam clandestinamente. Essa possibilidade é melhor aproveitada pelas meninas, pois suas brincadeiras, sendo mais discretas, parecem ser melhor toleradas pela professora.

Além da forma como a sala é organizada e do controle sobre as brincadeiras iniciadas ali, outro dado que aponta para a não valorização da brincadeira livre, pela professora, é a postura que a mesma adota durante o recreio¹⁹¹: ocupada com a organização de agendas e tarefas, as brincadeiras das crianças não são alvo de sua atenção¹⁹².

¹⁹⁰ Essas condições fazem surgir uma espécie de brincadeira (já mencionada no tópico “A brincadeira em sala de aula”) em que as crianças tentam “roubar” biscoitos guardados nesse armário, quando a professora, em sala, não parece atenta. Quando flagradas, elas reagem às reclamações de Nara, sorrindo.

¹⁹¹ Essa postura de desvalorização do recreio também já havia sido evidenciada (WAJSKOP, 1996; ANDRADE, 2000; PRADO, 2002 e FRANCISCO, entre outros).

¹⁹² O pai de uma criança investigada, parecendo também não reconhecer a brincadeira livre como algo importante para a professora, afirmou que o recreio tem dupla utilidade: possibilita um descanso à professora e satisfaz a necessidade de brincar da criança.

Em síntese, apesar de demonstrar um relativo reconhecimento da importância da brincadeira, Nara não a valoriza efetivamente. Como compreender esse paradoxo? Essa compreensão não é possível se não considerarmos a idéia de criança, a função da escola e, conseqüentemente, o papel da professora de Educação Infantil de que Nara dispõe.

A sua representação de criança envolve algumas contradições: ela é alguém que tem direitos de fazer escolhas, de ser livre, mas é também alguém que não sabe o que quer, que não tem zelo com os objetos, que não tem higiene, que faz bagunça.

Considerando a forma como organiza a sala e planeja as aulas, a visão de escola de Nara parece ser de um espaço onde os professores ensinam e os alunos (crianças) aprendem, onde se prima pelo cultivo da ordem, do silêncio, da higiene e da produtividade¹⁹³. Comuns ao adulto, esses valores parecem estranhos à criança pequena, que se encontra motivada a agir, a experimentar, a provocar, a conhecer o que lhe interessa no momento vivido. A brincadeira é o caminho mais adequado para isso, mas, ao vivenciá-la, a criança vai contra esses valores, colocando em risco o plano de trabalho da professora, o que gera conflitos entre elas.

É importante destacar que essas diferenças entre valores, comuns a adultos e crianças, não são exclusividade desse contexto. A relação da criança com os objetos e situações parece se dá de uma maneira distinta da que acontece conosco, pela diferença dos valores implicados. Como narra Korczak (1981), uma chuva com vento diverte uma criança que brinca sob ela na mesma intensidade com que incomoda um adulto que tenta se proteger dela sob seu guarda-chuva. Daí ser possível dizer que “os adultos e as crianças se atrapalham mutuamente; uns por uma causa, os outros por outra” (KORCZAK,

¹⁹³ Numa atividade como a confecção de um avião de papel, realizada em sala, a maior preocupação é a qualidade estética do avião construído. Às crianças que, observando Nara executar as dobraduras, não conseguiram concluir a construção e nem esperaram que a professora o fizesse, começando a brincar, ela disse: “Quem não ficar quietinho esperando eu fazer os aviões só vai ter um papel amassado, não vai ter avião não!”. Percepção semelhante da sala de aula foi observada por Pacheco (2006) em investigação sobre as representações sociais de *brincar* e *aprender* de acadêmicas de pedagogia. Segundo a autora, enquanto a representação do *brincar* se funde com a criança, o recreio e o parque, onde há movimento, barulho, diversão e prazer, a representação do *aprender* está relacionada à sala de aula tradicional, e nela o uso de material didático e a figura do professor.

idem, 1981, P. 41), fato descrito com humor na composição de Tom Jobim “Pra mode chatear”.

Existem assim, características específicas na cultura infantil e na cultura adulta: a primeira se desenvolve em torno do prazer do momento vivido, da alegria da experimentação, já a segunda, parte de um compromisso com a eficiência, o zelo pela ordem e a preocupação com o futuro. Próxima à cultura infantil, a brincadeira distancia-se da cultura adulta, e, portanto, da escola: esta é do âmbito da ordem, da previsibilidade e a brincadeira é do âmbito da desordem, da imprevisibilidade.

Como já foi abordado ao longo da análise de dados, a visão de criança como sujeito de direitos é uma idéia surgida apenas em momentos pontuais da prática de Nara. O que parece predominar são visões de criança, professora, escola e brincadeira do âmbito das representações sociais, o que é agravado com o fato de a proposta pedagógica¹⁹⁴ para a Educação Infantil existente na escola, constituir-se apenas de um documento, de cuja escrita as professoras não participaram e cujo conteúdo, e a própria existência, Nara desconhece.

Partindo-se dessas visões de criança e escola, enquanto professora, Nara ocupa o lugar de protagonista na sala de aula, que deve mantê-la sob seu controle. Como Andrade (2000) e Karlsson (2008), entre outros, já haviam observado, o professor costuma estar no centro das situações: é ele quem define o que se faz, que música se canta, como se brinca, quando se inicia e de conclui todas as ações. Na sala de Nara as brincadeiras permitidas são, então, aquelas que ela elege e que acontecem sob sua supervisão. Essas brincadeiras, segundo ela, têm sempre um objetivo específico, sendo difícil lidar com o fato de as crianças as transformarem em outra, geralmente descrita por ela como “bagunça”¹⁹⁵. Seu mal estar advém da frustração do seu desejo de que as experiências aconteçam como ela planejou (“as coisas tenham começo, meio e fim”), algo pouco comum à brincadeira, que, muitas vezes, é definida à medida que acontece.

Ora, se a brincadeira tem um fim em si mesma e pressupõe inserção espontânea (ou voluntária) daquele que brinca, tendo este um papel ativo,

¹⁹⁴ Segundo Gomes (2006), o papel da brincadeira nas instituições de Educação Infantil está relacionado, principalmente, à natureza da proposta pedagógica a ao sentido atribuído pela professora à brincadeira.

¹⁹⁵ Algo já relatado em pesquisas anteriores (PRADO, 2002; PINTO, 2003; entre outros).

como uma experiência proposta e controlada pela professora, pode ser experienciada por todas as crianças como brincadeira? Essas experiências geralmente não proporcionam um envolvimento pleno, característico da brincadeira, amplamente observado no recreio (quando, como destacou Nara, as crianças estão em “liberdade total”). Inclusive, as experiências que têm um claro objetivo pedagógico (como é o caso de “procurando seu nome”), são referidas pela professora ora como “brincadeira”, ora como “atividade”, sendo as mesmas reconhecidas como “tarefa legal” pelas crianças. Já os jogos de regras que ela propõe, e sob os quais tenta manter o controle, não são citados com frequência, pelas crianças, como brincadeiras vividas na escola, apesar de serem, por elas, categorizadas como tal.

O fato de as crianças demonstrarem uma visão de escola dissociada de brincadeira é percebido por Nara, que diz colocar-se em oposição à essa idéia. De acordo com a professora, elas têm essa percepção porque a escola não as considera como ponto de partida para o seu trabalho. É preciso lembrar, que, como postulou Vygotsky (1994), a criança, sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado através dos instrumentos e dos signos. Dessa forma, a construção do conceito de escola é realizada, pela criança, a partir daquilo que ela observa na cultura, sobretudo daquilo que os adultos (os que “gerenciam” o mundo), de variadas formas, lhe dizem.

Faz-se necessário enfatizar, ainda, que a desvalorização da brincadeira livre na escola é uma característica considerada peculiar às práticas pedagógicas que não partem da criança (fato percebido por Nara), mas têm seu foco no adulto que se deseja formar, sendo essas dominantes¹⁹⁶. Conforme evidenciou Pinto (2003), as condições precárias em que se encontra a criança na escola, especialmente no que se refere ao direito à brincadeira, se dão devido à introjeção de certos valores adultos que vêem a brincadeira como bagunça, perda de tempo. Kishimoto (2002) salienta que a brincadeira, ação livre, demanda a adoção de um modelo de educação centralizado na criança. Nem a escola nem Nara, especificamente, adota esse modelo.

¹⁹⁶ De acordo com Pinto (2003), as condições precárias em que se encontra a criança na escola, especialmente no que se refere ao direito à brincadeira, se dão devido à introjeção de certos valores adultos que vêem a brincadeira como bagunça, perda de tempo.

É importante lembrar que essa visão de instituição escolar dissociada da brincadeira não é exclusiva da criança, ela está presente em nossa sociedade, sendo expressa claramente na escola. Os pais dos meninos e meninas investigadas, por exemplo, parecem entender a necessidade de brincar como característica da criança, devendo ser respeitada. Segundo eles, nos tempos extra-escola o brincar é livre, ocorrendo em diversos momentos e ambientes. Porém, na escola, as crianças devem ter um tempo (o recreio) e um espaço específico (o pátio), para brincar¹⁹⁷, caso contrário “vão brincar em sala e não vão aprender”.

Com um olhar mais cuidadoso podemos perceber que a dissociação escola/brincadeira, presente no pensamento das crianças e de seus pais, e negada por Nara, também é compartilhada por ela. Ao definir a escola como um espaço para brincar, ela refere-se apenas às brincadeiras que propõe e dirige, as quais promovem algum aprendizado definido, não fazendo referência às brincadeiras livres, mencionadas pelos pais e, com maior ênfase, pelas crianças, como brincadeiras vividas na escola. Ou seja, há divergências significativas quanto ao significado atribuído à brincadeira pelas crianças e pela professora: para aquelas ela é diversão, prazer e pressupõe liberdade¹⁹⁸, para esta é uma forma “divertida” através da qual *ela* proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (o que comumente se chama de jogo pedagógico¹⁹⁹). As brincadeiras iniciadas pelas crianças em sala, com frequência categorizada por Nara como “bagunça”, põem à prova a sua crença sobre a importância da brincadeira, pois os saberes expressos no discurso (o direito da criança à liberdade, os ganhos da brincadeira para o seu desenvolvimento e aprendizagem), não são definidores, por si só, das suas ações²⁰⁰.

¹⁹⁷ Segundo o pai de Luzimar e avô de Fernando, a criança deve “brincar naquela condição, no recreio... um espaço de meia hora, na hora do pátio”.

¹⁹⁸ A expressão delas enquanto brincam, e também quando observam cenas de brincadeiras filmadas, remetem a essa idéia, assim como as suas falas: a gente brinca “porque gosta de brincar”.

¹⁹⁹ Segundo vários pesquisadores, entre os quais Rosseto Júnior (2003), Cardoso da Silva (2006) e Sarti (2002), o jogo pedagógico e a brincadeira dirigida são valorizados pelos professores de Educação Infantil, em detrimento da brincadeira livre.

²⁰⁰ Conforme o provérbio zen, “saber e não fazer ainda não é saber”.

Nara parece dizer que a brincadeira acontece em sala *se ela estiver sob o domínio da professora*²⁰¹, enquanto as crianças parecem dizer que sem liberdade não é possível brincar, e, por isso, não se brinca em sala. Pode-se considerar, então, que, partindo-se da sala de aula como protótipo de espaço escolar, tanto as crianças como a professora, concebem a escola dissociada da brincadeira.

A qualidade da brincadeira vivida é comprometida, pois os recursos e, sobretudo, o tempo e espaço são reduzidos. Somente durante o recreio, no parquinho, as crianças têm, realmente, a liberdade necessária para brincar. É essa a situação em que o sorriso parece prevalecer nos seus rostos (a “satisfação plena” de que Nara falou quando definiu a experiência de brincar para a criança). Algo que nos faz reconhecer a necessidade de mais tempo e melhores recursos para a brincadeira.

É importante destacar que as concepções de brincadeira das crianças e da professora interagem e provocam conflitos. A professora percebe que as crianças valorizam a brincadeira livre, mas esta parece, para ela, incompatível com a sala de aula, prejudicial ao seu trabalho. As crianças percebem que a professora não quer que elas brinquem livremente em sala, porque, como afirma Nara, “sala de aula não é recreio”. Por outro lado, a professora observa que várias das brincadeiras que propõe não interessa às crianças e diz não saber o que fazer para solucionar o problema. Parece não perceber que, para propor brincadeiras que interessem a elas, ela precisa, antes de qualquer coisa, observar como as crianças brincam, quais são os temas presentes nas suas brincadeiras. Esta se constitui uma tarefa difícil para Nara, já que exige *olhar* a criança, considerar seu ponto de vista, partir dela para planejar as práticas, ou seja, pressupõe o abandono da idéia de criança “cheia de faltas”, da visão de educação como o treino de comportamentos próprios do adulto, pressupostos que parecem embasar a sua formação.

Uma postura de respeito à criança exige da escola espaço e tempo para a brincadeira livre. Apenas a entrada do brincar na escola, sendo ele, necessariamente, planejado e dirigido pela professora, com o objetivo de facilitar a aquisição de conhecimento e estimular o desenvolvimento da criança,

²⁰¹ O domínio da professora sobre as brincadeiras vividas em sala é destacado por Sarti (2002).

ou seja, a adoção do jogo pedagógico, não significa respeito à criança, pois esse jogo não corresponde à experiência de brincar.

A responsabilidade pelo quadro descrito não pode ser atribuída à professora, simplesmente, pois não é ela, sozinha, quem define essa realidade. Da constituição da brincadeira na escola não participam apenas as crianças e sua professora, mas todos aqueles que compõem a escola, as instituições formadoras de profissionais da educação, com suas visões de criança, brincadeira e escola, o currículo adotado²⁰², as condições físicas disponíveis, as famílias, os órgãos responsáveis pela regulamentação da educação, a sociedade como um todo, os meios de comunicação. As expectativas sobre o trabalho de Nara, provenientes das famílias das crianças, da direção da escola, das suas colegas e dela própria²⁰³ também são fatores que participam da constituição da brincadeira nessa turma. Fatores presentes nos sistemas micro, meso, exo e macro do ambiente ecológico das crianças e da professora (BROFENBRENNER, 1996) participam da constituição da brincadeira na Educação Infantil.

Como foi mencionado, parece predominar, na prática pedagógica da professora, visões de criança, professora, escola e brincadeira do âmbito das representações sociais, fato que tem relação com a sua formação, que não lhe ofereceu condições de pensar criticamente essas idéias, mas também com a inexistência de uma proposta pedagógica que, tendo a criança como ponto de partida, oriente mais adequadamente o seu trabalho. Como esse instrumento, que tem por objetivo nortear as práticas dos professores de uma escola, existe apenas burocraticamente na Escola Caminho do Mar, essas representações sociais parecem ainda mais determinantes, influenciando suas ações, participando da definição de sua prática. Esta parece oscilar entre um modelo mais tradicional, adultocêntrico e outro mais aberto para ações educativas inovadoras, que considera a criança como sujeito de direitos, participante ativa do seu processo de educação²⁰⁴.

²⁰² Mesmo que este não exista oficialmente, ou que existindo não seja adotado efetivamente, existe um currículo sendo adotado.

²⁰³ Por exemplo, o “domínio de sala”, manutenção da ordem e da disciplina, e a realização do plano de aula elaborado, etc.

²⁰⁴ Tensões semelhantes presentes nas ações da professora também foram descritas por Silva (2007).

Porém, é preciso considerar que um processo de mudança na prática docente não é algo simples de ocorrer. Mesmo sendo oferecidas boas condições de aquisição de conhecimentos pela professora, isso não costuma garantir, por si só, mudanças significativas na sua prática. Como afirma Cruz (2007), qualquer mudança que envolve a dimensão afetiva (concepções, valores, representações, posturas), como é o caso da prática docente, não é fácil e demanda tempo. Nela estão implicados significados que foram construídos e assumidos através de experiências, o que implica em alterações de sentimentos diante de um determinado objeto, podendo incluir até a própria auto-imagem daquele que vive tal processo de mudança.

Bruner (2001) nos lembra que “o conhecimento ajuda somente quando se transforma em hábito” (p.146). O fato da professora não ter condições de refletir criticamente, e à luz de conhecimentos teóricos, a respeito das representações sociais, construídas por ela ao longo de sua vida, parece contribuir para que os conhecimentos já adquiridos não se transformem em hábito.

Uma fala de Nara, que aborda as suas limitações quanto aos conhecimentos e ações relativas ao brincar das crianças, revela a complexidade da formação docente e, conseqüentemente, dos processos de mudança de suas práticas:

Eu não tenho muita habilidade assim nessa parte (a brincadeira em sala de aula). Eu tenho que pesquisar muito porque a minha história, na minha parte escolar não foi trabalhado isso, na minha formação também não, e durante algum tempo da minha vida eu não tinha essa idéia que brincar fosse necessário, que fosse tão importante a brincadeira. E depois de um tempo, de leituras, é que eu fui descobrir que ela era importante. Então eu ainda tenho muita dificuldade de ver a brincadeira, de trabalhar um conteúdo, de adaptar.

Questões como a experiência da professora enquanto criança (na família, na escola); a sua relação com crianças no âmbito pessoal e profissional; a visão de criança, brincadeira e escola das instituições em que realizou sua formação inicial e continuada²⁰⁵, a visão de criança, brincadeira e

²⁰⁵ Enquanto professora da rede municipal de ensino, Nara dispõe de uma escassa formação continuada, já que os cursos oferecidos pela prefeitura, e que não têm freqüência regular, ocorrem, geralmente, apenas uma vez por ano, se constituindo de cursos breves, de uma ou duas semanas. Durante os três anos anteriores ao período da presente pesquisa, Nara integrava o grupo de professoras que se reunia quinzenalmente com as pesquisadoras do

escola das instituições em que trabalhou; entre outras, precisam ser resgatadas, para que a professora, tendo consciência delas, possa revê-las criticamente, inclusive estabelecendo relações com as leituras feitas, as teorias estudadas, as experiências vividas na sua prática. Como tanto enfatizou Dewey (1978), a reflexão é indispensável nos processos de mudança vividos pelo professor, cujas realizações devem ser iniciadas e concluídas por meio dela.

Além disso, estratégias precisam ser definidas para que sejam dadas às crianças oportunidade de participação na definição das experiências, inclusive das brincadeiras, vividas em sala. Elaborando e desenvolvendo essas estratégias, a professora assume postura essencialmente diversa daquela presente na prática dominante, em que se ignora as competências e o direito de falar e participar das crianças (CRUZ, 2007).

As reflexões vividas, e expressas, por essa professora, sobre o direito e necessidade da criança à brincadeira livre, as lacunas que ela considera existir, na sua formação²⁰⁶, em termos de conhecimento teórico sobre a brincadeira e os equívocos que ela reconhece cometer na sua prática, evidenciam a necessidade e o desejo de enfrentamento das dificuldades vividas. Reflexões pontuais e leituras ocasionais não possibilitam a superação de deficiências na formação dos professores. Essa superação só pode ser alcançada através da garantia do direito das professoras a um processo de formação continuada efetiva e de qualidade, em que elas tenham a sua prática como referência, podendo refletir sobre a mesma (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001a).

Projeto Crescer, tendo participado da construção do diagnóstico da qualidade dos serviços prestados pela Educação Infantil dessa escola (vide anexo 1). Chegou, inclusive, a comentar, durante a entrevista, que sempre que propõe algo que não agrada à turma lembra do conceito de *envolvimento* estudado em encontros desse projeto (que considera o nível de envolvimento um indicador da qualidade das atividades propostas pela professora às crianças). Como já foi mencionado no tópico “Caracterização da Instituição”, o Projeto Crescer não abordou diretamente o tema da brincadeira no seu trabalho.

²⁰⁶ Falas como “... eu não sei se é só pra isso que ela serve a brincadeira, só pra ter um objetivo. A questão da liberdade eu questiono muito dentro de mim... realmente eu não tenho muita leitura sobre isso” explicitam essa reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AMARAL, Maria Nazaré C. Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2002.

ANDRADE, Cyrce. Vamos dar meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In OLIVEIRA, Zilma (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Fortaleza: 2002. 276 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará-Educação.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A rotina da Pré-Escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Fortaleza: 2007. 256 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará-Educação.

ANTUNHA, Elsa. Jogos sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In OLIVEIRA, Vera (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Campinas: Cad. Cedes, 2004.

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1976.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Brasiliense, 1994.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In KISHIMOTO, Tizuko Moshida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, **Estatuto da criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Crítérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação da qualidade da educação infantil**. Programa de desenvolvimento pessoal continuado. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil**. Campanha Nacional pelo direito à Educação: Abril / 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação e Assistência social. **Diretrizes pedagógicas para implementação das instituições de educação infantil - creches e pré-escolas da rede de ensino municipal de Fortaleza**. Fortaleza, SEDAS, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. Tradução de Lólio L. de Oliveira. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. **Vestida de feliz, a criança é a caricatura da felicidade impossível.** <http://contardocalligaris.blogspot.com/1994/07/vestida-de-feliz-criana-caricatura-da.html>

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre a qualidade na educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____ ; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. **Qualidade da Educação Infantil Brasileira.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol.36 n. 127. Jan 2006.

CARDOSO DA SILVA, Ana Paula Lucena. **O lúdico na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores da rede municipal de Campo Grande.** Mato Grosso do Sul: 2006. 1v. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-se-conta” das crianças. In **“Crescer e aparecer” ou... para uma sociologia da infância.** Porto: Edições Afrontamento, s/d.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora.** São Paulo: 1987. 2v. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____ **Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança.** In: Revista Educação em Debate. Ano 24 -V.2-Número 44. Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará, 2002.

Qualidade e currículo na Educação Infantil.

Trabalho apresentado na Mesa Redonda - Educação Infantil: desafios à teoria e à prática. XI Encontro de Educação Infantil / IV Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. UFRN, 25-27/agosto/2004.

Investigando a perspectiva das crianças.

Conferência realizada no VII Simpósio Internacional GEDEI: Agrupar as Escolas, Diferenciar as Práticas. Setúbal-Portugal, Escola Superior de Educação. 6-7/julho/2007.

A política pública de Educação Infantil e o desafio de garantir o direito à infância. Anais do I Seminário Estadual de Educação Infantil – Educação Infantil: desafios presentes. Belém: Secretaria de Educação do Estado, 2008.

A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, Heloísa. Brincar e trabalhar. In KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

DA SILVA, Carla Andréa lima. **Saberes e fazeres das crianças: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora.** Rio de Janeiro: 2007. v. 180p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Educação.

DEMARTINI, Zeila. Infância, pesquisa e relatos orais. In Faria, Ana Lúcia; Demartine, Zeila ; Prado, Patrícia (orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

DEWEY, John. **Vida e educação.** Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1978.

DIAS, Marina. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In KISHIMOTO, Tizuko Moshida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALKENBACH, Atos. Capacitação relacional do professor com crianças em atividades lúdico-educativas: análise sob enfoque da psicomotricidade relacional. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (org.) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. O Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, Mauro da Costa. **Procurando um lugar para o brincar na Educação Física na Educação Infantil: reflexão a partir da análise de uma turma de 3º período**. Belo Horizonte: 2002. 2v. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004a.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem(ens) social(is) instituinte (s) das crianças no Jardim de Infância. In SARMENTO, Manuel & CESARINA, Ana Beatriz (org.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004b.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Espaços lúdicos ao ar livre na Educação Infantil**. São Paulo, 1998. 1v.1p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo – Educação.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. **Zé, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil**. Florianópolis: 2005. 1v. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

- FREINET, É. **Itinerário de Célestin Freinet**. Lisboa: Horizonte, 1983.
- FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- GARIBOLDI, Antonio. O dia-a-dia educativo de uma pré-escola. In BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna (org). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In Faria, Ana Lúcia; Demartine, Zeila ; Prado, Patrícia (orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GOLDSCHMIED, Elinor. **Educar en la escuela infantil**. Barcelona: Octaedro, 2002.
- GOMES, Maria Regiane V. C. Simonetti. **Gostei mais de correr atrás dos pombos: o itinerário do lúdico na escola de Educação Infantil**. Fortaleza: 2006. 1v. Dissertação (Mestrado). Universidade federal do Ceará.
- GÓMEZ, Gregório; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Archidona: Ediciones Aljibe, 1999.
- HARRES, Jacqueline da Silva. **O ato de brincar na Educação Infantil: implicações no processo escolar**. Porto Alegre: 1997. 1v. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Moshida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: vozes, 1998.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Bruner e a brincadeira**. In KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____ & PINAZZA. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (org). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. O Alegre: Artmed, 2007.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

_____ O direito da criança ao respeito. In **O direito da criança ao respeito**. DALLARI, Dalmo de Abreu & KORCZAK, Janusz. São Paulo: Summus, 1986.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEBOVICI, S. & DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEITÃO, Fátima Maria S. **A prática pedagógica de professores de salas de pré-escolas da rede municipal de Fortaleza**. Dissertação de mestrado: Universidade Federal do Ceará, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000. V.1, p. 9-41.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: o que é isso mesmo?** Ensaio 2, Coletânea de textos. Gepel, Salvador: Editora UFBA, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia. **A Formação profissional para a educação infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos**. São Paulo: 1998. Tese (Doutorado), PUC-SP (páginas 56 a 60).

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MARTINS, Cristiane Amorim. **Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança**. Fortaleza, 2000. 173p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará-Educação.

MARQUES DA SILVA, Ana Teresa G. Almeida. **O direito do brincar: construindo a autoria do pensar**. São Paulo: 2006. 1v. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In **Sociologia da infância: pesquisas com crianças**. Campinas: Cedes, 2005.

MORENO, Gilmar & Paschoal, Jaqueline. Jogos tradicionais infantis: aprendizado, memória e presença no contexto escolar. In SANTOS, Santa Marli Pires (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____ Para além do problema da qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NARADOWSKI, M. **Infancia e poder: la conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires: Ed. Aique, 1994.

OLIVEIRA, Alessandra. **Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche**. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. In OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A visão de qualidade da Associação Criança. In OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko (org). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (org). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.(org). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In **Modelos Curriculares para a Educação Infantil**. Porto: Porto Editora, s/d.

OLIVEIRA, Washington. Percebendo a ludicidade na educação. In PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: o que é isso mesmo?** Ensaio 2, Coletânea de textos. Gepel, Salvador: Editora UFBA, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. In WAJSKOP, Gisela (cord.) **O cotidiano da pré-escola**. Série Idéias, 7. São Paulo: FDE, 1988.

PACHECO, Andressa. **A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia**. 2006. 1v. 121p. Universidade Vale do Itajaí.

PASCAL, Christine & BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parceria. Nove estudos de caso**. Porto: Editora Porto, 1999.

PEREIRA, Beatriz & NETO, Carlos. A infância e as práticas lúdicas: estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In PINTO, Manuel &

SARMENTO, Manuel (org). **As crianças: contextos e identidades**. Braga (PoRtugal): Centro de Estudos da criança-Universidade do Minho, 1997.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

_____ **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1995.

PIMENTA, Emanuel. **O brinquedo**. Conferência para o Colóquio Educação Infantil. VII Encontro de Ludotecas e Espaços ao Ar Livre. Instituto de Apoio à Criança. Fundação Calouste Gulbenkian, Universidade de Coimbra, 1997.
www.asa-art.com/edmp/97brincar.doc

PINAZZA, Mônica Appezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica

(org). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. O Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, Manuel & Sarmento, Manuel (org). **As crianças: contextos e identidades**. Braga (Portugal): Centro de Estudos da criança-Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. 1v. 181p. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: 2003. Universidade Federal de Santa Catarina.

PLATÃO. **As leis ou da legislação e Epinomis**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 1999.

PORTO, Bernadete. **Bola de meia, bola de gude...A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**. Fortaleza, 2001. 218 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará - Educação.

_____ e CRUZ, Silvia Helena V. Uma pirueta, duas piruetas...Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: o que é isso mesmo?** Ensaio 2, Coletânea de textos. Gepel, Salvador: Editora UFBA, 2002.

PRADO, Patrícia. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In Faria, Ana Lúcia; Demartine, Zeila ; Prado, Patrícia (orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____ "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num Jardim da Infância. In **Sociologia da infância: pesquisas com crianças**. Campinas: Cedes, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In, Faria, Ana; Demartine, Zeila; Prado, Patrícia (orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____ O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In Sarmento, Manuel & Cerisara. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Santa Iria de Azóia – Portugal: Asa Editores, 2004.

- RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REGO, José Carlos. **Brincante: a cultura infantil tecendo lugares de aprendizagem**. Salvador, 2006. 240p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia.
- ROCHA, Eloísa Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. In **“Crescer e aparecer” ou... para uma sociologia da infância**. Porto: Edições Afrontamento, s/d.
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana (org). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSSETO JÚNIOR, Adriano José. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação**. São Paulo: 2003. 1v. Dissertação (Mestrado). São Paulo.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processo de exclusão**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.100, p.27-40, fev.1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SANTOS, Boaventura. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva, s/d.
- SARMENTO, Manuel. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In **“Crescer e aparecer” ou... para uma sociologia da infância**. Porto: Edições Afrontamento, s/d.
- _____ As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, Manuel & Sarmento, Manuel (org). **As crianças: contextos e identidades**. Braga (Portugal): Centro de Estudos da criança-Universidade do Minho, 1997.
- _____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Sarmento, Manuel & Cerisara. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Santa Iria de Azóia – Portugal: Asa Editores, 2004.
- _____ Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In **Sociologia da infância: pesquisas com crianças**. Campinas: Cedes, 2005.

_____Culturas infantis e interculturalidade. In DORNELLES, Leni (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. **O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso**. São Paulo: 2002. 3v. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Carla Andréa Lima da Silva. **Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela profesora**. Rio de Janeiro: 2007. 1v. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, Dulciene Anjos. **A ludicidade no desenvolvimento da expressão oral: uma experiência com estudantes da graduação em letras**. Salvador, 2004. 217p Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia.

SOLON, Lilian A. G. **A perspectiva da criança sobre o seu processo de adoção**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2006.

SPODEK, Bernard & SARACHO, Olivia. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância: material de estudos dos jardins de infância Waldorf**. São Paulo: Edições FEWB, 2006.

TEODORO, Luiza. **A lua e o pastoril**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

VASCONCELOS, Cleido e FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista**. Estudos de Psicologia, 2002, 7(2), 259-270.

VASCONCELOS, Maria de Fátima Vasconcelos. **Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico**. Fortaleza, 2001. 195p. Tese (doutorado)- Universidade Federal do Ceará-Educação.

VASCONCELOS, V & VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VITORIA, Telma & KUHLMAN JR., Moysés. Projeto pedagógico do Centro de Cultura e Educação Infantil da Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo. In: MACHADO, Maria Lúcia (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____ ; LURIA, A. R. **A história do comportamento. O macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____ **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional**. São Paulo, 1996. 233p. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____ **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____ **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____ **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____ **Psicologia e educação da criança**. In WEREBE, Maria; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (org). **Henri Wallon**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

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

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1

**PROJETO CRESCER:
uma proposta de pesquisa e desenvolvimento profissional
em Educação Infantil
(Relatório)**

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**FORTALEZA
2005**

**PROJETO CRESCER: uma proposta de pesquisa e desenvolvimento profissional
em Educação Infantil**

INTRODUÇÃO

O grupo Formação e práticas pedagógicas na Educação Infantil - PROJETO CRESCER - é um grupo de pesquisa e formação docente em Educação Infantil. Através desses dois eixos, procura contribuir para a promoção da qualidade das práticas educativas em Educação Infantil, entendendo esse processo como subjetivo, relativo, dinâmico e situado (WILLIAMS, 1995; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2004).

PROJETO CRESCER faz parte do núcleo de pesquisa em Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – NUDELEC²⁰⁷ do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC²⁰⁸ e integra a Rede Contextos Integrados de Educação Infantil, coordenada pela Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. No Brasil, esta Rede é composta atualmente, por 10 grupos de pesquisa: seis grupos em São Paulo, dois em Minas Gerais, um em Goiás e o SEMENTE, no Ceará e conta com o apoio da Associação Criança²⁰⁹ (Braga, Portugal), coordenada pela Profa. Dra. Julia de Oliveira-Formosinho, da Universidade do Minho.

Este grupo²¹⁰ foi formado a partir de um convite formulado pela professora Tizuko, aos participantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, formulado no final de 2000. As primeiras reuniões do grupo aconteceram em 2001, quando se iniciaram os estudos acerca do referencial teórico-metodológico, que se estenderam até o ano seguinte.²¹¹

²⁰⁷ Atual LIDELEC - Linha de pesquisa em Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança

²⁰⁸ Durante o ano de 2005, o grupo foi composto por seis integrantes deste Núcleo: a Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz, coordenadora do grupo, e as doutorandas Cristiane Amorim Martins, professora da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão, professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança, da UFC, Mônica Petralanda de Hollanda, professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Rosimeire Costa de Andrade e Sandra Maria de Oliveira Schramm, também professora da UECE. Outros integrantes do mesmo Núcleo já participaram do PROJETO CRESCER: a Profa. Dra. Inês Cristina de Melo Mamede, a doutoranda Laura Jeane Lobão Loiola e a mestranda Regiane Nepomuceno, que contribuíram significativamente com o trabalho então desenvolvido.

²⁰⁹ A Associação Criança é “uma associação privada de profissionais em desenvolvimento humano, actuando predominantemente no distrito de Braga, desde 1996, que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2000).

²¹⁰ O PROJETO CRESCER, atualmente, é composto por seis integrantes. A coordenadora é professora doutora do Programa de Pós-Graduação da UFC e faz parte do LIDELEC. Os demais membros são doutorandos do programa. Os nomes não estão exibidos como uma forma de preservar o anonimato da instituição e dos sujeitos da pesquisa de campo apresentada na tese.

²¹¹ Desde o início, o PROJETO CRESCER tem mantido uma frequência regular de reuniões semanais, onde é planejado e discutido o trabalho de campo e são aprofundados os estudos sobre os temas tratados.

O trabalho realizado pelo PROJETO CRESCER tem inspiração no projeto Aprendizagem pré-escolar efetiva: um plano de ação para mudança - APE²¹², do Reino Unido, que busca promover a qualidade na educação de crianças pequenas utilizando-se de estratégias que têm impacto no desenvolvimento dos profissionais e na aprendizagem das crianças (PASCAL & BERTRAM, 1999).

Nesta proposta, apesar do detalhamento das ações ser definido durante o processo, são delineados quatro passos progressivos.

- a primeira etapa se constitui como uma consultoria pedagógica e/ou organizacional em que é realizado o levantamento de como se encontra o trabalho desenvolvido pela instituição;
- a segunda etapa é a etapa em que acontece o planejamento das ações; segundo Pascal e Bertram (1996), neste momento é importante se fazer um levantamento das prioridades de ação, especialmente, dos recursos e das competências necessárias para concretizá-las;
- a terceira etapa se caracteriza pela intervenção, sendo o patamar essencialmente pedagógico da intervenção; nesta etapa se iniciam as ações de apoio ao *desenvolvimento profissional sustentado* que consiste numa formação em contexto, acompanhada de *supervisão em contexto* (FORMOSINHO, 2002);
- na quarta etapa, que se configura um patamar integrador, as orientações das atividades pedagógicas passam para outras instâncias da escola, tornando-se mais global.

No presente artigo, apresentaremos o trabalho que temos realizado numa escola da rede pública municipal de Fortaleza, o qual envolve, concomitantemente, uma pesquisa coletiva acerca da qualidade das práticas educativas na área de Educação Infantil e uma intervenção que tem como objetivo o desenvolvimento profissional das professoras desta escola que trabalham com crianças de quatro a seis anos. Para explicitar melhor a natureza das duas ações, o texto está dividido em duas partes: a primeira é dedicada a informações relativas à investigação realizada, que se desenvolveu de forma mais intensa na primeira etapa do projeto geral, e na segunda parte são detalhadas as ações de caráter mais claramente formativo que foram desenvolvidas nas demais etapas e que aconteceram até o mês de novembro de 2005.

1. A PESQUISA: UMA INVESTIGAÇÃO EM PARCERIA ACERCA DA QUALIDADE NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

²¹²

No original, Effective Early Learning an Action Plan for Change.

1.1. Opções teórico-metodológicas

A investigação realizada objetivou o conhecimento da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição enfocada, na área da Educação Infantil, através de um processo compartilhado. Nessa abordagem, portanto, é essencial o envolvimento dos personagens do contexto, especialmente os educadores, que devem ser integrados nas diversas etapas da pesquisa. Suas necessidades e anseios devem ser contemplados, assim como as suas opiniões consideradas nas decisões a serem tomadas.

É importante destacar que o conceito de qualidade no campo da Educação Infantil vem sendo questionado, problematizado e re-definido. A partir dos anos 90, tem havido uma crescente consciência de aspectos antes não considerados, o que tem ampliado a consciência sobre a complexidade e pluralidade inerentes a ele. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2004, p.15), um número cada vez maior de pesquisadores²¹³ tem:

- identificado a importância do *processo* de definir a qualidade – quem está envolvido e como isto é feito – e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialistas, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância;
- entendido que a qualidade é um conceito *subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico*, com a possibilidade de *perspectivas múltiplas* ou de entendimentos do que seja qualidade;
- defendido que o trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de diversidade.

Também Oliveira-Formosinho (2001) faz uma leitura da produção mais recente acerca deste tema e ressalta como características comuns à definição de qualidade o fato dela ser entendida como “processo problematizador, participativo, dinâmico valorativo, situado”. Ela enfatiza a complexidade e amplitude do conceito de qualidade na Educação Infantil, tanto pela existência de múltiplos fatores que intervêm na aprendizagem das crianças pequenas como pelas diferentes perspectivas adotadas pelos diversos atores sociais envolvidos no processo educativo, o que o torna um conceito polissêmico por excelência.

A concretização do objetivo desta investigação teve como referência as dez dimensões estruturais da qualidade adotadas pelo projeto Aprendizagem pré-escolar efetiva -APE (PASCAL & BERTRAM, 1994; PASCAL *et al.*, 1995;

²¹³ Citam, por exemplo, os trabalhos de Balanguer, Mestres e Penn (1992), Daghlberg, Lundgren e Asén (1991), European Commission Childcare Network (1996), Evans (1994) Moss e Pence (1994), Pascal, Bertram e Ramsden (1994), Williams (1994) e Woodhead (1994).

Williams, 1995; PASCAL *et al.*, 1996; PASCAL E BERTRAM, 1999). Estas dimensões são²¹⁴:

- **objetivos** - esta dimensão diz respeito aos objetivos do modelo de educação que é ministrado; refere-se à maneira como foram formulados os princípios orientadores do projeto pedagógico da escola, quem se envolveu na sua formulação e como são partilhados e compreendidos pelas partes envolvidas (alunos, professores, funcionários e comunidade escolar); esses objetivos estão presentes nos documentos da escola e na fala dos integrantes da comunidade escolar;
- **profissionais** - considera as oportunidades que os profissionais têm de se envolver na aprendizagem das crianças: sua competência e experiência, a relação número de alunos/professor, as políticas administrativas, as práticas de ensino e as oportunidades de desenvolvimento e formação profissional;
- **acompanhamento** e avaliação do trabalho educativo desenvolvido pela escola - trata dos procedimentos através dos quais a qualidade e a eficácia dos processos de aprendizagem desenvolvidas pela escola são acompanhadas e avaliadas. Inclui também as condições e recursos de que a escola dispõe para isso; são consideradas todas as pessoas envolvidas no processo e a utilização dos resultados obtidos;
- **relações e interações** - diz respeito às interações que se desenvolvem entre as crianças e entre estas e os adultos, inclusive no decorrer das atividades de aprendizagem; são consideradas também, as oportunidades para auto-aprendizagem e o grau de intervenção dos profissionais; o grau de envolvimento das crianças nas atividades e interações vivenciadas reflete a qualidade da experiência educativa vividas;
- **experiências de aprendizagem/currículo** - esta dimensão refere-se à qualidade e variedade das atividades de aprendizagem (relativas à linguagem, matemática, literatura, ciências, artes, etc) que são proporcionadas às crianças, levando em conta os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social do desenvolvimento. Investiga se as experiências de aprendizagem propostas consideram os progressos já alcançados e respeitam as necessidades individuais das crianças;
- **planejamento de atividades e elaboração de relatórios** - trata do modo como é feito o planejamento das atividades propostas para as crianças, considerando a avaliação feita pelo professor

²¹⁴ A síntese apresentada a seguir fé uma adaptação realizada pelo PROJETO CRESCER que foi discutida em reuniões com os professores.

sobre o que foi anteriormente trabalhado, com base em relatórios escritos; considera o uso que se faz dos relatórios e quais as pessoas que têm acesso aos mesmos;

- **parceria pais-escola-comunidade** - esta dimensão foca a natureza das parcerias que são formadas com os pais e as famílias das crianças, e o modo, através do qual, essas pessoas e outros membros da comunidade local, se envolvem no processo de aprendizagem das crianças;
- **igualdade de oportunidades** - refere-se ao modo como a escola e as aprendizagens que nela se desenrolam refletem e exaltam as diversidades existentes entre crianças (culturais, religiosas, físicas, cognitivas, comportamentais), pondo em questão os preconceitos e estereótipos. Considera, também, o nível de integração das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças com necessidades educativas especiais, evitando que aquelas se desenvolvam em paralelo;
- **estratégias de ensino e aprendizagem** - diz respeito ao modo como são organizadas e estruturadas as experiências e as atividades para encorajar a aprendizagem e a descoberta. Nela são consideradas a capacidade de autonomia das crianças e as regras pelas quais o seu comportamento e a sua participação são orientados;
- **espaço físico** - esta dimensão examina como os espaços internos (sala de aula, biblioteca, refeitório, etc.) e externos (pátio, quadras, etc.) são utilizados de modo a proporcionar adequadamente o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; considera-se aqui o estado de conservação e adequação dos recursos materiais e equipamentos.

Na investigação acerca das práticas pedagógicas presentes no contexto em foco, fizemos opção pela estratégia do estudo de caso qualitativo inserido na abordagem ecológica (BROFENBRENNER, 1996) e socioconstrutivista (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002), assentada numa visão contextualista de mundo. As contribuições das abordagens psicogenéticas e socioconstrutivistas de Piaget (1975, 1978a, 1978b e 1986); Wallon (1981, 1989 e 1995) e Vygotsky (1989a, 1989b e 1996), foram importantes para analisar os processos de desenvolvimento e aprendizagem e as interações sociais em curso no contexto.

As primeiras reuniões com as professoras da escola se iniciaram em maio de 2003, mas as férias que vieram logo depois, uma greve dos professores da rede municipal e um curso de formação continuada para os professores da Educação Infantil oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS), que aconteceram durante o segundo semestre, fizeram com que esse trabalho fosse bastante interrompido nesse ano. Foi necessário ainda quase todo o ano seguinte para realizar e discutir com as professoras esse diagnóstico, o que totalizou cerca de 20 reuniões na escola.

Tem havido grande preocupação com o registro de todo o trabalho realizado. Todas as reuniões do PROJETO CRESCER e as reuniões e visitas na escola são registradas minuciosamente. Além do registro escrito, são feitas fotos das variadas ações realizadas e também dos eventos da escola dos quais o PROJETO CRESCER participou e guardados vários materiais produzidos nessas ocasiões.

1.2. A escolha do contexto

O processo de escolha do contexto foi iniciado no começo de 2003, com a definição dos critérios para a escolha da escola. O grupo acordou que ela deveria ser uma instituição pública que dispusesse do mínimo necessário em termos de espaço físico; ter um profissional da gestão escolar, direção e/ou supervisão, interessado em apoiar o processo coletivo, dele participando; número igual ou superior de professores de Educação Infantil e Básico Fundamental - BF²¹⁵ em relação ao número de componentes do Parque; e ser patrimonial²¹⁶. Além disso, o critério fundamental era a manifestação explícita dos professores quanto ao desejo de se envolver no trabalho.

Para possibilitar esse envolvimento, várias visitas a escolas da rede municipal de ensino que reuniam os critérios pré-estabelecidos foram realizadas pelos membros do PROJETO CRESCER a partir de março deste ano. Nessas visitas era apresentada a proposta da pesquisa aos gestores da escola, sendo entregue um folheto explicativo sobre a proposta e etapas da pesquisa e esclarecida a necessidade de uma decisão coletiva, com as professoras. Nessa visita, caso a direção mostrasse interesse pelo projeto, se solicitava que as professoras fossem consultadas e, caso elas também se dispusessem a fazer parte desse projeto, entrar em contato com o PROJETO CRESCER.

Na primeira reunião na escola escolhida, foi possível reunir o grupo de professoras da Educação infantil e BF para melhor esclarecer o que já havia sido informado a elas através da direção da escola. Após esse contato, em que já havia sido percebido o clima receptivo da escola, houve a confirmação do aceite pelas próprias professoras. Assim, a escola Caminho do Mar²¹⁷ escolheu e foi escolhida para este trabalho.

Trata-se de uma instituição da rede municipal de ensino, localizada num bairro periférico e próximo à praia de Fortaleza. Atende a uma clientela de baixa renda, muitos vivendo em condições miseráveis. Oferece nos turnos da manhã e tarde, turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No turno da noite são oferecidas turmas de Educação de jovens e adultos. –

²¹⁵ Classe que corresponde à antiga “alfabetização”, mas que hoje se constitui a 1ª série do ensino fundamental, sendo que as crianças que a freqüentam, em sua maioria, têm aproximadamente seis anos, o que levou à sua inclusão neste trabalho.

²¹⁶ Na rede municipal de ensino de Fortaleza, muitas das turmas de Educação Infantil encontram-se em escolas anexas, que funcionam em prédios alugados pela Prefeitura para atender tanto à EI como às séries iniciais do Ensino Fundamental; que não possuem grupo gestor e ficam submetidos a uma escola patrimonial, tanto no que diz respeito à gestão como aos recursos materiais e financeiros.

²¹⁷ Esse foi o nome escolhido através de votação entre as professoras e as integrantes do PROJETO CRESCER para identificar a escola.

EJA. O número total de alunos, incluindo os três turnos, é em torno de 1265, sendo cerca de 310 o número de crianças matriculadas na educação infantil e primeira série. Em 2003 eram oferecidas, ao todo, 12 turmas de Educação Infantil e BF (seis pela manhã e seis à tarde). Já neste ano de 2005, são oferecidas 13 turmas ao todo (sete pela manhã e seis à tarde). Vale ressaltar que, embora tenha aumentado duas turmas de 1ª série em relação ao ano de 2003 (de cinco para sete), diminuiu a oferta de jardim 1 (de três para duas turmas).

A maioria das professoras da escola que têm turmas de Educação Infantil ou de 1ª série tem participado do trabalho do PROJETO CRESCER. Ao longo do tempo, houve alteração no grupo de professoras, com saída de algumas e inserção de outras. As saídas das professoras aconteceram por motivos diversos, tais como mudança para a segunda série, necessidade de assumir função diferente na escola e saída da escola. Uma das professoras do BF que de início havia se recusado a participar chegou a integrar o grupo, na época da discussão do diagnóstico realizado, porém, logo após, não participou mais. As professoras novatas foram se integrando ao grupo, que sempre era consultado a esse respeito.

Atualmente são seis professoras participantes: Cíntia²¹⁸, a única professora do jardim I, com turmas pela manhã e à tarde; Camila e Júlia, professoras do jardim II nos turnos da manhã e tarde; Leila e Bianca, professoras de 1ª série pela manhã e à tarde e Taís, professora também da 1ª série do turno da manhã. Atualmente, todas as professoras da Educação Infantil estão participando, e apenas duas professoras de 1ª série preferiram não se integrar a esse projeto.

Embora tenha sido um dos critérios para a escolha da escola a presença de uma supervisora, a Profa. Lucia, que ocupa essa função, mesmo sendo enfaticamente convidada, só tem participado de forma bastante esporádica, estando completamente ausente do grupo neste segundo semestre de 2005. De qualquer maneira, ela não tem se mostrado um apoio ao trabalho desenvolvido, provavelmente por não compartilhar as nossas posições teóricas, mas, principalmente, por sentir-se vulnerável em relação a possíveis críticas a seu trabalho ou mesmo por perceber esse trabalho como ameaçador ao seu poder, que estaria sendo disputado.

1.3. As estratégias utilizadas

A fim de viabilizar a investigação acerca das dimensões da qualidade no contexto em foco, foram empregadas diversas estratégias²¹⁹, em especial a observação das próprias reuniões que aconteciam entre os membros do PROJETO CRESCER e as professoras, e do trabalho desenvolvido nas salas

²¹⁸ Os nomes fictícios das professoras foram escolhidos por cada uma delas.

²¹⁹ Foi também realizada a análise de documentos da escola (material usado em reuniões com a supervisão, a proposta pedagógica, o regimento interno etc.) e feitas entrevistas com a direção da escola e supervisora.

de aula (o que incluiu a aplicação da Escala de envolvimento da criança). Também foram enfocadas as interações que aconteciam nos variados espaços e nas diversas atividades e ocasiões que compõem o cotidiano da escola (o que foi possível devido às visitas feitas à escola, com objetivos diversos, como comparecer a eventos festivos, participar da “semana pedagógica”, assistir a reuniões com pais, obter informações adicionais sobre a escola, entregar convites lembrando uma R.E.²²⁰, entre outros), que forneceram ricos elementos para apreender a realidade investigada. A seguir serão detalhadas as observações das reuniões na escola e as observações em sala de aula.

As R.Es., se constituem na espinha dorsal do trabalho realizado, tanto de investigação como de desenvolvimento profissional. No início da pesquisa, ainda no ano de 2003, estas reuniões, aconteciam aos sábados pela manhã. Nessa época, eram constantes as ausências de algumas professoras, devido aos seus compromissos, sejam por cursar, nesses dias, graduação, especialização ou mesmo por precisarem estar presentes em outra escola onde também trabalhavam. Foi necessário, então, passar a reunião para um dia da semana. Para ser possível que as professoras se retirassem de suas salas de aula sem dispensar as crianças, a estratégia adotada tem sido a substituição das professoras. No primeiro semestre de 2004, o PROJETO CRESCER entrou em contato com professoras que ocasionalmente substituíam as professoras da escola e assumiu a remuneração dessas professoras nos dias de R.E. No segundo semestre daquele ano tivemos a colaboração de alunas da disciplina de Prática em Educação Infantil, da FAGED - UFC. No primeiro semestre de 2005 as professoras foram substituídas por alunas do curso de Pedagogia da FAGED - UFC e da Faculdade Sete de Setembro – FA7. No primeiro semestre de 2005, contamos com a colaboração de alunas do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e do curso de Pedagogia da FAGED da UFC. Ao longo do segundo semestre de 2005, as alunas do curso de magistério do Instituto de Educação do Ceará, realizando o estágio obrigatório e supervisionado, substituíram as professoras. Para viabilizar essa colaboração, o PROJETO CRESCER e as professoras (pela primeira vez) assumiram as despesas com o transporte das estagiárias; o recurso necessário para isto foi obtido através da realização de uma feira de objetos usados na escola, sendo pais e professores os consumidores.

As R.Es. seguem, normalmente, uma mesma seqüência. Iniciam-se por uma dinâmica com a finalidade tanto de descontrair o grupo como de se fazer uma reflexão sobre algum assunto percebido como importante de ser abordado na ocasião. É feito um revezamento para que numa RE a responsabilidade pela dinâmica seja do PROJETO CRESCER e na outra, das professoras. O segundo passo é uma breve síntese da RE anterior, a fim de garantir que todas memorizem ou fiquem a par do que foi tratado. O terceiro passo é reservado ao assunto principal da reunião, que varia de acordo com o momento do trabalho

²²⁰ Reuniões que acontecem entre as professoras da escola e as integrantes do PROJETO CRESCER Durante os anos de 2003 e 2004, era costume que integrantes do PROJETO CRESCER entregassem às professoras, antecipadamente, um convite para cada R.E. Essa prática foi extinta, após uma discussão conjunta no sentido de que o compromisso pela realização da reunião deveria ser também partilhado pelas professoras e não se constituir numa iniciativa do PROJETO CRESCER.

(a reflexão sobre algum aspecto da prática pedagógica captada através de observações, a discussão de um texto etc.). O quarto passo é uma sessão de informes tanto do Parque (eventos científicos, assuntos de interesse da Educação Infantil etc), como da escola (geralmente, assuntos relacionados ao funcionamento da própria escola ou, menos freqüente, da rede municipal). Seguem-se os momentos de planejamento das próximas ações e avaliação da reunião. Nos intervalos há sempre um lanche, também providenciado de forma revezada pelo PROJETO CRESCER e pelas professoras. No início do trabalho, as R.Es costumavam realizar-se na sala de aula de uma das professoras do grupo ou na sala de apoio pedagógico; depois passaram a acontecer na biblioteca. No último ano, no entanto, a diretora da escola concedeu o uso de uma sala²²¹ definitiva na qual materiais utilizados nas R.Es podem ficar lá guardados. As R.Es têm duração média de três horas e quinze minutos.

O objetivo das primeiras reuniões foi compartilhar com as professoras os aspectos teóricos relativos às Dimensões da qualidade adotadas como referência, uma vez que, como já mencionado, o trabalho proposto pelo PROJETO CRESCER tem como uma de suas premissas a participação das professoras da escola em todas as suas etapas. Esses contatos iniciais se caracterizaram, portanto, como uma consultoria pedagógica, a qual tomou as cinco primeiras R.Es., ocorridas no segundo semestre de 2003 e início de 2004. Na ocasião, foram utilizadas dinâmicas de grupo e realizados trabalhos em dupla e em equipe para discutir a leitura de material produzido pelo PROJETO CRESCER, como a síntese das dez dimensões estruturais da qualidade, já referida. Várias reuniões foram necessárias para preparar a participação das professoras na aplicação da Escala de envolvimento da criança: umas foram dedicadas ao conhecimento dos objetivos da escala e de seus indicadores, determinação dos níveis etc.; outras se constituíram em oficinas para que as professoras se familiarizassem com o uso da filmadora; e as últimas foram tomadas pela organização da aplicação (recomendações acerca da conduta das professoras das salas durante as filmagens, sorteio das crianças, agendamento da substituição de cada professora no momento em que estivesse filmando a classe da colega etc.). Praticamente todas as reuniões do segundo semestre de 2004 foram dedicadas à discussão das percepções, trazidas pelo PROJETO CRESCER, acerca de cada uma das dimensões da qualidade naquele contexto.

As observações de cada integrante do PROJETO CRESCER acerca de como transcorreu a reunião, especialmente acerca da participação das professoras (envolvimento, compreensão dos temas tratados etc.) têm sido primordial para a compreensão do processo em curso e subsidiam as decisões a serem tomadas acerca da continuidade do mesmo. O registro destas reuniões, sempre a cargo de uma das componentes do grupo de pesquisa, tem se mostrado fundamental nesse sentido²²².

²²¹ Esta sala também é utilizada para guardar material do E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos do turno da noite).

²²² Estas observações são compartilhadas e discutidas nas reuniões semanais do PROJETO CRESCER, conhecidas como RP.

As **observações de salas de aula** foram realizadas, em média, duas vezes em cada uma das salas por no mínimo duas integrantes do PROJETO CRESCER, no decorrer do primeiro semestre de 2004. Todas aconteceram durante todo um turno, matutino ou vespertino, a fim de possibilitar uma maior compreensão da rotina, dos conteúdos, das estratégias utilizadas pelas professoras, das relações estabelecidas etc.; além de procurar diminuir o impacto da interferência de um observador (que provavelmente seria maior caso se inserisse no ambiente interrompendo uma atividade em curso).

A utilização da Escala de Envolvimento Leuven para Crianças Pequenas (LISYC), ou **Escala de envolvimento da criança** (Oliveira-Formosinho, no prelo) teve o intuito de dirigir o olhar do observador às ações e interações que as crianças realizam e estabelecem, uma vez que um bom envolvimento da criança revela a adequação dos conteúdos trabalhados, das atividades propostas, dos materiais com os quais trabalha, etc.; portanto, é útil para aferir a qualidade da educação que lhes é oferecida. Nesta escala, o envolvimento é avaliado por indícios, tais como a *concentração* (atenção orientada para a atividade), *energia* (esforço investido pela criança na atividade), *expressão facial e postura* (importantes indicadores não verbais de envolvimento), *persistência* (durabilidade da concentração, que pode variar conforme o desenvolvimento da criança), *linguagem* (comentários feitos durante a atividade) e a *satisfação* (percebida quando as crianças demonstram grande prazer com os resultados alcançados). Estes indicadores possibilitam a classificação do envolvimento da criança em cinco níveis, do nível 1 (a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva, sem exigência cognitiva e a criança mostra-se ausente e sem energia) ao nível 5 (a atividade é continuada e intensa, a criança demonstra estar completamente envolvida na atividade que realiza).

O uso dessa escala tornou necessário que fossem feitas filmagens das salas de aula, que aconteceram nos meses de maio e junho de 2004²²³. Estas filmagens constaram de duas sessões, enfocando dez crianças (cinco meninos e cinco meninas) sorteadas de cada turma de professoras envolvidas no trabalho conosco. As primeiras sessões de observações, por sugestão das professoras, foram realizadas pelo PROJETO CRESCER e as últimas por elas. Ao todo, oito salas participaram desse processo, quatro do turno da manhã e quatro do turno da tarde.

Com o propósito de que a participação das professoras se desse de forma ativa em todo o processo de Diagnóstico, elas também foram convidadas aplicar a Escala de Envolvimento da Criança. A princípio, a adesão ao convite foi parcial. Mas no decorrer das reuniões que aconteciam na escola, todas as professoras aceitaram o desafio. (CRUZ, 2005).

1.4. A qualidade na escola Caminho do Mar²²⁴, segundo as dimensões adotadas

²²³ Sobre o uso desta Escala, veja Cruz (2005) e Andrade, Cruz e Hollanda (2005).

²²⁴ Para um maior detalhamento sobre a percepção do PROJETO CRESCER acerca de cada uma das dez dimensões estruturais da qualidade nesta escola, veja Cruz, Martins e Schramm (2005) e Andrade, Cruz e Hollanda (2005).

Quanto aos **objetivos**, ficou patente o desconhecimento das professoras acerca da proposta pedagógica da escola, que foi elaborada apenas pela supervisora e parece cumprir função puramente burocrática. A escolha e discussão de conteúdos e estratégias para trabalhar com as crianças são dificultadas também pela ausência de objetivos comuns para a Educação Infantil partilhados pelo grupo.

Todas as **profissionais** envolvidas neste trabalho com o PROJETO CRESCER possuem a titulação legalmente exigida para atuarem na área. A maioria, aliás, em nível superior e algumas, com pós-graduação *lato sensu*. Todavia, a necessidade de processos de formação continuada mais sistematizados e que abordem conteúdos específicos de educação e cuidado da criança pequena ainda se faz muito necessária, haja vista a ausência de disciplinas específicas para o trabalho com a faixa de 0 a 6 ser uma marca que caracteriza grande parte dos cursos de formação inicial. Soma-se à fragilidade na formação dessas profissionais a ausência de um trabalho de supervisão e, em alguns casos, o fato da razão adulto/criança extrapolar o que recomenda a Resolução Nº. 361/2000 do Conselho Estadual do Ceará (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005).

No que se refere ao **acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pela escola** foi constatado que as ações da escola não são alvo de avaliação. Quanto às crianças, as atividades avaliativas restringem-se ao desempenho diante de “provinhas” ou atividades elaboradas pelas professoras.

As diferentes concepções acerca dos conceitos e implicações de ensino e aprendizagem fundamentam as condutas heterogêneas das professoras e, conseqüentemente, das **relações e interações** que acontecem na escola, principalmente no interior de cada sala de aula, onde geralmente prevalece o modelo do ensino tradicional. As crianças são pouco estimuladas a se expressarem e participarem de forma mais ativa de seu processo escolar (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005). A ausência de diálogo com as crianças parece refletir o que acontece entre os adultos que trabalham na instituição em que decisões são tomadas sem que tenha havido discussões coletivas, por exemplo.

A ausência de objetivos comuns para a educação infantil, partilhados pelo grupo, assim como a postura tradicional de ensino e a frágil formação das professoras, dentre outros aspectos, têm conseqüências imediatas nas **experiências de aprendizagem/currículo**: pouca integração entre as áreas de conhecimentos trabalhadas; conteúdos pouco diversificados com grande concentração na Linguagem escrita à medida que aumenta a idade das crianças; utilização de atividades motoras e plásticas geralmente como meio para a aprendizagem das áreas de Linguagem ou Matemática; presença ínfima de atividades de expressão dramática etc. (ANDRADE, CRUZ e HOLLANDA, 2005; CRUZ, 2005; CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005).

Com relação ao **planejamento de atividades e elaboração de relatórios**, também a falta de objetivos comuns e de acompanhamento da supervisora concorre para que as professoras elejam solitariamente o que consideram mais importante para trabalhar com as crianças. Assim, as avaliações, ou melhor, as

“provinhas” escritas elaboradas por elas e, em alguns casos, pela supervisora, se prestam exclusivamente a verificar o “domínio” pelas crianças dos conteúdos eleitos por cada professora ou imposto pela supervisora.

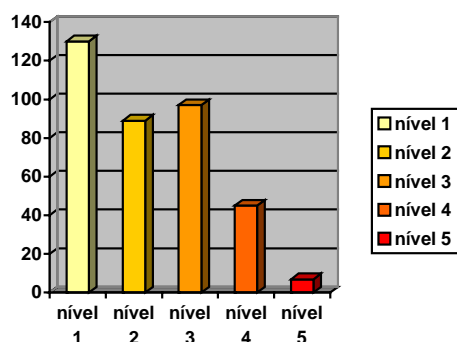
Não existe na escola uma relação de **parceria entre pais, escola e comunidade**, embora haja uma certa abertura aos pais dispostos a colaborar (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005). Assim como as crianças e as professoras, as famílias têm pouco poder de decisão na vida da escola, não participando das discussões para tomada de decisões. Os contatos entre famílias e escola quase sempre se restringem ao momento de deixar ou pegar as crianças na escola. Também são insuficientes e pouco freqüentes as reuniões de pais, que acontecem semestralmente com o intuito de entregar aos pais o resultado das avaliações de seus filhos.

Quanto à dimensão **igualdade de oportunidades**, as oportunidades de escolhas oferecidas às crianças dessa escola ainda são bem poucas. Geralmente o lugar onde sentar, o brinquedo a ser utilizado, o (a) companheiro (a) de brincadeira e de “tarefa”, as músicas e orações religiosas, qual aluno irá ou não à lousa etc. são determinados arbitrariamente pelos adultos. Esta determinação é considerada autoritária pelas professoras, mas necessária ao bom andamento do trabalho pedagógico em sala de aula, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Mais do que a capacidade de expressão das crianças, é a preocupação com a transmissão de conteúdos e o ensino de regras que tem prevalecido nas relações que se estabelecem entre os adultos e as crianças.

A memorização, a repetição e a realização de tarefas escritas caracterizam as **estratégias de ensino e aprendizagem** utilizadas pelas professoras. Também aqui o poder de decisão quanto aos conteúdos e às atividades a serem desenvolvidas não é partilhado com as crianças. Os dados fornecidos pela aplicação da Escala de envolvimento da criança foram fundamentais para a constatação de que as atividades propostas, de maneira geral, não conseguem envolver as crianças. No entanto, como indica Cruz (2005), há diferenças significativas entre as turmas pesquisadas: o Jardim I apresentou o menor envolvimento da escola, havendo grande predomínio do nível 1 e nenhuma observação classificada no nível 5; nas salas de Jardim II também predomina os níveis de mais baixo envolvimento, apesar de existir um número expressivo de observações que foram consideradas de um nível intermediário de envolvimento, o nível três; já nas turmas do BF houve uma variação significativa entre os resultados obtidos em cada sala, uma vez que uma delas obteve 41 observações classificadas como de nível 1 e nenhuma nível 5 e em outra sala houve apenas cinco observações do nível 1 e 5 observações de nível 5 (que são todas as registradas nessa turma), o que mostra que as médias podem encobrir peculiaridades importantes e, portanto, há necessidade de se proceder à análise em cada um dos níveis (sala, turma e escola).

Como pode ser constatado no gráfico abaixo, no conjunto das classes pesquisadas há um predomínio de observações classificadas como nível 1 e 2 em relação ao nível 4 ou 5²²⁵..

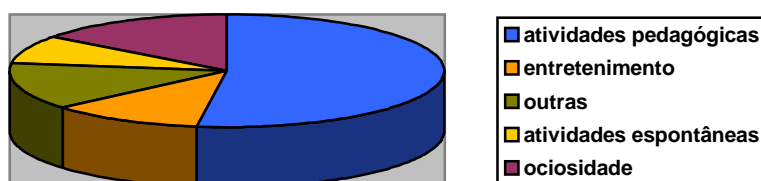
Gráfico 1: Nível de envolvimento das crianças da escola



Como Cruz (2005, p. 8) afirma: “as atividades propostas pelas professoras não têm sido adequadas aos interesses e capacidades da maioria das crianças”.

O uso do tempo nesta rotina de atividades pouco envolventes foi outro aspecto que pode ser sistematizado com o uso da Escala de Envolvimento da criança. Alguns aspectos foram destacados por Cruz (2005) referentes ao modelo curricular em curso: o predomínio das atividades pedagógicas, propostas pela professora, a existência de poucas atividades espontâneas, criadas pelas crianças nos momentos em que estão ociosas (individual ou coletivamente); a grande presença de períodos em que as crianças permanecem totalmente ociosas. Essa distribuição das atividades pode ser verificada no gráfico abaixo:

Gráfico 2: O uso do tempo na escola - 2004



Para Cruz (2005, p. 10) essa configuração parece ser resultado “de um modelo pedagógico que não valoriza a capacidade e a necessidade de autonomia das crianças, não considera adequadamente os seus ritmos diferenciados”, assumindo o professor uma postura centralizadora. Nesse sentido, vale destacar que, apesar das crianças permanecerem sentadas em grupo (quatro

²²⁵ É necessário esclarecer ainda que a maior parte das observações que indicava o nível 5 de envolvimento está entre as classificadas como de entretenimento.

crianças em cada mesa, por exemplo), suas “tarefas” são feitas, via de regra, individualmente (ANDRADE, CRUZ e HOLLANDA, 2005; CRUZ, 2005; CRUZ, MARTINS e SCHRAMM, 2005).

Quanto ao **espaço físico** disponível, na época em que foi feito este Diagnóstico, a escola contava com área ampla, porém com aproveitamento pouco otimizado. O espaço externo não conta com área sombreada e o pátio, situado atrás da escola, também sem sombra, por conta do alicerce de antiga construção sob a areia não oferece segurança. A quadra, recém construída, ainda não está sendo utilizada. No que diz respeito ao espaço interno, a escola dispõe de biblioteca, “escovódromo”²²⁶, banheiros, cozinha, refeitório, salas de aulas, salas para a diretoria, a supervisão e a secretaria. No entanto, parte destas instalações está desativada (biblioteca, “escovódromo” e banheiros, destinado às crianças pequenas) e o refeitório é inadequado às crianças, especialmente às do jardim I. As salas de aula, em geral, são espaçosas, ventiladas e naturalmente iluminadas. Em algumas delas há “cantinhos” destinados às áreas de conhecimentos trabalhadas com os alunos; porém, a sua utilização e exploração não são freqüentes. O acesso das crianças aos poucos materiais e brinquedos presentes nas salas é dificultado tanto pela postura das professoras quanto pela inexistência de prateleiras e armários na altura das crianças. Outro aspecto observado em relação aos equipamentos e materiais disponíveis para as atividades das crianças diz respeito à sua qualidade, diversidade e adequação insuficientes. Também são precárias a limpeza e higiene da escola de maneira geral.

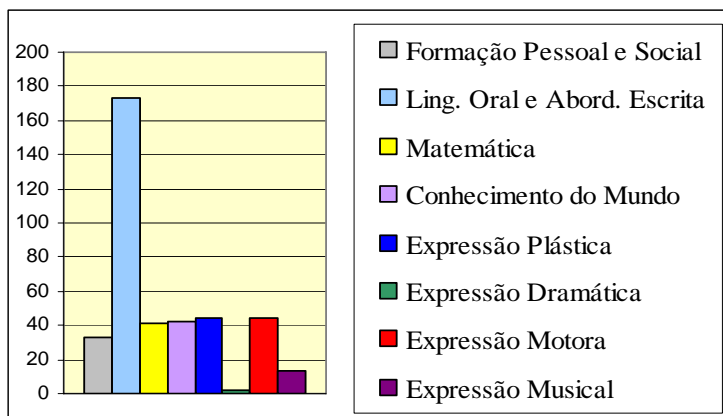
Em relação às **Estratégias de Ensino e Aprendizagem** nas salas observadas ainda predominam estratégias de memorização, repetições e realização de “tarefas” gráficas conforme apontam Andrade, Cruz e Hollanda (2005). A alfabetização parece ser o objetivo da maior parte das atividades realizadas, especialmente nas turmas das crianças de cinco e seis anos de idade, sendo compreendida como uma atividade mecânica e repetitiva. Os adultos costumam definir e direcionar o conteúdo e a forma de aprendizagem, parecendo ser os únicos protagonistas deste complexo processo. O que as crianças sabem nem sempre é investigado pois a preocupação com o conteúdo a ser ensinado é o que geralmente prevalece. Há necessidade de maior estímulo à cooperação, pois as crianças trabalham individualmente, apesar de permanecerem sentadas em grupos nas mesas. As brincadeiras e jogos infantis poderiam ser excelentes oportunidades para trocas interindividuais. No entanto, como Andrade, Cruz e Hollanda (2005, p.8) comentam, o uso destas atividades lúdicas é geralmente feito com o “objetivo de proporcionar algum entretenimento para as crianças enquanto as professoras estão ocupadas com outras atividades (chamada, correção de “tarefas” e agendas etc.), não se constituindo em oportunidades para a professora conhecer melhor as crianças”.

Na análise da dimensão **Currículo ou Experiências de Aprendizagem**, as informações fornecidas pela Escala de envolvimento tornaram possível focar a freqüência do trabalho com as diversas áreas ou domínios do conhecimento.

226

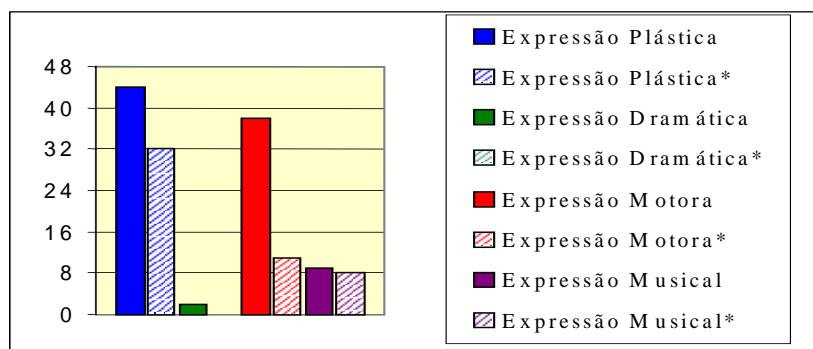
Local destinado à escovação de dentes pelas crianças.

Gráfico 3: Áreas do conhecimento trabalhadas na escola – 2004



Analisando o gráfico acima, Cruz (2005) ressalta o tempo despendido com a área da Linguagem, o que é agravado pelo fato do trabalho pedagógico reduzir-se a atividades que visam quase que exclusivamente a aquisição da leitura e da escrita (especialmente nas salas de BF, onde essa predominância é ainda maior). Os conteúdos do currículo praticado foram considerados pouco diversificados. Destaca-se também que a expressão dramática praticamente não é trabalhada, enquanto as atividades motoras e plásticas geralmente são usadas como estratégias para alcançar objetivos das áreas de Linguagem ou Matemática, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Áreas de expressão trabalhadas na escola - 2004



Em síntese, pode-se afirmar que a ausência de objetivos claros e a inexistência de uma proposta pedagógica que direcione a prática se refletem no diagnóstico de todas as dimensões da qualidade. O currículo pouco diversificado e concentrado em linguagem, baseando-se numa visão mecanicista da leitura e escrita, parece resultar do desconhecimento das necessidades educativas das crianças pequenas e de uma visão simplista e fragmentada do processo de alfabetização. As estratégias de ensino, predominantemente tradicionais, refletem uma visão de criança passiva e dependente do adulto, revelando uma

postura autoritária, onde a criança é pouco ouvida. Ressalta-se como um aspecto positivo as instalações físicas adequadas da escola, o que é um fator facilitador para atividades dinâmicas e de movimento, apesar de ser pouco aproveitado pelas professoras (CRUZ, MARTINS e SCHRAMM 2005).

1.5. Algumas considerações acerca dessa investigação, no contexto em foco

Como Andrade, Cruz e Hollanda (2005) apontam, a discussão coletiva sobre as dimensões da qualidade possibilitou momentos ricos de reflexões conjuntas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças pequenas, quando muitos dos comentários feitos pelas professoras complementavam ou enfatizavam a visão das integrantes do PROJETO CRESCER, que trouxe um quadro de bastante precariedade. Em alguns momentos, as professoras pareciam tomar consciência de que precisam rever alguns conceitos incorporados em suas práticas, chegando a reconhecer, por exemplo, a necessidade de maior diálogo com as crianças.

Um dos aspectos apontados pelas professoras como tendo facilitado esse trabalho consistiu na regularidade dos encontros, que aconteceram de forma sistemática no decorrer de todo o ano de 2004. Houve também, o reconhecimento explícito das professoras da fidedignidade dos dados discutidos, para o qual a participação delas na aplicação da Escala de envolvimento da criança muito contribuiu. Contudo, o que foi mais ressaltado como facilitador para a discussão dos dados relativos a cada uma das dimensões da qualidade foi a forma com que o SEMENTE conduziu essas discussões, isto é, sem ter como foco o julgamento acerca do quadro que foi sendo montado (especialmente não colocando toda a responsabilidade nas próprias professoras), mas procurando entender onde estavam os obstáculos que precisariam ser enfrentados. Tudo isso contribuiu para que elas pudessem reconhecer as deficiências que foram sendo apontadas, mesmo que isso não fosse fácil, chegando, em alguns casos, a provocar insegurança e ansiedade. Assim, estes momentos de reflexão possibilitaram que as professoras percebessem e debatessem as limitações da sua prática pedagógica.

Por outro lado, Andrade, Cruz e Hollanda (2005) apontam que foram percebidos alguns sinais de resistência ao trabalho desenvolvido, no percurso desta investigação. Esta resistência manifestou-se através do levantamento de problemas para manter os encontros quinzenais agendados no início de cada semestre pelo grupo, esquecimentos de compromissos previamente assumidos, atrasos, saídas antecipadas, faltas às reuniões (raras), ou mesmo a algumas referências a ações como sendo exclusivamente de interesse do PROJETO CRESCER, sem se incluírem neste processo. No geral, durante a maior parte desta investigação pareceu predominar uma ambigüidade entre o desejo de participar do trabalho e a resistência a ele.

Contudo, tais dificuldades podem ser consideradas previsíveis, pois a reflexão acerca do trabalho realizado “põe na berlinda” a identidade profissional e a própria auto-imagem das professoras. Além disso, é preciso considerar que

este tipo de trabalho de avaliação dos serviços educacionais é inexistente na rede pública municipal de Fortaleza.

Andrade, Cruz e Hollanda (2005) destacam também a importância que as professoras atribuíram a este diagnóstico, o que pode ser evidenciado, por exemplo, quando elas apontaram a necessidade de que estas informações fossem compartilhadas com a supervisora e a diretora da escola, durante a semana pedagógica seguinte.

2. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O processo de formação, na perspectiva de desenvolvimento profissional baseia-se no reconhecimento da importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores e no consenso acerca do caráter sistêmico do processo de desenvolvimento dos professores e do processo de melhoria da escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998).

A necessidade de um trabalho nessa área parte da constatação de que, no Brasil, a formação desses profissionais tem-se mostrado deficiente (ROSEMBERG *et al*, 1992; MEC, 1994; MACHADO, 1998). E a formação docente é um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional, o que se torna mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que o professor desta área ainda está construindo a sua identidade, que inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias), mas precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso significa que este professor precisa construir uma profissionalidade²²⁷ específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professores de crianças pequenas.

O processo de desenvolvimento profissional realizado pelo PROJETO CRESCER passou a se explicitar mais nitidamente a partir da definição, pelas professoras da escola, de qual dimensão (ou dimensões) do trabalho realizado pela escola seria priorizada, o que aconteceu na segunda etapa dessa abordagem, a etapa de planejamento das ações. Mas foi na terceira etapa do processo mais amplo em curso que aconteceram, de maneira mais clara, as ações de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado, que consiste numa formação em contexto.

Não se desconsidera, no entanto, que a participação das professoras em todo o processo de diagnóstico tenha tido um claro valor formativo. E isso não só devido à possibilidade de maior conhecimento acerca de variados aspectos da prática pedagógica e de informações sobre temas específicos (como os relativos à qualidade na Educação Infantil e à Escala de Envolvimento da Criança), mas também como decorrência da própria vivência das reuniões e outras atividades realizadas. Essa afirmação se fundamenta na forma em como o PROJETO CRESCER faz os planejamentos dessas atividades e as realiza,

²²⁷ Segundo Katz, 1993 (apud Oliveira Formosinho e Formosinho, s/d), o conceito de profissionalidade diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância.

sempre com muita organização e compromisso, transparecendo concepções e valores que foram percebidos pelas professoras. E havia a consciência, desde o princípio, do papel formador de todos esses elementos.

2.1. O planejamento das ações

Como já foi referido, trata-se da segunda etapa do trabalho realizado nesta abordagem. Pascal e Bertram (1996) apontam que, neste momento, é importante se fazer um levantamento das prioridades de ação, especialmente, dos recursos e das competências necessárias para concretizá-las.

No trabalho desenvolvido pelo PROJETO CRESCER na escola Caminho do Mar, essa etapa aconteceu em dois momentos. O primeiro deles, logo após a conclusão da discussão das dimensões da qualidade, no final de 2004, teve como objetivo definir em qual (ou quais) dessas dimensões seriam centrados os esforços do grupo.

Durante a apresentação e discussão das várias dimensões, a equipe do PROJETO CRESCER já vinha percebendo que, entre as muitas necessidades de investimento na escola em foco, duas, bastante relacionadas entre si, se destacavam: *Experiências de aprendizagem/currículo* e *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Assim, havia o consenso da pertinência de pô-las em evidência por ocasião da escolha das dimensões que seriam priorizadas, a ser realizada com as professoras.

A estratégia planejada para esse momento consistiu na leitura do texto: *As dimensões estruturais da qualidade na escola Caminho do Mar (síntese realizada a partir das discussões do grupo de professoras da escola e do PROJETO CRESCER)*. Como o título já explicita, esse texto foi fruto do trabalho conjunto entre o PROJETO CRESCER e as professoras, uma vez que incorporou comentários emitidos por elas ao longo das apresentações e discussões das dimensões e na apresentação da síntese elaborada pelo PROJETO CRESCER²²⁸. Este aspecto do trabalho em parceria esteve sempre muito presente ao longo deste projeto, pois, como já foi referido, nessa proposta de trabalho, é fundamental o envolvimento das professoras em todas as suas etapas.

Após a leitura desse texto, feita em duplas formadas por integrantes do PROJETO CRESCER e professoras, houve uma votação: cada dupla votava em duas dimensões. Além das já identificadas pelo PROJETO CRESCER como mais carentes de investimento, a dimensão *Planejamento de atividades e elaboração de relatórios* também foi apontada, uma vez que as professoras sentiam bastante necessidade de discutir as avaliações que realizam com os seus alunos. No entanto, ficou acordado que, prioritariamente, o foco do

²²⁸

A leitura da primeira síntese, elaborada pelo PROJETO CRESCER, foi lida por duplas compostas por professoras e integrantes do PAQUE, sendo cada dupla responsável pela leitura e comentário de duas dimensões. Logo após, cada dupla apresentou para o grupo toda a sua versão das dimensões que havia lido, indicando e justificando as alterações que fez no texto.

trabalho deveria estar nas dimensões *Experiências de aprendizagem/currículo e Estratégias de ensino e aprendizagem*.

O segundo momento de planejamento, enfocou a forma como aconteceria o trabalho nessas dimensões escolhidas. No início de 2005, ao serem retomadas as reuniões na escola, o processo de planejamento das ações foi retomado, agora com o objetivo de definir como seriam enfocadas as dimensões da qualidade escolhidas anteriormente. Nesse sentido, foi feito um resgate de como aconteceu essa escolha e foram destacados os temas que foram alvos de maior atenção durante algumas visitas realizadas a escolas no final do ano anterior: os processos de aquisição da leitura e da escrita, os projetos de trabalho, as formas de avaliação/acompanhamento dos alunos. As professoras decidiram, sem dificuldades, o tema que gostariam de primeiro trabalhar: os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita pela criança e as práticas pedagógicas relativas a eles.

2.2. As estratégias adotadas

Logo após ser definido pelas professoras o tema da aquisição da leitura e da escrita, foi feito um esclarecimento a elas de que há diferentes formas dele ser entendido, com diferentes conseqüências para a prática pedagógica. No entanto, a Psicogênese da língua escrita era a que parecia mais adequada aos integrantes do PROJETO CRESCER, que consideravam que essa perspectiva poderia fornecer as bases para uma atuação pedagógica mais eficaz e prazerosa. Portanto, as contribuições que poderiam trazer ao tratar desse assunto seriam feitas a partir desta perspectiva. A discussão acerca dessa definição pareceu pertinente, uma vez que em vários momentos anteriores já havia sido explicitada nesse contexto, a presença marcante de uma postura bastante “tradicional” (como as professoras a definiam) acerca desse processo, apesar de algumas professoras já terem conhecimento da perspectiva sócio-construtivista, especialmente as que cursaram o PROFA²²⁹. A própria supervisora da escola se afirmava “tradicional” e já havia deixado clara a sua discordância com o “modelo construtivista”, o que chegou a ocasionar atritos entre ela e duas professoras que assumiam uma prática baseada nos princípios dessa perspectiva. Assim, foi importante que todas (inclusive essa supervisora) se dispusessem a conhecê-la melhor.

As estratégias escolhidas para tratar desse tema foram:

- a) o aprofundamento dos conhecimentos teóricos,
- b) a experimentação de atividades embasadas nessa perspectiva e
- c) a realização de visitas a contextos que adotam essa perspectiva, a fim de observar as atividades lá desenvolvidas.

²²⁹

Trata-se de um programa de formação para alfabetização desenvolvido no MEC, sob a coordenação de Telma Weis. Foi oferecido pela SEDAS aos professores que estavam com classes de Básico Fundamental durante o ano de 2004. Seriam quatro módulos, mas o último deles não foi oferecido.

O aprofundamento dos conhecimentos teóricos

Para concretizar a necessidade de rever e aprimorar os conhecimentos sobre essa perspectiva teórica, foi realizada, inicialmente, a discussão de um vídeo²³⁰, que trata da história da construção social que historicamente a humanidade fez até chegar ao sistema atual de escrita. Esse vídeo traz também várias situações experimentais, nas quais crianças, que estão em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita, são solicitadas a escrever palavras e frases e suas produções são comentadas à luz da Psicogênese da Língua escrita. As professoras se interessaram muito por todo esse material, especialmente pelas produções das crianças, que provocaram muitas observações e perguntas. Ficou a impressão de que esse material propiciou o estabelecimento de relações com a experiência delas e facilitou a compreensão da aquisição da escrita como um processo mais complexo do que supunham. Sobretudo, pareceu ter início uma reconsideração acerca dos esforços despendidos pela criança para compreender e lidar com esse sistema.

A partir daí, as discussões passaram a ser baseadas em leituras, como a do texto *As contribuições da Psicogênese da Língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização* (WEIS, 1988), e de livros, *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*, (LIMA, 2002) e *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* (TEBEROSKY e COLOMER, 2003). Essas leituras foram escolhidas por trazer tanto aspectos teóricos como várias indicações acerca da mediação pedagógica, aspecto que acreditamos especialmente importante para esse grupo.

As discussões foram realizadas através de estratégias que mesclavam atividades em duplas, pequenos grupos e todo o grupo com o objetivo de levantar pontos principais, fazer comparações, realizar sínteses (apenas faladas, escritas ou com auxílio de fotos e desenhos). De um modo geral, tanto a preparação para essas discussões (muitas vezes estimuladas por questões lançadas na reunião anterior, para serem pensadas individualmente ou em grupo pelas professoras), como o envolvimento nesses momentos foi crescente, o que pode ser constatado nos últimos encontros, quando vários grupos continuavam o trabalho em curso, apesar de chamados para o lanche. O PROJETO CRESCER tem buscado tratar cada tema quase que exaustivamente, sem pressa, procurando estimular que as dúvidas sejam explicitadas.

Visitas a diferentes contextos

²³⁰ Educação Infantil - Programa Parametros em Ação (MEC). Fita 01. Primeira parte: A construção da Escrita.

Ao serem definidas as dimensões *Experiências de aprendizagem/currículo e Estratégias de ensino e aprendizagem* como prioritárias para o trabalho de desenvolvimento profissional que seria realizado, o PROJETO CRESCER sugeriu que fosse aproveitado o final do ano letivo para conhecer, “sem compromisso” outras experiências educativas com crianças pequenas, creches e pré-escolas que, na percepção deste grupo, realizam um trabalho de qualidade. O objetivo era ampliar o leque de possibilidades conhecidas por estas professoras e, por contraste com as suas experiências naquela ou em outra escola, suscitar a reflexão acerca das práticas por elas desenvolvidas. As professoras aceitaram prontamente a sugestão e as visitas aconteceram em seguida.

As escolas sugeridas pelo PROJETO CRESCER foram a Escola Vila, da rede particular de ensino, o Núcleo de Desenvolvimento da Criança - NDC, da Universidade Federal do Ceará e o Projeto Bem Estar Social, uma instituição filantrópica mantida pelo Fundo Cristão para Criança. Foi considerado importante que fosse observada essa seqüência, a fim de que a última visita acontecesse numa instituição que atende crianças de condições sociais semelhantes (provavelmente até piores) às das crianças com as quais as professoras trabalham, uma vez que um dos comentários já feitos acerca da Psicogênese da língua escrita é que ela se aplica apenas a crianças de classe média.

As visitas foram agendadas previamente com cada escola e seguiram basicamente o mesmo roteiro: explicações acerca da proposta pedagógica da instituição, feitas pela diretora e/ou coordenadora pedagógica e contando com a participação de pelo menos uma professora (no Projeto Bem Estar Social todas as professoras da Educação Infantil participaram deste momento); as professoras da escola Caminho do Mar faziam perguntas, guiadas por um roteiro acerca de aspectos relativos às duas dimensões escolhidas. Em seguida, as visitantes percorriam todos os espaços da escola, na companhia da coordenadora ou uma professora, que davam explicações complementares. As professoras observam com curiosidade e faziam comentários acerca do espaço físico e dos recursos materiais disponíveis, da forma como as salas eram organizadas, das produções das crianças expostas nas paredes etc.

Ao longo dessas visitas, as professoras levantaram questões e fizeram reflexões sobre diferentes temas. Foram feitas muitas perguntas sobre a rotina (Como se caracteriza?; De que forma é definida?), sobre a avaliação da aprendizagem das crianças (Como é feita a avaliação? Com que freqüência?), sobre o material didático e atividades em geral (Quem elabora?), sobre o processo de alfabetização (Qual a metodologia adotada? Como é o encerramento dessa classe?), sobre a relação com os pais e a comunidade (Como são as reuniões de pais?; Com que freqüência acontecem? Como é a relação com a família das crianças? E com a comunidade?), sobre a adaptação das crianças à escola no início do ano (Como é a adaptação?), sobre os projetos realizados (É sempre o mesmo projeto? Quem planeja?), sobre religião e diferenças (Como a religião é trabalhada? Como se trata as diferenças econômicas entre as crianças no NDC?), sobre formação continuada (Os professores estudam?; Tem grupo de estudo?), sobre o currículo (Quem define?), sobre as regras de convivência (Como são

construídas?), sobre o planejamento (Quem participa dele? Com que frequência ele é feito?).

Ao mesmo tempo em que chamavam a atenção para a relação entre os aspectos positivos da prática pedagógica e as ótimas condições de trabalho da escola visitada, contrastando-os com as que elas tinham na Caminho do Mar (o que, segundo elas, praticamente inviabilizaria um bom trabalho), as professoras, em alguns momentos, faziam uma autocrítica. (“A nossa forma de trabalhar deixa muito a desejar”; “Na Caminho do Mar eu faço o meu trabalho de professora e acabou! Eu faço de tudo pra não ficar depois da aula.”; “O espaço, a maneira como está organizado... Dá uma pena saber que a gente poderia fazer algo parecido e não tem... A gente tem espaço, mas não é aproveitado”).

Em alguns momentos, o contato com essas experiências provocou nas professoras o desejo de mudança, que expressavam falando sobre novas possibilidades: “A coisa só funciona se tiver unidade... é preciso ter um objetivo comum, ter disponibilidade e se despir”, “Por que a gente não faz um trabalho só [mesmo sem a ajuda da supervisora], com a ajuda das meninas²³¹?”, “A gente poderia formar um grupo de estudos, com encontros pelo menos uma vez por mês”.

Tais comentários se contrapõem à disposição, ainda predominante, de atribuir a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pela escola às condições econômicas da escola, à ausência de supervisão pedagógica e às características negativas da clientela, não evidenciando adequadamente o trabalho docente enquanto um fator decisivo na construção desse quadro.

Ao final de cada uma dessas três visitas, era feita uma avaliação daquela experiência, com base em um roteiro²³². Em todas elas a avaliação foi bastante positiva, reforçando a impressão de que o objetivo principal dessa proposta foi atingido.

Num momento posterior do trabalho de desenvolvimento profissional, também aconteceu uma visita, desta feita com o objetivo mais direcionado às práticas de leitura e escrita desenvolvidas em uma das instituições já visitadas, o NDC, da UFC. Desta feita, a sugestão da visita partiu das próprias professoras e aconteceu em dois turnos: as professoras das turmas de jardim I e II assistiram as atividades das turmas com idades semelhantes às de suas turmas, no turno da manhã enquanto as professoras da primeira série foram à tarde observar as atividades com as crianças maiores. As suas observações foram feitas tanto no próprio local como na R.E. seguinte. Expressaram bastante interesse pelo trabalho (especialmente as professoras que passaram a integrar o trabalho a partir de 2005 e, portanto, não haviam participado da visita anterior).

²³¹ “As meninas” a que se referem são as integrantes do PARQUE.

²³² O roteiro abordava: 1) O que mais chamou a sua atenção na instituição?; 2) O que você aprendeu, nessa visita, com relação às dimensões “currículo” e “experiência de aprendizagem”?; 3) Que pontos precisam de mais aprofundamento?; 4) O que gostaria que tivesse sido diferente?

Atividades experimentais

As atividades experimentais foram propostas a fim de que as professoras tivessem possibilidade de vivenciar a realização de uma atividade planejada com base nos pressupostos teóricos que vinham sendo estudados e analisar, individual e coletivamente, essa experiência.

Esse tipo de ação foi inspirado nas experiências relatadas por Teberosky e Cardoso (1993) na escola Casas, em Barcelona. A leitura de um dos capítulos do referido livro, que traz o documento de classe elaborado a partir do relato e da reflexão da professora e demais participantes da pesquisa sobre a atividade desenvolvida em sala de aula, foi muito importante para que as professoras compreendessem a proposta de ação sugerida e definissem seu papel no processo.

De um modo geral, as atividades experimentais seguiram o mesmo esquema: foram planejadas em parceria pelas professoras e as pesquisadoras do PROJETO CRESCER; desenvolvidas em sala de aula pelas professoras, com a observação e o registro das pesquisadoras do PROJETO CRESCER; realizadas discussões entre professoras e pesquisadora que assistiu a atividade sobre as impressões que ela provocou (o que envolveu aspectos como descrição da atividade, forma de proposição da atividade pela professora, participação e envolvimento das crianças, aproveitamento da professora da participação das crianças, dificuldades encontradas e pontos positivos da experiência) a fim de escreverem um relatório que deveria ser apresentado e analisado pelo grupo todo, na RE seguinte. A partir da terceira série de atividades experimentais, foi sugerido um roteiro para a realização do planejamento (agora realizado apenas pelas professoras, coletivamente) e outro para a elaboração do relatório²³³, o que facilitou bastante a análise conjunta entre integrantes do PROJETO CRESCER e professoras da atividade desenvolvida. Estas atividades foram realizadas nos meses de maio (todas na mesma manhã), junho (em dias variados) e em novembro (novamente num único dia) de 2005. Além dos relatos escritos, todas foram registradas em fotografias.

A apresentação e discussão de cada um dos relatórios em reunião envolvendo todas as participantes se constituíram numa importante oportunidade para as professoras trocarem suas experiências. Como afirma Teberosky (1993), elas puderam, assim, “criar uma situação de interação... servir como instrumento de reflexão e discussão da prática pedagógica” Também foi possível perceber que, como afirma a mesma autora, essa discussão dos relatórios pode divulgar um fazer diferente na prática pedagógica e expressar a capacidade de reflexão e de observação dos professores sobre esse momento de sua prática. Além

²³³ Este roteiro inclui a descrição das condições gerais do desenvolvimento da atividade (data, número de alunos e alguma informação relevante sobre a sala); aspectos ligados à atividade (descrição da atividade, objetivo da atividade e sua justificativa) e ao seu desenvolvimento (hora do início da atividade, forma de proposição da atividade pela professora, reação das crianças e sua participação, como aconteceu a atividade incluindo comentários das crianças, episódio interessante e hora do término da atividade); e finalmente, os comentários referentes à atividade e seu desenvolvimento (dificuldades na realização, pontos positivos, sugestões futuras e algum comentário complementar).

disso, a consciência de que os relatórios possuem um caráter público contribuiu para uma maior preocupação na sua elaboração, na divulgação das idéias a serem partilhadas, o que pode possibilitar um maior aprofundamento nos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que essas discussões, as quais incluíram o esclarecimento de pontos que não ficaram muito claros nos relatórios, foram realizadas a partir dos conteúdos de linguagem trabalhados nos momentos de estudos de textos ocorridos nas reuniões na escola, procurando fazer conexões entre ambos.

É importante registrar também que a aceitação da realização dessas atividades não foi uma unanimidade: a princípio, uma professora recusou-se a participar, justificando-se que ainda precisava de tempo para aceitar esse tipo de atividade; o que só aconteceu na terceira série realizada. O respeito que o PROJETO CRESCER expressou acerca desta posição mostrou-se muito importante para que as professoras sentissem que há espaço para que suas dificuldades sejam acolhidas. Isto é, ao mesmo tempo em que está claramente colocada a necessidade de mudanças e são feitas propostas para apoiar esse processo, há a consciência de que se trata de um processo complexo, que envolve múltiplos sentimentos e desejos (por vezes contraditórios); portanto, um processo difícil que exige sensibilidade, cuidado e paciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Rosimeire, CRUZ, Silvia Helena V. e HOLLANDA, Mônica Petralanda de. Discutindo duas dimensões da qualidade na educação infantil numa escola municipal de Fortaleza. [CD-ROM]. In: **XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**, Pará, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2005.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CRUZ, Silvia Helena V. O uso da Escala de Envolvimento da Criança no acompanhamento do trabalho pedagógico. [CD-ROM]. In: **XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**, Pará, 2005.
- CRUZ, Silvia H. Vieira, MARTINS, Cristiane Amorim e SCHRAMM, Sandra M. de Oliveira. Qualidade em parceria na educação infantil: análise de um contexto de pesquisa. In: **XIII Colóquio Internacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação**. Manaus, 2005 (mimeo.).
- DAHLBERG, Gunila, MOS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância : perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIAS, Marina Célia Moraes e NICOLAU Marieta Lúcia Machado (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus, 2003.
- LAEVERS, Ferre. Deep Level Learning – An Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol.1, nº 1, p. 53-68, 1993.
- LAEVERS, Ferre. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Manual and Video Tape, Experiential Education Series. N.1. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.
- LIMA, Elvira Souza. **Conhecendo a criança pequena**. São Paulo, Sobradinho, 2002.
- _____. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**. São Paulo, Sobradinho, 2002.
- MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação Profissional para a Educação Infantil: Subsídios para Idealização e Implementação de Projetos**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1998.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A visão de qualidade da Associação Criança: contribuindo para uma definição*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João. *Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância* In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (orgs.) **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2000.
- PASCAL, Cristine e BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto (Portugal), Porto Editora, 1999.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- _____. **Piaget**. São Paulo: Abril, 1978a (Coleção Os Pensadores).
- _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978b.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos*. In: Brasil. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.
- TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita** Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.
- TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- _____. **Fundamentos de Defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989b.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WEISZ, Telma, *As contribuições da Psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização* . In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico**. São Paulo, FDE, 1988 (vol. 1)

WILLIAMS, P. **Making sense of quality: a review of approaches to quality in early childhood services.** London: National Children's Bureau Early Childhood Unit, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa (Portugal): Edições 70, 1981.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA**

Estou realizando uma pesquisa intitulada “*A participação de crianças e professora na construção do significado da brincadeira na Educação Infantil*”, cujo objetivo principal é analisar como as concepções de professora e crianças sobre o brincar participam da construção das brincadeiras vivenciadas na escola.

Essa pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois nos dará subsídios para compreender como se define o brincar vivenciado na escola e como a criança percebe esse brincar, suas possibilidades e limitações. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, presente nas leis, legitima a sua voz na definição das mudanças a serem realizadas na escola.

Serão realizadas observações sobre a brincadeira na rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada nesta escola.

É necessário esclarecer que: 1º a sua autorização deverá ser de livre e de espontânea vontade; 2º que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º a identificação da escola e dos participantes será mantida em segredo; 4º qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Cristiane Amorim Martins, residente à rua Deputado Moreira da Rocha, 909/ap. 802-Meireles, CEP: 60.160-060 , Telefone: (85) 32.48.08.57, Celular: 99.88.57.11, E-mail: crisamorim@secrel.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2006

Assinatura da diretora

Assinatura da pesquisadora

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA A PROFESSORA**

Estou realizando uma pesquisa intitulada “*A participação de crianças e professora na construção do significado da brincadeira na Educação Infantil*”, cujo objetivo principal é analisar como as concepções de professora e crianças sobre o brincar participam da construção das brincadeiras vivenciadas na escola.

Essa pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois nos dará subsídios para compreender como se define o brincar vivenciado na escola e como a criança percebe esse brincar, suas possibilidades e limitações. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, presente nas leis, legitima a sua voz na definição das mudanças a serem realizadas na escola.

Serão realizadas observações sobre a brincadeira na rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação, sua e de alguns dos seus alunos, nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º a sua autorização deverá ser de livre e de espontânea vontade; 2º que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º a identificação da escola e dos participantes será mantida em segredo; 4º qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Cristiane Amorim Martins, residente à rua Deputado Moreira da Rocha, 909/ap. 802-Meireles, CEP: 60.160-060 , Telefone: (85) 32.48.08.57, Celular: 99.88.57.11, E-mail: crisamorim@secrel.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2006

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da participante

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS PAIS**

Estou realizando uma pesquisa sobre o que as crianças e a professora pensam a respeito da brincadeira na Educação Infantil. O nome dessa pesquisa é “*A participação de crianças e professora na construção do significado da brincadeira na Educação Infantil*”. Para saber o que as crianças pensam, vou fazer algumas observações e conversar com elas.

Os estudiosos descobriram que a brincadeira é muito importante para a criança crescer saudável, inteligente e feliz. Essa pesquisa pode ajudar a gente a saber como as crianças brincam aqui e pode, também, nos ajudar a entender como essa escola poderia oferecer melhores condições para o desenvolvimento e o bem estar das crianças. Para isso é muito importante ouvir as crianças.

Gostaria que o (a) senhor (a) permitisse que seu (sua) filho (a) participasse dessa pesquisa.

Esclareço que: 1) O (a) senhor (a) pode aceitar ou não a participação do (a) seu (sua) filho (a); 2) Caso o (a) senhor (a) aceite, o seu filho não correrá nenhum risco nem será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3) Em todos os textos que escreverei, o nome da escola e o nome do (a) seu (sua) filho (a) será mantido em segredo; 4) Caso o (a) seu (sua) filho (a) desista de participar no meio da pesquisa ele (a) não será prejudicado (a); 5) Estou disponível para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6) O(a) senhor (a) só assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe expliquei.

Em caso de dúvida, o (a) senhor (a) poderá me procurar. Moro na rua Deputado Moreira da Rocha, 909/ap. 802- Meireles, CEP: 60.160-060. Meus telefones são (85) 3248.08.57, Celular: 99.88.57.11 e o meu e-mail: crisamorim@secrel.com.br. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, _____ de _____ de 2006

Nome da criança: _____

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora

ENTREVISTA COM OS PAIS

Nome da criança pela qual é responsável:

- 1) Grau de parentesco com a criança:
- 2) Pessoas que moram com a criança (idade, sexo e grau de parentesco com ela):
- 3) Quem trabalha na família?
- 4) Qual a renda familiar?
- 5) A casa em que residem é própria?
- 6) Qual (is) a (s) brincadeira (s) preferida (s) pela criança?
- 7) A criança brinca em casa? Onde? Com quem? Como?
- 8) Ela brinca na escola? Quando? Com quem? Como?
- 9) Você acha que a criança deve brincar na escola? Por quê?

CARTELA

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 1- 1º Encontro: entrevista com a criança/produção de desenhos.
- 2- 2º Encontro: história para completar.
- 3- 3º Encontro: jogo simbólico.
- 4- 4º Encontro: análise do jogo simbólico.
- 5- 5º Encontro: agradecimentos/despida.

ENTREVISTA COM O GRUPO DE CRIANÇAS

Exposição sobre minha pesquisa (“Estou interessada em saber como é que vocês brincam, o que é a brincadeira pra vocês. Vocês é que sabem dessas coisas. Eu não sei, mas eu quero saber. É por isso que eu chamei vocês aqui: pra vocês me explicarem como é que vocês brincam, como é brincar aqui na escola...”)

Codinos:

Fernando..... (.....anos)

Luzimar (.....anos)

Erlic.... (.....anos)

Irene..I (.....anos)

Jane.... (.....anos)

Daniele.. (.....anos)

- 1) Desde quando vocês estudam nesta escola?
- 2) Por que vocês freqüenta a escola?
- 3) O que é que vocês mais gostam de fazer?
- 4) Você gosta de brincar? Por quê?
- 5) Quando você brinca?
- 6) Onde você brinca?
- 7) Com quem você brinca?
- 8) Você brinca na escola?
- 9) Por quê?
- 10) Quando?
- 11) Como?
- 12) Com quem?
- 13) Na escola dá pra brincar legal? Por quê?
- 14) Podia ser melhor? Como?
- 15) Sua professora gosta de brincar?
- 16) O que ela acha das suas brincadeiras?

HISTÓRIA PARA COMPLETAR

Rafael é um menino que adora brincar. Ele estuda aqui nesta escola. Um dia ele saiu de casa e veio andando pra cá. No caminho ele encontrou outro menino chamado Davi, que estudava em outra escola. Aí o Davi perguntou: Rafael, você brinca na sua escola? Como são as brincadeiras lá? O que será que o Rafael, o menino que estuda nesta escola, disse?

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Codiname:

Idade: anos

- 1) Como se deu o início da sua relação com a educação?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com educação?/ Desde quando é professora?
- 3) Qual o tipo de vínculo com a instituição?
- 4) Desde quando trabalha na Educação Infantil?
- 5) Você escolheu trabalhar com o jardim I? Por quê?
- 6) Para você, qual a função da escola?
- 7) Para você, qual a função da Educação Infantil?
- 8) Para você, o que é brincadeira? A brincadeira é importante? Por quê?
- 9) Na sua opinião, como a brincadeira acontece aqui na escola? Por que acontece assim? Poderia ser de outra forma?
- 10) Como você acha que a brincadeira acontece na rotina de sua turma? Por quê? Como?
- 11) Como é vista a brincadeira no currículo da Educação Infantil?
- 12) Na sua opinião, o que é a brincadeira para as crianças?
- 13) Na sua opinião, por que a criança brinca?
- 14) E as crianças, como você acha que elas vêm a brincadeira na escola?
- 15) Algumas crianças afirmaram que podem brincar na sala de aula, outras disseram que não podem. Por que elas dizem isso?

16) Algumas crianças disseram que brincam na sala apenas na hora em que você sai e que, quando você retorna, elas “sentam logo” (“quando ela chegar, se alguém ficar em pé em cima da mesa, ela briga, bota de castigo”; “ela só gosta que a gente brinque na hora do recreio”). As crianças parecem pensar que você valoriza a brincadeira no recreio, mas na sala de aula você quer que elas “façam o dever”. Como você acha que isso acontece? Por que elas pensam assim?

17) O que você quis ao propor essas atividades (tratava-se de uma brincadeira? por que essa brincadeira? O que as crianças acharam?):

- a) caça aos porquinhos;
- b) serra-serra serrador;
- c) boneco de lata;
- d) porquinha gorda;
- e) a cobra de jornal rasgado;
- f) a construção do avião de papel;
- g) o tapete mágico;
- h) o jogo de encaixe;
- i) os diferentes jogos no pátio da frente da escola.

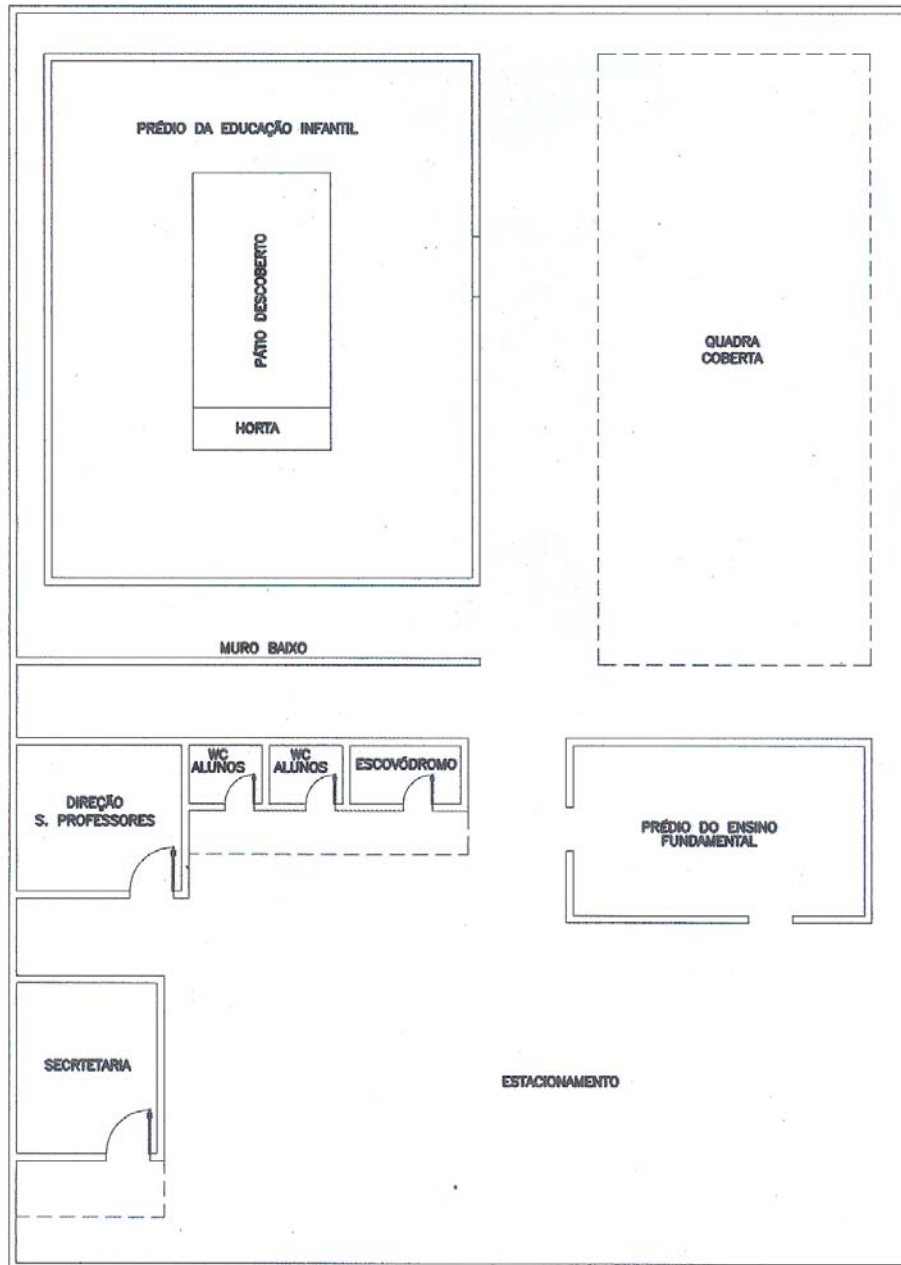
16) Você propôs alguma brincadeira que tinha como base contos de fadas? Por quê?

17) Como você vê a experiência do “conga-conga” na sala? (As crianças brincaram? Como você avalia a experiência?).

18) Você gosta de brincar?

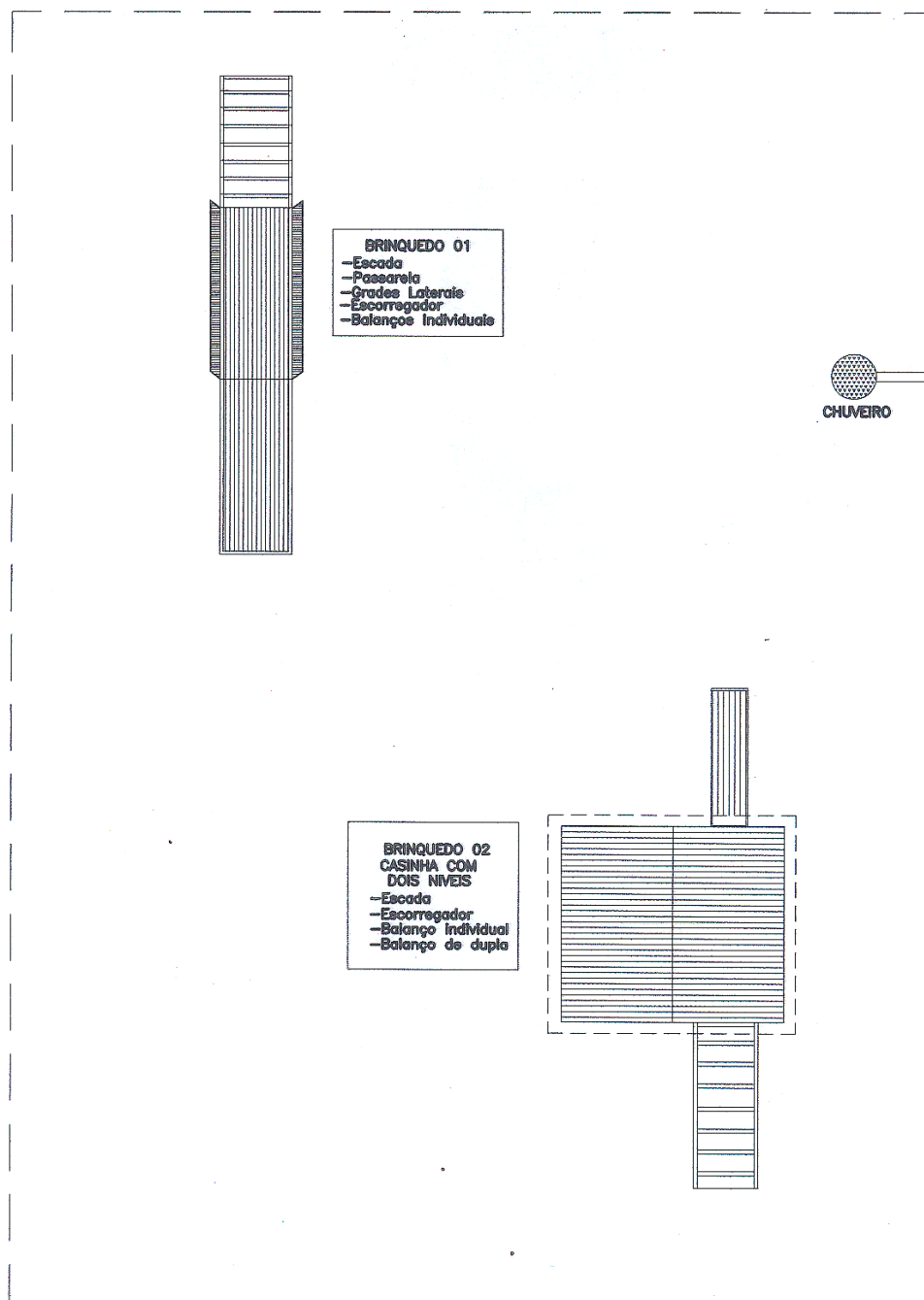
19) O que você pensa (acha) sobre esse tema de pesquisa (a concepção das crianças e da professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil)?

PRÉDIOS DA ESCOLA

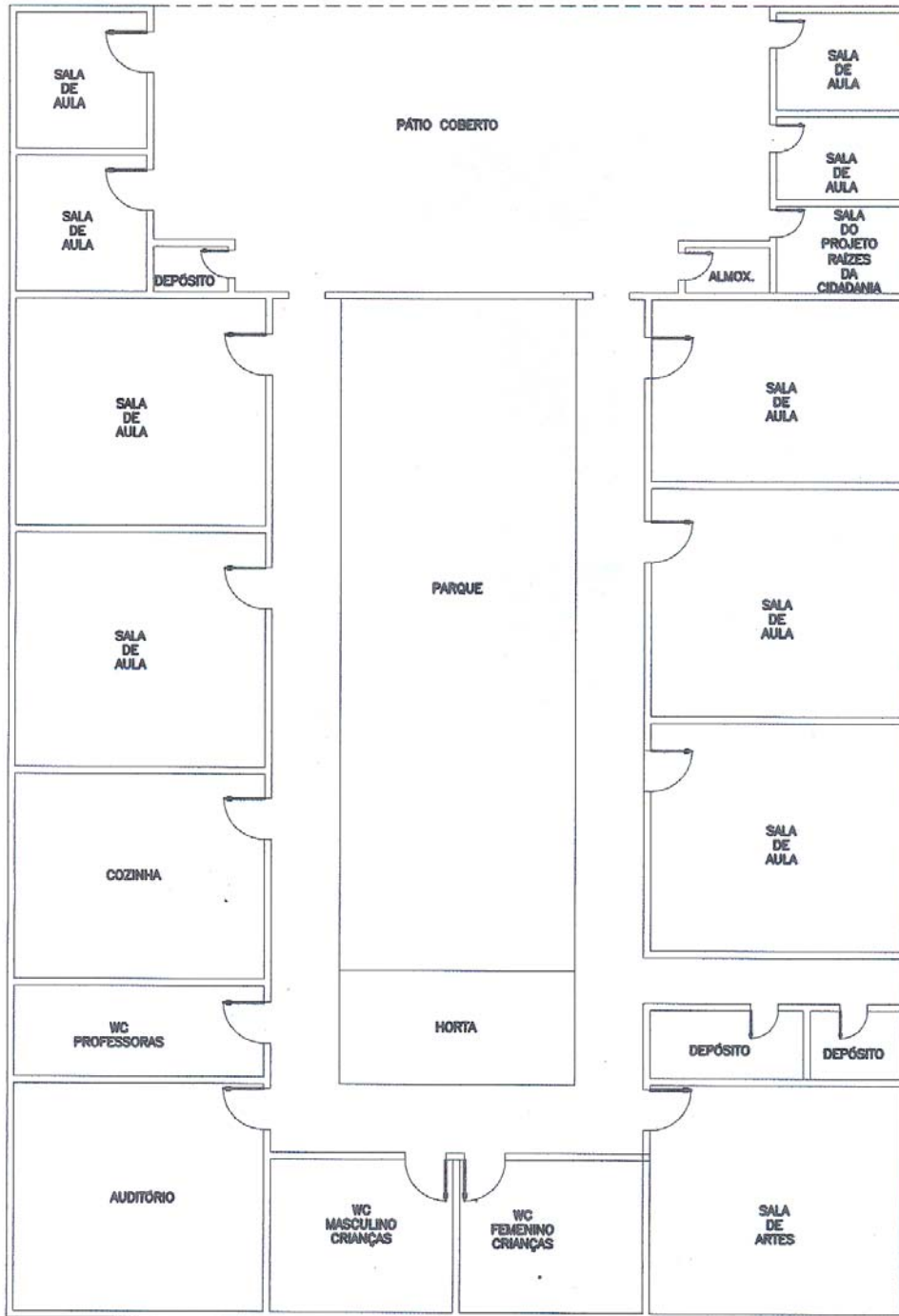


IMPLANTAÇÃO

PARQUINHO

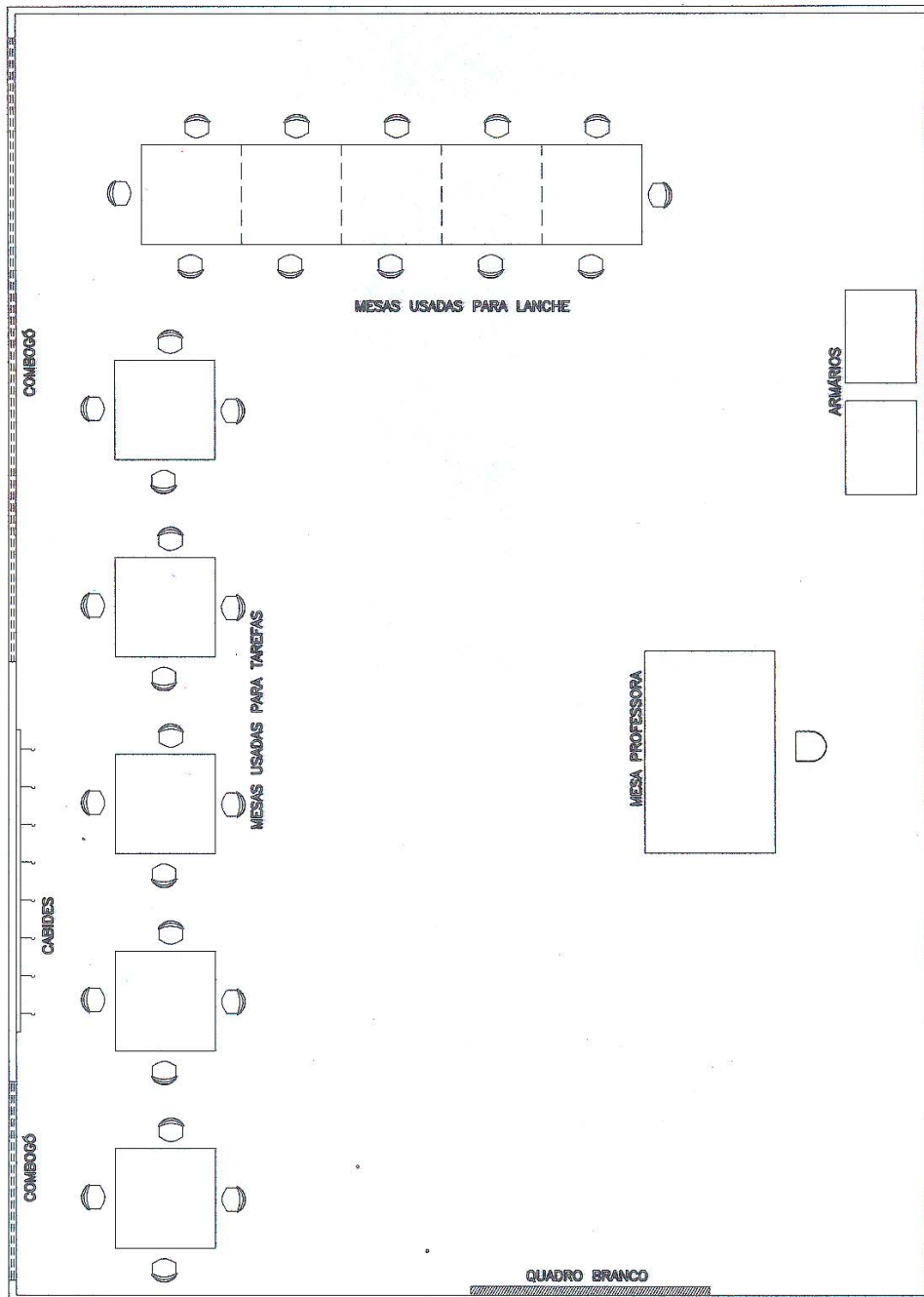


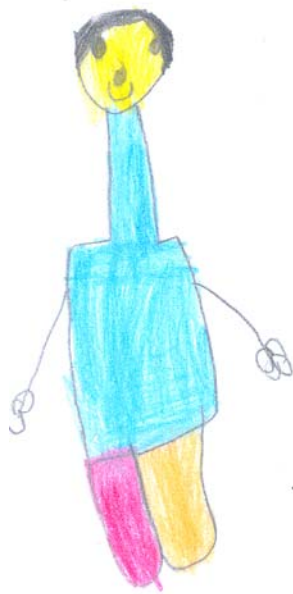
PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

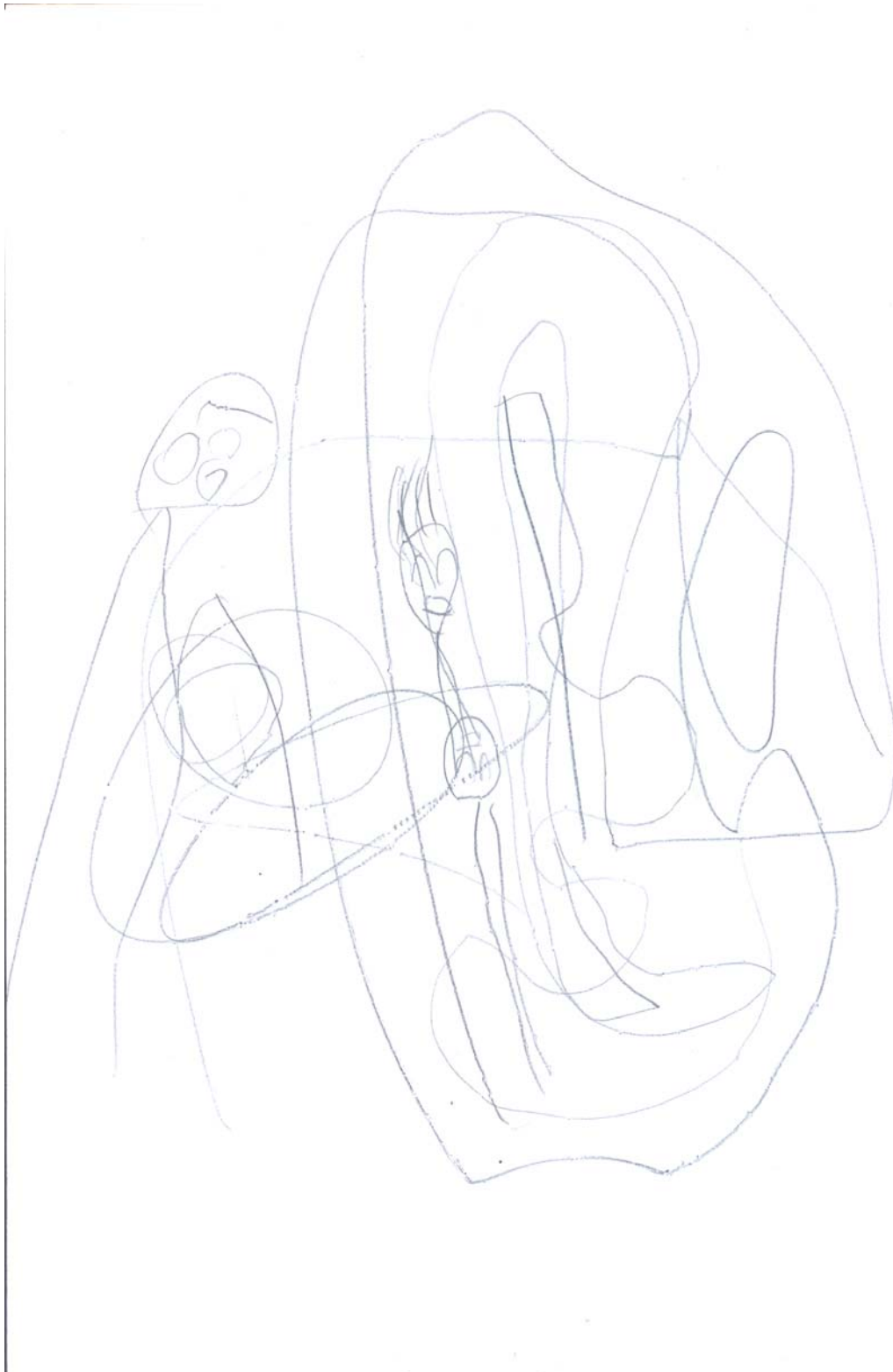


PLANTA BAIXA

SALA DE AULA DA PROFESSORA NARA









ESCOLA CAMINHO DO MAR

**PROJETO PEDAGÓGICO
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA
AGOSTO 2006**

ABRANGÊNCIA

PÚBLICO ALVO: Educação Infantil e 1ª série do Ensino Fundamental, com crianças de 04(quatro) e 05(cinco) anos.

JUSTIFICATIVA

A proposta visa à estruturação do conhecimento com elo de ligação e interação com o meio, onde o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos acontece simultaneamente. Essa proposta está baseada em atividades ligadas à vida cotidiana, possibilitando o desenvolvimento das múltiplas inteligências. O desenvolvimento do pensar, a afetividade e os valores essenciais para a formação do ser humano desde a sua base. Esses fundamentos agregados nortearão a linha didático-pedagógico.

Um trabalho pedagógico com crianças de 04(quatro) a 05(cinco) anos, inserido num projeto de transformação social, necessita incorporar contribuições teórico-práticas das diversas ciências, áreas de estudo e temas que auxiliem os educadores a compreenderem a criança no contexto atual.

Por isso, é necessário que a integração de programas sociais ligados à educação, saúde, ação social e cultura sejam efetivadas objetivando o educar e o cuidar.

OBJETIVOS

GERAL:

Proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança em seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

ESPECÍFICOS:

- Desenvolver ações conjuntas de educação, saúde e assistência social que garanta o cuidar e o educar das crianças de 04(quatro) a 05(cinco) anos de idade de forma eficaz e eficiente.
- Respeitar a cultura de origem de cada criança e partilhar com as famílias e a comunidade os projetos educativos.
- Desenvolver ações educativas que integrem os cuidados essenciais e a ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagem e expressões das crianças,
- Promover momentos de vivências extra-classe favorecendo às crianças adquirirem novos conhecimentos.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

- ESTRATÉGIAS

Para a mobilização de uma aprendizagem significativa, propõe-se o trabalho com propostas educativas que são as estratégias as quais permearão o planejamento pedagógico, articulando o conhecimento científico e a realidade espontânea do educando, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade valorizando a aprendizagem e utilizando-se do lúdico aos conteúdos programáticos com jogos sócio-interacionista.

À medida que a criança interage, ela o faz através da sua história de vida, que está ligada à história familiar, que traz consigo uma história do grupo a que pertence.

Assim, a família se envolve, motivando, alimentando e ampliando com recursos diversos o universo da criança.

Ações de Educação

- Implementação de ações que desenvolvem a qualidade da educação infantil, que tem como base o desenvolvimento integral das crianças de 04(quatro) a 05(cinco) anos de idade, tais como: vivência com passeios culturais, artes cênicas, artes plásticas, galerias, experiências laboratoriais.
- Implementação de atividades que estimulam a realidade de movimentos básicos fundamentais à criança, desenvolvida num contexto de jogos e brincadeiras.
- Organização do espaço e do tempo favorecendo a socialização de vivências e de interações e construção de conhecimentos.
- Organização de um ambiente de aprendizagem que propicie a leitura e a escrita.
- Organização de um espaço para laboratório onde as crianças estimulem a criatividade e fomentem o espírito científico.

Ações de Saúde

- Prestar assistência a criança nos aspectos de promoção, prevenção e recuperação da saúde, por meio de processos pedagógicos de educação, da formação de hábitos de auto cuidados e de práticas e rotinas educativas, visando a melhoria da qualidade de vida.

Ações de Assistência Social

- Identificar e apoiar tecnicamente em parceria com a educação, as demandas existentes.
- Auxiliar através de mecanismos de encaminhamento e esclarecimento sobre acesso à programas de enfrentamento à pobreza garantindo às crianças inclusão e promoção social.
- Identificar as habilidades artísticas das crianças e formar grupos para divulgação de sua cultura através de danças, música, desenho, pintura e teatro.

- AVALIAÇÃO

A avaliação na educação infantil e primeiras séries deve ser feita de forma conjunta e sistemática, de modo a auxiliar o processo de aprendizagem fortalecendo a auto-estima das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo de aprendizagem, ficando vedado a aplicação de testes para fins de acesso, reprovação, bem como a utilização de menções por notas ou conceitos.

O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, deve selecionar determinadas produções, ao longo do período, para obter com maior precisão informações sobre a sua aprendizagem e, assim, estabelecer as prioridades para o trabalho educativo, possibilitando ao educando acompanhar suas conquistas e dificuldades ao longo do seu processo de aprendizagem.

A observação, o registro e a avaliação fazem parte do dia-a-dia da educação infantil e primeiras séries fornecendo aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelem suas particularidades, como: o ritmo de aprendizagem, a qualidade das interações entre as crianças, professores e funcionários e como está se processando o seu desenvolvimento. Estas informações serão registradas em relatórios individuais que nortearão o fazer pedagógico como também facilitar a comunicação com a família e os professores, oportunizando contatos individuais e realização de encontros periódicos com os pais por meio de reuniões.

- FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Os profissionais da educação infantil e primeiras séries serão formados em curso de nível médio e superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.

-FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1ª SÉRIE

A Lei 9394/96 (LDB) caracteriza a educação infantil e define o perfil do profissional que deverá atuar nesse nível de ensino: "Professor habilitado em curso normal, em nível médio ou superior".

A formação inicial desse profissional é importante para sua ação de educador, porém, uma constante reflexão sobre seus valores, crenças e prática educativa exige um processo de formação continuada.

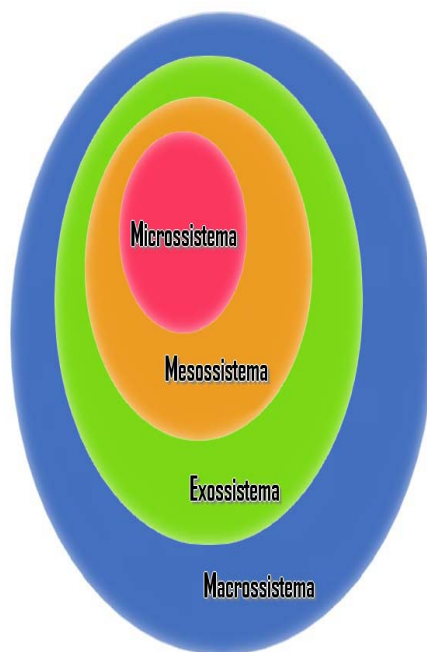
Nessa visão foram desenvolvidas ações para aprimorar a competência profissional do professor e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Dentre elas a realização de cursos, seminários sistemáticos para os professores; incentivo ao uso de biblioteca, internet, por meio de trabalhos de pesquisas; encontros para estudos e aprofundamento dos assuntos abordados, troca de experiência e reflexão sobre a prática dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. M. da S. F. *Projeto Pedagógico: possibilidade de redesenhar a escola*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba: Unimep, 1999.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: Conferência Nacional de Educação para Todos, 1. *Anais*. Brasília: MEC, 1994.

OLIVEIRA, Urânia Sales de e FIGUEIREDO, Severina Gadelha. Diretrizes Pedagógicas. Para implementação das instituições de Educação-Infantil-Creches e pré-escolas da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza. Fortaleza, Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. 2002.



Meio ambiente ecológico da professora:

Microsistema – a sala de aula, com suas características físicas e materiais específicas, e as relações interpessoais experienciadas ali.

Mesossistema – inter-relações com outros ambientes nos quais a professora participa ativamente: a escola como um todo (demais professoras, direção, vice-direção, supervisão, elementos como documentos e normas existentes naquele espaço e que, de alguma maneira, influenciam o seu trabalho); a sua própria família; seu círculo de amigos e vizinhos; suas programações de lazer; as instituições formadoras (dos cursos de formação inicial e continuada, esses oferecidos geralmente uma vez ao ano, pela prefeitura), familiares das crianças; pessoas da comunidade a que a escola serve etc.

Exossistema – SEDAS (Secretaria de Educação e Ação Social do Município), onde se define, em grande parte, os recursos disponíveis e as condições de trabalho nas escolas; a mídia; o ambiente de trabalho do cônjuge da professora, o ambiente das famílias das crianças, etc.

Macrossistema – padrões existentes na forma e conteúdo dos sistemas já citados, suas crenças e ideologias. São exemplos desses padrões o adultocentrismo da nossa cultura, a marginalização da criança, a desvalorização da brincadeira, o papel disciplinador da escola e do professor, as religiões (que colocam, por exemplo, a idéia de um Deus que quer as pessoas quietas e obedientes, presente na fala da professora, que associa *pecado* à brincadeira).

ANEXO 19

	Concepção das crianças	Concepção da professora	Percepção das crianças sobre a concepção da professora	Percepção da professora sobre a concepção das crianças
Conceito de brincadeira	Diversão, prazer.	Brincadeira dirigida propicia desenvolvimento e aprendizagem, brincadeira livre é bagunça.	Ela gosta das brincadeiras que ela propõe. A brincadeira livre é bem vinda no recreio.	“Satisfação plena”.
As crianças brincam porque ...	É bom brincar.	Na brincadeira elas se expressam, representam a realidade.	_____	Porque gostam.
Vai-se à escola para	Ser educado, “aprender a ler e a escrever” e “ser cidadão”.	Estudar, aprender e brincar.	Fazer tarefa, pintar e colar.	Estudar, aprender a ler e escrever.
Tempo da brincadeira na escola	Recreio.	Horário de aula, recreio.	Recreio.	Recreio.
Lugar da brincadeira na escola	Parquinho.	Sala de aula, parquinho.	Parquinho.	Parquinho.
Parceiro da criança para a brincadeira na escola	As outras crianças.	As outras crianças e ela própria (eventualmente).	_____	As crianças.

	Concepção das crianças	Concepção da professora	Percepção das crianças sobre a concepção da professora	Percepção da professora sobre a concepção das crianças
Gosto da professora pela brincadeira	Ela não gosta de brincar .	Tem dificuldade de brincar por ser tímida.	A brincadeira da professora é rir com uma piada engraçada.	_____
Jogos pedagógicos	Uma “tarefa legal”.	Atividades que facilitam a aprendizagem.	_____	_____
Jogos de regras propostos pela professora	Uma brincadeira que se brinca de outro jeito.	Uma experiência para lidar com ganhar e perder, saber esperar.	_____	Não os entendem (os jogos de regras), os transformam em bagunça.
Brincadeiras de luta	Brincadeira “legal” em que se dá murros e chutes (os meninos acham que são inapropriadas para as meninas).	Brincadeiras violentas	Ela não gosta dessa brincadeira porque nela se machuca o outro.	Brincadeira em que se tem prazer pela imposição da força.