



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEduc
Linha 2: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e
Formação do Educador

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA

O BRINCAR EM CASA E NA ESCOLA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA
DE CRIANÇAS DE UMA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA.

Salvador
2010

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA

**O BRINCAR EM CASA E NA ESCOLA: UM ESTUDO SOB A
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DE UMA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação e
Contemporaneidade da
Universidade do Estado da
Bahia, como requisito parcial
para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré

Salvador
2010

A447 Almeida, Márcia Tereza Fonseca
O Brincar em casa e na Escola: Um Estudo sob a perspectiva de crianças de uma Pré-Escola Pública./ Márcia Tereza Fonseca Almeida – Salvador. 2010.
128f.:il

. Orientadora: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Educação Infantil 2.Brincar 3.Protagonismo infantil

CDD 372.21

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA

**O BRINCAR EM CASA E NA ESCOLA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA
DE CRIANÇAS DE UMA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré – UNEB /UFBA (Orientadora)

Profa. Dra. Tânia de Vasconcellos - UFF

Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski - UNEB

Profa. Dra. Ilka Dias Bichara – UFBA (Suplente)

Salvador, 20 de Setembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

É chegado o grande momento. Dois anos e meios se passaram e parece que foi ontem. Enfim, realizar o sonho de concluir o mestrado e de fazer uma pesquisa no campo da Educação Infantil. Lembro que muita gente me dizia: “Márcia, muda de tema que você não vai encontrar quem queira te orientar, muito menos fazer uma discussão sobre o Brincar...”.

No entanto, eu não desisti; resisti, persisti e cheguei até aqui. E desse lugar de pesquisadora, que agora me constituo, só tenho a dizer que, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do caminho, valeu a pena.

E como diz o poeta: “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.”

Neste momento, agradeço primeiro a Deus que tem me dado força e equilíbrio para driblar as adversidades e em alguns momentos tem também me mostrado que é preciso parar, respirar fundo, recarregar as baterias para depois ir em frente.

A minha família, esteio da minha existência. A todos vocês (mãe, irmãos, filhos, marido, sobrinhos, cunhados), muito obrigada.

A minha querida e saudosa avó (voinha) (*In memória*). Este estudo por muitas vezes me levou de volta à infância que passei ao seu lado, minha principal companheira das brincadeiras de faz de conta enquanto minha mãe saía para trabalhar. Obrigada, voinha, pelos doces momentos que passamos juntas.

A minha tia Tereza (*In memória*), que sempre acreditou no meu potencial e muito contribuiu para minha formação profissional e pessoal.

Minha mãe querida, que muitas vezes ficava agoniada ao me ver em meio a tantos livros e papéis e não entendia por que eu não podia parar as leituras que estava fazendo, mas compreendia e respeitava o meu momento. Meu muito obrigada mãinha pelo incentivo que sempre deu aos meus estudos desde criança.

Meus irmãos Marivaldo e Jorge também foram solidários nessa minha caminhada, apesar de dizerem que eu estudava demais. Nem tanto como eu queria, vocês podem ter certeza. Faço um agradecimento especial a minha irmã e madrinha (dindinha) Marize e a minha querida sobrinha, comadre e amiga Daniele. Vocês sabem como foram importantes para mim durante todo esse período em que eu vivia pra lá e pra cá fazendo a conexão Salvador-Feira-Bom Jesus da Lapa e depois Itaberaba. O acolhimento, a compreensão, o companheirismo de vocês duas foram imprescindíveis nesse e em outros momentos da minha vida.

Aos meus dois tesouros Bruno e Alanna, filhos que me orgulham muito, meus agradecimentos pela força, carinho, cumplicidade e compreensão ao dividir com os livros, textos e computador o pouco tempo que tínhamos para ficar juntos nos finais de semana e feriados. Vocês foram muito importantes para mim durante todo esse tempo sempre dizendo: “Tenha calma mãe, você vai conseguir.”

Astor, companheiro que sempre me incentivou a correr em busca dos meus sonhos e da minha sede pelo conhecimento, muito obrigada.

Lembro-me da ansiedade vivenciada durante o processo de seleção entre as viagens para o campus XVII em Bom Jesus da Lapa e o trabalho na Secretaria da Educação em Feira de Santana. No dia da entrevista estava na Lapa e fui para Salvador temendo chegar atrasada no Campus I. Lembra Gildaite? Que sufoco! Mas, conseguimos.

Após a aprovação, outros desafios. Como conciliar o mestrado, a família, com o trabalho na UNEB, tendo em vista que me encontrava em estágio probatório e não poderia ser liberada? Aliás, essa pergunta me foi feita três vezes na entrevista da seleção. Sem falar da falta de compromisso e sensibilidade dos prefeitos da gestão anterior e atual que não assinaram o nosso pedido de licença. Lembram Gil e Márcia? Nesse caso, não me restou outra alternativa a não ser usufruir das minhas licenças-prêmios acumuladas ao longo dos vinte anos de município.

Houve um semestre que eu só ficava em casa aos domingos porque tinha aula no mestrado de segunda a quinta-feira, quando retornava para Feira para de novo tomar outro ônibus para Bom Jesus da Lapa, só retornando na

manhã do domingo. Mas graças a Deus consegui superar essas e outras dificuldades e não posso esquecer-me das companheiras de curso que se tornaram amigas ao longo da jornada: Lúcia Gracia, com seu jeito firme e determinado, sempre encontrava uma saída para nossas dificuldades além de nos incentivar a participar de eventos (Congressos, Seminários) com apresentação de trabalhos e produção de artigos, apesar da quantidade de trabalhos acumulados das disciplinas obrigatórias e das nossas atividades de docência. “Bestagem, vocês tiram de letra”, ela sempre dizia. Muito obrigada pela sua amizade Lúcia.

Patrícia (Paty), com sua paciência e tranquilidade, me acalmava e estimulava os meus estudos conversando sobre o tema e trocando materiais.

Gil, que já fazia parte da minha história desde a graduação, aprovação no concurso e ingresso na UNEB e Secretaria da Educação, tornou nossos laços mais firmes durante o mestrado, principalmente em 2008, quando estivemos mais próximas em algumas atividades do Programa. A você amiga, muito obrigada.

Outras colegas de turma e de outras linhas de pesquisa também foram importantes para mim durante o mestrado: Carla (Carol), Cristina, Mônica Santos e Sâmia, Glória, Luciana, Deise, Ivete.

Ao professor Elizeu e à professora Tânia Hetkowski, obrigada pelas aprendizagens construídas quando fui aluna de vocês.

As colegas da Secretaria Municipal da Educação, em particular as companheiras da Divisão de Educação Infantil que compreenderam e respeitaram minha paixão em estudar o brincar e também acreditaram na concretização desse sonho: Ana Rita, Ana Karla, Cristiane, Darlene, Josemeire, Cíntia, Mara, Normeide. Outras pessoas da rede municipal de ensino também compartilharam do meu desejo de estudar o brincar e me incentivaram nessa busca. Por isso também aproveito para agradecer: Marina, você fez parte dessa história quando meu projeto ainda estava no rascunho; Soninha, chefe e companheira de sonhos e ideais de uma Educação Infantil de qualidade; Ivete, parceira de trabalho na época em que atuei como coordenadora de uma pré-escola e juntas realizamos alguns projetos. A todas vocês, muito obrigada.

A minha querida orientadora Liana meus mais sinceros e profundos agradecimentos. Você me mostrou de uma forma muito tranquila e competente o que é ser pesquisadora. Soube controlar minha ansiedade e respeitar meu ritmo, limitações e ideias com muito compromisso e profissionalismo durante os encontros de orientação e trocas de e-mails, além de demonstrar carinho e cumplicidade durante minha caminhada de estudo. Muito obrigada Liana por tudo que aprendi durante esses dois anos.

À direção, corpo docente e funcionários da Pré-escola Municipal José Martins Rios, meu muito obrigada pelo acolhimento durante o período em que estive na escola fazendo a pesquisa. E a vocês crianças, meus principais colaboradores, meu muitíssimo obrigada, sem vocês esse trabalho não teria nenhum sentido.

“Àqueles que acreditam na infância, o cantinho da nossa vida que volta à lembrança através do Brincar. Porque o brincar transforma”.

Adriana Friedmann(1998).

O BRINCAR EM CASA E NA ESCOLA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DE UMA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA

RESUMO

O estudo teve por propósito investigar o brincar do ponto de vista das crianças, tendo em vista o reconhecimento da importância do papel do brincar no processo de humanização, fundamentado nas contribuições da psicologia histórico-social e da sociologia da infância, quando apontam o brincar como elemento estruturante da cultura humana. A investigação teve por objetivos: analisar como as crianças descrevem os momentos destinados ao brincar em casa e na escola e discutir aspectos do brincar nos dois contextos para verificar em que aspectos se assemelham ou não. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa realizada em uma pré-escola pública do município de Feira de Santana – BA. Como estratégias metodológicas foram registradas as falas de 40 (20 meninas e 20 meninos) crianças, mediadas por desenhos. As crianças descreviam, através de diferentes desenhos, as brincadeiras que mais gostavam de fazer em casa e na escola e, enquanto desenhavam, eram solicitadas a explicar o motivo que as levavam a gostar das brincadeiras escolhidas. Das quarenta crianças que participaram da pesquisa, quatorze meninos e nove meninas preferem as brincadeiras de casa. As crianças mostraram mais interesse pelas brincadeiras de faz-de-conta pela possibilidade de representação da realidade que está muito presente em crianças dessas idades. Contudo, a maioria das brincadeiras da pré-escola são brincadeiras de regras que nem sempre atraem por muito tempo a atenção das crianças nesta faixa-etária. Nos desenhos e nas falas indicaram mais brinquedos do que brincadeiras. A palavra brinquedo (de modo genérico) aparece nos dois espaços, porém para as meninas a boneca aparece mais frequentemente em casa do que na escola e os meios de transporte, como o carro, são mais indicados pelos meninos nas brincadeiras de casa do que nas da escola. São brinquedos que denotam mais uma vez as marcas de gênero. Nas conclusões, entre outros aspectos, o estudo indica aos profissionais da Educação Infantil um processo de formação continuada que proporcione condições para analisar o brincar e as brincadeiras como parte da rotina e das atividades que podem favorecer o processo educacional, com as marcas culturais das crianças concebendo-as como as verdadeiras protagonistas do espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Criança, Protagonismo infantil.

PLAYING AT HOME AND IN SCHOOL : A STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF KINDERGARDEN CHILDREN .

ABSTRACT

This study aimed at investigating play from children' point of view, considering the importance of the role of play in the hominization process and the contributions of both social historical psychology and the sociology of childhood which show play as a structuring element of human culture. We pursued two objectives: analyze how children describe the moments dedicated do play at home and in school and discussing dimensions of play in both contexts so as to verify items of similarity and difference. In this sense, we realized a qualitative research, in a public kindergarden in Feira de Santana (Bahia, Brazil). We registered the discourses and drawings of 40 children (20 girls and 20 boys). Children were asked to describe through drawing the games and play that they like most at home and school, and while they were drawing, they were asked to explain their choice. On the 40 children participating in the research, 14 boys and 9 girls prefer to play at home. Children showed more interest for make believe play because of the possibility of reality representation which is much present at this age. Nevertheless, most of kindergarden games are rules games which do not always attract attention of children of this age. Discourses and drawings point out more toys than game. The word *toy* (in a generic sense) appears in both spaces but for girls the doll appears more at home than at school and for the boy it is the car which appear more at home. Those are toys which denote one more time the gender stamp. We conclude in favour of a process of permanent education for kindergarden teachers so as to promote for them the possibility to analyze games and play as part of the daily educational process, considering the cultural marks of the children, seen as the real protagonists of the school space.

Key-words: Kindergarden; Play; Children; infantile protagonism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Categorias identificadas nos desenhos livres das crianças	78
Tabela 2	Categorias identificadas nas falas e nos desenhos das crianças sobre o brincar em casa	88
Tabela 3	Categorias identificadas nas falas e nos elementos dos desenhos das crianças sobre o brincar na escola	95
Tabela 4	Categorias identificadas nas falas e nos elementos dos desenhos das crianças sobre o brincar na escola por turno	105
Tabela 5	Respostas das crianças sobre a preferência pelas brincadeiras de casa e da escola por turno	106
Tabela 6	Respostas das crianças sobre a participação das professoras nas brincadeiras realizadas na escola	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenho Livre de um menino de cinco anos do turno vespertino	75
Figura 2	Desenho Livre de uma menina de cinco anos do turno vespertino	76
Figura 3	Distribuição da frequência dos elementos presentes no desenho livre dos meninos e das meninas e	79
Figura 4	Distribuição da frequência dos elementos presentes nos desenhos dos meninos e das meninas	80
Figura 5	Desenho de uma menina de quatro anos do turno matutino	85
Figura 6	Desenho 2 de uma menina de quatro anos do turno vespertino	86
Figura 7	Distribuição da frequência das indicações das crianças sobre o brincar em casa nos diferentes turnos: matutino e vespertino	92

SUMÁRIO

	Introdução	16
	Contextualizando a motivação da pesquisa	16
1	Breves reflexões sobre o conceito de infância	21
1.1	Atenção à infância: a herança de um processo histórico e social	26
1.2	Podemos falar de uma educação para as crianças ou para a infância?	31
1.3	Concebendo as crianças como atores sociais	37
2	O brincar na cultura humana	40
2.1	O brincar na educação infantil: atividade principal da criança	45
2.2	O brincar e a formação de professores	49
2.3	O brincar na legislação para a educação infantil	52
2.4	Tempos e espaços do brincar	54
3	Descrivendo o percurso metodológico: em busca do olhar das crianças sobre o brincar	59
3.1	A pré- escola campo da pesquisa	61
3.2	Rotina da instituição	64
3.3	Presença de brinquedos na instituição	64
3.4	As crianças	65
3.5	Instrumentos	66
3.6	Testagem dos instrumentos e procedimentos	67
3.7	O processo de produção dos dados	71
4	O brincar em casa e na escola sob a ótica das crianças	72
4.1	Os desenhos livres	73
4.2	Brincar em casa	83
4.3	Brincar na escola	93
4.3.1	Faz de conta	93

4.3.1.1	Outras	97
4.3.2	Brinquedos	98
4.3.2.1	Animais	99
4.3.2.2	Brincadeiras	100
4.3.3.1	Jogos educativos	101
4.3.4	Personagens	101
4.3.5	Diversos	103
4.3.6	Outros	103
4.3.7	Brincar em casa e na escola.	104
4.4	Preferências indicadas nas falas dos meninos e meninas em relação às brincadeiras de casa e da escola.	106
4.5	Participação das professoras nas brincadeiras segundo as crianças	109
5	Tecendo considerações sobre o brincar: o que as crianças dizem	114
	Referências	120
	Anexo	127

APRESENTAÇÃO

CONTEXTUALIZANDO AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

O ato de brincar é de domínio infantil. Não porque seja exclusividade das criancinhas. Mas porque é a conduta criativa que possibilita ao homem reinaugurar-se infinitamente.

Tânia de Vasconcellos (2008, p. 115)

A forma como o brincar estaria acontecendo nas creches e pré-escolas públicas sempre foi algo que me chamou a atenção e instigou meu interesse.

Contudo, ao participar mais de perto desse nível de ensino, fazendo parte da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana, no período de 1996 a 2001, como Supervisora Pedagógica, estabelecendo contato direto com as professoras¹ em cursos, encontros pedagógicos e acompanhamento nas pré-escolas, percebi que as docentes ainda não tinham clareza quanto à importância do brincar para o desenvolvimento das crianças de zero a seis² anos.

Durante o referido período, ministrei vários cursos para as professoras abordando variados temas da Educação Infantil. Recordo que em todos os cursos sempre ressaltava a importância do brincar, a exemplo dos estudos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) a partir do Programa Parâmetros em Ação³, desde a versão preliminar do referido documento a partir de 1998. Acrescente-se a isso que montei uma proposta de estudo para as professoras, especificamente sobre o brincar, como um processo de formação continuada para

¹ Na época em que os cursos eram realizados só constatei a presença de professoras atuando na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Feira de Santana.

² À época, a Educação Infantil era voltada para esta faixa etária.

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

duas turmas de professoras, oferecida durante os anos de 2006 e 2007. Apesar disso, verifiquei, através de visitas de acompanhamento pedagógico, que o brincar ainda não estava presente na rotina estabelecida pelas professoras. Parecia haver uma distância entre as reflexões construídas por elas durante o processo de formação e as práticas desenvolvidas nas diferentes escolas.

Ao longo da minha experiência de supervisão junto às professoras e as crianças de algumas pré-escolas da Rede Municipal, pude perceber que os momentos dedicados ao brincar eram deixados para segundo plano e aconteciam apenas na hora do recreio. Constatei também que, quando alguma professora estava presente durante a brincadeira no recreio, era ela que escolhia e dirigia as brincadeiras. Outras ficavam próximas às crianças durante o recreio apenas para garantir a segurança das mesmas e evitar acidentes e brigas. As brincadeiras espontâneas que eram realizadas no pátio pareciam não despertar a atenção por parte das professoras, que não demonstravam curiosidade em saber como ou de que as crianças estavam brincando, ou se havia algum interesse por um tipo de brincadeira específica.

Outra prática bastante comum era sugerir que as crianças brincassem livremente na sala quando a atividade proposta para o segundo horário terminasse antes do tempo previsto, visando a preencher o restante da carga horária.

Essas práticas revelaram para mim que aspectos importantes como desenvolvimento social, moral, afetivo e cognitivo que o brincar pode proporcionar às crianças não eram percebidos pelas professoras. Assim sendo, elas não planejavam os momentos de brincadeira nem observavam o que as crianças diziam, sentiam ou demonstravam estar pensando em tais momentos.

Vale acrescentar que a maioria das professoras relatou, nos encontros realizados durante o período da formação continuada, que as brincadeiras de faz de conta, regras e jogos de construção fizeram parte da sua infância, e elas recordaram essa fase de suas vidas como prazerosa e criativa. A despeito disso, não constatei em suas práticas nenhuma preocupação com o brincar no planejamento e execução do seu trabalho diário.

Essas observações provocaram inquietações que apontaram para a necessidade de realizar uma investigação mais detalhada no cotidiano de uma pré-

escola pública a fim de saber de que forma as brincadeiras estão acontecendo na Educação Infantil sob o ponto de vista das crianças.

Parto do pressuposto de que o modo como a infância vem sendo tratada e a forma como a Educação Infantil tem sido planejada podem ser reveladores das concepções que foram se consolidando no curso da história sobre o papel das crianças e a compreensão da cultura da infância, bem como sua estreita relação com o brincar, na medida em que a brincadeira infantil configura-se como uma das principais atividades realizadas pelas crianças e como uma busca pela demarcação do direito de ser criança.

Nessa perspectiva, surge o desejo de investigar o brincar do ponto de vista das crianças, tendo em vista o reconhecimento da importância do papel dessa atividade no processo de humanização, a exemplo dos estudos de Vygotsky (2008), que considera o brincar como uma atividade criadora e principal da infância, assim como do próprio processo de desenvolvimento.

Leontiev (Vygotsky et al., 1988) define a atividade principal como um tipo de atividade que se destaca, entre outras, num determinado estágio, por exercer uma maior influência no desenvolvimento psicológico e na formação da personalidade da criança. Três atributos básicos caracterizam a atividade principal: primeiro esse tipo de atividade é responsável pelas principais mudanças psicológicas na personalidade infantil; segundo, as influências da atividade principal reorganizam e dão aos processos psíquicos um outro formato; e, por último, a atividade principal de um período serve para o surgimento de um outro tipo de atividade, dominante no período seguinte (LIMA, 2005, p. 160).

Por entender a brincadeira como atividade principal da infância, pretendo nesse estudo descrever esta atividade de acordo com o dia a dia de meninos e meninas, nos ambientes da casa e da escola, para uma posterior análise das suas indicações no que diz respeito ao brincar.

Interessa desenvolver um estudo voltado para as crianças que, como afirma Vasconcellos (2007, p. 10), são “[...] informantes competentes de suas histórias singulares, que, com especificidades próprias, expressam variadas dimensões culturais, presentes em toda ação/atividade humana”. Por conseguinte, espera-se

que o trabalho proporcione contribuições para a compreensão do brincar como elemento da cultura da infância na Educação Infantil.

Para estudiosos da infância como Carvalho, Alves e Gomes (2005), o brincar tem cada vez menos espaço na Educação Infantil. Brincar livremente, com tempo para atividades criativas e exploratórias sem direcionamento de adultos, fica restrito aos momentos livres do recreio. Nos seus estudos, as autoras também constataram que os profissionais que atuam na Educação Infantil têm dificuldades para perceber a importância ou o papel do brincar no processo de desenvolvimento humano. Reconhecem o brincar apenas quando está relacionado às atividades pedagógicas ou aos objetivos didáticos preestabelecidos. Ou seja, não percebem que as culturas infantis ganham vida nos espaços e tempos em que as crianças têm algum grau de controle e poder como o momento do recreio ou o período livre das classes de educação infantil.

As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares (DELGADO & MÜLLER, 2005, p. 163).

Trabalhos que valorizam a importância do brincar na educação infantil, como linguagem primordial das crianças e elemento fundante das relações que são estabelecidas no cotidiano infantil, precisam abordar também os espaços das creches e pré-escolas.

Ao considerar as crianças como principais sujeitos da investigação, este estudo pretende demonstrar que as mesmas podem contribuir para a construção do conhecimento, reforçando sua condição de sujeito histórico e produtor de cultura. De acordo com Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 29), “a proposição do direito à infância na escola, com ênfase na sua participação efetiva, desafia tanto o caráter homogeneizador, quanto disciplinador da instituição”.

O objetivo principal deste trabalho é analisar como as crianças descrevem os momentos destinados ao brincar nos diferentes espaços que vivenciam seu dia a dia, ou seja: a casa e a escola. Por este motivo, interessa ao estudo discutir aspectos do

brincar nestes dois contextos para verificar em que aspectos se assemelham ou não. Desse modo, pode-se inferir o que é que cada espaço oferece de favorável para as crianças.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos: no primeiro, faço uma breve retrospectiva histórica do conceito de infância e criança, analisando como tais conceitos vêm se modificando ao longo dos tempos e de que forma as pesquisas atuais concebem as crianças como atores sociais, verdadeiros protagonistas de suas histórias de vida.

No segundo, apresento os conceitos de brincar e como esta atividade vem estando presente ao longo da história da humanidade, ressaltando a importância do brincar para a Educação Infantil, a partir de estudos de teóricos e estudiosos que reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

No terceiro, descrevo o trabalho de campo de forma detalhada, com o propósito de possibilitar uma visão clara das atividades que foram desenvolvidas para a produção dos conhecimentos em foco no presente estudo.

No quarto, descrevo e discuto com a literatura apresentada os resultados obtidos, mostrando, através da análise dos instrumentos utilizados na pesquisa, de que forma meninos e meninas de quatro e cinco anos descrevem as brincadeiras realizadas em casa e na escola, quais as suas preferências e necessidades.

No quinto e último capítulo, apresento as conclusões da pesquisa e analiso alguns aspectos do trabalho que apontam para a necessidade de estudos posteriores.

CAPÍTULO 1

BREVES REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE INFÂNCIA

O lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto.

Manuel Jacinto Sarmiento (2004, p. 29)

Ao longo da história da humanidade, as crianças sempre foram concebidas como seres que necessitam de cuidados especiais antes de ingressarem para a vida adulta. No entanto, o conceito de infância apresenta variações de acordo com a sociedade e o período histórico em que é analisado.

De acordo com Stearns (2006), o longo período de dependência na infância é herança dos ajustes de convivência exigidos pelas sociedades caçadoras-coletoras, cujas famílias tinham em média entre quatro a cinco filhos, e decorrência da sobrecarga representada por cada criança em relação à alimentação – o período de amamentação era maior do que na sociedade contemporânea.

As restrições nas taxas de natalidade ocorriam de várias formas, mas principalmente pelas prolongadas lactações (quatro anos ou mais), durante as quais a capacidade das mães para concepção era limitada pela química corporal (STEARNS, 2006, p. 23).

Com o advento da agricultura, sucederam-se várias modificações no tratamento da infância, e uma das principais foi o aproveitamento da mão de obra infantil. Segundo Stearns (2006, p. 6-7), “o trabalho produtivo passou a se constituir na principal definição da infância na maior parte dos tipos do sistema agrícola – incluindo aquelas dedicadas ao artesanato e à manufatura doméstica”.

Os estudos sobre a história da infância no período medieval realizados por Áries (2006) descrevem a vida das crianças e de suas famílias, mostrando que a sociedade medieval ignorava a existência das crianças, tendo em vista que em tal período não existia nenhum sentimento de infância. Do mesmo modo que não era percebida a existência de uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta.

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÉS, 2006, p. 98).

De um modo geral, tais estudos mostram que o sentimento de infância como conhecemos hoje, reforçado pela preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, no intuito de criar formas de regulação da infância e da família, surge com a modernidade.

Três processos históricos a partir do século XVI, relacionados entre si e fundamentais para a história mundial, tiveram substancial impacto em muitas crianças. O primeiro consistiu na maciça expansão do tráfico de escravos da África para as Américas e da própria escravidão. O segundo foi o crescimento do colonialismo europeu, particularmente nas Américas. E o terceiro, mais geral, centrou-se no aumento da produção para uma economia comercial mundial em crescimento (STEARNS, 2006, p. 105).

Com a busca pela produtividade decorrente do processo de industrialização mundial, por volta do século XVIII, as crianças passaram a viver afastadas de seus pais, que não mais trabalhavam próximos as suas residências, passavam o dia inteiro nas fábricas. De acordo com Pereira e Souza, (1998), desde o final do século XIX, adultos e crianças deixaram de se misturar e a educação dos pequenos, que antes acontecia de forma difusa, nos momentos de trabalho e lazer comuns a todos, independente da idade, passou a ser substituída pela escola.

A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial (PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 37).

Porém, segundo Stearns (2006), enquanto uma nova concepção de infância começava a ser elaborada na sociedade ocidental nos séculos XVIII e XIX, uma série de mudanças afetava as crianças em outras partes do mundo, como o ingresso

precoce no mercado de trabalho, a disseminação de doenças e o aumento das taxas de mortalidade infantil.

Estudiosos do campo da sociologia e da psicologia têm afirmado que a infância como categoria social é uma ideia que vem se modificando com o tempo. De acordo com Sodré (2002, p. 66), “o conceito de infância vem sendo alterado ao longo da evolução do homem e, aliado a isso, também vem sendo modificada a concepção do papel social desses primeiros anos de vida”. Acrescentando, Quintero (2005, p. 32) afirma: “Na verdade, a história da infância coincide com a história do atendimento às crianças em situação de risco, o que também contribui para a produção da imagem da criança pobre, que é sempre vista como uma ameaça social a ser contida.”

Para Heywood, (2004, p. 21), “a infância é, pois, em grande medida, resultado das expectativas dos adultos”. Nessa perspectiva, o modo como a infância vem sendo vista e tratada é revelador das concepções que foram se consolidando no curso da história sobre o papel das crianças. Portanto, é de extrema importância que perguntemos: qual o lugar da infância nesse tempo tão atribulado que muitos denominam de contemporaneidade⁴? Será que nossas crianças têm tido o direito a uma infância cercada por cuidados e atendidas por um processo educacional que respeite sua cultura?

Não podemos esquecer o fato de que a história tem como protagonistas homens, mulheres e crianças que, em sua formação cultural, recebem influências da sociedade de acordo com as circunstâncias do momento vivido e que os acontecimentos ao longo da história não devem ser analisados de forma linear negando-se a circularidade do tempo. Dessa forma, muitas marcas das culturas caçadoras-coletoras e algumas características do período medieval coexistem até hoje com a cultura capitalista.

Segundo Kramer (1996), foi necessário que pesquisadores da infância se apropriassem dos estudos da sociologia, da história e da antropologia para compreender a infância sem ver na criança apenas um ser imaturo e dependente,

⁴ De acordo com Ataíde (2001), a contemporaneidade é um conceito histórico que se refere ao tempo presente e sinaliza, principalmente, as vivências e fatos em curso.

fruto de uma psicologia tradicional que marcou a formação da maioria dos educadores contemporâneos. Para a autora:

No Brasil, a infância é hoje tematizada em várias áreas de conhecimento e é motivo de mobilização de diversos segmentos da sociedade civil que, reconhecendo as crianças como cidadãs, lutam para que os direitos sociais afirmados na letra da Constituição de 88 – entre eles o direito à educação – tornem-se fato (KRAMER, 1996, p. 26).

De acordo com Quinteiro (2005), nas últimas décadas os estudos sobre a infância no Brasil têm aumentado. No entanto, ainda torna-se necessário ouvir as crianças para conhecer sua compreensão e seus anseios diante de uma sociedade em constante transformação, como a sociedade capitalista, marcada pelas exigências do mundo globalizado. Tal mundo encara as crianças apenas como pequenas consumidoras, ávidas em adquirir os objetos produzidos pela indústria infantil, que tem investido largamente na criação de roupas, sapatos e brinquedos, que muitas vezes descaracterizam a infância, tal como também ressalta SARMENTO, SOARES e TOMÁZ (2006, p. 4):

[...] Visando conformar o imaginário e o desejo das crianças a padrões e formas pré-estruturadas, no âmbito de uma cultura *para* a infância que, sendo gerada pelo mercado e vivendo dos seus interesses e contradições, se estabelece gerando a colonização dos mundos de vida das crianças, ao mesmo tempo em que se desenvolvem novas desigualdades no acesso a produtos e marcas.

Os estudos e os noticiários em relação à infância realizados no Brasil têm fornecido mais informações sobre as condições sociais das nossas crianças e sobre sua condição de criança sem infância e “pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontra inserida” (QUINTEIRO, 2005, p. 22).

Para Sarmento (2004), integradas pelos jogos e brincadeiras infantis, as culturas das diferentes infâncias estruturam-se em torno de quatro eixos: a interatividade (considerando-se que as crianças aprendem na interação com o outro – criança ou adulto); a ludicidade (considerada uma marca da infância que acompanha as crianças durante seu processo de desenvolvimento e nas suas

relações sociais); a fantasia do real ou faz de conta (que possibilita à criança a aceitação de fatos incompreensíveis do seu cotidiano) e a reiteração (compreendida como a capacidade de transitar entre o passado, o presente e o futuro através da imaginação no contato com seus pares) – e isso a criança o faz através das brincadeiras.

Atualmente, uma análise rigorosa sobre a infância faz-se necessária devido a uma tendência inerente a nossa época de transformar as crianças em adultos, antes do tempo, principalmente na forma de vestir, semelhante ao que acontecia na Europa até o século XIII, quando as crianças eram vestidas como adultos logo após terem deixado os cueiros (ÁRIÉS, 1978).

A forma de vestir, a diminuição de tempo livre para brincar em casa e na escola, a inserção das crianças das classes desfavorecidas no mercado de trabalho ou até mesmo na exposição das crianças a programas de televisão impróprios para a sua idade têm encurtado a infância. Com este mesmo pressuposto, Postman (1995, p. 89) afirma: “se considerarmos a televisão comercial como hoje a conhecemos”, podemos ver nela, claramente, um paradigma de uma estrutura social emergente que deve fazer “desaparecer a infância”.

Nesta perspectiva, podemos afirmar também que a mídia, sobretudo a televisão com sua infinidade de informações e apelos comerciais, tem contribuído para que nossas crianças tenham infâncias cada vez mais curtas, perdendo horas de brincadeiras em frente a um aparelho de TV, e sintam-se estimuladas a assumir posturas de adultos. Pois, como afirma Ataíde:

A globalização é resultante da revolução das comunicações por satélite, pelos cabos de fibras óticas, pela internet. Estes mecanismos eletrônicos permitiram a transferência de informações em curtíssimo prazo, porém, só teoricamente eles contribuíram para a democratização das informações e melhoria da qualidade de vida [...] (ATAÍDE, 2001, p. 41).

Vale ressaltar que o processo de globalização tem favorecido a interação entre diferentes sociedades e tais influências têm provocado grandes impactos na infância no que diz respeito a valores, hábitos e costumes, a exemplo da expansão do consumismo, marca da geração shopping center. Assim sendo, é muito comum

encontrarmos meninos e meninas desfilando com vestuário de adultos, ainda com corpo e comportamento de criança. Como afirmam Campos e Souza (2003, p. 14): “A cultura do consumo molda o campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo.”

Corroborando, Pacheco (1998, p. 31) afirma que:

[...] A sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que oferece todo o conforto dentro do lar, retira as pessoas dos contatos interpessoais e impõe à criança os espaços privados, retirando-lhe os espaços públicos onde ela partilhava e usufruía da riqueza da diversidade cultural.

1.1. ATENÇÃO À INFÂNCIA: A HERANÇA DE UM PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL

Para entender o conceito de infância contemporâneo é preciso compreender que ele varia de acordo com o contexto social e histórico específico de cada realidade enfocada. Além disso, é preciso reconhecer que o interesse pela infância vem se alterando através dos tempos. As mudanças no conceito de infância desde a Idade Média não ocorreram por acaso, foram fruto de transformações ocorridas nas relações sociais, como: o crescimento das cidades e sua urbanização, a implantação das indústrias, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a institucionalização da educação infantil através da criação de creches e pré-escolas.

Nos seus estudos, Áries (1978) desvela um novo olhar sobre a criança e a infância antes despercebida e totalmente ignorada. Sua iconografia, considerada de extrema importância para autores como Del Priore (2002) e Freitas (2003), descreveu a infância a partir do século XII, caracterizando o sentimento sobre a infância e o comportamento de crianças e adultos na Europa da Idade Média e início da Idade Moderna. De acordo com Heywood (2004), a infância precisou esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, até que fosse reconhecida como uma fase da vida em que as crianças necessitavam de cuidados especiais antes de ser integradas ao mundo do trabalho junto com os adultos.

De acordo com Farias (2005), a preocupação com uma educação destinada para as crianças brasileiras foi inaugurada, como na Europa, com a valorização da criança como “riqueza da nação”, tendo em vista que:

A influência européia, a partir do século XVI, no cotidiano brasileiro, ocorreu, fundamentalmente, por meio da colonização portuguesa. As relações culturais entre Brasil, Portugal e África, promovidas pela colonização portuguesa, propiciaram uma realidade social muito peculiar, determinando, assim, um modo de vida, hábitos, costumes e relações sociais diferenciadas, dos quais encontramos resquícios até hoje (FARIAS, 2005, p. 37).

Essa influência europeia na educação brasileira já vem de longas datas. Não podemos nos esquecer que os jesuítas, como precursores da educação institucionalizada no Brasil, também exerceram forte influência na educação das crianças, utilizando o artifício da fé cristã para “educar” e tornar submisso os curumins (crianças indígenas), desconsiderando seus valores, crenças e costumes, efetivando um verdadeiro processo de aculturação.⁵

Segundo Farias (2005), ao resgatarmos o percurso histórico do atendimento às crianças de zero a seis anos no Brasil, devemos relacioná-lo com as transformações que ocorreram nos diversos setores da sociedade. Esclarecendo melhor, paralelamente às mudanças ocorridas na política educacional estavam as transformações ocorridas na organização familiar, a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho no período da industrialização do país,⁶ que também contribuíram para a criação de instituições e espaços para a educação infantil.

Vale ressaltar que nem sempre a criança foi vista como um ser que necessita de cuidados especiais. Segundo Stearns (2006), historicamente a preocupação com a infância está relacionada à classe social e ao contexto cultural dos quais a mesma se origina:

⁵ A aculturação se dá quando duas culturas distintas ou parecidas são absorvidas uma pela outra, formando uma nova cultura diferente. Segundo Saviani (2005, p. 1125), a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força.

⁶ De acordo com Nunes (2005), no contexto social e político da industrialização no Brasil a criança se torna um campo de intervenção social, a partir da articulação de práticas assistencialistas e jurídicas de proteção às crianças pobres.

A infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro. Algumas sociedades admitem o trabalho da maior parte das crianças pequenas, e com frequência, trabalho pesado. Outras sociedades ficam chocadas com esse tipo de violação da inocência e vulnerabilidade infantis. Para algumas sociedades as crianças deveriam ser felizes. Para outras, embora não defendendo infâncias felizes, essa preocupação parece estranha. Algumas sociedades admitem que grande parte das crianças pequenas morrerá, e tendo em vista esse fato organizam sua relação com a infância, incluindo a forma como discutem a morte com as crianças. Outras trabalham arduamente para prevenir a morte das crianças (STEARNS, 2006, p. 12).

De acordo com Leite (2003, p. 20), a infância começou a preocupar o Estado e as políticas governamentais quando as crianças começaram a ser vistas como “menores abandonadas que vagavam pelas ruas como decorrência do trabalho dos pais, que se tornava cada vez mais distante de seus domicílios”.

Kramer (1996) ressalta que nos países do Terceiro Mundo e no cenário nacional da década de 1970, uma imagem preconceituosa e marginalizadora da criança pobre tomou uma grande dimensão nas discussões sobre o fracasso escolar, e em decorrência disso acreditava-se que:

Falta de cultura, carência social e afetiva, déficit lingüístico, desnutrição, imaturidade no comportamento e atraso no desenvolvimento, por conjuntura familiar desfavorável ou por condições de moradia precárias, eram temas e termos trazidos para explicar por que as crianças pobres não tinham sucesso na escola, por que não aprendiam, por que falhavam (KRAMER, 1996, p. 15).

Segundo a autora, no final do século XIX, os índices de mortalidade infantil no Brasil eram assustadores, chamando a atenção dos higienistas e políticos da época, embora o óbito de crianças não causasse muito sofrimento aos pais e familiares, que consideravam o pequeno ser como um anjinho que teria sua passagem garantida para o céu.⁷

⁷ Grifo meu, em decorrência da ênfase atribuída à fé cristã, herança dos jesuítas.

Nessa perspectiva, podemos perceber que as ideias sobre infância em nosso país no período escravista se aproximam muito daquelas divulgadas por Ariés no século XVII, ao descrever uma sociedade em que a morte de crianças pequenas não era considerada uma perda significativa para as famílias. Ressaltando-se nesse contexto as diferenças sociais marcadas pelo gênero e pela raça, haja vista que por volta dos seis anos terminava a infância da criança escrava, que a partir dos 12 anos de idade, segundo Pardal (2005, p. 54): “eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade.” O que corrobora tanto a imagem de adulto em miniatura presente nos estudos iconográficos do historiador francês quanto a realidade de muitas crianças da sociedade atual em diversas partes do mundo.

Em contrapartida, apesar de uma educação marcada pela rigidez de castigos corporais, para as crianças brancas do sexo masculino alguns privilégios eram assegurados:

A partir dos seis anos iniciava-se, para o menino branco, o aprendizado do latim, a gramática e das boas maneiras, nos colégios religiosos. A vara de marmelo e a palmatória se incumbiam de transformar o antigo “anjinho” numa miniatura de adulto precoce (PARDAL, 2005, p. 54).

Uma análise histórica nos mostra que o problema do desamparo das crianças pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade e a falta de planejamento dos poderes públicos para o enfrentamento de tal situação já vêm de longas datas. A dura realidade vivenciada pelas famílias pobres também fez parte do cotidiano de muitas famílias no Brasil no século XVII. Neste período, a adoção de crianças abandonadas nas ruas era considerada a última esperança para as mães negras, que não queriam ver seus filhos escravizados, e para as mulheres brancas pobres, que acreditavam que, sendo adotados por famílias de posses, seus filhos teriam destinos diferentes dos seus.

Com o decorrer do tempo, o abandono se tornou uma grave realidade, que crescia cada vez mais a cada ano. No século XVII, as autoridades governamentais do Brasil passaram a enfrentar o abandono, procurando dar assistência à criança enjeitada. Com esse propósito algumas Câmaras municipais passaram a incluir, nas suas despesas, os gastos com a criação de enjeitados – prática que já era muito utilizada em Portugal (FARIAS, 2005, p. 43).

De acordo com Marcílio (2003), durante quase um século e meio, a roda de expostos⁸ foi a única instituição de assistência à criança abandonada. Utilizada na Itália no período medieval, tal recurso foi criado para se enviar mensagens e alimentos aos residentes de conventos e mosteiros que viviam enclausurados e não podiam manter contato com o mundo exterior. Muitos meninos e meninas filhos de famílias pobres, cujos pais queriam que se tornassem monges ou recebessem uma educação aprimorada, eram deixados nas rodas dos mosteiros.

Em decorrência desse costume, a roda passou a ser utilizada para acolher as crianças pobres, cujos pais não tinham condições de criar, bem como bebês rejeitados que eram frutos de relacionamentos proibidos, a exemplo de relações extraconjugais.

Segundo Marcílio, no Brasil, a roda foi criada no período colonial e mantida até a década de 1950. Esta questão também é indicada por Farias:

Em 1726, foi fundada a primeira Casa de Expostos na Bahia e, em 1738, foi fundada, por Romão Duarte, na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, a Roda e Casa de Expostos. Em 1831, criou-se a Roda dos Expostos em Vila Rica (FARIAS, 2005, p. 43).

Com a extinção da roda de expostos, a filantropia surgiu como modelo assistencial em substituição à proposta da caridade, tendo em vista que grande parte das rodas já havia desaparecido. "Nestes termos, à filantropia atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nasceram com o início do século XX no Brasil" (MARCÍLIO, 2003, p. 78).

Não podemos nos esquecer de que, enquanto o conceito de infância é um conceito construído historicamente, a ideia que temos hoje de criança precisa ser contextualizada dentro de suas especificidades, considerando o contexto sociocultural em que vive. Em seus estudos, Heywood (2004, p. 21) nos chama a atenção de que "a criança é um constructo social que se transforma com o passar

⁸ Cilindros de madeira que garantiam o anonimato de quem ali deixasse a criança, para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN JR., 2005).

do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 10):

Também no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médicos, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social.

Os fatores aqui pontuados se propõem a ressaltar que, para elaborar uma análise histórica sobre a infância e sobre as transformações políticas e sociais que têm ocorrido no nosso país e no mundo ao longo dos tempos, precisamos compreender que convivemos hoje com vários modelos de infâncias, sob pena de correremos o risco de tomar a criança como um ser cujo desenvolvimento é determinado em grande parte por sua constituição biológica, como pensava a psicologia tradicional.

A historiografia tem mostrado que a infância é uma produção histórica, que na história novos imaginários e novas verdades vão sendo construídos. Imaginários e verdades se tornam dominantes em determinados contextos, enquanto em outros eles se quebram e novos imaginários são configurados (ARROYO, 2008, p. 121). Arroyo nos chama a atenção para o fato de que as imagens que temos das crianças e da infância são construções históricas que foram sofrendo alterações com o passar dos tempos.

1.2 PODEMOS FALAR DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS OU PARA A INFÂNCIA?

Segundo López (2008), para pensarmos no sentido da infância não basta apenas compreendermos o significado convencional da palavra “infância” encontrada nos dicionários. É preciso que façamos uma reflexão sobre o que essa palavra representa agora no momento presente. Os (as) professores (as) que atuam na Educação Infantil precisam aprender a lidar com o desafio de educar e cuidar,

buscando atender às reais necessidades das crianças, e para tanto precisam compreender o sentido da infância nos tempos atuais.

Pois, como afirma Kramer (2003, p. 84): “Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração em lidar com populações infantis e juvenis.”

Ao analisarmos o curso da história do atendimento às crianças no nosso país, constatamos que a concepção dos primeiros programas de educação infantil trazia no seu bojo o caráter assistencialista. De acordo com Rosemberg (2003, p. 147): “O modelo de uma pré-escola brasileira de massa, desempenhando também função de assistência, foi introduzido no Brasil sob influência de propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial a UNICEF e a UNESCO.”

No Brasil do século XIX, a criança vista enquanto cidadã do amanhã, promessa do futuro, tornou-se alvo de discussões de políticos e educadores; a crescente industrialização do país e a incorporação de grande número de mulheres no mercado de trabalho desencadearam uma luta dos (as) trabalhadores (as) por atendimento às crianças em creches.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2005, p. 182), “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”. O que pode ser atribuído ao seu processo de criação, cujo objetivo principal era acolher as crianças filhas de mães trabalhadoras, fornecendo alimentação e cuidando da higiene sem nenhuma preocupação com os processos cognitivo, afetivo e social dessas crianças.

Dentro da concepção de criança, enquanto ser em processo de crescimento, surgem os jardins de infância que, para Monarcha (2003, p. 122), podem ser assim definidos: “O jardim da infância ou Kindergarten – metáfora que assemelha o crescimento da criança ao das plantas – é uma das últimas projeções românticas a imiscuir-se no ambiente finissecular paulista, promovendo, sistematicamente, a construção de uma imagem de criança.”

Reverendo a história da infância, podemos apontar os diversos caminhos que as sociedades e as famílias percorreram. Nesse processo de análise, conseguimos perceber como a infância contemporânea ainda traz marcas do passado, o que

também nos faz compreender alguns problemas e situações que se repetem historicamente.

Nesta perspectiva, concordamos com Farias (2005, p. 33), quando afirma que:

Ao resgatarmos a trajetória histórica do atendimento oferecido à criança de zero a seis anos no Brasil, procuramos relacioná-la com as mudanças ocorridas nos diversos setores sociais, principalmente no campo educacional. Focalizamos o processo de organização das instituições de educação relacionando com o resgate do atendimento à criança pequena existente em nosso país até o final do século XIX. Entendemos que o surgimento das instituições direcionadas à educação da criança pequena esclarece a história de várias modificações efetuadas em nosso contexto social, como a organização familiar e do mercado de trabalho, especialmente, o feminino.

Não podemos negar que a década de 90 trouxe grandes avanços para a educação infantil: a constituição de 1988, que determinou ao Estado a obrigatoriedade do oferecimento de educação para as crianças; a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmando direitos e deveres para crianças e adolescentes; a publicação de documentos oficiais que regulamentam o funcionamento das instituições de educação infantil, bem como do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, além da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Além disso, segundo Gouvêa (2008), nos últimos anos a produção historiográfica sobre a infância vem crescendo de forma bastante significativa, crescimento que é expresso tanto no aumento do número de produções bibliográficas como na consolidação de grupos de pesquisa no Brasil e em outros países que se voltam para as questões da infância.

Vale ressaltar que todos esses avanços ainda não garantiram uma educação de qualidade para todas as crianças, considerando suas necessidades e especificidades como cidadãs. Pois, como afirma Freitas (2003, p. 253): “a história social da infância no Brasil tem sido permanentemente reconstituída no interior de um ‘campo de batalha’. Guerras modificam fronteiras”.

Para Sarmiento (2008, p. 20): “a emergência contemporânea de um novo surto do discurso sociológico centrado na infância toma por referência uma revisão crítica do conceito de socialização.” A palavra “emergência” em relação à infância também é enfatizada por Gondra (2008) em dois sentidos:

Em um primeiro sentido, é possível associar o termo emergência à ideia de uma situação crítica, limite, que requer ações urgentes; “[...] em um segundo sentido, associamos o termo emergência à ideia de manifestar-se, mostrar-se. Emergir corresponderia a uma espécie de aparecimento, nascimento, surgimento, criação, invenção” (GONDRA, 2008, p. 2).

Segundo Gondra (2008, op. cit.), ao lidar com o duplo sentido da urgência e do surgimento, provoca-se uma nova ordem social em que atitudes voltadas para a infância são condicionadas ao seu surgimento e às mudanças na sociedade.

Reconhecendo o avanço dos estudos sobre crianças e infâncias realizados por teóricos respeitados mundialmente, não devemos esquecer que o crescente interesse da mídia pelas crianças não está relacionado apenas ao reconhecimento da criança como um cidadão de direitos e deveres que devem ser assegurados legalmente. Precisamos compreender que a infância é vista pelo capitalismo como um grupo que muito interessa ao mercado, devido ao poder que seus produtos exercem sobre as crianças.

Moreira (2003) alerta que os jogos eletrônicos, a televisão e a internet, provocam desde cedo nas crianças e nos adolescentes uma espécie de lealdade a determinadas marcas e produtos produzidos pelo mercado para essa faixa etária, na qual a mídia exerce seu poder atrativo usando artifícios que encantam o imaginário infanto-juvenil. Segundo o autor, “não é preciso muita imaginação para se perceber que essa colonização do simbólico pela propaganda vai influenciar a formação cultural e espiritual das crianças (MOREIRA, 2003, p. 1.219).

Não podemos negar que a televisão é um veículo de comunicação que tem contribuído para a transmissão de informações importantes, principalmente para crianças de classe menos favorecida que não têm acesso ao teatro, cinema, viagens e outros programas culturais. No entanto, também não podemos nos esquecer que o comportamento das crianças e dos adolescentes é fortemente influenciado pelas cenas que são veiculadas pela TV, desde a inversão de alguns valores familiares até

a compulsão por roupas, sapatos e brinquedos que muitas vezes só vão satisfazer o interesse no momento imediato da compra.

Assim, antes de serem alfabetizadas pela escola, as crianças, sobretudo nos grandes centros, já foram alfabetizadas pelas marcas e pelos *logos*. Antes de aprenderem direito a falar, elas começam a ler o mundo por meio de ícones do consumo. Na verdade, muitas de suas primeiras palavras já vêm desse ambiente. A publicidade e o marketing, legitimados e escorados no seu tremendo sucesso econômico, vão mostrando às crianças pela vida afora o que é agradável, atraente, criativo e, sobretudo, desejável (MOREIRA, 2003, p. 1.220).

Hoje se tornou muito comum ouvir pais e professores reclamarem que as crianças não brincam mais como antigamente, ou que estão cada vez mais violentas em suas brincadeiras. Contudo, o que muitos adultos esquecem é que o comportamento que a criança apresenta nas brincadeiras não é nada mais do que a reprodução do mundo adulto que ela precisa reviver para compreender.

Segundo Vygotsky (1998), através da brincadeira de faz de conta, a criança se apropria da realidade circundante de forma simbólica. Ele ressalta que o comportamento da criança pequena é fortemente determinado pelas características das situações concretas que ela presencia, mesmo que não consiga compreender uma situação no momento em que se apresenta, ou que tenha um significado contraditório à informação que lhe é fornecida no momento.

Portanto, se vivemos em uma sociedade violenta e essa realidade chega até as crianças através da televisão ou de fatos do cotidiano, é natural que as crianças representem cenas de violência nas suas brincadeiras. E já que nem sempre é possível impedir que as crianças vejam cenas desaconselháveis para a sua idade e que podem interferir na sua formação, cabe aos pais fazer a seleção do que pode e deve ser visto por seus filhos e filhas.

Nesta perspectiva, Souza e Salgado (2008, p. 208-209) afirmam:

Intervir neste contexto significa criar estratégias para que crianças e adultos possam se distanciar das relações que estabelecem no cotidiano com a mídia e reflitam sobre estas relações a partir do confronto com pontos de vista

diferenciados, questionando verdades que se apresentam como absolutas.

Dessa forma, ao analisarmos as influências dos discursos e das imagens veiculados pela televisão, na concepção de criança que temos hoje e, conseqüentemente, na formação de meninos e meninas que passam grande parte do seu tempo em frente do aparelho de televisão, precisamos considerar também o papel dos adultos (pais, mães, professores/as) e de todos aqueles que são responsáveis direta ou indiretamente pela educação das crianças.

De acordo com Sarmiento (2004), os desenhos animados, programas de televisão e os jogos eletrônicos têm influenciado bastante o comportamento das crianças.

[...] Estes produtos acompanham o incremento comercial de outros produtos de consumo para as crianças (moda infantil, fast-food, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, material escolar, mobiliário infantil etc.), a ponto de constituírem um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de franchising, que são recordes de investimento econômico [...] (SARMENTO, 2004, p.18).

Ainda de acordo com Sarmiento (2004), estamos vivendo um período de globalização da infância em que essa fase da vida humana pode estar passando a ser concebida de forma universal, como se todas as crianças sem distinção de classe social, raça ou credo religioso partilhassem dos mesmos gostos e desfrutassem das mesmas oportunidades sociais.

Esta interpretação nos convida a analisar a qualidade de vida de nossas crianças que, diante do turbilhão de informações oferecidas de forma indistinta através dos meios de comunicação de massa e dos apelos do mundo consumista, estão perdendo a sua essência infantil, exercendo cada vez menos o direito de brincar em casa e na escola. Para tanto, precisamos ouvir as crianças para saber o que elas pensam do mundo em que vivem e quais são seus desejos e aspirações. Como afirma Borba (2008 p. 74-75):

É preciso penetrar verdadeiramente no mundo da criança, ela mesma, no seu tempo presente e compreendê-la do seu próprio ponto de vista. É necessário romper com uma

idéia única e universal de infância e entendê-la em sua singularidade, o que significa considerar a sua pluralidade, a sua diversidade, as diferentes infâncias vividas por nossas crianças contemporâneas.

A evolução que a concepção de infância tem sofrido ao longo da história, o título de cidadã outorgado às crianças pela Constituição de 1988 e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, realçam ainda mais a necessidade de ouvir as crianças para buscarmos compreender o impacto das mudanças sociais, políticas e educativas sob o seu ponto de vista.

É preciso que fiquemos atentos às reflexões de Stearns (2006, p. 13) quando diz que:

É difícil elaborar histórias bem feitas sobre crianças. Crianças deixam relativamente poucos registros diretos. As pessoas lembram suas infâncias, adultos escrevem sobre crianças e há objetos – berços, brinquedos etc., mas isso também é trazido à baila por intermediários adultos. Justamente por isso é mais fácil tratar historicamente da infância do que das crianças em si, porque a infância é em parte definida pelos adultos e por instituições adultas. Compreender as crianças no passado é ilusório. É difícil saber como vivenciam o trabalho ou a escola mesmo hoje, o que dirá no passado.

1.3 CONCEBENDO AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS

Apesar da situação de vulnerabilidade a qual é submetida um grande número de crianças em toda a parte do mundo, estudos na área da sociologia julgam possível que as crianças sejam consideradas protagonistas de sua história de vida. Sarmiento (2004) avalia que ainda existem possibilidades das crianças serem consideradas sujeitos sociais, apesar das condições de vida adversas de muitas delas. Segundo o autor, ainda não foram retiradas das crianças suas identidades culturais e autonomia. Para ele: “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social com características próprias” (SARMENTO, 2004, p. 19).

Analisando os estudos produzidos sobre a infância, Demartini (2005) traz uma grande contribuição ao refletir que tais estudos lançam um olhar sobre a infância e a criança do ponto de vista do adulto que já passou por essa fase, mas não consegue expressar a realidade atual que é vivenciada pelas crianças. Para a autora: “há diferentes maneiras como a infância pode ser sentida e relatada e diferentes representações, se esses relatos foram produzidos por adolescentes ou por adultos, isto é, por pessoas em diferentes etapas de sua vida” (DEMARTINI, 2005, p. 5).

Os estudos da sociologia da infância estruturados a partir da década de 90 têm trazido valiosas contribuições para a compreensão da cultura da infância, na medida em que investigam situações vivenciadas pelas crianças, tendo como interlocutores as próprias crianças, possibilitando uma análise mais apurada de fatos que trazem consequências diferenciadas do ponto de vista do adulto, evitando uma postura adultocêntrica a respeito do mundo infantil.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

Nesta perspectiva, dar voz às crianças significa considerá-las como atores sociais que constroem sua história e têm uma forma específica de ver e analisar o mundo circundante. E como categoria geracional, deve ser constituída de direitos para se posicionar sobre temáticas que lhes interessem e fazem parte do seu cotidiano.

Além disso, o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas dinâmicas e sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 25).

Pensar em uma educação para crianças reais é lembrar as condições de vida a que estão expostos milhares de meninos e meninas que, mesmo com todo o avanço proveniente das descobertas das ciências e da tecnologia e da crescente comercialização do mundo globalizado, ainda estão fora da escola e vagam pelas ruas em busca de alimento, carinho e atenção. Pois, como afirma Del Priore (2002, p.7), “o destino das crianças brasileiras é bastante variado: “há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas.”

Neste contexto, acredito que a reivindicação por uma educação de qualidade e por melhores condições de vida para todas as crianças, independente de raça, credo religioso, gênero ou classe social, ainda continuará fazendo parte da pauta de discussões de todos aqueles que defendem uma educação infantil de qualidade. Pois, segundo Kramer (2006):

Em contextos em que não há garantias de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender (KRAMER, 2006, p. 19).

CAPÍTULO 2

O BRINCAR NA CULTURA HUMANA

[...] Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvidas que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. [...]

Walter Benjamin (2004, p. 85)

Para que possamos compreender a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, é necessário não perdermos de vista que o brincar é um fenômeno universal que atravessa fronteiras e épocas, mas perpetua-se na sua essência. De acordo com Friedmann (1998), historicamente, nos diversos povos e culturas, o ser humano sempre brincou. Na sociedade medieval, a brincadeira não demarcava o lugar da criança e dos adultos, tendo em vista que crianças e adultos participavam de jogos e brincadeiras em praças públicas sem nenhuma preocupação com a diferença de sexo e idade.

As brincadeiras marcaram a cultura dos povos em vários momentos históricos. De acordo com Huizinga (2005), o ser humano recebeu várias designações: “homo sapiens”, que tinha como função vital o raciocínio; “homo faber”, que fabrica objetos; e “homo ludens”, que se dedica às atividades lúdicas contemplando jogos e brincadeiras.

Na idade Média, o brincar constituía-se numa atividade comum a adultos e crianças. Com o advento da industrialização, passou-se a separar as atividades produtivas (trabalho remunerado) das atividades recreativas. O tempo livre destinado ao lazer e diversão proporcionados por jogos e brincadeiras nas grandes cidades passou a ser privilégio apenas das crianças das camadas mais favorecidas da sociedade, haja vista que as crianças filhas de famílias pobres também eram exploradas no trabalho fabril, como ressalta Heywood (2004, p. 161): “O menino sufocado ao subir dentro de uma chaminé ou a pequena mão trabalhando na fábrica, ao compasso incessante de uma máquina, tornaram-se imagens representativas da Revolução Industrial.”

De acordo com Kishimoto (2002, p. 21):

Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar”, caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição.

Todas as crianças em toda parte do mundo brincam independente do credo religioso ou classe social, embora a condição de vida a que muitos meninos e meninas das camadas menos favorecidas da sociedade são submetidos interfira no tempo de duração das brincadeiras, já que desde cedo precisam assumir funções de adulto e o brincar nem sempre é estimulado e compreendido pelos pais e/ou adultos da sua convivência direta.

De acordo com Benjamin (2004), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: torna-se segmentado, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo, torna-se didatizado, entrando na escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos são acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pai e filho da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos nos momentos livres e que, a partir do referido período, tornaram-se cada vez mais escassos.

O aumento da violência urbana, a falta de espaço e segurança nas ruas das cidades têm transformado o brincar em uma atividade solitária que acontece muito mais em função do apelo dos brinquedos impulsionados pela mídia do que pela motivação intrínseca proporcionada pelo ato de brincar.

Brougère (2004) considera o brincar como o ponto central da infância e faz uma análise dos brinquedos utilizados pelas crianças na contemporaneidade. Ele enfatiza que as brincadeiras e os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, sendo substituídos pelos brinquedos industrializados e eletrônicos, que muitas vezes

transformam a brincadeira em uma atividade solitária, tendo em vista que muitos desses são feitos para a criança brincar sozinha, sem necessidade de parceiros, além de limitarem a criatividade e o imaginário da criança, ampliados e enriquecidos através do mundo de faz de conta.

Hoje vivemos um paradoxo provocado pelo excesso de brinquedos produzidos pela indústria e oferecido às crianças (de classe média alta, cujo poder aquisitivo de suas famílias lhes permite conviver com uma quantidade exagerada de brinquedos) e o tempo cada vez mais reduzido que elas têm para brincar seja em casa ou na escola.

Ao mesmo tempo, as crianças das camadas menos favorecidas da sociedade não têm assegurado o seu direito de ser criança, pois para a maioria delas não são proporcionados educação, saúde e lazer, haja vista que, devido as suas condições de vida, são obrigadas a assumir funções de adulto muito cedo, sendo muitas vezes vítimas da exploração sexual e do trabalho infantil. Desta forma, podemos afirmar que em pleno século XXI também convivemos com a diversidade de infância e de crianças, que sofre variações a depender (entre outros fatores) da classe social que a criança pertença.

Com o capitalismo atrelado à ideia de avanço e progresso, não se torna paradoxal vincular-se a uma concepção tão ultrapassada como a do adulto em miniatura? Porque, analisando a realidade atual, é isto que nós temos feito com nossas crianças, transformando-as em pequenos adultos, na forma de vestir, falar e se comportar, longe das brincadeiras de criança tanto em casa quanto na escola.

Como afirma Berman (1986, p. 15), o ser humano moderno vive sob o “redemoinho de permanente mudança e renovação, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. A partir dessa análise, podemos dizer que estamos vivendo em um mundo de muitos brinquedos e menos brincadeiras; mais solidão da criança do que momentos de acolhida; numa cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo. Uma cultura em crise entre aquilo que não mais se adequa às atuais gerações e inúmeras dúvidas a respeito de como recriar indivíduos mais felizes, ou restituir a eles a felicidade perdida.

Se para Berman (1986), ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor, mas, ao mesmo tempo, ameaça de destruição do que temos, do que sabemos e do que somos, como poderíamos pensar então na infância moderna?

As reflexões acerca do brincar e da infância na contemporaneidade, tendo como referência as contribuições de teóricos como Vygotsky (1998) e estudiosos como Benjamin (2002) e Brougère (2004) em seus escritos sobre os brinquedos, mostram que a posição subjetiva atual é marcada pelo individualismo, refletindo-se na educação das crianças. Ao considerar que o brincar é um processo que produz subjetividades, observa-se que hoje as crianças encontram-se confrontadas com a crescente diminuição deste espaço de imaginação criadora por excelência.

De acordo com Vasconcellos (2008), a diminuição do tempo destinado ao brincar na sociedade contemporânea passa a fazer parte da preocupação de muitos educadores. É cada vez mais frequente ouvirmos muitos adultos afirmarem que as crianças de hoje não brincam mais como antigamente. No entanto, não podemos esquecer que o brincar como elemento da cultura humana sofre uma forte influência das transformações sociais, que têm modificado bastante a rotina das crianças de acordo com a classe social em que estão inseridas.

Sodré (2002, p. 69-70) analisa que: “as diferenças marcantes entre as categorias socioeconômicas proporcionam exigências e condições diversas, para a multiplicidade de habilidades e competências, necessárias à vida de cada criança.”

Dessa forma, enquanto as crianças de classe média e alta, quando não estão na escola, estão ocupadas com cursos de línguas, esportes, informática etc., as crianças pobres abandonam a escola porque precisam assumir tarefas de adultos cada vez mais cedo para ajudar na renda familiar ou estão ocupadas tomando conta da casa e dos irmãos menores enquanto os pais trabalham. Nos dois casos podemos perceber que o tempo para o brincar torna-se cada vez mais restrito.

No entanto, as crianças com sua espontaneidade acabam transformando essas situações, muitas vezes impostas pelos adultos, em momentos de brincadeira que podem ser interpretados pelos pais e/ou responsáveis como atitudes de rebeldia ou de irresponsabilidade. Falta muitas vezes ao adulto a sensibilidade em

compreender que a criança está querendo dizer que deseja e necessita de um maior tempo para brincar.

Sem espaços adequados e seguros onde possam brincar livremente e se relacionar com seus pares, muitas crianças acabam arriscando suas próprias vidas para poder usufruir da atividade mais importante para o seu desenvolvimento e formação: o brincar. Seja brincando sobre as lajes que servem de cobertura para as casas nas favelas ou ainda entre ruas movimentadas e a violência urbana, essas crianças vão construindo modos de garantir o brincar em suas vidas (PINTO, 2007, p. 99).

Essa análise faz-se atualmente necessária devido à tendência inerente à nossa época de transformar as crianças em adultos antes do tempo. Portanto, para analisar a infância hoje é importante caracterizar o sistema educacional, que, ao conceber a criança como um ser dependente ou incompleto,⁹ acaba impondo uma rotina e negando o seu tempo de brincar, preenchendo-o com atividades muitas vezes descontextualizadas e sem significados, afastando-a da escola. Enquanto que fora da sala de aula a criança se depara com atividades bem mais interessantes do que as que são propostas pela professora.

Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. Supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas (KISHIMOTO, 2006, p. 30).

⁹ Ver Sodré (2002).

2.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA

Ao analisarmos o modo como as crianças se comunicam entre si e com o mundo dos adultos através da fantasia e da imaginação, passamos a compreender o significado que o brincar tem no seu processo de desenvolvimento, considerando que desde cedo as crianças utilizam a brincadeira de faz de conta para reinterpretar os fatos vivenciados no seu cotidiano, representando cenas que fazem parte da sua rotina diária em casa ou na escola.

Vale ressaltar que para os bebês, no seu processo de descoberta e apreensão do mundo circundante, tudo pode transformar-se em diversão e entretenimento. Segundo Piaget (1990, p. 119), “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como o medo e a cólera”. Nos seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, o autor classificou o jogo infantil em três grandes categorias: jogos sensório-motores, em que a criança brinca sozinha conhecendo o próprio corpo através de gestos repetitivos; jogos simbólicos, quando as crianças começam a desenvolver a linguagem oral e tornam-se capazes de imitar gestos e reproduzir cenas do cotidiano com o auxílio da fala; e os jogos de regras, quando as crianças começam a compreender as regras de convivência e são capazes de questionar, negociar normas de convivência social.

Kramer (1996) nos lembra que a criança na fase pré-escolar começa a perceber que todos os seus desejos não podem ser satisfeitos imediatamente, e para driblar tal frustração ela utiliza a imaginação.

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

O brincar é o elemento fundamental da cultura da infância e essencial na produção de sentidos e de significados para a formação da subjetividade da criança.

De acordo com Wajskop (2005), o brincar vem sendo utilizado na Educação Infantil há muito tempo. A autora assinala que Comenius (1593), Roussau (1712) e Pestalozzi (1746) trouxeram, com suas reflexões, um sentimento de proteção às crianças para a sociedade de sua época que auxiliou na conquista da infância como categoria social, já que antes a criança era tida como um adulto em miniatura. Acrescenta ainda que Froebel (1852), Montessori (1900) e Decroly (1932) elaboraram pesquisas sobre crianças pequenas e propuseram uma educação sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos que deveria atender aos interesses infantis.

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

Aproximando-se de autores contemporâneos como Brougère (2004), Vygotsky (1998) e Piaget (1990), Kishimoto indica que Froebel:

Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas (KISHIMOTO, 2002, p. 68).

Vygotsky (1998) faz um estudo sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, enfatizando a brincadeira de faz de conta, que pela riqueza de situações que são criadas e reinventadas, é considerada para ele como um “laboratório” da infância.

O autor explica que o comportamento da criança pequena é fortemente determinado pelas características das situações concretas que ela presencia, ressaltando que a criança não consegue compreender uma situação que apresente um significado contraditório à informação que lhe é fornecida no momento. Dessa forma, uma criança com idade entre dois e três anos não aceita quando lhe oferecemos um copo com água e lhe dizemos que o conteúdo do recipiente é suco ou refrigerante.

Entretanto, a mesma criança de forma bastante tranquila tenta convencer o seu (a) parceiro (a) de brincadeira que em um recipiente que contém água o conteúdo foi convertido em refrigerante, chá, café ou qualquer outro líquido que se adapte à situação por ela representada no momento em que está brincando. Isso acontece porque na brincadeira de faz de conta são os objetos que ditam à criança o que ela tem que fazer. Em uma situação de brincadeira ela consegue separar significado de objeto.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 134-135):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Compreender o brincar como uma das principais linguagens da infância nos faz perceber que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que para a criança que brinca o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica que tende a querer explicar as situações e acontecimentos do cotidiano do nosso jeito. Na brincadeira, a criança se sente livre para expressar seus sentimentos e analisar os fatos do cotidiano sob sua ótica infantil. E é por isso que o brincar transforma, pois mesmo contendo regras implícitas, como nos apontam os estudos vygotskianos, ao fazer de conta, a transgressão da ordem em que as coisas naturalmente acontecem torna-se possível.

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

A importância da brincadeira de papéis, não obstante ser a atividade principal da criança de 3 a 6 anos, não se limita a esta etapa do desenvolvimento. As conquistas funcionais da criança ao término da primeira infância promovem inúmeras mudanças em sua personalidade, que passa a expressar, de modo cada vez mais acentuado, o ensejo de aproximação entre suas condutas e as condutas dos adultos (MARTINS, 2006, p. 42).

De acordo com Iza e Mello (2009, p. 282), “a teoria Histórico-Cultural considera a brincadeira como atividade principal da criança, pois alavanca o seu desenvolvimento, exercendo fundamental importância nos processos de aprendizagem”. Além disso, Facci (2006, p. 13) acrescenta que:

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade.

Dessa forma, o olhar do professor para as brincadeiras no espaço das creches e pré-escolas deveria ser mais atento, para buscar uma apropriação sobre a compreensão e interpretação que as crianças fazem dos ambientes onde vivem através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras no modo de falar e comportar-se diante de fatos do cotidiano. Tendo em vista que, “no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira” (Facci, 2006, p. 15).

Devido ao seu processo de evolução, que é gradativo, a brincadeira da criança pequena é estruturada a partir do que ela é capaz de fazer, e, segundo Brougère (1998), evolui mais nos seis primeiros anos de vida, período em que uma boa parte das crianças está frequentando instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas). E como essas crianças passam a maior parte do dia, quando não o turno integral, nas referidas instituições, o brincar nestes espaços precisa ser encarado de modo que o olhar do professor para tal atividade tenha um caráter de observação e pesquisa que possibilite um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

De acordo com Moyles (2007 p. 14-15):

Qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo.

2.2 O BRINCAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) estabelece que a formação dos professores de educação infantil deve ser realizada em nível superior, mas ainda permite que sejam admitidos profissionais com a formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Para a realidade do atendimento dos serviços públicos de educação infantil de responsabilidade dos municípios e, particularmente, para a rede de organizações sociais sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público, como associações e creches comunitárias, a LDB impôs o desafio da titulação de um contingente de milhares de profissionais, desconsiderando a realidade educacional da maioria dos estados brasileiros.

O problema da formação dos educadores tem dimensões que ultrapassam o cumprimento da lei, pois não está relacionado apenas com a necessidade de titulação acadêmica, nos moldes exigidos pela legislação educacional, uma vez que, além do grande número de trabalhadores a serem titulados, existe a necessidade do investimento em formação continuada para esses profissionais, tendo em vista que a prática pedagógica impõe desafios que a formação inicial por si só não dá conta.

Ao propor que o lúdico seja recuperado nos cursos de formação de professores de educação infantil com o objetivo de preparar educadores (as) que irão trabalhar com crianças de zero a seis anos de idade, Cerisara (2002) reforça a importância do brincar como uma das linguagens que as crianças se apropriam para compreender o mundo dos adultos e como tal precisa ser estudada e compreendida pelos (as) educadores (as) de infância.

Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar as concepções de criança e pré-escola das instituições formadoras (universidades, secretarias municipais e estaduais de educação etc.). O professor de educação infantil deve planejar o seu trabalho contemplando o brincar como atividade permanente na rotina visando a atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade das crianças, possibilitando também que elas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

Neste sentido, Santos (2001) defende que a formação do educador será mais rica em qualidade se sua sustentação estiver pautada em três pilares: a formação teórica, que lhe possibilite compreender como a criança se desenvolve, considerando suas especificidades sem negar as diferenças socioculturais que fazem parte da identidade de cada ser humano; a formação pedagógica, que lhe forneça subsídios teóricos e metodológicos para o planejamento da sua prática levando em consideração como as crianças aprendem; e, como inovação, a formação lúdica. Para ela, esta última deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber das suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), ao tratar do perfil do professor (a) da educação infantil, apontam para a necessidade de que esses profissionais sejam polivalentes e atuem a partir de conteúdos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Reforçam que a construção de projetos educativos para essa modalidade de ensino exige a presença de educadores e educadoras capazes de responder às demandas das famílias e às questões específicas relativas ao cuidado e à aprendizagem infantil.

Entretanto, grande parte das instituições de educação infantil do Brasil ainda é composta por profissionais que cursaram o ensino médio, e muitas vezes não fizeram nem o antigo magistério. Devido à carência de professores com uma formação adequada e à falta de investimento por parte dos poderes públicos, ainda não contamos com a atuação de profissionais de educação infantil de acordo com as exigências legais.

A prática pedagógica numa sala de educação infantil torna-se mais prazerosa e efetiva com a presença de brincadeiras que façam parte do repertório das crianças, uma vez que possibilita ao professor e à professora adentrar no mundo infantil e assim tirar dele conclusões com mais propriedade. Para tanto, o (a) docente precisa conhecer a criança, de onde ela vem, como ela pensa seus valores, histórias de vida, as representações que elas fazem do mundo, para, a partir de então, intervir de forma satisfatória, influenciando na construção do sujeito, na formação de sua história e na contribuição de sua existência na formação social. O ato de brincar auxilia principalmente os educandos, tornando-os mais participativos,

criativos e motivados no desenvolvimento das atividades educativas, servindo também como subsídio para aulas mais atrativas. “Compreendido dessa forma, o brincar na educação infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho pré-escolar, tendo em vista a criança como sujeito histórico e social” (WAJSKOP, 2005, p. 36).

No entanto, faltam no contexto da formação dos profissionais de educação infantil que hoje está sob a responsabilidade de muitos cursos de pedagogia, estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento infantil, haja vista que a carga-horária do componente curricular Fundamentos da Educação Infantil na maioria das instituições de ensino superior é de apenas 60 horas, tempo bastante curto considerando que a disciplina só é oferecida uma vez dentro do currículo.

Essas reflexões são pertinentes, pois quanto mais os educadores compreenderem como as crianças se desenvolvem, mais subsídios terão para a efetivação de uma prática docente coerente com as especificidades da infância.

Para tanto, faz-se necessária a inclusão de disciplinas que ofereçam uma fundamentação teórica nos currículos dos cursos de formação inicial, favorecendo uma atuação prática sobre o brincar, tendo em vista que o currículo do curso de Pedagogia deve ser repensado, com mais ênfase aos conhecimentos sobre a criança, o brinquedo e sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem. Pautados numa formação compatível com estas atividades, os educadores estarão aptos a trabalhar o brincar com a criança, compreendendo sua importância no processo de desenvolvimento.

Sabemos que a formação inicial da maioria dos (as) professores (as) que estão atuando nas pré-escolas brasileiras não proporcionou estudos mais aprofundados sobre a criança, o brincar e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. E, como Kishimoto afirma (2005, p. 108-109):

Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Acrescentamos a essa afirmação as palavras de Cardoso (2008, p. 50), quando afirma que:

[...] trabalhar com a formação de professores de educação infantil, seja ela inicial ou contínua, nos leva a valorizar suas histórias de vida para refletir sobre os saberes desses profissionais, sobre o lúdico, o corpo, a linguagem, a estética etc. Esta pode ser uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas que foram construídas ao longo das histórias desses sujeitos.

Da mesma forma, Silva (2003) enfatiza em seus estudos que o papel do professor não se restringe à mera aplicação de conhecimentos produzidos por outros, uma vez que o mesmo se constitui como um profissional possuidor de conhecimentos advindos de sua própria experiência. Dessa forma, “a sua subjetividade não pode ser desconsiderada no tocante ao seu discurso e a sua prática sobre o brincar de faz de conta e a imaginação infantil” (SILVA, 2003, p. 74).

2.3 O BRINCAR NA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Concebido como uma das principais linguagens da criança, o brincar é defendido pelos documentos oficiais, aparecendo sempre como um direito da criança e como um dever de pais e educadores de proporcionar momentos de brincadeira aos pequenos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz, na sua versão preliminar, o brincar como conteúdo a ser trabalhado com as crianças de zero a seis anos. O referido documento apresenta as concepções vigentes sobre o brincar nas instituições de educação infantil. A concepção do eixo descreve as três modalidades de brincadeira com suas características e faixa etária em que tais atividades aparecem: brincar com papéis ou faz de conta; brincar com materiais de construção e brincar com regras e apresenta os objetivos, conteúdos, critérios e avaliação e orientações didáticas para crianças de zero a três anos e para crianças de três a seis anos. Na versão final do RCNEI, o brincar não mais aparece como um

eixo de trabalho, mas como um tema transversal no volume 3 (Conhecimento de Mundo). No volume 1 (Documento introdutório), o brincar aparece com as discussões sobre o educar e o cuidar; e no volume 2, o brincar é apresentado na discussão sobre aprendizagem, junto com imitação, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal, além de fazer uma breve discussão sobre o faz de conta e sobre jogos e brincadeiras.

Apesar de todas as críticas que são atribuídas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, este documento preocupou-se em inserir o brincar como uma atividade indispensável ao desenvolvimento das crianças e uma necessidade da educação infantil que deve ser encarada pelo professor com um olhar de investigação que lhe trará ricas informações sobre as crianças.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, v. 1, p. 28).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) defendem que as propostas pedagógicas para a educação infantil incluam momentos para o brincar.

As Propostas Pedagógicas para 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, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 2008, p. 12).

Embora a Lei n. 11.274/2006 tenha inserido as crianças de seis anos no ensino fundamental, o documento Orientações para a inclusão da criança de seis

anos de idade traz um capítulo que define o brincar como um modo de ser e estar no mundo, estabelecendo uma relação entre infância, brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem. Percebe-se que tal postura revela uma compreensão de que o aluno do ensino fundamental não deixou de ser criança e, portanto, precisa ter assegurado o direito ao brincar.

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

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

2.4 TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR

Para uma maior compreensão sobre a importância do tempo e do espaço do brincar para as crianças, é necessário que busquemos analisar o sentido desses dois conceitos que apresentam significados distintos para historiadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, arquitetos, dentre outros.

Para efeito de análise, o presente estudo toma o espaço como lugar e o tempo como momentos da vida da criança que são organizados pelos adultos com quem as mesmas convivem.

Para Pinto (2007, p. 106), “o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros, pois, sendo uma construção social, expressam as relações sociais que neles se desenvolvem”. E nesta perspectiva de tempo e espaço como construção social vamos encontrar as transformações econômicas ocorridas na sociedade e o surgimento da escola como elementos norteadores para organização do tempo e do espaço nas instituições de ensino e na sociedade como um todo.

O processo de industrialização trouxe várias transformações na vida das famílias. Para Redin (2000, p. 15): “a família atual começou a se construir quando a sociedade perdeu a rua.” O autor recorda que até o século XVIII a família se constituía em uma organização em que pais, filhos, amigos e vizinhos tinham um espaço em comum e as crianças não recebiam nenhum cuidado em especial. Esclarecendo melhor, acrescenta:

As pessoas viviam a maior parte de seu tempo fora de casa, na rua, nas praças, ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, e orações. Quanto mais essas comunidades monopolizam o tempo e o espírito dessas pessoas, menor é o lugar da família (no sentido moderno do termo) em sua sensibilidade (REDIN, 2000, p. 15).

A partir do século XVIII, uma nova organização social é instaurada e a família passa a ter uma nova configuração em que as crianças passam a fazer parte da preocupação dos adultos.

Segundo Redin (2000, p. 18): “A criança, nesse novo contexto, começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e, quando sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola.”

Pereira (2008) ressalta que em decorrência das atividades da vida moderna, que tirou a mulher do lar para se dedicar a uma carreira profissional e/ou mesmo para contribuir com as despesas domésticas, a televisão tem assumido grande parte do tempo das crianças, desde muito cedo contando histórias, ensinando novas brincadeiras e permitindo-lhes viajar por um mundo imaginário que prende sua atenção antes mesmo que comecem a falar.

O estudo da relação crianças-televisão levanta inevitavelmente questões sobre as funções culturais e sociais da televisão, bem como sobre a forma como a infância é definida e construída. Nas últimas décadas, assistimos a mudanças significativas em ambas as áreas. Se a televisão mudou, sobretudo a partir da década de 80, também os contextos da infância sofreram mudanças, quer em termos das estruturas sociais das famílias e das comunidades, quer em termos de valores, de identidades e de consumo (PEREIRA, 2008, p. 222).

Nos dias atuais, em que as ruas não são mais utilizadas para as brincadeiras tradicionais como pega-pega, esconde-esconde, roda, amarelinha, dentre outras, e as casas com quintais arborizados deram espaço para apartamentos, os espaços para brincar ganham outra configuração.

Corroborando, Bichara (2005) ressalta que:

Essa visão é fortalecida pelas mudanças ocorridas nas cidades ao longo do século XX: as ruas foram tomadas por veículos, comércio etc., ou seja, deixou de ser um espaço típico de socialização e brincadeiras para se tornar um espaço potencialmente perigoso para crianças. Para superar as restrições impostas por essa urbanização moderna foram criados espaços públicos especialmente destinados para crianças: parques, praças, playgrounds, etc. (BICHARA 2005, p. 30).

Para Pinto (2007), com o processo acelerado de urbanização das cidades os espaços privados ocuparam o lugar de espaços públicos antes concebidos como locais de produção e socialização da cultura, onde as crianças aprendiam a valorizar sua herança cultural através da troca coletiva com os adultos. Para o autor, “assistimos a um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância, na contemporaneidade” (Pinto, 2007, p. 99). Considerado há tempos como espaço legítimo das brincadeiras infantis, a rua vem aos poucos perdendo sua funcionalidade de lazer para as crianças, tanto por conta da violência, que tem afastado cada vez mais as crianças desses espaços, quanto pela atração dos jogos eletrônicos, que têm deixado as crianças presas ao computador e a televisão.

Para Carlos (2007, p. 76): “O computador, por sua vez, tira as crianças das suas relações com as outras e da rua onde também já não podem brincar, para jogá-las diante de uma tela. Com as novas tecnologias, as relações interpessoais passam cada vez mais pela técnica: computadores, celulares, TVs, *walkman* etc.”

Nesta perspectiva, Meira (2003) ressalta que:

Suspender o tempo e brincar é hoje um ato de extremo desafio que as crianças têm de enfrentar frente à avassaladora rede de aparelhos virtuais que invadem sua vida, anestesiando seus movimentos e seu pensamento (MEIRA, 2003, p. 77).

Vasconcellos (2008) ressalta que, apesar de o ato de brincar ser uma das formas mais expressivas e espontâneas das crianças pequenas, tal atividade recebe interferência direta do mundo dos adultos na medida em que:

[...] crescem as ofertas de brinquedos que se podem possuir, de lugares instituídos para brincadeira que podem ser visitados, parques temáticos e toda sorte de modelos de condutas pré-formatados ao qual chamam brincadeiras que vão, gradativamente, ocupando o lugar da experiência genuína e revolucionária do ato de brincar (VASCONCELLOS, 2008, p. 110).

A partir do momento em que as legislações educacionais começam a refletir sobre a necessidade de uma educação infantil preocupada com o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, é necessário que as instituições de educação infantil garantam a todas as crianças o direito ao brincar.

Se entendermos que a organização do tempo e do espaço escolares é construção humana que foi elaborada no decorrer da história e que, portanto, expressa as relações sociais que aí se estabelecem, podemos vislumbrar a possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos (PINTO, 2007, p. 108).

Tendo em vista que atualmente as crianças, independentemente da classe social, estão brincando cada vez menos, talvez por conta dos apelos da sociedade capitalista que as estimulam a querer crescer rápido para desfrutarem do uso de objetos considerados do mundo do adulto, como determinados tipos de roupas e maquiagens, ou porque não são estimuladas pelos pais, levando em consideração que a maioria das famílias desconhece os benefícios do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano, cabe à escola assegurar, na sua rotina de trabalho, momentos para que as crianças brinquem livremente, bem como resgatar as brincadeiras tradicionais que fazem parte da nossa herança cultural.

Acrescentamos também as análises de Bichara (2005), quando diz que:

a observação de crianças em ambientes onde possam se organizar de forma espontânea pode revelar aspectos mais sutis sobre o como as crianças usam e delimitam o espaço disponível para brincar e que fatores podem estar associados a esses usos (BICHARA, 2005, p. 31).

Nessa perspectiva, o olhar atento dos (as) professores (as) de educação infantil nos momentos em que as crianças brincam livremente é imprescindível para a compreensão do universo infantil, tendo em vista que o brincar se configura como uma das principais linguagens da criança e que nem sempre o tempo necessário para que a brincadeira aconteça é aquele estabelecido pelos adultos. Devemos considerar que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto. Para a criança, todo momento em que ela está desocupada e/ou livre dos olhares dos adultos configura-se em um tempo que pode ser destinado às brincadeiras

Para Sarmiento (2004), o tempo da criança pode ser reinventado de várias formas e reiniciado a qualquer momento durante as brincadeiras:

Nesses fluxos estruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquirem-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades de interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo (SARMENTO, 2004, p. 28).

É preciso que fiquemos atentos quanto à organização do tempo e dos espaços nas instituições de educação infantil para que as crianças possam perceber que, dentro da rotina dessas instituições, as atividades têm um sentido e sintam-se atraídas pela sua organização espacial de forma que possamos transformar a creches e a pré-escola em “um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares” (Pinto, 2007, p. 110).

CAPÍTULO 3

DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO: EM BUSCA DO OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR

Assim como crianças que, surpresas e inquietas, nos parques de diversão, jogam com o secreto desejo humano de brincar com a própria imagem na sala dos espelhos, temos vivido o jogo ambivalente de identificação e de afastamento diante das faces que nos têm sido devolvidas pelos relatos de investigação e pelos projetos de intervenção produzidos sobre e/ou a partir de nossa atividade, segundo perspectivas teórico-metodológicas diversas.

Roseli A. Cação Fontana (2000, p. 17)

No presente estudo optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa que permitisse a análise e a descrição do contexto de uma pré-escola pública, na perspectiva de aprofundar o brincar sob o ponto de vista das crianças.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que a opção por um estudo qualitativo do brincar sob a ótica das crianças deve-se às características dessa abordagem. De acordo com Neves (1996), este tipo de estudo pode ser visto de diferentes formas pelas ciências sociais, pois envolve o uso de técnicas interpretativas que permitem descrever e analisar um fenômeno em foco. Para o autor:

[...] Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade (NEVES, 1996, p. 1).

Em consonância com Neves, Goldemberg (2007, p 53) acrescenta que “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. Assim, neste estudo,

recorremos às crianças como informantes das questões definidas por esta pesquisa através de um estudo descritivo que, como afirmam Marconi & Lakatos (1982), permite registrar, descrever, analisar e interpretar fenômenos com o objetivo de desvelar os aspectos analisados no contexto em que se apresenta.

Além de ser uma pesquisa qualitativa, a escolha de um único local para o desenvolvimento do estudo (pré-escola pública) permite identificar o trabalho como um estudo de caso, tendo em vista que a estratégia de organização das crianças em estratos permite fazer afirmações sobre a realidade educacional em estudo, no entanto, não permite generalizações dos resultados produzidos. Goldemberg (2007, p. 33) afirma que o estudo de caso permite uma análise “a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso configura-se como um procedimento de investigação que pesquisa um fenômeno a partir de seu contexto real. Para o autor, esta abordagem favorece o exame de acontecimentos contemporâneos, sem que haja manipulações na realidade estudada. Dessa forma, o estudo de caso como estratégia de pesquisa permite a utilização de técnicas de coleta de dados, bem como diferentes abordagens.

Vale ressaltar que o que me mobilizou a escolher as crianças como sujeitos principais dessa pesquisa foi o fato de já existirem muitos estudos que falam sobre as crianças sob o ponto de vista de adultos, e em se tratando da temática em questão, nada mais coerente do que analisar o brincar no espaço da educação infantil de acordo com o que as crianças (suas maiores interessadas) pensam e desejam.

Nesta perspectiva, concordo com Cerisara, (2004), quando diz que:

[...] O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou como vivem as suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica das professoras que atuam junto a meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação coletiva como creches e pré-escolas (CERISARA, 2004, p. 37-38).

Estudos realizados pela autora e seus colaboradores têm privilegiado a escuta das crianças, no intuito de elaborar uma “Pedagogia da Educação Infantil que tem como foco as crianças, como sujeitos plenos de direitos e não apenas como alunos” (CERISARA, 2004; p. 40).

Dessa forma, tomar as crianças como interlocutoras nessa investigação nada mais é do que garantir que os meninos e as meninas exerçam o seu papel de cidadãos.

De acordo com Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007), defender a participação das crianças na escola exige por parte do adulto uma postura que lhe permita compreender as crianças como sujeitos de direitos, que interagem com o mundo circundante de um modo muito especial, apropriando-se de normas e valores convencionais ao mesmo tempo que também produzem cultura.

Outros estudos como os de Vasconcellos (2007), Sarmiento (2007) e Sodré (2006) têm se voltado para pesquisas sobre aspectos do desenvolvimento infantil que também têm como pressuposto os conhecimentos produzidos a partir da contribuição das próprias crianças como informantes, com seus próprios pontos de vista. São pesquisas que entendem os primeiros anos de vida como fruto dos contextos culturais nos quais as crianças se inserem, ou seja, sem buscar a universalidade do que seja a infância e que procuram dar visibilidade às diferentes histórias e perspectivas vivenciadas por cada uma.

3.1 A PRÉ-ESCOLA CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no município de Feira de Santana, cidade em que nasci e construí toda minha trajetória acadêmica e profissional. Situada a 107 km de Salvador, com uma população estimada em 2009 em torno de 591.707 habitantes, o município de Feira de Santana conta hoje com uma rede de ensino composta de 223 escolas distribuídas entre a zona urbana e a zona rural.

De acordo com dados do MEC/INEP/SEP (BRASIL, 2006), no ano de 2006, das 151 instituições que ofertavam atendimento infantil na rede municipal, 2 (1,3%) são creches, 10 (6,6%), pré-escolas, 32 (21,2%), associações conveniadas e 107

(70,9%), escolas de ensino fundamental, com classes de educação infantil, na rede municipal de ensino.

Considerando a população infantil existente em Feira de Santana e o número de classes de Educação Infantil que funcionam em escolas do ensino fundamental, a quantidade de instituições conveniadas que ofertam ensino para crianças de três a cinco anos é maior que o número de pré-escolas oficiais. O que revela que o poder público municipal ainda precisa investir muito para garantir educação infantil para todas as crianças das camadas menos favorecidas economicamente do município.

De acordo com os dados da Divisão de Informações Educacionais do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional da Secretaria Municipal da Educação, atualmente existe apenas uma creche municipal pública em Feira de Santana prestando atendimento às crianças de 2 e 3 anos de idade. Segundo a diretora da instituição, este ano também estão matriculadas crianças de quatro anos, pois a falta de condição das instalações físicas e de recursos humanos não possibilitou o atendimento de crianças com menos de dois anos de idade desde o ano de 2009.

Dessa forma, as crianças na faixa etária de zero a três anos, cujas mães trabalham o dia inteiro fora de casa e que precisam de um atendimento em uma creche pública, ficam sob a responsabilidade de instituições conveniadas, que, muitas vezes, funcionam com a infraestrutura inadequada e sem profissionais qualificados para o trabalho com crianças dessa faixa etária.

Quanto ao atendimento das crianças de quatro a cinco anos, o município dispõe atualmente (segundo dados da SEDUC-FS, 2010) de 13 pré-escolas na sede (zona urbana) e uma pré-escola no distrito (zona rural). Tendo em vista que as crianças de seis anos estão matriculadas no ensino fundamental de acordo com as determinações do MEC desde 2007, obedecendo à Lei Federal 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração (Brasil, 2006).

A pré-escola escolhida para cenário da investigação foi selecionada segundo quatro critérios: 1) que fosse uma pré-escola pública com uma infraestrutura mínima, de acordo com o que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2000), ou seja, com ventilação, iluminação, tamanho suficiente e mobiliários adequados à clientela atendida; 2) que se manifestasse interessada em compartilhar

esse trabalho; 3) que tivesse o maior número de professores em relação às demais escolas da rede pública de Educação Infantil; 4) que atendesse a uma comunidade de baixa renda, característica da maioria das instituições públicas de Educação Infantil, de modo que as conclusões pudessem ser úteis para outras instituições com as mesmas peculiaridades.

A pré-escola lócus da pesquisa fica localizada na Avenida do Canal, próximo ao centro de abastecimento (local onde são comercializadas carne, frutas e verduras). As crianças que frequentam a instituição são na maioria filhas ou netas dos (as) feirantes que trabalham no Centro de abastecimento. No ano de 2009, foram matriculadas 202 crianças, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, em turmas de três, quatro e cinco anos.

Para a realização da pesquisa, recorri às crianças de quatro e cinco anos da referida escola como informantes dos aspectos em estudo. De acordo com os estudos de Sodré (2006), a partir dos três anos e meio as crianças evidenciam condições de recorrer a desenhos e palavras para construir um processo de interlocução com os adultos. Desenvolvendo estudos com crianças de quatro a seis anos de diferentes realidades (urbana, rural), a autora assegura que os desenhos e os registros das falas das crianças são recursos que se complementam e que são reveladores das interpretações e concepções sobre a realidade sócio-histórica em que estão imersas. Em suas conclusões Sodré aponta que algumas crianças falam menos, mas conseguem reproduzir nos desenhos suas respostas, enquanto que outras desenham menos, porém se mantêm atentas às perguntas da pesquisadora e, ao mesmo tempo em que desenham, vão respondendo a cada uma das perguntas, mesmo que seus desenhos tenham menos detalhes que as falas.

Estudos como os de Gobbi (2002), Grubits (2003) Leite (2004) Silva (2004) e Souza (2003) também têm demonstrado que o desenho e a oralidade das crianças são recursos complementares que permitem o acesso ao universo infantil, na faixa etária selecionada para este estudo.

A pesquisa foi realizada no período de setembro a dezembro de 2009. No turno matutino participaram quatro turmas (duas do grupo quatro e duas do grupo cinco) e no vespertino, seis turmas (três do grupo quatro e três do grupo cinco), perfazendo um total de 40 crianças, tendo em vista que sorteei quatro crianças de cada turma, sendo duas meninas e dois meninos. Esta foi a forma que optei para

estratificar as crianças de quatro e cinco anos que frequentavam a escola, pois com o sorteio aleatório de quatro crianças (duas meninas e dois meninos) de cada turma foi possível compor um grupo que fosse representativo das crianças da instituição escolhida.

O corpo docente da instituição era formado por seis professoras e três estagiárias, porém três professoras trabalhavam na escola nos dois turnos. Além disso, a escola contava com uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, uma para cada turno.

3.2 ROTINA DA INSTITUIÇÃO

Tal como a maioria das pré-escolas da rede municipal de ensino, a pré-escola campo da pesquisa mantinha a seguinte rotina de trabalho: a) chegada das crianças (período livre); b) rodinha onde era explorado o tempo, o calendário e a chamada; c) uma atividade; d) merenda; e) recreio; f) outra atividade ou arrumação das mochilas ou pastas para aguardarem os pais ou responsáveis.

Essa rotina de trabalho só sofria alterações nos dias de sexta-feira, em que as crianças tinham aula até as 10 horas no turno matutino e até as 15 horas no vespertino. Horários em que aconteciam as reuniões de AC (atividades complementares), momento em que as professoras, junto com a coordenação e a direção, se reuniam para organizar o planejamento semanal.

3.3 PRESENÇA DE BRINQUEDOS NA INSTITUIÇÃO

No pátio da escola havia uma pequena escorregadeira de plástico, quatro pneus e quatro velocípedes, que eram bastante disputados pelas crianças durante o recreio, porque a quantidade de brinquedos era insuficiente para os meninos e meninas de cada turma. Em frente a duas salas havia uma amarelinha e um caracol pintados no chão, que também podiam ser utilizados pelas crianças. Dentro das salas de aula existiam alguns jogos de montar e brinquedos de casinha (para dramatizações e as brincadeiras de faz de conta) que eram distribuídos para as

crianças no período livre. No entanto, durante o tempo em que estive na escola não vi os poucos materiais de faz de conta sendo utilizados com essa finalidade.

A direção e a coordenação da escola não mediam esforços para melhorar o aspecto físico do prédio. Para tal fim, organizaram dois bazares que aconteceram, respectivamente, nos meses de setembro e dezembro, com o propósito de arrecadar verba junto à comunidade para investir na compra de livros, brinquedos e outros materiais necessários ao trabalho da instituição. Além disso, solicitavam brinquedos usados de escolas privadas. Uma instituição particular doou um parque para a escola no mês de dezembro, na última semana de aula, e a direção pretendia colocá-lo à disposição das crianças a partir de 2010.

3.4 AS CRIANÇAS

Estavam matriculadas, e frequentando a escola selecionada, 179 crianças de quatro e cinco anos. Por se tratar de um número elevado, e por causa do pouco tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, optei pela realização de um estudo representativo. Para isso, elaborei uma lista com o nome de todas as crianças, numeradas de 1 a 179, separei os números correspondentes a cada sala e também separei os meninos e as meninas.

Para a realização desse estudo, decidi organizar uma amostra das crianças que fosse representativa da instituição e de suas 10 turmas, sendo quatro do turno matutino (duas turmas de quatro anos e duas turmas de cinco anos) e seis do vespertino (três turmas de quatro anos e três turmas de cinco anos). Para facilitar a identificação, designei as turmas pelas letras: A, B, C, D, E e F.

Desse modo, como o estudo foi realizado com crianças de 10 salas, coloquei os diferentes números de crianças de cada sala em duas caixas (uma contendo a relação das meninas e outra, a dos meninos por sala), perfazendo um total 20 caixas, e dentro de cada uma sorteamos 20%. Assim, foi possível efetuar um sorteio aleatório e estratificado das crianças por turno, sala e sexo.

De acordo com Marconi & Lakatos, (2009), os estratos são formados na pesquisa para atender às necessidades do estudo, sendo a base para sua constituição atributos como sexo, idade, etnia, dentre outros. Segundo os autores,

cabe ao pesquisador torná-los os mais homogêneos possíveis, ao mesmo tempo em que busca a heterogeneidade entre um estrato e outro.

No total, o estudo abordou duas meninas e dois meninos de cada caixa, o que correspondia a quatro crianças por sala. Selecionei uma criança a mais em cada estrato, caso alguma das sorteadas se recusasse a participar do estudo. O total de crianças correspondeu a aproximadamente 20% das crianças da escola, perfazendo um total de 40 crianças.

3.5 INSTRUMENTOS

Pelo fato do brincar ser uma das principais estratégias de apropriação da cultura humana utilizadas pelas crianças, este trabalho se propôs a ouvi-las como as verdadeiras protagonistas da cultura infantil. Para tanto, planejei interlocuções com as crianças, com recursos e técnicas adequados às suas peculiaridades. Neste sentido, tal como Sodré (2006), recorri a uma estratégia de abordagem mediada por desenhos em que tanto as atividades gráficas dos desenhos como as palavras emitidas pelas crianças, durante a consecução dos mesmos, foram registradas e analisadas por diferentes tipos de registro.

Para o registro das falas das crianças, utilizei um gravador tipo MP4 por ser pequeno e não chamar muita a atenção da criança. Para isso, o equipamento foi colocado próximo a criança sobre uma parede que dividia a sala em dois ambientes, de modo que ficasse fora do seu campo de visão, mas que assegurasse o registro das palavras emitidas pela pesquisadora e pela criança.

Além deste recurso, foi utilizada uma Folha de Registro (vide Anexo) para a transcrição literal das palavras das crianças. A referida folha continha um cabeçalho para identificação do sujeito com o nome da escola, turno que a criança frequentava, número da criança, sexo, idade e data, ficando o espaço restante para as transcrições. Os itens do cabeçalho foram suficientes para identificar as características de cada criança (turno, turma, idade e sexo), já que todas eram da mesma escola. Quanto ao nome, tomei o cuidado de numerar as crianças selecionadas numa lista para que o número a identificasse na Folha de Registro e

não o nome. Além disso, foi necessário incluir a idade e o sexo no propósito de verificar se tais características determinavam mudanças nas respostas.

Os espaços destinados à transcrição dos dados eram compostos de linhas paralelas, tal como linhas de pautas. Desse modo, foi possível registrar as frases ou palavras das crianças e relacioná-las com os respectivos elementos desencadeadores que eram descritos entre parênteses. Explicando melhor, caso a fala da criança tivesse sido evocada a partir de um elemento ou uma parte do desenho, registrava a fala da criança e, em seguida, colocava entre parênteses a parte do desenho que a tinha evocado. Caso a fala da criança tivesse sido desencadeada por um questionamento da pesquisadora, a pergunta também era registrada entre parênteses. Procurei também pular uma linha entre um episódio de fala e outro. Para tanto, cada episódio era identificado como um conjunto de falas que estavam relacionadas a uma parte específica do desenho, ao desenho como um todo ou a uma pergunta da pesquisadora.

Para os desenhos das crianças, foi suficiente levar folhas de papel em branco e giz de cera de cores variadas de tamanho médio. O tamanho médio foi definido por dois motivos: não quebram com facilidade e são semelhantes aos utilizados nas salas. A identificação dos desenhos se dava pelo número da criança e pelo tipo de desenho. Esclarecendo melhor: ao final de cada desenho, colocava no verso o número da criança e o número do desenho, já que foram solicitados três desenhos de cada criança, logo, cada um era identificado como desenho 1, 2 ou 3.

3.6 TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O espaço reservado para a interlocução com as crianças foi uma sala no fundo da escola, utilizada anteriormente para depósito de material de prevenção ao mosquito da dengue. Uma sala pequena dividida por uma parede formando dois espaços onde era colocada uma carteira individual para a pesquisadora fazer as intervenções e registros e uma mesa pequena com uma cadeira para as crianças fazerem os desenhos.

Durante as intervenções, a maioria das crianças perguntava se o outro lado da sala era lugar de brincar. Acredito que essa pergunta se dava porque as crianças

relacionavam o tema do estudo brincar ao processo de interlocução, apesar dos esclarecimentos e das conversas prévias.

De modo geral, as crianças pediam para desenhar também com o lápis preto que elas chamavam de “lápis de escrever”, e depois de desenhar o que lhe era solicitado, informavam ou pediam licença para escrever o próprio nome ou algumas letras e números. A presença dessas letras, números e/ou nomes pode estar relacionada com o que Ferreiro & Teberosky (1999), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, dizem sobre a necessidade que as crianças têm de acrescentar letras e números para que sua escrita possa ser interpretada pelo adulto, mesmo tratando-se de uma atividade de desenho livre.

As autoras ressaltam que “a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representam seu próprio nome” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 192). A necessidade de colocar o nome depois de fazer o desenho foi demonstrada pela maioria das crianças que participaram do estudo. Não podemos nos esquecer também que para crianças dessa faixa etária (quatro e cinco anos) mostrar que já sabem fazer o próprio nome, ou que já conhecem as letras do mesmo, é uma grande conquista.

Inicialmente, o estudo foi apresentado e discutido com a equipe gestora e as professoras do estabelecimento. Com a aquiescência de todas, apresentei o projeto em cada sala e expliquei às crianças que eu era uma pesquisadora e que iria precisar da ajuda deles e delas para os estudos que estava realizando. Esclareci também que nos dias subsequentes estaria presente na escola e que eventualmente iria convidar algumas crianças para participarem da pesquisa.

Em outro dia, selecionei o espaço para a interlocução com as crianças, verificando se o local tinha algum objeto que despertasse a curiosidade das mesmas ou que, de algum modo, pudesse interferir no processo, e organizei o material da pesquisa em lugares adequados. O gravador foi disposto sobre a parede que dividia a sala, próximo a uma carteira de braço, e sobre a mesma coloquei apenas as folhas de papel em branco para os desenhos e os gizes de cera coloridos. As folhas de registro e o lápis também ficaram em local de fácil acesso durante a interação.

Com o espaço arrumado, dirigi-me a uma sala e convidei uma criança para o trabalho. Na sala, sentada em frente da criança, explicava que naquele primeiro dia

iria solicitar a ela que fizesse um **desenho livre** (desenho 1), ou seja, que ela desenhasse o que quisesse. Durante a reprodução do desenho, eu registrava todas as falas da criança na Folha de Registro 1, haja vista que preparamos uma folha de registro para cada um dos três desenhos.

Nesta primeira folha de papel, a criança poderia desenhar o que tivesse vontade sem interferência da pesquisadora, que se limitava a registrar os comentários das crianças que surgiam espontaneamente. O propósito desse desenho era verificar os elementos presentes nos desenhos da criança e se eles se repetiam nos desenhos seguintes. Servia, portanto, de base para a análise da pertinência dos demais.

Ao finalizar o desenho, agradecia a colaboração da criança e a avisava que em outro dia solicitaria outros desenhos e a reconduzia de volta à sala. Ao retornar ao espaço preparado para a pesquisa, analisava a adequação da arrumação, fazia algumas pequenas alterações e testava o áudio do gravador. Ao constatar que as novas alterações no espaço pareciam estar adequadas, voltava a uma sala para convidar outra criança. Avaliava também a interação com cada criança com o objetivo de verificar se as palavras utilizadas e as posturas assumidas estavam favorecendo o processo de interação de forma a desinibi-las, permitindo assim que o estudo se processasse. Este primeiro dia serviu, portanto, de teste para o espaço e para o processo de aproximação e interlocução com as crianças.

Em dias subsequentes, convidei as mesmas crianças (seis) que haviam participado no primeiro dia da realização do **desenho 1** para a produção dos **desenhos 2 e 3**.

Para a realização dos **desenhos 2 e 3**, repeti com cada criança o mesmo procedimento, convidando-as individualmente para participar do projeto. Contudo, no **desenho 2**, solicitava que desenhassem *as brincadeiras que costumavam fazer em casa*, e no **desenho 3**, que desenhassem *as brincadeiras que costumavam fazer na escola*.

Para explicar melhor o processo de interlocução entre a pesquisadora e a criança nestes dois últimos desenhos, ao mesmo tempo em que entregava o papel em branco para o **desenho 2**, solicitava que desenhasse *as brincadeiras que costumavam fazer em casa*. Durante a produção do desenho, anotava todas as

falas das crianças na Folha de Registro e ao final perguntava *qual das brincadeiras desenhadas ou ditas que a criança mais gostava e por que gostava mais da (s) brincadeira (s)*.

Ao terminar o **desenho 2**, oferecia a folha para o **desenho 3**, solicitando que desenhasse *as brincadeiras que costumavam fazer na escola*. Durante o desenho, registrava as falas, tal como havia sido planejado, e ao final repetia as mesmas perguntas, ou seja: *qual das brincadeiras desenhadas ou ditas que a criança mais gostava e por que gostava mais da (s) brincadeira (s)*. Perguntava também se a professora costumava brincar com ela e que tipo de brincadeira gostava de fazer na escola.

A escolha do desenho como recurso mediador no processo de interlocução com crianças já tem sido utilizado com êxito por outros autores (GRUBITS, 2003; LEITE, 2004; SILVA, 2004; E SOUZA, 2003) e, além disso, está em consonância com os estudos de Gobbi (2005, p. 71), quando diz que: “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”.

Quanto às perguntas, justificam-se porque o estudo se propôs a analisar como as crianças descrevem o **brincar** nos diferentes espaços que vivenciam seu dia a dia, ou seja: a casa e a escola, com vistas a discutir aspectos do brincar nos dois contextos. A análise do brincar nesses contextos pode contribuir para a identificação do que cada espaço está favorecendo as diferentes crianças. Assim, solicitava inicialmente que a criança desenhasse o que *costumava* brincar em cada espaço para verificar do que brincavam. Em seguida, com a criança terminando os desenhos, perguntava *quais as que mais gostam* para verificar as que correspondiam aos interesses e/ou necessidades da criança. Por fim, solicitava ainda que explicassem *por que* eram as mais indicadas.

Procurei, desse modo, construir um processo de interlocução com as crianças, tomando como foco o brincar nos dois espaços que fazem parte do cotidiano de cada criança.

Ainda como parte do processo de treinamento dos instrumentos e procedimentos, tabulei e analisei os dados produzidos junto às seis crianças

abordadas nesta etapa da pesquisa. Ao longo desse processo, selecionei as palavras mais adequadas para interlocução com as crianças, a posição de cada um/a (pesquisadora e criança) no espaço estruturado para o estudo, a adequação dos instrumentos e a quantidade de solicitações a cada processo de interlocução. A análise dos desenhos também forneceu indicadores para o processo de pesquisa em andamento.

Portanto, os dados produzidos junto a essas seis crianças no estudo não serviram para a análise dos dados e foram descartados após a conclusão desta etapa de estudo.

3.7 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A análise crítica desse processo inicial confirmou que na primeira sessão de interação a criança deveria ser solicitada apenas a reproduzir o **desenho livre** e que na segunda as crianças respondiam bem às solicitações pertinentes aos **desenhos 2 e 3**. Assim, planejei o desenvolvimento do estudo em duas sessões, com abordagens individuais.

O espaço era organizado diariamente da forma que se mostrou mais adequado, tendo em vista que na minha ausência ele não era utilizado com outros propósitos.

O processo de produção dos dados durou 3 meses, e a atividade com as crianças foi realizada nos primeiros horários dos dois turnos, pois avaliei, durante a testagem, que após o recreio e a merenda as crianças ficavam mais agitadas. E antes desse período, desenhavam detalhadamente o solicitado e falavam de forma mais prolixa.

Durante a pesquisa, senti a necessidade de incluir duas perguntas que não fizeram parte da testagem dos instrumentos:

Sua pró brinca com vocês? De que ela brinca?

Para efeito do estudo, essas perguntas tinham como objetivo conhecer a opinião das crianças sobre a participação das professoras em suas brincadeiras.

CAPÍTULO 4

O BRINCAR EM CASA E NA ESCOLA SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS

[...] Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através dos seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de se expressar pela emancipação da sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica, engendrada no caminho histórico-social trilhado pela humanidade e que, em alguns casos, insiste em reinar nos mais diversos contextos contemporâneos vividos pelas crianças.

Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2004, p. 185)

Neste estudo, os desenhos e as falas das crianças são considerados como importantes instrumentos de interlocução da pesquisa, pois refletem o que as crianças vivenciam, pensam e/ou desejam sobre a realidade em que vivem. Para Goldemberg, Yunes e Freitas (2005, p. 97): “A partir do desenho a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo.”

Por conseguinte, para o estudo do brincar na escola e em casa na perspectiva das crianças a primeira solicitação feita foi um desenho livre, no qual elas podiam desenhar o que tivessem interesse no momento contíguo à solicitação. E durante a consecução do desenho, foram registradas cursivamente as falas de cada uma. Para Stabile (1988), através do desenho livre a criança expõe com espontaneidade os elementos da cultura humana que a cerca ou que ela destaca do dia a dia.

Este primeiro desenho tinha por propósito servir de base para a análise dos demais, bem como facilitar o processo de interlocução com a pesquisadora. É preciso ressaltar que este cuidado mostrou-se indispensável para verificar se a criança desenhava os mesmos elementos presentes no desenho livre nos desenhos solicitados posteriormente ou se elas efetivamente desenhavam elementos diferentes, de modo a indicar que este recurso estava sendo utilizado para responder às questões abordadas pela pesquisa. Além disso, como primeira atividade solicitada, o primeiro desenho (desenho 1) favorecia a adaptação da

criança ao espaço preparado para o processo de interlocução e para a interação com a pesquisadora.

4.1 OS DESENHOS LIVRES

Como primeira estratégia de interlocução planejada, as crianças eram convidadas a desenhar o que quisessem e, ao longo do desenho, poderiam explicar o que tinham reproduzido de forma espontânea. A análise mostra que as crianças foram capazes de representar no papel, através do desenho livre, situações que vivenciam no seu dia a dia. De acordo com Lowenfeld (1977), através dos desenhos uma criança expressa seus sentimentos, interesses, pensamentos e experiências vivenciadas.

Durante a realização da atividade *pelas crianças*, fui surpreendida com a riqueza de detalhes existentes nos desenhos livres e a correspondência entre os desenhos e a fala. Como nos exemplos abaixo descritos nas folhas de registro:

EXEMPLO 1

Pesq. – *Você gosta de desenhar?*

Cça (V5CM4) – *Sim.*

Pesq. – *Então, você vai pegar essa folha de papel, esses lápis de cera e pode desenhar o que você quiser.*

Pesq. – *O que você gosta de desenhar?*

Cça (V5CM4) – *Carro, casa...*

Pesq. – *Você vai desenhar o quê?*

Cça (V5CM4) – *Uma boneca.*

Pesq. – *O que mais você quer desenhar?*

Cça (V5CM4) – *Um carro com um homem dentro e um menino.*

Pesq. – *O que mais? O que é isso?*

Cça (V5CM4) – *Aquele negócio que desce chuva (apontou para o desenho em forma de nuvem).*

Pesq. – *Nuvem?*

Cça (V5CM4) – *Sim.*

Cça (V5CM4) – *Eu quero desenhar uma moto mas eu não sei.*

Pesq. – *Você pode desenhar do jeito que você sabe, está certo?*

Cça (V5CM4) – *Certo (fez a moto).*

Cça (V5CM4) – *Agora vou fazer um caminhão (fez o caminhão).*

Cça (V5CM4) – *Agora vou fazer a pista. Agora vou fazer... desenhar outra coisa.*

Pesq. – *O quê?*

Cça (V5CM4) – *Um lápis. Agora vou fazer um sol e um carro.*

O diálogo acima descrito deixa evidente que a criança realmente parecia gostar de desenhar, tal como havia dito, e mostrou-se à vontade junto à pesquisadora, pois falava com fluência e desenhava os elementos que ia indicando. Na descrição do diálogo, a criança era identificada com letras e números entre parênteses, a saber: **(V5CM4)**. Com isso podemos identificar que se tratava de uma criança do turno vespertino (**V**), do grupo **5**, turma **C** e era o quarto menino (**M4**) sorteado nesta turma.

A análise do desenho desta criança indica que ela reproduziu na parte de cima do papel duas nuvens (com chuva), à direita, o carro (provavelmente com um homem dentro), ao meio, o desenho do menino que se destaca em relação aos demais elementos, à esquerda, dois caminhões, e, abaixo do menino, o desenho da moto, como pode ser visto na Figura 1. Acrescentou ainda o sol (ao alto à esquerda) e alguns traços horizontais ao longo da parte inferior do papel, para indicar o espaço que serve de base para os desenhos. Fugindo aos aspectos em estudo, estes traços horizontais parecem compor a estrutura gráfica do desenho, pois dá a impressão de ser o piso ou uma estrada para os elementos desenhados, que se completa como uma paisagem com o sol e as nuvens acima.

Figura 1

Desenho Livre de um menino de cinco anos do turno vespertino



Como mais um exemplo dos aspectos ressaltados, segue a análise do diálogo de outra criança com a pesquisadora durante a reprodução do desenho livre. Este exemplo mostra uma menina de cinco anos, do turno vespertino, no espaço organizado para o estudo, e como ela recorria ao desenho e à fala de forma complementar para o processo de interlocução com a pesquisadora. O diálogo gravado foi o seguinte:

Pesq. – *Você gosta de desenhar?*

Cça (V5CF7) - *Gosto.*

Pesq. – *Pegue esse papel, escolha o giz de cera e faça o desenho que você quiser.*

Cça (V5CF7) – *Um sol abóbora, uma casa, o negócio da casa, o sol. Aqui é a praia.*

Cça (V5CF7) – *Azul, eu gosto de pintar colorido. Tem um bocado de cores. O homem e o sol.*

Cça (V5CF7) – *Vou desenhar minha mãe agora, aqui é os olhos da minha mãe, esqueci de fazer a boca. Eu fiz errado. O cabelo do meu tio vai ser azul.*

Pesq. – *Isso é o quê?*

Cça (V5CF7) – *Uma sombra, você não sabe o que é uma sombra escura que de noite assombra os outros não?*

Pesq. – *Eu não.*

Cça (V5CF7) – *Só que eu fiz colorida.*

Cça (V5CF7) - *Vou fazer um bocado de chave.*

Pesq. – *Chave de onde?*

Cça (V5CF7) – *Da porta daqui pra abrir (o desenho). Tu não sabia não é?*

Pesq. – *Eu não.*

Como se pode verificar, a criança vai desenhando (ver Figura 2) e explicando os elementos que vai reproduzindo. Ao alto e à esquerda do papel a criança desenhou: o sol cor de abóbora; ao centro do desenho, a casa bem colorida, com as paredes limites em forma de um retângulo, o telhado e uma porta; o tio (de cabelo azul); a mãe, em rosa com rosto e cabelos amarelos; uma terceira representação de figura humana no lado direito da mãe que ela explicou ser “uma sombra escura que de noite assombra os outros”; as chaves, que estão desenhadas na parede da casa de cores diferenciadas, em sentido oblíquo ascendente, da esquerda para a direita; e, em baixo da casa, desenhou traços ondulados em rosa e azul indicando a praia.

Figura 2

Desenho Livre de uma menina de cinco anos do turno vespertino



De forma complementar, para compor uma paisagem a menina desenhou algumas nuvens e escreveu algumas letras de seu nome.

Alguns elementos presentes no desenho, tal como: a sombra que, como ela diz, *assombra à noite*; as chaves; bem como, a presença do tio, merecem análises

que fogem aos propósitos do estudo, mas ilustram que através do desenho livre e das falas as crianças expõem aspectos relevantes de seu cotidiano, merecedores de atenção ou de aprofundamento.

A análise dos elementos presentes nos desenhos livres das crianças foi disposta de forma sintética na Tabela 1. Na referida tabela, os elementos estão agrupados em categorias, com o objetivo de descrever de forma coerente a variabilidade dos inúmeros elementos. Pretende-se, assim, dar melhor visibilidade ao universo infantil estudado, destacando os mais frequentes e o conjunto ou a categoria que eles representam.

A categorização dos elementos teve como referência os estudos de Sodré (2005), realizados com crianças de quatro a seis anos da rede pública e particular de Educação Infantil, haja vista que, em suas pesquisas, a autora organizou os elementos dos desenhos livres das crianças em nove categorias, tais como: *natureza; pessoas; elementos gráficos; edificações; brinquedos e brincadeiras; materiais e atividades escolares; personagens; meios de transporte; e diversos*. O que merece ser ressaltado no presente estudo é que na Tabela 1 podem-se constatar as mesmas categorias organizadas por Sodré.

Os elementos presentes, portanto, confirmam as características dos desenhos livres das crianças. A Figura 3 favorece uma visualização da frequência dos elementos presentes no desenho livre e permite afirmar que as crianças com um papel em branco retratam o seguinte: pessoas e casas (edificações) cercadas por elementos da natureza; os elementos presentes no universo infantil, tais como os brinquedos e os personagens; além disso, a realidade educacional que frequentam parece influenciar a reprodução de letras, nomes e números (elementos gráficos) e material escolar. Os elementos *diversos* devem representar aspectos da realidade de cada criança ou suas idiossincrasias. Como as categorias e as **frequências** são semelhantes às identificadas nos estudos de Sodré, esta imagem se mostra mais consolidada a partir do presente estudo.

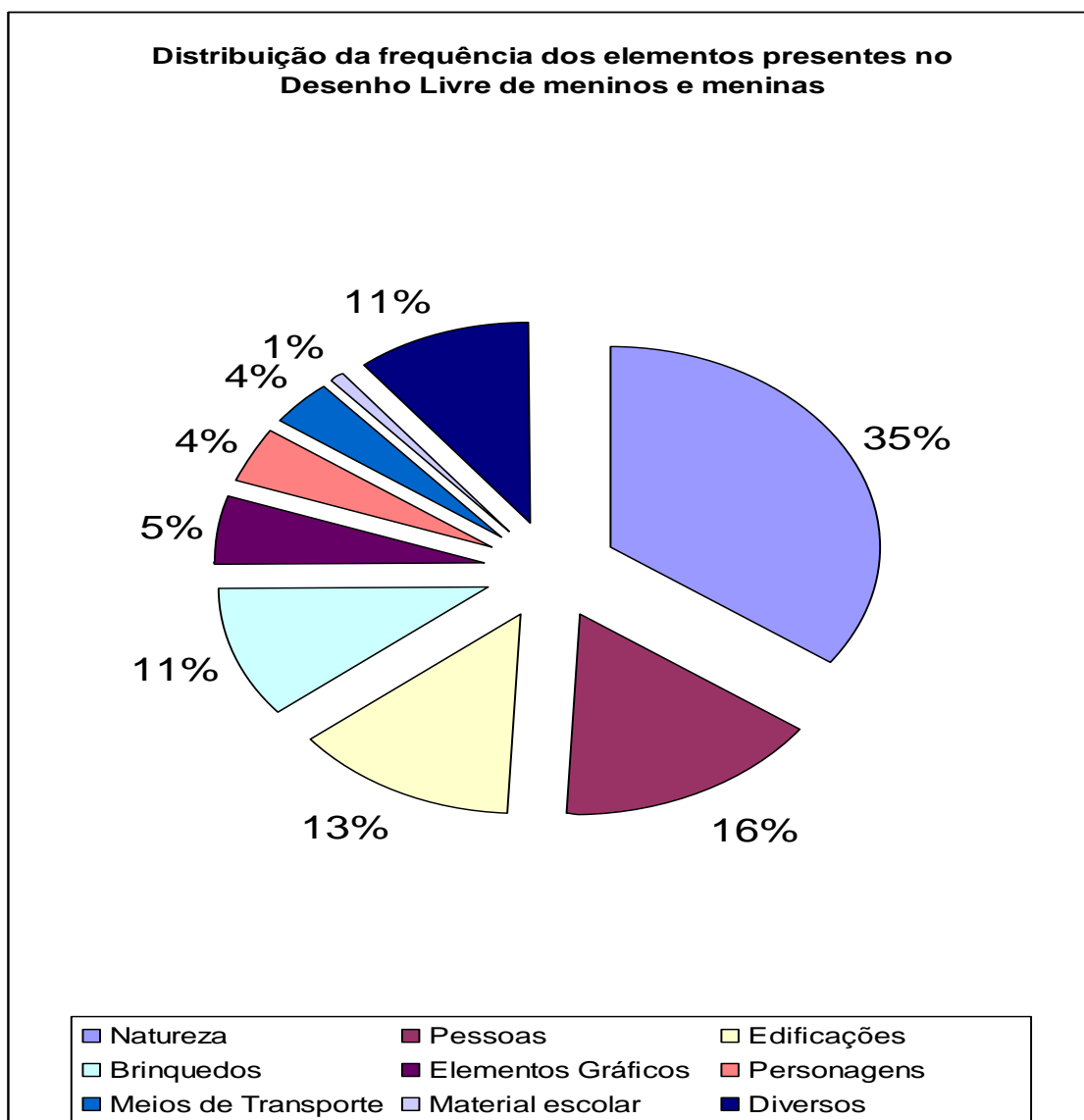
TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS NAS FALAS E NOS
ELEMENTOS DOS DESENHOS LIVRES DOS MENINOS E DAS MENINAS

CATEGORIA	Meninos	Meninas	TOTAL
1 Natureza			
1.1 Firmamento: nuvem, chuva, céu, lua, sol e estrela	20	44	64
1.2 Ambientes: cachoeira e praia	3	2	5
1.3 Animais: borboleta, cachorro, cavalo, aranha, cobra, formiga, tartaruga, peixe, bicho, jacaré, caranguejo, rato e urso	22	19	41
2 Pessoas			
Mãe, pai, irmã (o), avó, bebê, homem, mulher, menino e pessoa.	25	22	47
2.1. Partes do corpo humano: mão e coração	1	4	5
3 Edificações			
3.1 Casa	7	4	11
3.2 Elementos da casa: fogão, garrafa, geladeira, guarda-roupa, chave, porta, janela, TV, piscina, boia, computador, cadeira, liquidificador, cama	11	20	31
4 Brinquedos			
4.1 Bola	2	4	6
4.2 Bonecos, robô	11	2	13
4.3 Boneca	2	11	13
4.4 Pipa	2		2
5 Personagens			
Bob Esponja, Pica-pau, Hulk, Saci-Pererê, Palhaço e Rei	9	5	14
6 Meios de Transporte: carro, caminhão, avião e moto	11	2	13
7 Diversos: cachimbo, trave de futebol, negócio, boia, anjo, assombração, estrada, rua, circo, motoqueira, fonte	20	14	34
8 Elementos gráficos: nomes, letras, números e formas (quadrado)	13	4	17
9 Materiais escolares: lápis e quadro	1	1	2
TOTAL	160	153	318

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Outra análise possível de ser realizada é a diferença entre os Desenhos Livres de meninas e meninos. Com tal propósito, pode-se analisar os elementos presentes na Figura 4.

Figura 3

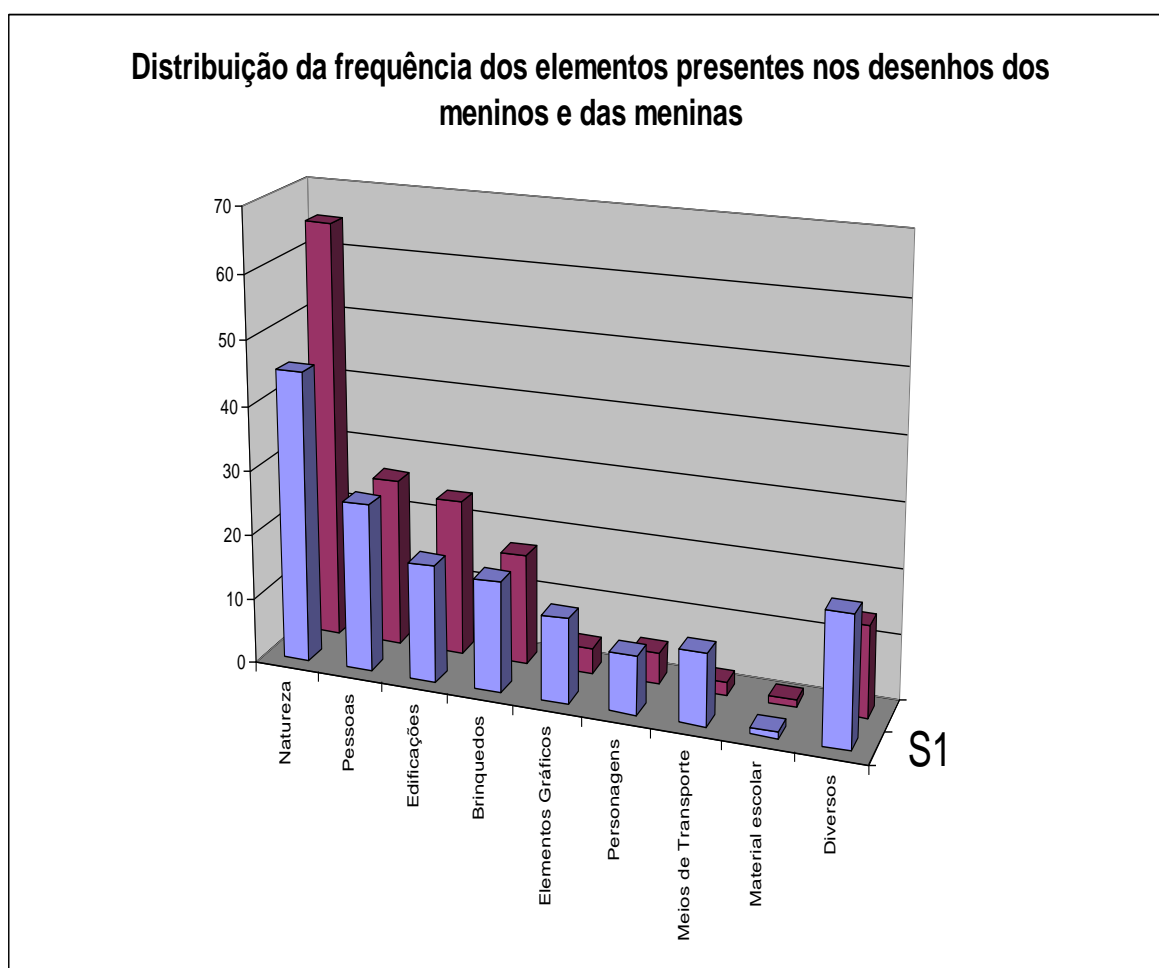


Na Figura 4, é possível perceber que as meninas (colunas de cor rosa) parecem desenhar *elementos da natureza* mais que os meninos (colunas de cor azul). Como exemplo, pode-se verificar que na Figura 2 a menina dedicou mais tempo desenhando *elementos da natureza* que o desenho do menino apresentado na Figura 1.

Os meninos, por sua vez, reproduzem mais os *elementos gráficos*, *personagens* e *meios de transporte* que as meninas. Esta predominância no

desenho dos meninos dos *personagens* (Bob Esponja, Pica-pau, Hulk, Saci-Pererê, Palhaço e Rei) parece apontar para a influência da TV na vida deles, tendo em vista que alguns aparecem em programas infantis seriados (Bob Esponja, Pica-pau e Hulk) e outros em programas de TV, mas estão presentes também em livros infantis (Saci-Pererê, Palhaço e Rei). Quanto aos *meios de transporte* (carro, caminhão, avião e moto), fica evidente que são elementos extramuros e historicamente representam mais o universo masculino que o feminino (intramuros).

Figura 4



No que diz respeito aos *elementos gráficos*, os meninos (13 incidências) indicam que estão reproduzindo mais nomes, letras, números e formas que as meninas (4 incidências). Contudo, percebe-se que esta diferença é pequena e pode estar refletindo mais os desenhos de cada criança do que uma tendência de gênero.

Nas demais categorias, os meninos e as meninas apresentam frequências semelhantes.

Para entender melhor a diferença entre os elementos presentes nos desenhos das meninas e os presentes nos dos meninos, podemos voltar à Tabela 1 para uma análise mais aprofundada. Na primeira categoria, verifica-se que as meninas desenharam mais (44) os elementos do *firmamento* do que os meninos (20), e nas subcategorias *ambientes* e *animais* as frequências se equivalem. Logo, como ilustrado na Figura 2, as meninas parecem se ater mais aos elementos extramuros que estão mais distantes (o firmamento) do que os meninos, uma vez que estes preferem desenhar os *meios de transporte* presentes nas ruas da cidade.

Na segunda categoria identificada, percebe-se que os meninos desenharam um pouco mais (25) as *pessoas* (mãe, pai, irmão/o, avó, bebê, homem, mulher, menino e pessoa) do que as meninas (22). A diferença é muito pequena e parece não representar estatisticamente um dado significativo. Com relação às *partes do corpo humano* (mão e coração), a relação é inversa, ou seja, as meninas (4) desenharam mais as *partes do corpo humano* do que os meninos (1). Três meninas desenharam a própria mão e uma desenhou o coração.

A terceira categoria (*edificações*) revela que os meninos desenharam mais casas (7) do que as meninas (4). No entanto, o desenho de elementos que podem compor uma casa como móveis (guarda-roupa, cama e cadeira); eletrodomésticos (fogão, geladeira, liquidificador, TV e computador); dentre outros objetos que foram colocados nesta categoria, ficou mais evidente nos desenhos das meninas (20) que nos meninos (11). É possível considerar que essa diferença deve-se ao fato das meninas serem mais detalhistas ou porque o ambiente interno da casa faz parte das suas brincadeiras de casinha.

Em relação aos *brinquedos*, percebe-se uma predominância dos considerados socialmente masculinos nos desenhos dos meninos, e vice-versa, a exemplo de: pipa, que aparece em dois desenhos dos meninos e não aparece nos desenhos das meninas; bonecas, que foram mais desenhadas pelas meninas (11) do que pelos meninos (2); bonecos e robô, que foram mais desenhados pelos meninos (11) do que pelas meninas (2). Por outro lado, a bola, que, apesar de fazer parte das

brincadeiras de meninos e meninas, e de modo geral está mais presente nas brincadeiras dos meninos, no estudo aparece com incidência maior nos desenhos das meninas (4) do que nos desenhos dos meninos (2).

Os *personagens*, que aparecem na quinta categoria, foram mais desenhados pelos meninos (9) do que pelas meninas (5). Talvez pelo fato de serem personagens do sexo masculino (Bob Esponja, Pica-pau, Hulk, SaciPererê, Palhaço e Rei), propiciem maior identificação nos meninos do que nas meninas.

Em relação aos *meios de transporte* (sexta categoria), a maior quantidade de desenhos foi feita pelos meninos (11). Os carros, aviões, motos e caminhões estão presentes nos desenhos e também em suas brincadeiras como forma de demarcação de um espaço masculino que muitas vezes separa meninos e meninas durante as brincadeiras de faz de conta.

Na sétima categoria, *Diversos*, o maior número de desenhos feito pelos meninos (20) em relação às meninas (14) por si só não apresenta nenhum motivo aparente, pode ser que no momento em que estavam desenhando os meninos relacionaram alguns desses elementos, como, por exemplo, a trave de futebol, bem como estrada e rua às suas brincadeiras. Outros elementos como: anjo, assombração e cachimbo, talvez façam parte de algum filme que assistiram ou de alguma história que ouviram. A motoqueira, o circo, a fonte e a boia entraram também nesse grupo porque não se encaixaram em outra categoria.

Os *elementos gráficos* como: nomes, letras, números e formas, que fazem parte da oitava categoria dos desenhos livres ou desenho 1 estavam mais presentes nos desenhos dos meninos (13) do que nos desenhos das meninas (4). Vale ressaltar que durante a atividade, os meninos demonstraram estar muito interessados em registrar letras e números, enquanto que as meninas, mesmo querendo revelar o que tinham aprendido na escola registrando seus nomes, preocupavam-se mais em descrever com detalhes os desenhos que estavam produzindo.

Na nona categoria (*materiais escolares*), o desenho do *lápiz* por uma menina e o desenho do *quadro* feito por um menino podem demonstrar que, mesmo no momento em que têm oportunidade para desenhar livremente sem cobrança de nenhum modelo preestabelecido, as crianças voltam sua atenção para alguns

aspectos do ambiente escolar. Apesar das crianças terem reagido bem à solicitação para fazer os desenhos, duas crianças, (um menino e uma menina) não quiseram falar o que tinham desenhado, e, coincidentemente, outro menino e outra menina se recusaram a desenhar. De acordo com Stabile (1988), a criança pode apresentar resistência em fazer um desenho livre por medo de não agradar o adulto. Ocorre também que, devido à escolarização, alguns desenhos são apresentados às crianças como modelos já estabelecidos, que são oferecidos para colorir dentro de padrões rígidos de beleza. Assim, a criança pode torna-se receosa de mostrar suas produções espontâneas por acreditar que não sabe desenhar.

Este ou outros motivos podem estar relacionados com a recusa dessas crianças, contudo, elas contribuíram para o estudo com os elementos dos desenhos.

4.2 BRINCAR EM CASA

A análise dos elementos presentes nos desenhos e nas falas das crianças deixou evidente que a escolha do desenho como estratégia mediadora do processo de interlocução com as crianças permitiu um diálogo que propiciasse maior visibilidade das brincadeiras que ocorrem nos diferentes espaços estudados: casa e escola. Sodré (2006) já afirmava nos seus estudos com crianças de diferentes contextos socioeconômicos e geográficos (rural e urbano) que o desenho favorecia a interação e permitia que a criança contribuísse para o processo investigativo.

Para ilustrar essa afirmativa, podemos descrever o desenho e as falas de uma menina de quatro anos durante a reprodução do **Desenho 2**. Nesta etapa da pesquisa, sugeria-se às crianças que desenhassem *as brincadeiras que costumavam fazer em casa*, e durante a reprodução do desenho todas as falas das crianças eram transcritas na Folha de Registro. Ao final, acrescentaram-se mais duas perguntas: *qual das brincadeiras desenhadas ou ditas que a criança mais gostava e por que gostava mais desta(s) brincadeira(s)*.

O registro das falas foi o seguinte:

Pesq. – *Você brinca de que em casa?*

Cça (M4AF1) – *De pai e filha.*

Pesq. – *Com quem?*

Cça (M4AF1) – *Com meu primo Daniel, ele tem 5 anos. A janela da minha casa, vermelha (desenhou janelas e colocou dentro numerais de 1 até 10).*

Cça (M4AF1) – *Agora eu vou fazer pai, filha e mãe. Primeiro estou fazendo minha mãe que pintou o cabelo de vermelho. Agora vou fazer eu de cabelo preto, agora o olho vai ser dessa cor (vinho), minha boca. Agora vou fazer meu pai. Meu primo mora na casa dele, ele fica lá em casa quando a mãe dele trabalha.*

Cça (M4AF1) – *Eu fiz a bola, eu brinco de bola em casa com meu irmão Gabriel de 5 anos.*

Na Figura 5, verifica-se que no desenho da criança estão presentes, e descritos oralmente, os seguintes elementos : o pai e a filha (à direita do papel); a janela da casa, que é vermelha; e a bola que, em seguida, se transformou em sol. Além disso, pode-se observar, à direita do desenho, retângulos e quadrados com números. Por conseguinte, os elementos do processo de interlocução (brincar de pai e filha e de bola) estão presentes no desenho, porém, a criança ocupa os demais espaços do papel para desenhar números e quadrados (*elementos gráficos*). O que fica evidente é que a criança efetivamente respondia à questão proposta mantendo-se junto à pesquisadora para desenhar o que havia sido solicitado, e, no entanto, sentiu-se tão à vontade que transformou a bola em sol e desenhou outras coisas que não estavam relacionadas ao estudo, mas que podiam estar relacionada às atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola.

Figura 5

Desenho 2 de uma menina de quatro anos do turno matutino



Outro exemplo que serve para ilustrar o processo de interlocução construído pela pesquisa são as falas e os desenhos de uma menina de quatro anos. O diálogo com a pesquisadora foi o seguinte:

Pesq. – *Você brinca na sua casa?*

Cça (V4BF7) – *Eu brinco com meu irmão e com meu amigo de velotrol, de bicicleta e de panelinha.*

Cça (V4BF7) – *Eu não sei fazer velotrol, só sei fazer panelinha e flor (fez uma flor).*

Pesq. – *Terminou?*

Cça (V4BF7) – Não (com a cabeça).

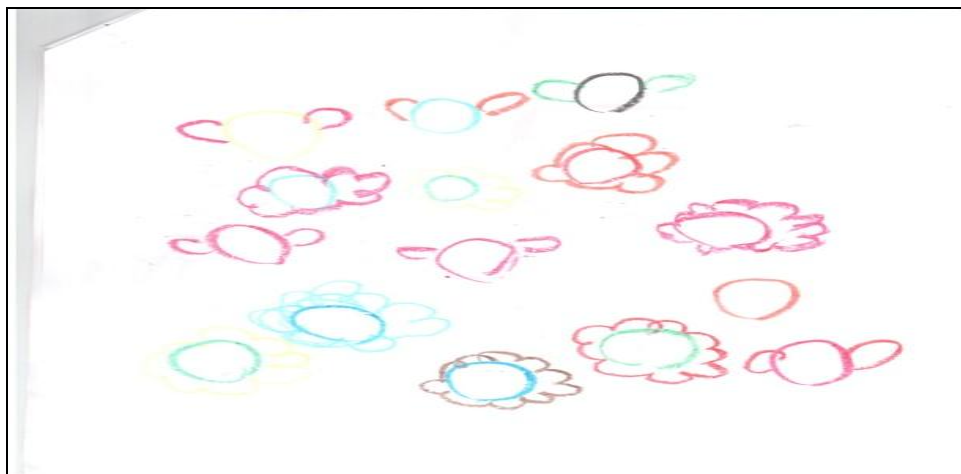
Pesq. – *Falta o que?*

Cça (V4BF7) – *Panela e fogo.*

Contudo, no desenho (vide Figura 6) constata-se que a criança parecia estar mais interessada em desenhar flores com as diferentes cores dos lápis do que reproduzir o que havia dito à pesquisadora. A criança inclusive informou que não sabia desenhar as coisas com as quais brinca em casa (velotrol, bicicleta e panelinha), mas se sentiu à vontade para fazer uma delas (panelinha) e continuou o seu desenho de flores coloridas.

Figura 6

Desenho 2 de uma menina de quatro anos do turno vespertino



Assim, essas análises permitem ilustrar que as falas e/ou os desenhos propiciaram, de forma complementar, uma interlocução, cabendo destacar que os desenhos favoreceram maior detalhamento dos aspectos em estudo, por manterem as crianças interessadas e atentas ao processo de interlocução, mesmo quando desenhavam outras coisas. Para Lowenfeld (1977), o desenho possibilita o registro de elementos importantes para a criança, durante o tempo em que está desenhando. Na análise do **Desenho 2** interessava ao estudo descrever e discutir as brincadeiras que as crianças informavam que faziam em casa. Para análises dessas respostas, organizei o elenco das brincadeiras indicadas em categorias, de modo que elas fossem identificadas, apesar da variedade de palavras ou expressões das crianças.

As categorias identificadas estão dispostas na Tabela 2 e, nela, podemos perceber nitidamente cinco categorias de respostas: *brincar de faz de conta*, *brinquedos*; *brincadeiras*; *personagens*; *diversos*.

Na Tabela 2, também se pode constatar que algumas das categorias identificadas foram subdivididas em subcategorias. Desse modo, a primeira categoria descrita e intitulada de *brincar de faz de conta* foi subdividida em cinco subcategorias, no propósito de deixar mais explícito as suas diferenças. As subcategorias estão descritas com as palavras das próprias crianças e organizadas

de modo a formar grupos que favoreçam a sua compreensão. Assim, agrupei o brincar de *pai e filho/mãe e filha* na primeira subcategoria; na segunda, coloquei *casa e casinha*; na terceira, *comer, fogão, comidinha e panelinha*; na quarta, *escolinha e professora*; e na quinta, *festinha e policial*. A organização da categoria nestas subdivisões permite que seja visualizada com mais clareza *como e do que* as crianças estão brincando em casa.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que na categoria *brincar de faz de conta* as subcategorias de *casa/casinha* e *comer/fogão/comidinha/panelinha* foram mais indicadas pelas meninas (11) do que pelos meninos (2). O que se percebe também é que os meninos não indicam brincar de *pai e filha/mãe e filha*, *escolinha/professora* e *festinha*. A tabela deixa evidente que nas brincadeiras de *faz de conta* os meninos só indicam duas vezes (20%) brincar de *casa e casinha* e uma vez (10%) brincar de *policial*. Destaca-se, portanto, que em casa os meninos dramatizam muito pouco as atividades domésticas, permanecendo distantes das atividades vistas como pertinentes ao sexo feminino.

Salta aos olhos que as atividades domésticas ou as atividades que historicamente têm sido delegadas mais às mulheres, como: cuidar dos filhos, da alimentação e da família estão claramente sendo vivenciadas pelas crianças em um processo de reprodução das características de gênero presentes na sociedade.

Nos estudos de Rocha (2007), também fica evidente que as atividades historicamente estabelecidas para os diferentes gêneros permitem identificar que as brincadeiras de meninos e meninas correspondem ao que representa os diferentes papéis de homens e mulheres.

Contudo, dois meninos informaram que brincam de *casa/casinha* e isso pode estar indicando alguma mudança na divisão de tarefas (femininas e masculinas), ou que nesta faixa etária meninos e meninas ainda podem estar vivenciando as atividades humanas de forma indiscriminada, principalmente se o menino em casa só tem meninas para brincar.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS NAS FALAS E NOS
ELEMENTOS DOS DESENHOS, SOBRE O BRINCAR EM CASA, DOS MENINOS E
DAS MENINAS

Categorias	Meninos	Meninas	Total
1 Brincar de faz de conta			
1.1 Pai e filho, mãe e filha	0	5	5
1.2 Casa, casinha	2	3	5
1.3 Comer, fogão, comidinha e panelinha	4	8	12
1.4 Escolinha e professora	0	4	4
1.5 Festinha e policial	1	1	2
Subtotal	7	21	28
2 Brinquedo			
2.1 Brinquedo	5	5	10
2.2 Meios de transporte: carro, caminhão, moto, carro de mão, carro de polícia, avião, trator e caçamba	15	0	15
2.3 Bola	6	1	7
2.4 Boneco, robô.	7	1	8
2.5 Boneca	2	10	12
2.6 Velotrol, bicicleta, patinete	10	5	15
2.7 Pipa	1		1
Subtotal	46	22	68
3 Brincadeiras: esconde-esconde, roda, pega-pega, pega-varetas, amarelinhas, corda e gude	7	5	12
4 Personagens: Goku, Bob Esponja, Pica-pau, Power Ranger, Max Steel, Bem 10	6	0	6
Chapeuzinho Vermelho	0	1	1
5 Diversos: urso, violão, bolsinha, animais, armário, pintar, assistir TV, qualquer coisa	6	4	10
Total	72	53	125

Fonte: Pesquisa de campo, 2009

De modo geral, os dados estão compatíveis com os encontrados por Lira e Pedrosa (2007), quando constataram que até os quatro anos de idade as crianças não fazem uma diferenciação do que seriam brinquedos e/ou brincadeiras de meninos e de meninas. No entanto, a partir dessa idade, os meninos sofrem mais

pressão do que as meninas para assumirem “comportamentos” considerados masculinos.

Apenas as meninas (4) indicaram que brincam em casa de *escolinha e professora*. Essas quatro representam 2% das meninas que participaram do estudo, logo, a escola parece ser pouco vivenciada em casa através da brincadeira de faz de conta.

Outro dado que merece reflexões é a indicação de uma menina que brinca de *festinha* e um menino que brinca de *policia* em casa. Essas informações representam peculiaridades dessas duas crianças, ou seja, pode ter sido a festa de aniversário da criança ou de uma pessoa próxima em dias que antecederam o estudo. Quanto ao menino, é possível que algum familiar seja policial ou que ele tenha vivenciado um fato envolvendo um policial.

A segunda categoria identificada na Tabela 2 foi *brinquedos*. Esta categoria foi mais indicada (68) que a soma de todas as *brincadeiras de faz de conta* (28), *brincadeiras* (12) e *personagens* (7), já que estas três últimas perfazem um total de 47 indicações. É uma informação que pode estar demonstrando que para as crianças falar de brincar reporta a elas mais aos brinquedos que às brincadeiras. A soma total das indicações (inclusive com *diversos*) dá 125, e pouco mais da metade (68) é indicação de *brinquedos*.

Na Tabela 2, percebe-se que as crianças indicaram a palavra *brinquedo* para informar sobre a presença deles em casa de forma genérica ou que gostam de brincar com brinquedos; portanto, esta palavra aparece com a mesma frequência nas indicações dos meninos (5) e das meninas (5).

Além desta subcategoria, verifica-se a presença de mais quatro subcategorias, sendo que a denominada de *meios de transporte* foi indicada apenas pelos meninos (15). Esta subcategoria engloba: *carro, caminhão, moto, carro de mão, carro de polícia, avião, trator e caçamba*. São brinquedos que denotam mais uma vez as marcas de gênero, haja vista que os meninos vivenciam desde pequenos as atividades extramuros e as meninas, as atividades intramuros. Para Rocha (2005), é através das brincadeiras que vai se estabelecendo a divisão entre o que as crianças percebem que é próprio ao universo masculino e ao universo feminino, pois as brincadeiras continuam a se estruturar em torno da oposição entre o interior e o

exterior, entre a casa, com a educação das crianças, e o trabalho. O autor acrescenta que o carro e a bola para os meninos e as bonecas e casinhas para as meninas vão organizando um sistema de oposições fundamentais para estabelecer a distribuição de atividades entre os dois gêneros de forma estereotipada.

Lira e Pedrosa (2007) acreditam que os conhecimentos das regras que definem os comportamentos assumidos por cada gênero na sociedade, através de roupas, objetos e posturas determinadas para homens e mulheres, são reproduzidos nas brincadeiras infantis, de acordo com o que cada criança vivencia no seu cotidiano, propiciando aos meninos e às meninas a construção de sua identidade de gênero.

As duas subcategorias seguintes também mostram as diferenças de gênero. A subcategoria *bola* é mais indicada pelos meninos (6) do que pelas meninas (1). Por outro lado, a subcategoria *boneca* foi mais indicada pelas meninas (10) do que pelos meninos (2) e os *bonecos e robôs* foram mais indicados pelos meninos (7) do que pelas meninas (1). A *pipa*, também uma atividade extramuros, só apareceu no universo masculino (1).

As crianças indicaram também brinquedos voltados para a motricidade e o equilíbrio, tais como; *velotrol, bicicleta e patinete*. Nesta subcategoria, meninos (10) e meninas (5) apresentam frequências diferentes, o que pode demonstrar que são brinquedos que parecem interessar mais aos meninos do que as meninas.

As *brincadeiras* indicadas formam a terceira categoria. Nela estão as brincadeiras que envolvem correr com regras, como *esconde-esconde* e *pega-pega*; atividade de pular com regras (*amarelinha* e *corda*), as brincadeiras de *roda*; e os jogos de *pega-varetas* e *gude* foram mais indicados pelos meninos (7) do que pelas meninas (5). A baixa frequência das brincadeiras em casa pode estar denotando a falta de parceiros, de espaço apropriado ou de outros fatores que podem ser aprofundados em estudos subsequentes.

A quarta categoria foi identificada como *Personagens* e ficou evidente que os meninos (6) foram responsáveis por essa categoria, já que apenas uma menina indicou um dos personagens: *Chapeuzinho Vermelho*. Os meninos indicaram: *Goku, Bob Sponja, Power Rangers, Pica-pau, Maxtil* e *Bem-10*. Alguns desses

personagens são relacionados com competição e violência e utilizados para fortalecer este perfil como próprio ao gênero masculino.

A respeito da influência dos desenhos animados veiculados pela TV sobre o comportamento das crianças, Távola (2002) afirma que, através de sua movimentação e cores, os personagens dos desenhos atraem as crianças estimulando o seu imaginário, de modo que elas passam a brincar assumindo a postura de seus personagens favoritos, que também são transformados em brinquedos pela indústria e fazem parte das brincadeiras de meninos e meninas tanto em casa como na escola. E, como afirma Siqueira (2009), seguindo a lógica do capital, os desenhos animados que fazem mais sucesso entre as crianças, além de serem transformados em bonecos, ilustram produtos como camisetas, bonés, capas de cadernos, mochilas e etc., que passam a ser alvos constantes dos anseios infantis.

Agrupei na última categoria intitulada *Diversos* um conjunto de elementos, por motivos variados, as crianças gostam de brincar. Duas crianças indicaram *Animais* sem explicitar se gostam de brincar com eles, vê-los ou imitá-los. Uma criança informou que em casa gosta de *assistir televisão* e é possível imaginar que essa pode ser a opção que a casa oferece, apesar de ser apenas uma possibilidade explicativa, já que não tenho elementos para fazer tal afirmativa. Em relação a esse aspecto, Pereira e Neto (1997) ressaltam que, como ocupação do tempo livre, a televisão faz parte da rotina de muitas crianças, independente do nível socioeconômico das mesmas, e nos meios menos favorecidos socialmente, muitas vezes configura-se como a única fonte de lazer e entretenimento, o que acaba reduzindo o tempo que meninos e meninas poderiam estar dedicando às brincadeiras com seus pares.

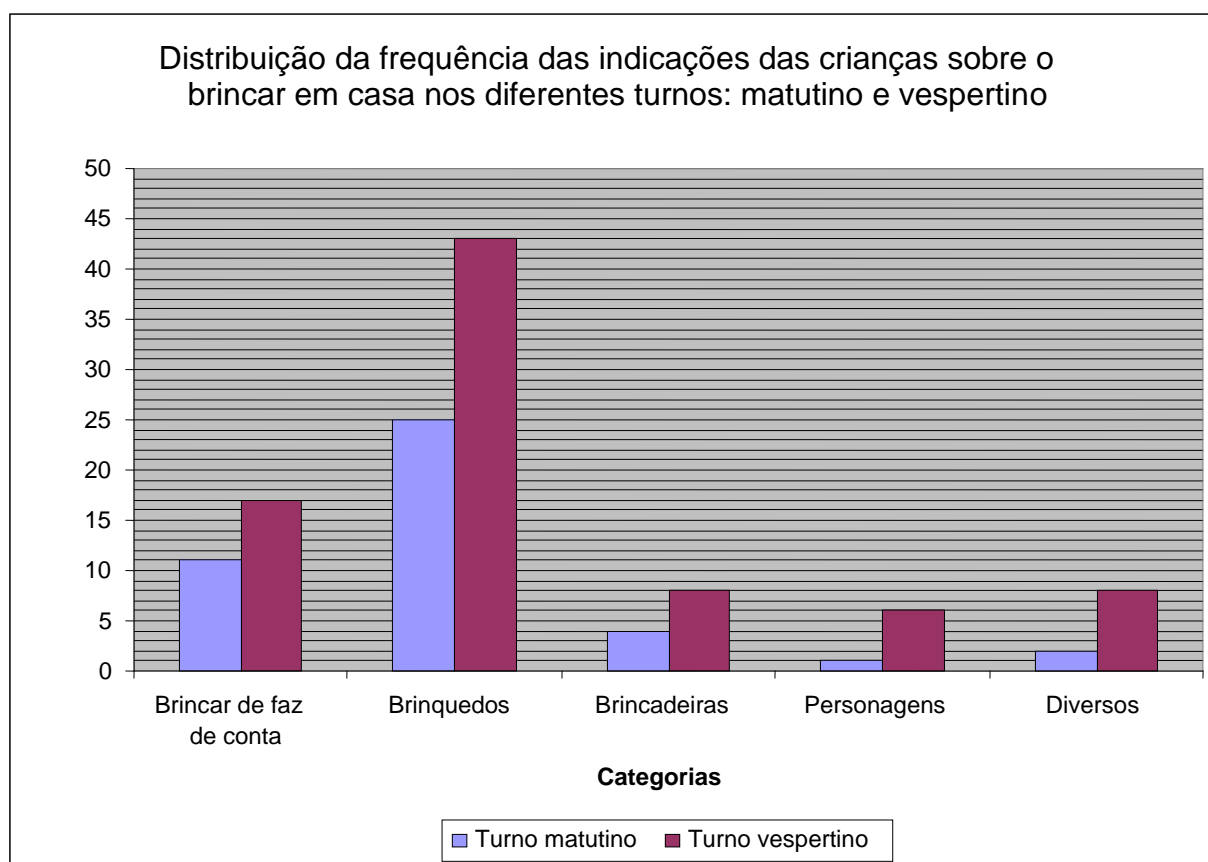
Uma criança disse que gostava de *pintar*, e, provavelmente, para ela essa é uma atividade que a diverte. Porém, o que não fica claro é a indicação de outra criança quando afirma que gosta de brincar de *qualquer coisa*. A criança pode realmente brincar de muitas coisas e para ela ficou difícil especificar algumas, ou ela pode ter ficado inibida e não quis informar.

Ainda nessa última categoria de *Diversos* está presente a indicação de um *armário* por um menino. É possível que esse armário seja utilizado como espaço de brincadeira “para se esconder”, ou para guardar os brinquedos, enfim, pode ser um

espaço que pode estar disponível em atividades de faz de conta, de brincadeiras ou para guardar os brinquedos. Incluímos também nesse grupo alguns brinquedos diferenciados, uma vez que eles não formam um conjunto coeso, tais como: *urso*, *violão*, *bolsinha*.

Procurei também comparar o número de indicações das crianças dos diferentes turnos e o resultado pode ser visto na Figura 7.

Figura 7



A Figura 7 mostra que as crianças do turno vespertino indicaram mais elementos do que as do turno matutino. É possível considerar que as do turno vespertino passaram pela experiência do brincar no turno anterior (matutino) e talvez por isso tenham recordado com mais facilidade um maior número de elementos. As do turno matutino acordaram e se prepararam para ir à escola e podem ter mais dificuldade para recordar. A diferença repete-se em todas as categorias e é preciso

aprofundar mais a análise deste fato em estudos posteriores, já que qualquer possibilidade explicativa será hipotética.

4.3 BRINCAR NA ESCOLA

4.3.1 FAZ DE CONTA

As categorias identificadas nas falas e nos elementos dos desenhos das crianças sobre o que brincam na escola podem ser vistas na Tabela 3. A construção dessa tabela deu uma visibilidade do brincar na escola a partir da perspectiva das crianças. Como primeira análise, fica evidente que o *brincar de faz de conta* em cada espaço é diferente, pois o brincar de faz de conta em casa é mais voltado para a vivência doméstica: *pais e filhos, casinha e comidinha*. Por outro lado, verifica-se que na escola o brincar de faz de conta mais indicado envolve as diversas atividades escolares: *merenda, rodinha, dever, histórias*, dentre outras. Brincar de casinha na escola (Tabela 3) teve quase a mesma frequência que seu oposto, ou seja, brincar de escolinha em casa (Tabela 2).

Esse dado pode indicar a influência de cada contexto na opção pelas brincadeiras de faz de conta. Na escola, com a presença dos colegas, talvez seja mais fácil brincar de escola, que é um espaço mais coletivo. Acrescenta-se a isso que as experiências vividas pelas crianças são reproduzidas no faz de conta, no propósito de reelaborá-las.

Vygotsky (1998) afirma em seus estudos que a brincadeira de faz de conta é o verdadeiro laboratório da infância. Porque ao fazer de conta a criança cria e recria o que está ao seu redor, e reinventando o mundo do seu jeito adquire poderes de adulto.

Na mesma perspectiva, Martins (2006) também ressalta que a brincadeira de papéis favorece o desenvolvimento e o aprendizado da criança, tendo em vista que, quando brinca de faz de conta, a criança aprende a lidar com situações do mundo real, através da representação de cenas e situações vivenciadas no seu cotidiano.

Outra análise possível é a distância entre os diferentes gêneros que vai sendo estabelecida no curso do desenvolvimento de cada criança. Na escola, os meninos

podem contar com outros colegas para brincadeiras consideradas socialmente como “brincadeiras de meninos”, e vice-versa. Além disso, no ambiente doméstico nem sempre os meninos têm opção de escolha de brincadeiras, pois podem se envolver no faz de conta organizado por irmãs, primas ou vizinhas e brincar de comidinha e de casinha de forma tranquila. Como ilustra o seguinte diálogo entre um menino de quatro anos e a pesquisadora:

Pesq. – *Você brinca em casa?*

Cça (M4AM5) – *Brinco*

Pesq. – *De quê?*

Cça (M4AM5) – *De brinquedo, de carro, carro de polícia, trator, de caçamba.*

Pesq. – *Desenhe tudo que você brinca em casa.*

Cça (M4AM5) – *Olha aqui o carro.*

Pesq. – *Muito bom.*

Pesq. – *Você brinca com quem em casa?*

Cça (M4AM5) – *Com minha irmã.*

Pesq. – *Você brinca de que com sua irmã?*

Cça (M4AM5) – *De comidinha.*

Pesq. – *Quando você brinca com sua irmã você assume algum papel? (não entendeu).*

Pesq. – *Quando você brinca com sua irmã você é o quê? Pai ou filho?*

Cça (M4AM5) – *Filho.*

Pesq. – *Quando terminar me avise.*

Cça (M4AM5) – *(sim, com a cabeça).*

Outro fator que pode estar contribuindo para a maior frequência do faz de conta em casa são as características dos elementos dos dois diferentes contextos culturais. Na escola, os livros, o quadro, os trabalhos desenvolvidos devem estar

favorecendo o brincar de escola, já em casa, os brinquedos disponíveis podem estar favorecendo o faz de conta de atividades domésticas.

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS NAS FALAS E NOS ELEMENTOS DOS DESENHOS, SOBRE O BRINCAR NA ESCOLA, DOS MENINOS E DAS MENINAS

Categorias	Meninos	Meninas	Total
1 Faz de conta			
1.1 Casa: casinha, neném, panelinha, fogão e comidinha.	2	5	7
1.2 Escola: Dar merenda, fazer rodinha, quadro, contar história, fazer dever, livro, fazer nomes, letras, números e estudar	3	12	15
1.3 Outros: amigo, banda, salão, trenzinho, ônibus.	3	2	5
Subtotal	8	19	27
2 Brinquedo			
2.1 Brinquedos	12	7	19
2.2 Boneca	2	2	4
2.3 Boneco	1		1
2.4 Meios de transporte: carro	5		5
2.5 Motricidade e equilíbrio: velotrol, pneu e escorregadeira	17	9	26
2.6 Diversos: fantoche, teclado e telefone	2	3	5
Subtotal	40	21	60
3 Brincadeiras			
Esconde-esconde, pega-pega, roda, amarelinha, corrida e morto-vivo	3	10	13
4. Área externa		2	2
5. Personagens: Pica-pau, Max Steel e Tarzan	3		3
6. Jogos educativos: quebra-cabeça, quadrados coloridos	4	6	10
7. Animais: cachorro, macaco e cavalo	4		4
8. Outros: sol		1	1
9. Qualquer coisa	1		1
10. Não gosta de brincar na escola	1		
Total			121

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A escola também deve favorecer o faz de conta de contextos domésticos das crianças, contudo, na escola em estudo não havia um espaço organizado como uma

“casinha”, onde as situações vivenciadas no ambiente familiar pudessem ser representadas pelas crianças. Esses espaços podem possibilitar às professoras um conhecimento aprofundado de seus alunos e de aspectos da realidade que eles vivenciam.

Por outro lado, havia na referida escola um espaço montado em um canto do pátio, organizado com algumas prateleiras, onde estavam dispostas embalagens de produtos diversos (alimentos, material de limpeza, produtos de higiene etc.) denominadas pela coordenadora do turno matutino de “mercadinho”. No entanto, durante o período em que estive presente na escola as crianças não foram vistas brincando nesse espaço, em nenhum momento, nem mesmo durante o recreio.

Apesar de se configurar como um espaço para a fantasia e a representação devido às possibilidades que o mesmo pode propiciar à brincadeira de faz de conta, a única vez em que observei crianças no “mercadinho” foi quando uma professora do Grupo 3 levou sua turma para lá com o objetivo de desenvolver uma atividade de Matemática que fazia parte do seu planejamento. Durante a atividade pude perceber que a professora orientava as crianças a representarem uma situação de compra e venda utilizando cédulas e moedas de brinquedo.

Tal situação demonstra que ainda parece estar prevalecendo na escola a ideia de que o brincar só faz sentido se a brincadeira estiver diretamente relacionada a um objetivo didático estabelecido pela professora. De acordo com Lima (2005), apesar da grande utilização de brincadeiras como recurso pedagógico na Educação Infantil, ainda é bastante incipiente a compreensão das brincadeiras nesses espaços como parte do processo de desenvolvimento. Na escola, a dicotomia entre brincar e aprender persiste, transformando as brincadeiras infantis (de iniciativa e organização das crianças) em atividades secundárias, que só ganham sentido do ponto de vista do adulto se estiverem relacionadas a uma finalidade específica, como ensinar algo ou promover o desgaste de energia das crianças.

Os espaços de faz de conta planejados pelos adultos têm atendido mais às perspectivas dos adultos do que aos interesses das crianças. A organização da escola traz a marca adultocêntrica do protagonismo do professor, tendo em vista que as crianças atuam mais como coadjuvantes. Como afirma Sarmiento (2007), historicamente as crianças não tinham visibilidade nos seus diferentes espaços de

convivência, onde a opinião do adulto prevalecia sem que houvesse uma preocupação em saber como a criança pensava.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2004) ressalta que rever a perspectiva do adulto que concebe a criança como um ser incompleto, “um vir a ser”, configura-se em um grande desafio para educadores e pesquisadores da infância.

Na Tabela 3, as brincadeiras de faz de conta que têm como pano de fundo a escola são: dar merenda, fazer rodinha, escrever no quadro, contar história, fazer dever, escrever nomes, letras, números, estudar e manusear livros. Essas ações podem estar representando os diferentes momentos da rotina da escola, sendo que merecem melhor análise as atividades voltadas para leitura e escrita, haja vista que letras e números aparecem como elementos soltos. Apesar de não ser foco deste estudo, tais elementos podem apontar a forma como as professoras vêm desenvolvendo o trabalho com a leitura e a escrita, o que nos leva a crer que talvez a leitura e a escrita possam estar sendo apresentadas para as crianças de forma descontextualizada ou desvinculada da sua função social.

4.3.1.1 Outras

Aparece também na Tabela 3 como subcategoria do faz de conta outras brincadeiras, como brincar de: amigo, banda, salão, ônibus e trenzinho. Estas podem ser brincadeiras do interesse específico das crianças que as citaram (tendo em vista que cada uma foi citada apenas uma vez), mas também mostram outras possibilidades do brincar de faz de conta na escola que não apareceram nas brincadeiras realizadas em casa. Nesta subcategoria, as meninas preferem brincar de salão e de amigo; e os meninos, de ônibus, de trenzinho e de banda.

Analisei também que o contexto educacional pode estar favorecendo maior variabilidade de brincadeiras em grupo do que em casa. Um exemplo disso é o brincar de trenzinho e ônibus, que envolve maior número de parceiros e de cadeiras enfileiradas.

Durante as interlocuções, uma criança relatou que gostaria de brincar de trenzinho na sala, mas enfatizou que a professora não gosta. Tal atitude remete à falta de compreensão de muitos (as) professores (as) no sentido de atender às

solicitações das crianças, negociando ou combinando as diferentes atividades, não só porque o faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, mas também pela importância de possibilitar às crianças a realização de suas brincadeiras favoritas e contribuir para o protagonismo das mesmas no espaço educacional.

De modo geral, as brincadeiras nas escolas são planejadas em alguns momentos, como na primeira semana de aula em que toda a escola se arruma para receber as crianças com brincadeiras e uma rotina de atividades diferenciadas para que as mesmas se adaptem ao espaço escolar e sintam-se acolhidas pelos adultos da instituição.

Segundo Lima (2005), a escola infantil só investe em brincadeiras no período de adaptação (durante a primeira semana de aula). Após esse período ocorre uma transformação como se os meninos e as meninas deixassem de ser crianças, e a atenção dos (as) professores (as) volta-se exclusivamente para o investimento nas atividades de leitura, escrita e cálculo.

4.3.2 BRINQUEDOS

A categoria *brinquedos* aparece em alta frequência tanto em casa (Tabela 2) quanto na escola (Tabela 3). A palavra “brinquedo” (de modo genérico) aparece nos dois espaços, contudo, a boneca aparece mais frequentemente em casa (18) do que na escola (4). Os brinquedos que representam os meios de transporte, como o carro, aparecem mais em casa (16) e com mais variedade do que na escola (5). No que diz respeito à boneca, o número menor na escola pode estar relacionado à menor frequência das brincadeiras de casinha que acontecem no espaço escolar. E o carro pode aparecer com maior variabilidade e frequência em casa por estar mais presente nos brinquedos das crianças do que na escola. Assim, cabe à escola verificar a quantidade e a variedade de brinquedos que disponibiliza para as crianças com vistas a favorecer a organização de um ambiente que propicie a dramatização de práticas tão necessárias ao processo de apropriação e crítica da realidade social.

Nesta categoria, também aparecem os brinquedos presentes no pátio da escola (pneu, escorregadeira e velotrol). O velotrol é mais citado pelos meninos (9) do que pelas meninas (3). O pneu também é mais indicado pelos meninos (5) do que pelas meninas (2). Já a escorregadeira teve uma escolha equilibrada (3 e 4, respectivamente, para meninos e meninas). Em casa aparece apenas o velotrol, uma vez que a escorregadeira e o pneu não parecem estar disponíveis como na escola.

Apesar do local em que deveria estar montado o parque infantil conter apenas alguns cilindros de cimento, que oferecem perigo às crianças e por isso elas só vão para essas áreas acompanhadas pelas professoras, percebe-se que o espaço aberto exerce grande atração sobre as crianças. Durante a pesquisa duas meninas indicaram que gostavam de brincar na área externa, e estes dados, embora com pouca frequência, podem denotar a importância do contato com áreas abertas e elementos da natureza, tal como foi apontado nos estudos de Sodré, Reis e Gutin (2007). Além disso, Sodré (2006) analisa que sair dos espaços construídos parece ser justificável para as crianças que vivem em ambientes urbanos.

A preferência em brincar na área externa não estava presente nas indicações das brincadeiras de casa, porém não temos elementos para afirmar se a casa propicia áreas externas para brincadeiras, já que a televisão ocupa boa parte do tempo das crianças, tal como nos mostra os estudos de Moreira (2003), que apontam a televisão como uma das principais fontes de lazer de muitas crianças.

4.3.2.1 Animais

Nas brincadeiras da escola também aparece a indicação de animais (cachorro, macaco e cavalo), todos indicados pelos meninos (4), e podem ter sido indicados como elementos do brincar para as crianças, ou os motivos para a indicação dos animais podem ser semelhantes aos explicitados na Tabela 2, ou seja, as crianças podem ter indicado os animais como brinquedos porque gostam de brincar com eles, vê-los ou imitá-los. Por essa razão, eles foram incluídos como subcategoria de *brinquedos*.

4.3.2.2 BRINCADEIRAS

As brincadeiras indicadas pelas crianças na escola e em casa se assemelham. Como pode ser visto na Tabela 3, nela estão presentes algumas das brincadeiras citadas na Tabela 2, tais como: esconde-esconde, pega-pega, roda e amarelinha.

Surgem na escola outras brincadeiras, como: corrida e morto-vivo. É provável que estas duas brincadeiras sejam realizadas com as professoras, haja vista que demandam certa organização. Mesmo que sejam realizadas apenas pelas crianças, uma delas deve dar as ordens (morto-vivo) ou controlar a partida (corrida), contudo esta organização demanda maior número de crianças. Na escola não aparecem: o pega-varetas, o brincar de corda e de gude, citados como brincadeiras que são feitas em casa.

O que se percebe como uma característica das brincadeiras indicadas para a escola é que envolvem atividade física ou corrida com regras, e nessa subcategoria incluímos: esconde-esconde, pega-pega, roda, amarelinha, corrida, morto-vivo.

Outro aspecto que merece destaque é a presença de pega-varetas apenas em casa. Apesar de ser um brinquedo bastante conhecido por muitas gerações, a escola nem sempre o inclui no conjunto de seus brinquedos por ser considerado perigoso, tendo em vista que demanda a presença atenta do professor (a) durante o seu manuseio.

O brincar de gude e de corda talvez não apareçam na escola pela falta dos elementos necessários para efetivação dessas brincadeiras, como a corda e as bolinhas de gude. Contudo, as atividades físicas propiciadas pelo pular corda (por exemplo), fundamentais a todo ser humano, em qualquer idade, não podem ficar de fora dos espaços educacionais desde a mais tenra idade, pois além de permitir a apropriação de regras e limites, também favorecem o desenvolvimento de ossos e músculos.

Outro aspecto relacionado ao planejamento de brincadeiras e jogos que tem chamado a atenção¹⁰, não só na instituição investigada como em outras instituições

¹⁰ Especialmente para mim, enquanto técnica da Secretaria de Educação e atuante nesta etapa da educação.

de educação infantil da rede municipal, é o fato da criança só ser pensada como um ser que precisa brincar durante a semana da criança. Na semana que antecede ao dia 12 de outubro, as escolas (principalmente as pré-escolas) se mobilizam para criar um ambiente diferente, em que o brincar passa a ser prioridade, apesar de seu planejamento nem sempre contar com a participação das crianças, pois as atividades são organizadas apenas de acordo com o ponto de vista do professor.

Sodré (2006, p. 200) já assinalava nos seus estudos que “a cultura da infância depende dos processos de significação do lugar da criança”. E acrescentava a necessidade do fazer pedagógico deixar de ser para as crianças, e passar a ser com as crianças. Nesta mesma perspectiva, Sarmento (2007) ressalta que as crianças, como membros de uma categoria social – a infância –, interpretam o mundo em que vivem com bastante perspicácia, e sobre ele refletem. Logo, precisam ter o direito de opinar sobre a organização dos espaços das instituições de educação infantil, sobretudo se essas questões dizem respeito à organização de brinquedos e brincadeiras, já que, do ponto de vista prático, elas são as maiores interessadas.

4.3.3.1 Jogos Educativos

Os dois brinquedos que fazem parte dessa subcategoria foram assim classificados devido ao tratamento didático-pedagógico que recebem em sala de aula. Os “quadrados coloridos” têm por finalidade “ensinar” as cores às crianças, e os quebra-cabeças¹¹ são liberados pelas professoras com o objetivo de ocupar o tempo das crianças durante o período livre, quando não há nenhuma atividade planejada ou as crianças estão “muito agitadas”. Cabe ressaltar que essas questões estão sendo discutidas a partir de observações eventuais em sala realizadas no período de produção dos dados (quando devolveia ou buscava uma criança para a atividade de pesquisa) e por isso merecem ser revistas em estudos posteriores.

4.3.4 PERSONAGENS

¹¹ Constatei que quase todos estavam incompletos.

Esta categoria está mais presente na brincadeira de casa do que na escola. Na Tabela 3, que se atém às indicações do brincar na escola, aparecem: Tarzan, Pica-pau e Max Still. Desses três, apenas Tarzan não foi indicado na Tabela 2, e deve ter sido indicado por interesse pessoal de uma criança.

É possível deduzir que esses personagens, através do desenho na TV ou dos bonecos que eles representam, estejam mais presentes em casa do que na escola, já que o contato com a TV é mais favorecido no ambiente de casa. Além disso, a escola em foco procura favorecer o uso dos brinquedos que ela disponibiliza, solicitando aos pais que as crianças evitem trazer brinquedos de casa para minimizar a possibilidade de conflitos entre elas.

A despeito da influência da TV nas brincadeiras das crianças, Pereira (2008) enfatiza que a forma como a infância vem se configurado nos dias atuais está diretamente ligada à relação entre as crianças e a televisão. Desse modo, frequentemente os personagens que povoam os desenhos animados fazem parte das brincadeiras de faz de conta de meninos e meninas.

Ainda a respeito da influência da mídia nas brincadeiras das crianças, Siqueira (2009) chama a atenção para a forma como os desenhos animados têm reforçado a ideia de poder, atrelado à violência de muitos personagens que saem da tela da TV, para transformar-se em brinquedos que fazem parte do cotidiano das crianças e passam a compor o imaginário infantil. De tal modo que observamos com muita frequência, nas brincadeiras dos meninos, a reprodução de socos e pontapés, que reforçam o poder do forte sobre o fraco, e na brincadeira das meninas os traços de vaidade, reforçados pelo uso de maquiagem, preferência pela cor rosa, e adereços de adultos que refletem o estilo de bonecas que também estão presentes nos desenhos animados exibidos na TV e ou produzidos em DVD.

Reproduzir a vida adulta faz parte do processo de apropriação da cultura humana, tal como enfatizou Vygotsky (1998), porém é preciso analisar os modelos de adultos que estão sendo expostos às crianças. A televisão cumpre seu papel de oferecer uma variedade grande de programas, mas o acesso livre a todos deixa evidente a ausência de critérios ou limites, e, desse modo, a TV que fica ligada o tempo todo tem a aquiescência dos adultos que aceitam a variabilidade de programas de forma acrítica. A responsabilidade do adulto de cuidar e educar

envolve planejar, com as crianças, a forma como vão ocupar o tempo e as opções que contribuem para o desenvolvimento delas.

4.3.5 DIVERSOS

Alguns elementos foram organizados numa subcategoria denominada *Diversos* por terem características bem diferentes e não se enquadrarem como parte dos elementos das categorias elencadas, tais como: fantoche, teclado e telefone. Podem ser brinquedos da preferência de uma ou outra criança ou terem sido utilizados pelas crianças em momentos próximos à interlocução. Desses, o telefone aparece com três indicações (2 meninos e 1 menina) e pode ser utilizado como parte da dramatização da vida adulta. Já o fantoche e o teclado, que tiveram a indicação de uma menina cada um, devem ter sido alvo recentemente das brincadeiras ou podem ser da preferência das que os indicaram.

4.3.6 OUTROS

O sol foi colocado nesta categoria porque, além de não se encaixar nas categorias anteriores, só aparece uma vez, tendo sido citado por um menino, e talvez a sua reprodução esteja relacionada ao interesse que as crianças têm pelos elementos da natureza.

Além deste elemento, durante as interlocuções a indicação de dois meninos, que aparentemente são opostas, merece destaque: enquanto um disse “que gosta de brincar de qualquer coisa”, mas não quis entrar em maiores detalhes, outro informou que não gosta de brincar na escola.

São respostas que podem estar expressando dificuldades no processo de interlocução com a pesquisadora ou as características dessas duas crianças no momento da atividade, tais como: pressa, timidez, irritação com algum fato anterior ou no momento da atividade. Podem ser também recusas que se explicitam frequentemente em processos interacionais.

4.3.7 BRINCAR EM CASA E NA ESCOLA

A Tabela 4 foi elaborada com o propósito de dar maior visibilidade às diferentes respostas em relação ao brincar na escola por turno.

Pode-se perceber, através da análise da Tabela 4, que as crianças do turno vespertino indicaram mais elementos nas respostas e nos desenhos sobre o que brincam na escola do que as do turno matutino. Podemos atribuir esse resultado ao fato de que a presença no espaço da escola enquanto respondiam às perguntas e faziam os desenhos poderia possibilitar às crianças lembrarem com mais detalhes do que brincavam naquele espaço. É possível considerar também que as crianças do turno vespertino estão mais dispostas, porque certamente acordam mais tarde, ou que brincam mais na escola do que as do turno matutino.

É interessante observar que também em relação ao brincar na escola a diferença se repete em quase todas as categorias, o que me leva a refletir que é preciso aprofundar mais essa questão em estudos posteriores, já que, no momento, não disponho de outros elementos para explicar tal fato.

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS NAS FALAS E NOS
ELEMENTOS DOS DESENHOS, SOBRE O BRINCAR NA ESCOLA, DOS
MENINOS E DAS MENINAS POR TURNO

Categories	Turno mat. Meninos	Turno mat. Meninas	Turno vesp. Meninos	Turno vesp. Meninas	Total
1 Faz de conta:					
1.1 Casa: casinha, neném, paneinha, fogão, comidinha.		1	2	4	7
1.2 Escola: Dar merenda, fazer rodinha, quadro, contar histórias, fazer dever, livro, fazer nomes, letras, números, estudar.	3	5		7	15
1.3 Outros: amigo, banda, salão, trenzinho, ônibus, sol		1	3	1	5
Subtotal	3	7	5	12	27
2. Brinquedo:					
2.1 Brinquedos	7	3	5	4	19
2.2 Boneca	1	1	1	1	4
2.3 Boneco			1		1
2.4 Meios de transporte: carro.	1		4		5
2. Motricidade e equilíbrio: velotrol, pneu, escorregadeira.	2	5	15	4	26
2.6 Diversos: fantoche, teclado, telefone.	1	1	1	2	5
Subtotal	12	10	27	11	60
3. Brincadeiras: esconde-esconde, pega-pega, roda, amarelinha, corrida, morto-vivo.	2	3	1	7	13
4. Área externa / tanque de areia				2	2
Subtotal					
5. Personagens: Pica-pau, Max Steel, Tarzan.	2		1		3
6. Jogos educativos: quebra-cabeça, quadrado demontar, cores.	3	3	1	3	10
7. Animais: cachorro, macaco, cavalo.	3		1		4
8. Outros: sol					1
9. Qualquer coisa			1		1
10 Não gosta de brincar na escola.			1		1
Total	25	23	38	35	121

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

4.4 PREFERÊNCIAS INDICADAS NAS FALAS DOS MENINOS E MENINAS EM RELAÇÃO ÀS BRINCADEIRAS DE CASA E DA ESCOLA

Durante a interlocução, e após cada criança fazer o desenho do que costumava brincar em casa (**desenho 2**), bem como o desenho do que costumava brincar na escola (**desenho 3**), eu perguntava qual(is) a(as) brincadeira(as) que mais gostavam: as que faziam em casa ou as que faziam na escola e por quê? As respostas foram registradas e dispostas na Tabela 5.

TABELA 5
RESPOSTAS DOS MENINOS E MENINAS SOBRE A PREFERENCIA PELAS BRINCADEIRAS DE CASA E DA ESCOLA POR TURNO

RESPOSTAS	Turno mat Meninos	Turno mat. Meninas	Turno vesp. Meninos	Turno vesp. Meninas	Total
1 Preferem as brincadeiras de casa	5	4	8	6	23
2 Preferem as brincadeiras da escola	2	1	2	3	8
3 Gostam das brincadeiras de casa e da escola	1	1	1	4	7
4 Não responderam		2			2
TOTAL	8	8	11	13	40

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Do total de 40 crianças que participaram da pesquisa (20 meninas e 20 meninos), 23 crianças preferem as brincadeiras de casa e oito as brincadeiras da escola. Duas meninas e cinco meninos gostam das brincadeiras de casa e da escola, e duas crianças (um menino e uma menina) não quiseram responder.

Podemos verificar pela análise da Tabela 5 que as crianças preferem as brincadeiras que são realizadas em casa. Algumas respostas das crianças para justificar a preferência pelas brincadeiras em casa precisam ser destacadas, para entender melhor a realidade da escola.

Três meninas e um menino explicaram da seguinte forma:

Cça (M5BF7) – *Em casa, porque a pró toda hora fica saindo pra Secretaria quando a gente está brincando.*

Cça (V4BF7) – *Da minha casa, porque minha mãe me ensinou umas brincadeiras.*

Cça (V5EF2) – *Eu gosto mais das brincadeiras de casa.*

Cça (M5DM12) – *Em casa, porque lá em casa eu brinco.*

Como se pode ver são críticas que a escola precisa analisar para verificar se está havendo *envolvimento por parte da professora nas brincadeiras e se as crianças gostam das brincadeiras que são proporcionadas* pela instituição, a fim de compreender que se as brincadeiras fossem planejadas com as crianças, provavelmente seriam mais interessantes para elas.

As respostas das crianças (meninos e meninas) indicam também que *a casa tem mais brinquedos que a escola*:

Cça (M4AM6) – *De casa, porque tem carro e caminhão.*

Cça (M5DF3) – *Em casa, porque lá tem um bocado de brinquedos.*

Cça (V4AM7) – *Na minha casa, porque lá tem um bocado de brinquedos.*

Cça (V5EF3) – *De casa, porque em casa tem mais brinquedo bom, bicicleta, patinete...*

De acordo com Neto (1997), as famílias menos favorecidas socialmente costumam comprar para seus (as) filhos (as) brinquedos que favorecem o jogo simbólico, como bonecas, carrinhos, utensílios de cozinha etc., o que foi demonstrado na fala das crianças quando se referiram aos brinquedos e brincadeiras que costumam fazer em casa (Tabela 2).

Alem desses argumentos, as crianças também enfatizaram *o vínculo com a casa, com os amigos e familiares* como o motivo da preferência:

Cça (V5CF7) – *Em casa, porque eu tenho minha casinha.*

Cça (V4BM8) – *Lá em casa, porque eu gosto de casa.*

Cça (V5CM4) – *Em casa, porque eu gosto de ir para casa.*

Cça (V5FM1) – *De casa, porque lá em casa eu tenho meus irmãos.*

Cça (V5FF3) – *Em casa, porque tem um bocado de menina.*

Por outro lado, algumas crianças preferem brincar na escola e argumentaram assim:

Cça (V4AF2) – *Da escola, porque na minha casa não tem velotrol.*

Cça (M5DM4) – *Daqui, porque tem brinquedo.*

Cça (V4DM2) – *Da escola, porque em casa minha mãe fica me batendo e Minhas irmãzinhas chorando.*

Como se pode ver, a brincadeira na escola parece ser mais atrativa para as *crianças que não têm brinquedos ou que não têm condições de brincar em casa.*

Essa análise nos leva a refletir sobre a necessidade que a instituição de educação infantil tem de transformar-se em um espaço acolhedor e prazeroso, principalmente para aquelas crianças que não têm oportunidade ou não são estimuladas a brincar em casa, seja pela falta de brinquedos pelo desconhecimento dos adultos com quem convive sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

4.5 PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NAS BRINCADEIRAS SEGUNDO AS CRIANÇAS

Após as crianças responderem quais as brincadeiras que gostavam mais, se eram as que faziam em casa ou as que faziam na escola e por quê, eu perguntava se as professoras brincavam com elas e de que brincavam.

As respostas das crianças estão dispostas na Tabela 6

TABELA 6
RESPOSTAS DOS MENINOS E MENINAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NAS BRINCADEIRAS REALIZADAS POR ELES (AS) NA ESCOLA POR TURNO

RESPOSTAS	Turno mat. Meninos	Turno mat. Meninas	Turno vesp. Meninos	Turno vesp. Meninas	Total
1 A PRÓ NÃO BRINCA	4	5	4	5	18
2. A PRÓ BRINCA	4	2	8	8	22
TOTAL					40

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A tabela nos mostra que 22 crianças responderam afirmativamente, e 18 das entrevistadas informaram que as professoras não brincam na escola. As do turno vespertino parecem brincar mais do que as do matutino. A variedade das respostas deve refletir as características de cada professora, tendo em vista que foram selecionadas quatro crianças de cada turma.

No entanto, apesar dos dados mostrarem que as professoras da instituição onde o estudo foi realizado brincam com as crianças, vale ressaltar que as análises dessas respostas nos apontam que as brincadeiras que têm sido feitas com os meninos e meninas na referida pré-escola são, na maioria das vezes, brincadeiras de regras, que nem sempre atraem por muito tempo a atenção das crianças, por causa da faixa etária dos meninos e meninas que participam da pesquisa (quatro e cinco anos).

Segundo Lima (2005), nessa fase as brincadeiras de faz de conta despertam mais o interesse infantil devido à possibilidade de representação da realidade tão forte em crianças dessa idade.

O jogo de regras, pelas suas características de atividade social, que exige atuação complementar entre os participantes e regras explícitas, é bem mais complexo, requerendo da criança as capacidades desenvolvidas no período pré-escolar e, ao mesmo tempo, transformando-se num espaço fértil para a aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades, fundamentais nesse estágio de desenvolvimento infantil (LIMA, 2005, p. 173-174).

Leontiev (2006) ressalta que é muito difícil para crianças menores de seis anos se sentirem obrigadas a obedecer às regras de um jogo sem fazer nenhuma alteração.

A lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita (LEONTIEV, 2006, p. 135).

Nessa perspectiva, o (a) professor (a) de Educação Infantil precisa compreender que a brincadeira de faz de conta evolui para o jogo de regras, no entanto, a possibilidade de representação proporcionada pelo jogo de papéis acompanha a criança durante seu processo de desenvolvimento.

Vejamos algumas respostas dadas pelas crianças quando eram questionadas se a professora brincava com eles (as) e de que brincava:

Cça(M5DF4) – *Brinca de batata quente, careca e cabiludo.*

Cça (V4BF7) – *Sim, de boca de forno lá fora e de quadro.*

Cça V4BF4) – *A pró brinca de morto-vivo.*

Cça (V4BM8) – *A pró brinca de escolher o número.*

Cça (V5CF5) – *Brinca de pista de carrinho na sala (jogo utilizado para ensinar os números).*

Cça (V5EM6) – *Brinca de morto-vivo e atirei o pau no gato.*

Cça (M5DM12) – *Brinca daqueles brinquedos (eu acho que ele estava se referindo aos brinquedos que são distribuídos nas mesas durante o período livre).*

Lima (2005) salienta que, apesar de apresentarem algumas semelhanças, os jogos de regras e as brincadeiras apresentam níveis diferenciados de complexidade que acabam distinguindo uma atividade da outra. Motivo pelo qual muitos (as) professores (as) não conseguem compreender por que uma criança de quatro anos de idade não consegue participar durante muito tempo de uma brincadeira ou jogo de regras, como, por exemplo, morto-vivo, obedecendo corretamente aos comandos. Diferentemente do faz de conta, quando a representação de uma situação já se configura na própria “regra” da brincadeira. Ou seja, para brincar de mãe e filha, duas crianças precisam se comportar como mãe e filha, sendo que cada uma terá que cumprir de acordo com as regras sociais que são representadas na brincadeira os seus respectivos papéis.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de muitas crianças atribuírem como brincar algumas atividades que fazem parte da rotina da instituição como: ler história ou fazer a rodinha, como podemos constatar nas falas a seguir:

Cça (M5BM3) – *Brinca de rodinha e história.*

Cça (M5BM2) – *Brinca de musicinhas e de história.*

Cça (V4DM6) – *De ler história de João e o pé de feijão.*

Apesar do foco de investigação desse estudo não ser a prática docente, chamou-me a atenção o fato da maioria das crianças que responderam que as professoras brincam estudarem no turno vespertino, cujas turmas eram assumidas por estagiárias, e também que apenas uma criança fez menção à participação da professora na brincadeira de faz de conta, como explicitado abaixo:

Cça (V5EF3) – *Brinca de casinha, ela pega as mesas, bota assim deitada e a gente brinca de casinha.*

As respostas das crianças que apontam diferenças entre a prática de professoras e a de estagiárias merecem um maior aprofundamento em estudos posteriores.

Por outro lado, as respostas das crianças sobre a não participação das professoras nas suas brincadeiras também precisam ser analisadas por parte do corpo docente e da equipe gestora (direção e coordenação) da instituição. Vejamos algumas respostas:

Cça (M5DF3) – *Não, ela não gosta, ela só quer fazer dever, ela fica fora da brincadeira.*

Cça (M5BF8) – *Não, fica fazendo dever porque ela não gosta de brincar.*

Cça (V4DF1) – *Não, ela fica fazendo o negócio dela na folha, a gente brinca sozinho, mas a pró fica na sala fazendo o negócio dela (a criança se referia a uma professora que levava os trabalhos da graduação que estava cursando para a sala de aula).*

Cca (V5EM1) – *Não, porque ela não gosta de brincar.*

Cça (V5FF6) – *Não, só na hora que teve o palhacinho (semana da criança).*

Essas respostas mostram como as crianças estão atentas ao que acontece no seu entorno e como conseguem analisar o comportamento dos indivíduos e atribuir juízo de valor sobre aspectos que muitas vezes passam despercebidos aos olhos dos adultos.

Durante o período em que estive na escola, constatei que no momento do recreio as crianças corriam para o pátio de forma desordenada e gritavam em direção aos poucos brinquedos existentes no local e que esse comportamento irritava algumas professoras, que reclamavam da gritaria que os meninos e meninas faziam quando estavam fora da sala.

No entanto, nem todas as professoras mediavam as brincadeiras das crianças durante o recreio. Apenas as turmas que estavam sob a responsabilidade de estagiárias contavam com a presença constante de um adulto para coordenar este

momento, apesar de reunirem as crianças para fazer jogos de regras que prendiam a atenção delas durante um curto espaço de tempo, principalmente das de três e quatro anos, que não pareciam se envolver com os jogos de regras e se interessavam mais pelas brincadeiras de faz de conta, a ponto de muitas crianças que fizeram parte da pesquisa, mesmo após ter participado de jogos de regras com as professoras, falarem que as prós não brincavam com elas.

CAPÍTULO 5

TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM

A reconceptualização do brincar como uma acção social, ao subvencionar uma concepção de brincar ao faz de conta como um acto no mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo – ambas reveladoras das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos –, assume que o brincar não está separado do mundo real. Pelo contrário, o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

Manuela Ferreira (2004, p. 84)

Essas reflexões trazidas por Ferreira (2004) colaboram para uma maior compreensão sobre o significado desse estudo para minha trajetória profissional e pessoal. Coloco-me como educadora diante de uma realidade que foi desnudada sob o ponto de vista de meninos e meninas de quatro e cinco anos de idade que durante os três meses de pesquisa me mostraram, com palavras e desenhos, o que comecei a compreender a partir dos estudos de vários autores: que as crianças são capazes de emitir respostas significativas sobre questões do seu cotidiano, desde que sejam oferecidas a elas as condições e tenham a oportunidade de se expressar, exercendo assim o protagonismo infantil.

Durante a pesquisa constatei a riqueza de conhecimentos que as crianças podem nos oferecer quando é dado a elas o direito e a possibilidade de dizer aquilo que pensam e que sentem sobre determinado assunto sem a intervenção dos adultos que, muitas vezes por acreditarem que as crianças não sabem se expressar acabam tomando-lhes a palavra, muitas vezes deturpando suas falas e com isso ocultando seus anseios e reais necessidades.

Reafirmo que o trabalho que aqui apresento está diretamente relacionado ao meu percurso como coordenadora e formadora de professores de educação infantil comprometida com os saberes e fazeres das crianças, pois cada visita minha a uma instituição de educação infantil me levava ao encontro dessas crianças e à observação daquilo que elas mais gostam de fazer quando estão reunidas, independente da presença de um adulto: brincar.

No desenvolvimento da pesquisa, durante as interlocuções com as crianças muitas falas demonstraram que os meninos e as meninas estão atentos (as) ao que acontece em casa e na escola e de que forma o comportamento dos adultos reflete na importância que eles atribuem às suas brincadeiras.

Tendo as crianças como informantes, o estudo buscou saber do que as crianças gostam de brincar em casa e na escola; qual a preferência dos meninos e meninas em relação às brincadeiras desenvolvidas nesses dois espaços e, considerando que o lócus da pesquisa foi uma pré-escola, interessou-me também saber de que forma as crianças percebiam a intervenção das professoras nas brincadeiras que faziam naquela instituição.

Uma das primeiras conclusões que o estudo mostra é que, apesar da influência do adulto na vida das crianças organizando e determinando o que elas devem fazer com o seu tempo, as crianças conseguem utilizar da estratégia pedagógica do brincar como recurso de apropriação, reflexão e análise crítica da realidade.

O desenho livre solicitado como primeira etapa do processo de produção dos dados teve por objetivo servir de base para a análise dos desenhos solicitados posteriormente, bem como para favorecer o processo de adaptação das crianças às condições planejadas para a pesquisa. A análise desses desenhos e das falas das crianças nesta etapa inicial do processo de interlocução deixou evidente que as crianças, diante de uma folha de papel em branco, desenharam os mesmos elementos já identificados em estudos como os de Sodré (2005), a saber: *natureza; pessoas; elementos gráficos; edificações; brinquedos e brincadeiras; materiais e atividades escolares; personagens; meios de transporte; e diversos.*

A análise das categorias identificadas e dos desenhos permitiu deduzir que a maioria das crianças, no desenho livre, procura compor uma paisagem com pessoas, casa e rua, cercadas por elementos da natureza, acrescentando ainda

elementos presentes no universo infantil da cada uma delas, tais como: personagens, brinquedos, meios de transporte, sombras, chaves etc.

As meninas se atêm mais aos desenhos dos elementos distantes do firmamento e aos elementos presentes no interior das casas e procuraram, durante o desenho, descrever com mais detalhes o que estavam reproduzindo.

Os meninos, por outro lado, desenharam mais os meios de transporte e os personagens. Além disso, reproduziram com mais frequência nomes, letras, números e formas do que as meninas, querendo demonstrar o que estavam aprendendo na escola ou deixar sua “assinatura” nos desenhos. São elementos que merecem estudos mais aprofundados, pois indicam aspectos de gênero diferenciados.

A análise das respostas das crianças sobre as brincadeiras de casa possibilitou-me organizar as categorias de modo que facilitassem a ordenação das respostas de acordo com as preferências dos meninos e meninas: *brincar de faz de conta, brinquedos; brincadeiras; personagens; diversos*.

Cabe ressaltar, também, que as falas e os desenhos atuaram no processo de produção dos dados de forma complementar. Os desenhos favoreceram o maior detalhamento dos aspectos em estudo, por manterem as crianças interessadas e atentas ao processo de interlocução, mesmo quando desenhavam outras coisas, e as falas enriqueciam com mais detalhes os elementos e as dificuldades das crianças.

Por outro lado, às brincadeiras da escola foram acrescentadas outras categorias: *jogos educativos e animais*. Tais categorias foram inseridas ao estudo de acordo com as respostas e os desenhos das crianças. Vale ressaltar que, em relação ao faz de conta, as subcategorias estão diretamente relacionadas aos tipos de brincadeira de representação favorecidas pelo ambiente escolar.

Com referência ao faz de conta, as respostas das crianças mostraram que o espaço da casa tem possibilitado mais o desenvolvimento desse tipo de brincadeira do que o espaço da escola. Os resultados também mostraram que na escola tais brincadeiras representam mais o ambiente escolar, enquanto que em casa, no faz de conta, prevalece a representação de papéis sociais vivenciados historicamente pelos gêneros masculino e feminino dentro da sociedade. E como as crianças devem fazer

dramatizações do que vivenciam nos diferentes espaços que frequentam, nas brincadeiras de casinha, a divisão de tarefas entre os gêneros prevalece.

Leontiev (2006) já ressaltara que na fase pré-escolar surge na criança uma necessidade de agir como os adultos que fazem parte do seu convívio, como uma forma de penetrar em um mundo que ainda não é o seu. Assim sendo, neste estudo as respostas e os desenhos das crianças também revelam o que os teóricos afirmam em relação ao brincar de faz de conta, tendo em vista que, tanto em casa como na escola, essa brincadeira aparece como uma estratégia de apropriação da realidade que possibilita aos meninos e meninas o aprendizado e a tomada de atitudes diante das diversas situações do cotidiano.

Os *brinquedos* aparecem com grande frequência tanto nas brincadeiras de casa, quanto nas brincadeiras da escola. No entanto, as crianças disseram que em casa dispõem de uma maior quantidade e variedade de brinquedos, mesmo tratando-se de crianças cujas famílias possuem baixo poder aquisitivo, sobrevivendo na sua maioria da venda de frutas e verduras no Centro de Abastecimento localizado próximo à escola.

Vale ressaltar que para a escola disponibilizar uma grande quantidade e variedade de brinquedos que favoreça a organização de um espaço propício para a dramatização e o faz de conta, torna-se necessário receber investimento por parte do Poder Público Municipal. Tendo em vista que os poucos brinquedos existentes na instituição são frutos de doações de instituições privadas ou foram trazidos pelas professoras, mas que precisam ser repostos, considerando o estado de conservação, o número de crianças matriculadas e que frequentam a instituição.

Enquanto categoria de análise, os *brinquedos* foram mais indicados nos dois espaços (casa e escola) do que a soma de todas as *brincadeiras de faz de conta*, mesmo somando as subcategorias brincar de faz de conta com outras brincadeiras. Outro fato a destacar do estudo é que os meninos parecem responder de forma mais objetiva sobre *com o que brincam* e as meninas *como brincam*; da mesma forma, *personagens* e *elementos diversos* aparecem mais nas respostas e nos desenhos dos meninos do que nas respostas e desenhos das meninas. Neste aspecto, pode-se deduzir que este estudo deixou evidente que as crianças informaram com mais frequência sobre *com o que brincam* do que *como brincam*, e isso se deve à soma das respostas objetivas dos meninos acerca do que brincam (brinquedos,

personagens e elementos diversos) mais as indicações de brinquedos por parte das meninas.

Comparando as respostas das crianças dos dois turnos percebi que as crianças do turno vespertino colocavam mais elementos nos desenhos do que as do matutino. Isso pode significar que as crianças do turno vespertino conseguiam lembrar do que brincaram pela manhã quando se tratava do relato sobre as brincadeiras que faziam em casa, enquanto que as do turno matutino tinham dificuldades para lembrar do que brincaram nos dias anteriores.

Logo, é preciso testar essa hipótese e talvez reaplicar o estudo com outra pergunta: do que brincaram hoje pela manhã (para as crianças do turno vespertino) e do que brincaram ontem à tarde (para as crianças do turno matutino).

A pesquisa mostrou que as crianças estavam atentas ao que acontecia dentro e fora da sala. Quando foi perguntado para os meninos e meninas se a professora brincava com eles (as), falaram que algumas professoras não brincavam porque não gostavam ou porque estavam fazendo outras coisas consideradas mais importante do ponto de vista do adulto (trabalhos de cursos de pós ou de faculdade).

Reafirmo aqui que não desconsidero o valor de jogos e brincadeiras como elementos de aprendizagem, no entanto, minha experiência de trabalho na educação infantil, bem como os dados coletados a partir deste trabalho, tem mostrado que nas instituições de educação infantil os (as) professores (as) têm privilegiado jogos de regras em detrimento das brincadeiras de papéis ou de faz de conta, sem ao menos procurar descobrir quais os interesse e necessidades das crianças quando brincam livremente.

No relato da maioria das crianças, as brincadeiras de faz de conta como brincar de casinha fazem parte do cotidiano familiar de meninos e meninas, no entanto, na escola esse tipo de brincadeira ocorre com menos frequência. Poucas crianças relataram as brincadeiras de faz de conta ao descrever as brincadeiras que faziam na escola, e quando falavam que as professoras brincavam, a maioria se referiu a jogos de regras.

Consta, através dos relatos das crianças e das atitudes das professoras durante o recreio, que ainda existe uma dificuldade em compreender que as

brincadeiras livres, principalmente o faz de conta, são indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer criança, e que atividades que têm como pressuposto a obtenção de um produto final, como os jogos de regras, que têm como finalidade saber quem será o(a) vencedor(a), ou os jogos didáticos, que visam ao aprendizado de determinado conteúdo para a criança, nem sempre se configuram para as crianças como uma brincadeira.

Dentre outros aspectos, as respostas das crianças que participaram da pesquisa me fizeram refletir que desconhecer e /ou desinteressar-se por saber o que as crianças trazem no seu repertório sociocultural – compartilhado quando os meninos e as meninas têm a oportunidade de brincar livremente, recorrendo à imaginação e reportando-se aos fatos vivenciados no seu cotidiano no momento em que brincam de fazer de conta – é uma atitude que não condiz com a formação de um (a) profissional da educação infantil, comprometido (a) com as crianças que estão sob a sua responsabilidade, e consciente do seu papel na educação dessas crianças, tal como enfatiza Lima (2005, p. 177):

[...] A brincadeira, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, transforma-se num espaço de síntese de conhecimentos e informações, exercitação da imaginação, imitação de papéis sociais, aquisição e ampliação de competências, incorporação e reelaboração de sentimentos e valores [...] (LIMA, 2005, p. 177):

Nesta perspectiva, este estudo indica aos profissionais da Educação Infantil um processo de formação continuada que propicie condições para que os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil aprendam a analisar o brincar e as brincadeiras como parte da rotina e como atividades que favorecem um processo educacional com as marcas culturais da infância. Instrumentalizar os (as) professores (as) para esta análise pode permitir que estes (as) profissionais conheçam melhor as crianças para que elas passem a ser vistas como partícipes do processo educacional. Que as crianças deixem de ser coadjuvantes das atividades educativas e sintam-se atraídas pela organização espacial, com o propósito de transformar as creches e as pré-escolas em lugares cheios de sentido, que despertem o gosto pelo saber e que permitam que as crianças sejam as verdadeiras protagonistas dessas instituições, como cidadãos de direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ARÍES, Philippe. *História Social da Família e da Criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira. Globalização: um mito da sociedade contemporânea. *Educação e Contemporaneidade*. Revista da FAEEBA, Salvador, ano 10, nº 16, julho/dez; 2001 p. 37-49.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BICHARA, Ilka Dias. Apropriação e resignificação de espaços e equipamentos públicos: um outro ângulo para o estudo dos contextos de brincadeiras. In: *Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento X Encontro Nacional PROCAD - Psicologia / CAPES - Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completo*. 2005, p. 29-36.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. In: VASCONCELOS, Tânia de (Org.). *Reflexões sobre Infância e Cultura*. Niterói: EDUFF, 2008.

BEAUCHAMP, Jeanet, PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998, v. I II e III.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Desenvolvimento Pessoal e Social - Versão preliminar. Brasília. Janeiro, 1998.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/comissoes/cssf/estatutocrianca.pdf>. Acessado em 30/6/2009

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=996&Itemid=324. Acessado em 30/6/2009.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 04/2000. Parecer Normativo sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf. Acessado em 30/06/2009.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 7/2010. Parecer Normativo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BROUGÉRE, Gilles. O que é Brincadeira? *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 31, novembro, p. 3-9, 1998.

_____. *Brinquedo e Cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43.)

CAMPOS, Cristina Caldas G de & SOUZA, Solange Jobim. Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, 23 (1): 12-21.

CARDOSO, Marilete Calegari. *Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de Educação infantil*. Dissertação de mestrado em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA. Faculdade de Educação, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 2, ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acessos em 2 set. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISSHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 123-138.

CERISARA, Ana Beatriz. Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas Sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 35, n. 125, maio de 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acessado em 25 jan. 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças*. 2. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005.

FACCI, Marilda G.D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra e DUARTE Newton (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, p.11-26.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-50.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... As Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (ens) Social (ais) instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Coord.) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004, p. 55-104.

FREITAS, Marcos Cézar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN Adriana, AFLALO, Cecília, Andrade, Cyrce. M.R.J.de, ALTMAN, Raquel Zumbano (Orgs.). *O direito de Brincar: A Brinquedoteca*. São Paulo: edições Sociais; AbrInq, 1998, p.25-35.
- FONTANA, Roseli A. Cação. Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? In: *Como nos tornamos professoras?* .Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade - Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 69-92.
- GOLDEMBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GONDRA, José Gonçalves. A Emergência da Infância. In: *I Seminário de grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: tendências e desafios contemporâneos*. UFJF, MG, 25 a 27/09/08.
- GOUVEA, Maria Cristina. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M e GOUVEA, M^a Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118. (Coleção Ciências Sociais da Educação.)
- GRUBITS, S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. *Psicologia em Estudo*, n. 8, p. 97-105, 2003.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- IZA, Dijnane Fernanda, MELLO, M^a Aparecida. Significado e sentido da atividade de brincadeira para professoras de educação infantil. *Educação Santa Maria*, v. 34, n. 2, p. 279-294, 2009.
- JR. Kuhlmann Moysés. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III: Século XX. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005, p. 182-19.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M^a Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo; Cortez, 2005, p. 107-115.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morshida.(Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 9^a Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAMER, Sonia e LEITE Maria Isabel (Orgs.). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- _____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Auricélia R. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

- _____. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004, p. 25-39.
- LEITE, Mirian L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 19-52.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich e LEONTIEV Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, p. 119- 142.
- LIMA, José Milton de. A Brincadeira na Teoria Histórico-Cultural; de prescindível à exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES M^a Cecília Célia (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 157-179.
- LIRA e PEDROSA. Compreensão social de gênero pela criança. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues & COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). *Modos de Brincar, Lembrar e Dizer: discursividades e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 82-98.
- LÓPES, Maximiliano Valério. Infância e colonialidade. In: VASCONCELOS, Tânia de (Org.). *Reflexões sobre Infância e Cultura*. Niterói: EDUFF, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 53-80.
- MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade . In: ARCE, Alessandra e DUARTE Newton (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.
- MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre [online], vol. 15, n. 2, p. 74-87, 2003. Consultado em 29/06/2009.
- MOYLES, Janet R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura Midiática e Educação Infantil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- NEVES, José Luiz. Pesquisa Qualitativa – Características e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n^o 3, 2^osem./ 1996. Disponível em <<HTTP://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>
- NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELOS, Vera. Ramos de (Org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 73-97.

PACHECO, Elza Dias (Org.). Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio; dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: *Televisão, criança, imaginário educação: dilemas e diálogos*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 29-37.

PARDAL, Maria Vitória de. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PEREIRA, Beatriz Oliveira e NETO, Carlos. A Infância e as práticas lúdicas. In: PINTO, Manuel & SARMENTO Manuel Jacinto (Coord.). *As crianças contextos e identidades*. Universidade do Minho, 1997, p. 217-264. (Coleção Infans – Centro de estudos da criança.)

PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, M e GOUVEA, M^a Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 222-245. (Coleção Ciências Sociais da Educação.)

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PINTO, Manuel & SARMENTO Manuel Jacinto (Coord.). *As crianças contextos e identidades*. Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans-Centro de estudos da criança.)

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempos e espaços escolares: o (des) confinamento da infância. In: QUINTEIRO & CARVALHO (Orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. São Paulo :Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007, p. 91-116.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del (Org.). Apresentação. In: *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 7-17.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças*. 2. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana & SERRÃO, M^a Isabel. Infância na escola: a participação como princípio formativo In: QUINTEIRO & CARVALHO (Orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília DF: CAPES, 2007, p. 21-50.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ROCHA, Sérgio Lizias C. de Oliveira. As multiplicidades de discursos de genero, através das práticas lúdicas, no contexto da Educação Infantil. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues & COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). *Modos de Brincar, Lembrar e Dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 175-188.

_____. O brincar de meninos e meninas no contexto da Educação Infantil. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos (Org.). *Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005, p.51-70.

ROSEMBERG, Flávia. A LBA, O projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS. Marcos César de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed.

São Paulo: Cortez, 2003, p. 141-162. SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A Ludicidade como Ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO Manuel Jacinto (Coord.). *As crianças contextos e identidades*. Universidade do Minho, 1997, p. 10-30. (Coleção Infans – Centro de estudos da criança.)

SARMENTO, M., Soares, N. e Tomás, C. Participação social e cidadania das crianças. In: RODRIGUES, David Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação*. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, p. 141-159, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Visibilidade social e estudo da infância*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Colonização; as idéias pedagógicas no Brasil. In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. I: Século XVI-XVII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.121-130.

SILVA, Léa S. P. *O Brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e práticas do professor*. Tese de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP, 2003.

SILVA, S. M. C. de. Condições sociais da constituição do desenho infantil. *Psicologia*, USP, n. 9, p. 205-220, 2004.

SIQUEIRA, D.C.O. Ciência e poder no universo simbólico do desenho animado. *Revista Ciência e Público*. Disponível em <[http://www.casadacienciaufrj.br/Publicações/ terraincognita/cienciaepublico/artigos/art08_cienciaepoder.pdf](http://www.casadacienciaufrj.br/Publicações/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art08_cienciaepoder.pdf)>. Acessado em junho de 2010.

SODRÉ, L. G. P. *Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído*. *Educação & Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun., 2002.

_____. A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Orgs.). *Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v., p. 187-202.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. *Relatório: Contribuições das crianças para análises e concepções de espaços de Educação Infantil*. Texto digitado, agosto de 2007.

Souza, Solange Jobim & SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média – reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: GOUVEA Maria Cristina. A

escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M e GOUVEA, M^a Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 207-221. (Coleção Ciências Sociais da Educação.)

SOUZA, S. V. de; CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 1, p. 101-109, 2003.

STABILE, Rosa Maria. *A expressão artística na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

STEARNS, Peter N. *A Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

TÁVOLA, Arthur da. TV, criança e imaginário. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, Criança, Imaginário e Educação: dilemas e diálogos*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 39-49. (Coleção Papyrus Educação.)

VASCONCELLOS, Tânia de. (Org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na Pré-Escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa Época.)

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

