

**ALTINA ABADIA DA SILVA**



# **SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA ESCOLA**

A perspectiva da criança

# **Significados e lugar Do brincar na escola**

- A perspectiva da criança -

**Editora Culturatrix.**  
| publicações acadêmicas |

**Editora chefe**

Rosa Maria Ferreira da Silva

**Editor assistente**

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib  
(UFU)

**Conselho Editorial**

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Floriania Rosa da Silva (SRE-MG)

Iara Toscano Correia (UFU)

Helena Maria Ferreira (UFPA)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFPA)

Maria Clara Tomaz Machado (UFU)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFPA)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regina Maria dos Santos (UFCAT)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFPA)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

ALTINA ABADIA DA SILVA

**Significados e lugar  
Do brincar na escola**  
- A perspectiva da criança -



**culturatrix.**

| publicações acadêmicas |

2020

Copyright 2020 © Altina Abadia da Silva, 2020.

Todos os direitos reservados.

\*O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade da autora.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e Capa: Igor Ferreira

Diagramação: Studio Escrita & Criação

---

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S578s      Significados do brincar na escola: a perspectiva da  
criança / Altina Abadia da Silva. -- Uberlândia :  
Culturatrix, 2020.  
167 p.

ISBN: 978-65-86889-09-3

DOI: 10.4322/978-65-86889-09-3

Inclui bibliografia.

E-Book - Suporte PDF

1. Educação Infantil. 2. Brincar. 3. Criança na escola -  
Aspectos psicossociais 4. Pedagogia - Aprendizagem. I. Silva,  
Altina Abadia da, 1966-.

CDU: 342.7:37

CDD: 370

---

Editora Culturatrix

Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.

CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3477 0860/

Cel./WatsApp: (34) 9 9766 8930 - CNPJ: 26 896 970/0001-00

www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com

*À Elma e Frederico, que de formas tão diferentes  
foram companheiros dia e noite (literalmente), na  
composição deste trabalho.*

*Este livro também é dedicado à Cecília e Nazaré  
que, com sabedoria, afeto e profissionalismo souberam o exato momento de  
fazer a transição de orientação para que eu fosse capaz de concluir este  
trabalho.*

# Sumário

Prefácio: Espelho, espelho meu: as percepções das crianças por elas mesmas – <i>Eliza Maria Barbosa</i> .....	8
Introdução.....	11
1. Educação de crianças: o debate de aspectos políticos e pedagógicos .....	22
1.1. A Educação Infantil no Brasil: Retrospecto.....	25
1.2. Educação Infantil: Contexto Atual.....	35
2. A educação para a infância e o brincar.....	47
2.1. O Debate Atual Sobre o Brincar na Educação Infantil ...	61
3. As falas das crianças sobre o brincar .....	75
3.1. Percurso Metodológico.....	81
3.1.1. <i>Sobre as entrevistas</i> .....	83
3.2. O contexto local, a escola e as crianças. ....	89
3.3. O cenário: as situações de atividades .....	94
3.4. Análises – Entrevistas .....	107
3.4.1. <i>A qualificação da atividade como brincadeira</i> .....	108
3.4.2. <i>O lugar do brincar – brincar em casa e brincar na escola</i> .....	111
3.4.3. <i>O espaço/tempo do brincar na escola</i> .....	115
3.4.4. <i>Quem brinca e quem pode brincar</i> .....	129
3.4.5. <i>A reinvenção do brincar pela criança na escola</i> .....	135
Considerações Finais.....	140
Referências.....	143
Sobre a Autora.....	154
Índice Remissivo.....	165

## ***Prefácio***

### **Espelho, espelho meu: as percepções das crianças por elas mesmas**

O belíssimo conto dos Irmãos Grimm ilustra uma das mais sagazes experiências humanas, nos vemos refletidos nos sentimentos, ambições e desejos manifestos subjetivamente, mas tecidos por um emaranhado de fios sociais. Na versão<sup>1</sup> que tenho em mãos no momento em que escrevo este prefácio, a rainha diz ao espelho: *“Diga-me espelho, sê verdadeiro! Entre todas no reino, aqui e além, existe mais bela? Revela-me quem”*. O espelho, tragicamente lhe responde: *“Es bela, rainha, encantadora por demais, mas Branca de Neve, muito, muito mais”*. A feroz e destrutiva reação da bela rainha é o feixe de uma impressão sobre si mesma desfeita e sua fúria, a dor que alguns de nós experimenta, ao descobrirmos que nosso autoconhecimento é fruto do eterno metabolismo entre a individualidade e a objetividade material que condiciona nossa existência. Como o espelho, nós adultos, refletimos aquilo que as crianças são, suas

---

<sup>1</sup> Grimm, Jacob. *A Bela adormecida e outras histórias*/ Jacob Grimm e Wilhelm Grimm. Tradução de Zaida Maldonado. Porto Alegre: L&PM, 2002.

características de personalidade, medimos seu desenvolvimento em escalas e testes de inteligência, delimitamos seu potencial, elegemos suas prioridades, convictos de sermos os mais sábios quanto ao que elas sentem, como se percebem e percebem também o mundo físico e simbólico.

Neste trabalho, Altina Abadia da Silva, decide que não será o espelho, embora se reconheça como moldura, um adulto mais experiente, capaz de oferecer sua interpretação rigorosa aos reflexos que as crianças receberão do espelho, diante da pergunta: *E então, como é essa história de brincar na escola?* Assim como no conto o espelho não mentia quanto à superioridade da beleza da rainha, o que se percebe nas falas das crianças ouvidas por Altina, é a expressão genuína de seus sentimentos acerca da atividade que guia suas vidas, suas necessidades e seus motivos na idade pré-escolar. A brincadeira, sobretudo a de jogos de papéis sociais, é ordenadora das maiores e melhores conquistas psíquicas daquela idade, mas como tantos outros objetos de pesquisa sobre a infância e seus processos de constituição buscamos, coerentemente, identifica-la à partir dos conhecimentos dos adultos, professores, pais e cuidadores, cada qual em sua especialidade, mas acabamos por explicar esses objetos somente à partir desse reflexo, quando na verdade ele precisa ser contrastado com o reflexo que as crianças elaboram, sendo esta a condição para fazermos uma ciência concreta, que compreende a infância em sua totalidade, já que uma parte deste todo, corresponde ao que o próprio indivíduo vê refletido.

Dirigir-se às crianças para ouvi-las e submeter seus sentidos a uma rica análise científica é que a autora faz neste trabalho, orientada pelo pressuposto marxista de que os indivíduos humanos – neste trabalho em particular, as crianças

pesquisadas – só existem no interior de uma sociedade composta pela totalidade de outros indivíduos que precederam sua existência singular, singularidade esta que é em grande medida determinada pelos traços materiais e espirituais que lhes são pré-existentes. Longe de um determinismo social ou cultural, este pressuposto reafirma a criação do homem por si mesmo, através do desenvolvimento histórico que não se produz pelas ações imediatas ou individuais dos sujeitos, mas pela consolidação dessas ações no conjunto da sociedade.

Sendo assim, o que a autora nos oferece no trabalho: **“Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança”**, é antes de tudo um convite para pensarmos a infância como um fenômeno social e histórico multifacetado, desnudado de ingenuidades teóricas, interpretações não-científicas, captando-a no ato vivo de sua produção. Brincar é sem dúvida uma atividade da infância e ao ser assim compreendida, tal como este trabalho nos instiga, os sujeitos e os objetos – as crianças e os brinquedos – passam a ser vistos como atos de humanização, portanto, atos de vida humana.

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliza Maria Barbosa*

Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP

## ***Introdução***

A opção temática deste estudo surgiu de preocupações que vêm se intensificando em minha experiência profissional desde o final da década de (19)80. Ao atuar como professora de pré-escola, nas redes pública e privada em Goiânia-GO, comecei a perceber alguns paradoxos referentes aos objetivos da escola na etapa de Educação Infantil<sup>1</sup>. Hoje, tecendo algumas reflexões a partir dos diferentes lugares de atuação em que me encontro – espaços que conjugam docência, extensão e pesquisa, nos quais circulam intensamente o conceito de brincar – e de revisão bibliográfica específica na área da Infância e Educação Infantil, é possível afirmar que a escola continua a não dar a devida importância à criança nem às suas representações, que são construídas por intermédio da própria instituição educativa e por outras instâncias.

A Educação Infantil no Brasil encontra-se em processo de construção e de delimitação de sua identidade e a questão do brincar, pertinente à área de conhecimento da infância, também carece ser discutida como elemento integrante dos saberes tratados na educação de 0 até 6 anos. Por isso, penso que

---

<sup>1</sup> A expressão “Educação Infantil” foi cunhada a partir das discussões na Assembleia Constituinte de 1987/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ver, entre outros. Campos (1986) e Kramer (1988 e 1992).

se torna importante insistir no fato de que o atual redimensionamento ocorrido nas formas de pensar o funcionamento das instituições de educação infantil e suas metas, agora em meio às iniciativas para a antecipação da escolaridade, está exigindo mudanças efetivas na atuação e na formação dos profissionais.

Neste sentido, com esta pesquisa, almejei delinear conhecimentos sobre o brincar no contexto da escola a partir dos quais possam ser criadas possibilidades de trabalho na esfera do brincar no contexto escolar. Trata-se de um tema já muito debatido, mas que, por sua importância, mantém-se atual, conforme demonstra a crescente demanda por subsídios e qualificação da parte de profissionais de diferentes áreas que desconhecem pontos básicos da vida da criança com relação ao brincar.

Ao lado dessa preocupação teórico-prática está a necessidade de aprofundar os estudos que venho fazendo para sustentar uma compreensão do brincar a partir do referencial de L. S. Vigotsky e também de autores brasileiros fundamentados na teoria histórico-cultural que, de diferentes maneiras, têm trazido contribuições para fundamentar esta investigação. Assim, este trabalho foi composto com referência na vertente histórico-cultural da Psicologia, que concebe o homem a partir das suas relações sociais, históricas, econômicas e culturais.

As três vertentes temáticas aqui indicadas: criança, pedagogia da infância<sup>2</sup> e prática pedagógica, utilizadas para

---

<sup>2</sup> Essa designação é a tentativa de conceituar uma educação voltada para a infância e que respeite toda a complexidade que envolve essa faixa etária, privilegiando seus sentidos históricos, políticos e sociais, conforme defendem alguns teóricos da infância, movimentos sociais em defesa da criança ou até mesmo leis nacionais como é o caso do Estatuto da Criança e do

analisar o brincar na escola, são uma estratégia de procedimento analítico, já que estão intimamente relacionadas entre si. O objetivo é discutir a criança-sujeito da infância, a escola da criança e o brincar em suas relações, elegendo-se, para isso, as práticas pedagógicas como ações que possibilitaram a escolarização das crianças, os diferentes saberes que produziram uma racionalidade para o trato com a infância e a produção desse novo sujeito: a criança civilizada. Nas palavras de Veiga (2004, p. 35) [...] *tais elementos se estruturaram da forma sincrônica e diacrônica no movimento da história e se apresentam como componentes de uma idéia na qual toda a civilização passou a se reconhecer nela – a idéia [sic] de modernidade.*

E, nessa estruturação, surgem duas ideias importantes: a noção de fraqueza da infância e o conseqüente sentimento de responsabilidade moral de educar a criança. Nesse sentido, Áries (1981, p.232) diz que “*uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção de criança ‘Bem-educada’ [...]*”.

Esta noção teve origem, no século XVII, na Europa, em decorrência das visões reformadoras de pensadores moralistas, que, em grande escala, faziam parte da elite eclesiástica ou governamental. Sinais de uma nova relação com a criança surgem nos meios abastados das cidades do Ocidente. Trata-se de uma vontade cada vez mais reafirmada de preservar a criança.

É preciso salientar que a criança passa a ser educada também em instituições escolares, que são revestidas de princípios que norteiam o conceito da infância. A infância e seus

---

Adolescente, ECA, que concebe o conceito de criança num espaço mais laxo de tempo, de 0 a 12 anos.

sujeitos, as crianças, remetem a um universo de representação, que assume o processo de socialização e constituição da criança em um ser psicossocial.

A educação escolarizada para a infância não seria apenas um elemento subordinado à contextualização socioeconômica ou política, mas, instrumento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social. Trata-se de compreender a construção das relações entre o fenômeno histórico da escolarização das crianças pequenas, os significados da infância e a estrutura social que determinam padrões de educação e cuidado dessa infância.

A criança na escola passou, aos poucos, a ser considerada como uma condição da infância. Mas, conhecer as representações de infância é considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e em sua constituição individual.

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são partes integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN Jr., 1998. p. 31).

A partir destas considerações constatamos perspectivas diferentes de compreensão de infância e, consequentemente, de criança. Por um lado, temos o construto de infância, desvelando a criança como essência ou natureza. Para tanto, esta noção procura preservar a criança da corrupção do meio, mantendo sua pressuposta inocência e desenvolvendo seu caráter e sua razão.

Na contramão desta perspectiva temos, por outro lado, a abordagem de infância que privilegia o caráter histórico da construção deste conceito. Vários estudos de cunho histórico e social contribuem para identificar os determinantes contextuais na modernidade que edificam a noção de infância.

Assim, a sociedade capitalista, urbano-industrial contemporânea, define o papel social da criança na comunidade. A criança passa a ser alguém que precisa ser cuidado, escolarizado e preparado para uma atuação futura. Este modelo corresponde a um ideal abstrato de criança, mas que se concretiza especialmente na criança da classe burguesa. A esse respeito, Kramer (2003) afirma:

Qualquer trabalho consistente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e tem) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel afetivo que exerciam (e exercem) em sua comunidade. (KRAMER, 2003, p.19)

Dessa forma, o sentimento de infância, baseado em uma concepção de natureza infantil, e, não, na análise da condição infantil, mascara a significação psicossocial da infância. No primeiro sentido, o desenvolvimento da criança é concebido como amadurecimento das possibilidades naturais, inerentes ao ser humano criança ao invés de, como aborda o segundo

sentido, ser este desenvolvimento psicossocial, relacionado à origem da criança. Oliveira (2003) assim se expressa:

Na verdade, a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social da criança predominante na pedagogia como alguém frágil. Estudos em psicologia e em psicolinguística têm apontado a riqueza das falas infantis como instrumentos de constituição e veiculação de significações. São falas diferentes de formas adultas de linguagem, mas testemunhas de um processo muito significativo de desenvolvimento de relação entre pensamento e linguagem [sic]. (OLIVEIRA, 2003, p.44-45, grifo nosso).

A reflexão acerca dessas duas linhas interpretativas sobre a infância, ao lado dos estudos que venho fazendo a partir do referencial teórico de L. Vigotsky, levou-me à discussão sobre o brincar na escola. Estes acontecimentos também, de diferentes maneiras, contribuíram para fundamentar esta investigação, a partir das várias indagações que provocaram em mim, tais como: Quais formas de brincar vêm sendo instituídas na escola da infância a partir da noção de “criança civilizada?” A que fins as brincadeiras estão sendo propostas na prática pedagógica da educação infantil? A quem elas estão servindo? Como estão sendo apresentadas às crianças? Que significados os educadores dão ao brincar? Como as próprias crianças significam essa atividade?

Do leque dessas indagações, escolhi a última como foco de investigação, privilegiando a fala das crianças sobre o brincar.

Tem havido um crescimento da produção de trabalhos que ampliam e aprimoram o nosso conhecimento sobre a educação da criança, Kramer (1994, 1996, 1998, 1999,

2003), Rosemberg (1999), Rocha (1999) e Souza (2010), são bons exemplos. No entanto, no Brasil, esta área ainda se resente de estudos que captem o ponto de vista do seu destinatário mais direto: a criança. Como afirma Eloísa Rocha (1999), já nos finais dos anos 1990 se começa a encontrar trabalhos que buscam conhecer a criança concreta, contextualizada social e culturalmente. No entanto, a autora conclui, que ainda predomina a perspectiva do adulto sobre a criança: *“se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador”* (ROCHA, 1999, p. 88). A mesma pesquisadora considera também que, nos poucos exemplos desse tipo de pesquisa, as diferentes linguagens da criança começam a ser tomadas como fonte de análise e, para tanto, são exploradas, ainda que de forma incipiente, metodologias pouco convencionais.

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar os modos pelos quais as crianças dão significado ao brincar no espaço educacional. Interessa-me examinar o que dizem as crianças de dois níveis escolares: de Jardim I (idade de 4 anos) e de primeira série do Ensino Fundamental (idade de 7 anos). As mais novas estão vivendo as experiências da Educação Infantil; as mais velhas já passaram por essas experiências. Portanto, trata-se de dois momentos de assimilação de práticas sociais e ideias relativas ao brincar em geral e ao brincar na escola.

Minhas hipóteses são de que as crianças reconhecem a escola como um contexto de contenção do brincar, no qual as atividades são subordinadas a critérios de seriedade (didático-pedagógicos), e de que elas atribuem significações ao brincar com uma distintividade da elaboração infantil, mas com diferenças nas manifestações das duas faixas etárias. Mas de

forma geral, entendo que essas significações podem dar base para repensar as ações educativas ora correntes.

O trabalho de campo foi realizado numa escola da rede pública municipal de ensino de Catalão - GO. Nela são atendidas crianças de 4 a 7 anos de idade. Como indicado, são focalizadas duas classes: Jardim I e 1º ano do Ensino Fundamental. Essa instituição foi escolhida por ser considerado um dos melhores centros de Educação Infantil da rede municipal, reconhecida por indicadores da qualidade na infraestrutura e no trabalho lá desenvolvido.

Os procedimentos principais foram a observação das crianças e a entrevista semiestruturada. Realizei observações, com anotações no diário de campo e filmagens de atividades. Pesquisa de cunho qualitativo, sendo as análises referendadas na teoria histórico-cultural. Inicialmente, foi desenvolvida uma atividade para familiarização entre as crianças e a pesquisadora, nas três turmas, em que foi feita a coleta de dados. Posteriormente, foram realizadas as observações, com momentos de filmagem, em situações tanto de descontração e lazer (hora do recreio e de brincadeiras livres) quanto naquelas dirigidas, em sala de aula e em outros espaços da escola (horários aulas de educação física).

As entrevistas das crianças (com áudio-gravação), de caráter semiestruturado, foram guiadas por um roteiro bem flexível, que contém a solicitação para a criança falar sobre o que é brincar e sobre a brincadeira, na escola e em outros espaços por ela frequentados.

Quanto às observações, a documentação obtida abrange anotações de campo de visitas à escola e de gravações em vídeo referentes a dezoito dias de atividades. O exame dessa

documentação teve como foco o que as crianças expressam sobre o brincar. Na mesma direção, o propósito da análise das entrevistas foi buscar indicadores da compreensão das crianças, dos dois níveis escolares, sobre o brincar na Escola.

É preciso considerar, finalmente, que as instituições de Educação Infantil são um dos espaços de inserção das crianças nas relações sociais, éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. O trabalho educativo ali desenvolvido deveria criar condições para a criança conhecer, descobrir e (res) significar sentimentos, valores e papéis sociais. Além disso, ele pode propiciar o contato e o confronto entre adultos e crianças de diferentes origens socioculturais, de várias religiões, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado para experiência educativa.

Há que se considerar, no entanto, que a configuração e a concretização desse projeto educativo, proposto para as instituições de educação da infância, dependerá do nível de articulação entre, pelo menos, três instâncias: as políticas públicas, as práticas sociais e pedagógicas dos professores e a sistematização dos conhecimentos pertinentes a esta etapa educativa. Estas duas últimas instâncias apontam para a necessidade de pensarmos a profissionalização do docente da educação da infância, a fim de que sua formação seja mais abrangente e apropriada, visto que a implementação de uma proposta curricular de qualidade depende essencialmente de suas ações, que deverão ser planejadas e compartilhadas com seus pares, e de seu compromisso com a prática educacional, para o que se deve ser capaz de responder às demandas das crianças e suas famílias, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

Quanto à estruturação do trabalho, subdividimo-lo em três partes. No primeiro capítulo abordamos a Educação Infantil, privilegiando o debate de aspectos políticos e pedagógicos. Na tentativa de responder às nossas indagações, fez-se necessário refletir sobre o papel da Educação Infantil na atualidade, o que demandou também uma atenção à história da área.

No segundo capítulo problematizamos a educação para a infância e o brincar, fazendo apontamentos sobre o contexto histórico da escolarização da infância e sobre como o brincar aparece hoje nas práticas educativas da Educação Infantil.

No terceiro capítulo, expomos o estudo realizado em uma instituição de Educação Infantil. Nele, focalizamos a abordagem metodológica utilizada e, considerando a base de dados, de episódios transcritos do material em vídeo, as observações registradas em diário de campo e as entrevistas transcritas, estabelecemos categorias de análise que nos permitiram atender aos objetivos propostos. Trabalhamos, pois, com cinco unidades temáticas: **a qualificação da atividade como brincadeira, o (s) lugar (es) de brincar, O espaço/tempo do brincar na escola** a “escolarização do brincar” - “o silenciamento do brincar”, **quem brinca e quem pode brincar e a reinvenção do brincar pela criança na escola**. As falas das crianças mostram que elas sabem que o ambiente da sala de aula não é espaço propício ao brincar, ou melhor, que nesse espaço a atividade não é apropriada. Mas, também revelam sua capacidade de criar, reinventar e apesar das restrições impostas ao brincar na escola, forjar espaços para continuar brincando.

Nas Considerações Finais, retomamos os capítulos anteriores e, com base nos achados, tentamos mostrar indícios do lugar que o brincar ocupa na Educação Infantil. Acreditamos

que o percurso delineado poderá contribuir com os estudos da área por mostrar pontos em que as "falas" das crianças indicam e revelam aspectos sobre o brincar na escola e em outros espaços com uma sabedoria fascinante, por vezes, até comovente. Há, é claro, muito ainda a apreender com os *testemunhos infantis* apresentados. Mas, para nós, sua lição principal é que não basta examinar as práticas educativas dos educadores, em relação ao brincar, mas que também se faz necessário compreender as perspectivas das crianças ou, dito de modo mais simples, que importa analisar não apenas o que os educadores fazem com as crianças, mas também o que estas fazem com o que se faz com elas.

## ***1. Educação de crianças: o debate de aspectos políticos e pedagógicos***

Grandes mudanças se processaram na Educação Infantil em nosso país nos últimos anos, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – 9.394/96 que, no seu artigo 89 das Disposições Transitórias, estabelecia um prazo até 23/12/1999 para que as creches e pré-escolas fossem integradas aos sistemas de ensino municipais. Contudo, muitos municípios ainda não conseguiram se organizar para atender satisfatoriamente a essa determinação. Algumas justificativas são apontadas para as dificuldades enfrentadas na realização dessa tarefa, tais como a escassez de recursos financeiros, a prioridade dada ao Ensino Fundamental ou, ainda, a falta de clareza do significado dessa integração. De qualquer modo, independentemente do fato de o município ter ou não efetivado as mudanças necessárias para assumir suas responsabilidades com as crianças de zero a seis anos, as instituições responsáveis atualmente por elas pertencem à área da Educação. Não se trata, pois, de uma opção e sim de uma determinação da

Constituição Federal de 1988, quando esta afirma: “o dever do Estado será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creches e pré-escolas a crianças de zero a seis anos”. Esse dever do Estado e o direito das crianças e de suas famílias a um atendimento educacional são explicitados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ao reconhecer, no seu artigo 29, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

Os modos de organização e funcionamento dos estabelecimentos educacionais, nos quais se articulam expectativas e definições de papéis a serem desempenhados pelos profissionais e as posturas tomadas frente às atividades diárias, incorporam os diferentes significados da função de instituições que são engendrados nas distintas fases do movimento sócio-econômico-cultural mais amplo da sociedade.

Conforme Kramer (1996, 2005, 2011), a Educação Infantil como direito se configura, hoje, numa conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira. Alguns marcos importantes são o ano 1975, quando foi realizado o primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar – encomendado pelo MEC –, a instituição do Ano Internacional da Criança, em 1979, depois a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Essa evolução mostra a construção de uma visão da criança enquanto cidadão de direito, inclusive com direito à Educação.

Sabemos que, no Brasil, os objetivos tradicionalmente traçados pelas instituições responsáveis pela educação das crianças pequenas oscilam entre a educação e o cuidado, quase

sempre de forma dicotômica, produzindo, por isso, resultados muitas vezes danosos aos interesses da infância.

Nesse sentido, acreditamos que é preciso desmistificar a pré-escola como sendo um local onde as crianças são admitidas apenas para receberem cuidados higiênicos e alimentação ou para a recuperação de seus “atrasos”, ou ainda para prevenir seu possível fracasso no Ensino Fundamental.

Mas, então, qual seria o papel da pré-escola, das escolas municipais de Educação Infantil, das creches ou dos centros municipais de Educação Infantil? O que os educadores têm a fazer nesse espaço que com frequência é apenas assistencial? Como lidar com o fato de que há um alto índice de instituições sob a responsabilidade de comunidades religiosas ou de lideranças da periferia urbana e que, como regra (com raras exceções), caracterizam-se pela ausência de uma proposta político-pedagógica explícita?

Estas são questões que nos inquietam quando pensamos na educação de crianças pequenas. Além dessas preocupações, há outro agravante: dados sobre atendimento, coletados pela Pesquisa sobre Padrões de Vida do IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizada em 1996 e em 1997, analisados por Kappel, Kramer e Carvalho (2001), mostram que, quanto menor a renda da população, menor o percentual de crianças matriculadas em creches e pré-escolas, o que revela uma sonegação do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, justamente as crianças que mais necessitam desse atendimento.

Em razão das indagações feitas anteriormente, a partir da nossa preocupação na efetivação dos direitos conquistados e na busca da garantia da qualidade no atendimento à

criança pequena, faz-se necessário refletir sobre a história da educação da infância no Brasil e o papel da Educação Infantil, o que demanda também uma atenção à história da área. Como diz Alves (2002),

O resgate da historicidade das instituições de educação infantil torna-se uma condição fundamental para compreender o trabalho docente em suas formas atuais, quando se parte de uma concepção do magistério como uma construção social, cuja história não é mero passado, mas atualiza-se no presente e remete-nos ao futuro. Os modos como se organizou e se desenvolveu historicamente o trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil delimita características, constitui saberes e práticas que determinam perfis de professores, suas atuações e as propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo. (ALVES, 2002, p. 23).

Concordando com a recomendação, optamos por fazer um retrospecto histórico sucinto sobre as instituições de Educação Infantil no Brasil e, em seguida, uma exposição do contexto atual, como referência indispensável para as discussões concernentes ao tema central do presente trabalho – o brincar na escola, que será explorado especificamente sob a ótica das próprias crianças.

### **1.1. A Educação Infantil no Brasil: Retrospecto**

O cenário da educação de crianças no Brasil começa a ser montado com instituições assistencialistas na época colonial. Desde a implantação das instituições de educação da criança, os principais referenciais de instituição escolar

aplicados nos EUA e na Europa chegam até nós no século XVII, por volta da década de 30.

Choques ideológicos (des)configuram a sociedade brasileira e ocidental da época acima citada. Reduz-se a grande influência da Igreja sobre a sociedade que, gradativamente, busca uma compreensão mais científica de fenômenos e acontecimentos que, até então, eram explicados pelo divino e sobrenatural. Assim, cria-se uma sociedade não mais pautada no teocentrismo. Ora, se Deus “sai de cena”, quem a ocupa é o próprio homem. É o homem que agora faz seu destino, cria as coisas segundo sua vontade, produz a ciência e vai, com esse poder, dominar a natureza e criar a nova sociedade e, para nela viver, é preciso educar-se de acordo com as novas regras de comportamento.

No entanto, é preciso salientar que o “sair de cena” não significa desaparecer completamente, mas deixar de ser o principal eixo condutor da vida, ao menos, de forma dominante. Nietzsche (2002), por exemplo, diria que Deus morreu, deixando um vazio que o homem tentou ocupar e, não tendo conseguido, restou o vazio. O antropocentrismo é exatamente essa tentativa de ocupar o lugar divino, e que está presente ainda em nossa sociedade. Esse moderno modo de encarar a realidade desperta na sociedade a necessidade de uma atuação sistematizada junto às crianças. Antes do século XV, as crianças/alunos não tinham grandes compromissos com a escola e isto começa a se configurar como problema

Conforme Pinheiro (2000), na modernidade, o que se pretende com as instituições é o desenvolvimento da razão, a moralização do homem, enfim, o sistema educacional passa a ser dotado de um viés utilitário e racional. A criança

precisa ser educada na escola para fortalecer-se em relação ao meio ambiente e se desenvolver.

Portanto, foi outorgado à escola este papel instrumental, preparatório, com caráter disciplinador e rígido. Podemos constatar este fato todas as vezes que analisamos a escola com o olhar um pouco mais crítico. E a pré-escola assume o perfil citado ao privilegiar rotinas que têm como objetivos a submissão dos alunos às regras e normas da escola, o controle do professor sobre os alunos, bem como a compartimentalização das atividades escolares.

Nos primórdios da modernidade, a Igreja não é mais a única força a dar norte às instituições sociais, mas ela se conjuga e faz composições com outras forças para influenciar, deixar suas marcas nas instituições, sobretudo as educativas. Pois é dentro de uma sociedade pretensamente civilizada e racional, ou em vias de civilização, como a brasileira, que a Igreja continuou tendo forças, embora a partir desse momento, elas sejam mais sutis, seus poderes se tornam relativos por conta da separação Estado-Igreja, e daí é preciso reconhecer que isto se dá no Brasil após a independência, ou seja, não tem nem dois séculos – somente a República reforçará essa laicização do Estado.

Na trajetória histórico-política brasileira<sup>1</sup>, fatos importantes ocorreram e fizeram pensar em mudanças nas práticas educativas, referentes às crianças e ao atendimento a essas. No final do século XIX, surgiram novos colégios e novas

---

<sup>1</sup> Acontecimentos da época: a Independência (1822); a Proclamação da República (1889); a Revolução de 1930 (encerra o período da chamada República Velha e inicia a Era de Vargas); o Golpe Militar (1964) e a redemocratização ocorrida a partir de meados da década de 80.

entidades para educação de crianças pré-escolares, tais como os jardins de infância, diferentes das casas assistencialistas, principalmente porque voltados às crianças de classe média e superior de 03 a 07 anos de idade. Propunha-se, assim, uma educação preliminar, com três anos de duração, para depois ingressar no Ensino Primário, com o currículo centrado na criança. A dimensão educativa, nesse sentido, “começa” a ganhar ênfase. Em contrapartida, o ensino regulado pela assistência social era desprovido de um caráter educativo e enfatizava a formação moral em detrimento da intelectual.

Até a Educação Infantil se configurar como conhecemos hoje, ou seja, primeira etapa da Educação Básica, ela sofreu muitas influências, algumas já citadas, umas com menor, outras com maior poder, como as do movimento higienista que desenvolvia por um trabalho contra a mortalidade infantil em decorrência de infecções, epidemias, maus cuidados e maus hábitos. Essas ideias, ao mesmo tempo em que buscavam curar a sociedade desses males, produziam políticas de contenção e controle do corpo e dos hábitos, que precisavam ser racionalizados.

Eliminar *atitudes viciosas* e inculcar hábitos salutareos, desde a mais tenra idade. Criar um *sistema fundamental de hábitos higiênicos*, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a *natureza infantil* pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis a tarefa de que se deveria incumbir a escola primária. (ROCHA, 2003, p. 40).

É a partir da segunda década do século XX que essas metas começam a redefinir a política sanitária brasileira,

metas essas que se tornaram tarefas da escola. Não é demais lembrar, neste sentido, que, concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, a escola vem sendo, recorrentemente, chamada a oferecer sua poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. (ROCHA, 2003).

Mas esses movimentos não foram os únicos responsáveis por transformações da educação em nosso país. Paralelamente a eles, existiam também os objetivos e contribuições dos sistemas jurídico e policial que almejavam, através das práticas educacionais, a garantia do bem-estar social, o fim da criminalidade e o abandono da corrupção. “O dever social das instituições pré-escolares era de retirar a criança do meio pernicioso, promover uma subsistência e inspirar-lhes hábitos de trabalho”. (PINHEIRO, 2000 p. 65). Esse era o discurso que se acoplava aos objetivos e práticas da educação e em especial da Educação Infantil.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998) as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a *assistência científica*, abarcando aspectos como a alimentação e a habitação de trabalhadores e de pobres. *A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas - palavras usadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria.* (KUHLMANN JR. 1998, p. 82).

Seguindo essas ideias, no ano de 1899, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de

Janeiro, instituição pioneira, de grande influência, que, posteriormente, abriu filiais por todo o país. E ocorreu também a inauguração da primeira creche brasileira, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, para filhos de operários.

É, então, com o advento da modernidade e, por conseguinte da industrialização, que no Brasil o mercado de trabalho ganha reforços com a introdução da mulher na esfera da produção. Concomitantemente a isto se faz necessária uma instituição que, por um período do cotidiano, zele pelas crianças das classes populares, pobres<sup>2</sup>. Essa questão conjuntural provocou o crescimento no número de estabelecimentos de Educação Infantil.

Por outro lado, surgem também os jardins de infância, destinados aos filhos da classe burguesa. Suas propostas “pedagógicas” eram mais sistematizadas e seus objetivos vinham ao encontro dos interesses do sistema econômico em formação, que eram de “educar” as crianças mais ricas para serem os “novos” dirigentes da sociedade, mantendo o poder econômico e político concentrado nas mãos de poucos (KUHLMANN Jr., 1998).

[...] A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a

---

<sup>2</sup> Sobre uma definição de "criança pobre", consultar ALVIM & VALLADARES (1988). As autoras afirmam que "nos 50 anos em que a questão do menor foi gradativamente se constituindo, a sociedade brasileira, fazendo uso de instituições, práticas sociais e instrumentos jurídicos diversos, buscou antes de tudo resguardar-se de uma realidade que fugia cada vez mais ao seu controle. Se foram várias as respostas oferecidas ao problema, todas elas basearam-se numa mesma concepção da infância pobre como necessariamente perigosa e conseqüentemente ameaçadora" (1988, p. 21).

utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda metodológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderiam ser confundidos com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 83-84).

Segundo Alves (2002), a educação de crianças pequenas, dentro e fora do espaço doméstico, vincula-se historicamente a interesses sócio-políticos, podendo ser utilizada em favor de um determinado projeto de sociedade, conforme seja direcionada para o atendimento das necessidades próprias da infância ou para interesses específicos dos grupos sociais dominantes. No período da Ditadura Militar brasileira, por exemplo, a construção de creches tinha como principal objetivo neutralizar a inquietação social frente ao crescimento da miséria, resultante da intensa industrialização e urbanização que acompanharam a expansão do capitalismo no país (CAMPOS et al., 1992; OLIVEIRA et al., 1993).

Do ponto de vista legal, conforme afirma Cury (1998), nas diversas promulgações da Constituição Federal no período de 1891 até 1967, a infância é considerada sob o prisma do Amparo e da Assistência, delimitando-se para o Estado um papel de Cuidado e Amparo e, não, de Dever e Direito. Tais proposições mostram-se coerentemente articuladas à concepção de infância heterônoma, construída no desenvolvimento da pedagogia moderna, que concebe a criança como um ser frágil, dependente da ação dos adultos e da educação, que irá se transformar rumo à autonomia, à liberdade e à independência. Ou seja, a criança é tratada apenas como receptora de cuidado e proteção, como um *vir-a-ser*, reduzindo ao futuro suas

possibilidades de realização, quando se tornará cidadã, pessoa capaz de pensar e de produzir sua própria história.

Mas, apesar dos percalços, progressivamente, a figura da criança vai adquirindo espaço, inclusive nas leis. A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços nessa direção por assegurar o direito de todas as crianças ao atendimento em creches e pré-escolas, condição essa definida como dever do Estado e da família. Antes dessa Constituição, as crianças de zero a seis anos tinham garantidos apenas cuidados assistenciais, não havia uma preocupação com o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi outro ganho para a educação, em especial para o nível infantil, embora nem tudo que está determinado seja cumprido pelas instituições, pela família ou por qualquer outro espaço em que a criança viva ou frequente.

Esse quadro vem modificando-se, mesmo que lentamente, ao longo das últimas décadas, em função de intensos debates a respeito das diversas concepções sobre infância, educação, atendimento institucional e formação de um novo profissional da Educação que responda às demandas atuais das crianças de zero a seis anos. Isto significa que a função do profissional de Educação Infantil vem passando por profundas reformulações, uma delas, inclusive, assegurada na Lei 9.394/96, título VI, art. 62, exige que o profissional, para atuar nas séries de educação básica, seja formado em nível superior por cursos de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação. Esta garantia legal é uma das respostas aos debates recentes, que também têm sido fomentados pelo número cada vez maior de estudos das mais diferentes áreas das ciências, que

vêm redefinindo as concepções de infância. Para além de estudos da Psicologia, que sempre manteve uma estreita relação com a Educação, surgem discussões aprofundadas na Antropologia, Sociologia, Linguística, Biologia etc.

Desde a promulgação da LDBEN (Lei 9.394/96), a Educação Infantil passou a atender de um modo mais característico crianças de zero a seis anos, em instituições como creches, entidades equivalentes e pré-escolas. De acordo com o texto da própria lei, estas instituições devem propiciar às crianças o desenvolvimento integral de suas identidades, possibilitando-as crescer como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Isto significa que, diferentemente do caráter assistencialista que estas instituições vinham assumindo, devemos, agora, reconhecê-las como espaço socializador e educativo, transformando-as em ambientes que propiciem às crianças o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Acreditar que a Educação Infantil só deva “preparar” para as séries posteriores é negar seu papel como espaço de construção de conhecimento, é acreditar e pactuar com a lógica produtivista e mercantilista da sociedade, que acaba por garantir o caráter instrumental atribuído ao brincar, presente especialmente na pré-escola. Não queremos negar a responsabilidade da Educação Infantil na formação para o domínio de conceitos e para a convivência e interação social, enfim, para a vida. Mas, inversamente à lógica produtivista, concordamos com Pinheiro (2002, p.72), quando defende que “as instituições de Educação Infantil constituem-se enquanto ambiente de desenvolvimento humano e, nesse sentido, o trabalho nelas realizado pode e deve

ultrapassar a mera instrumentalização que embasa o preparo para a alfabetização”.

Em relação à pré-escola, Lima (1992) entende que sua função é promover a construção de conhecimentos, assim como todos os outros níveis da educação, pois, dessa construção, depende o próprio processo de constituição dos indivíduos que a frequentam.

Em sintonia com essas ideias, poderíamos dizer que a definição de uma proposta pedagógica em qualquer instituição de ensino é de fundamental importância, visto que esta deveria ser norteadora do processo ensino/aprendizagem e da prática pedagógica nela desenvolvida.

No cenário atual, no qual se anuncia a necessidade de reorganização administrativo-pedagógica da Educação Infantil - necessidade reiterada pela Lei Federal N°. 11.114/2005, que determina a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino fundamental, estendido para nove anos -, mais do que nunca se tornaram necessários os estudos e debates acerca dos fundamentos filosóficos, teórico-metodológicos e técnicos do papel da Educação Infantil.

É preciso considerar, finalmente, que as definições da política de Educação Infantil, portanto, expressam e refletem formas através das quais o Estado assume sua responsabilidade para que os direitos da criança se tornem realidade. Assim, as orientações e normatizações oficiais constituem-se em importantes indicadores de significados atribuídos à instituição e ao trabalho nela desenvolvido, mesmo quando não se efetivam ou não modificam diretamente a realidade, fato esse recorrente na história da educação brasileira.

## **1.2. Educação Infantil: Contexto Atual**

Apesar de avanços trazidos pelas políticas públicas, cabe-nos frisar que as mudanças vêm ocorrendo em passos lentos e não raramente criticáveis, como, por exemplo, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), produzido e editado pelo MEC para servir de orientação a estados e municípios na formulação de suas propostas curriculares, mas, esse documento, porém tem sido tomado como guia prescritivo das ações cotidianas do profissional que atua na Educação Infantil.

De maneira geral ele discute os processos de formação inicial de professores diante da especificidade dessa etapa educacional que, hoje, assume novas direções e orientações. Trata-se de um material amplamente usado em nossas escolas como suporte para discussões e planejamento. Nele são apontados alguns aspectos relativos à conscientização do educador em sua prática no que se refere aos diferentes conteúdos trabalhados.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (RCNEI, 1998, p. 18).

Esse documento abrange três volumes. O primeiro é um texto introdutório, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escola no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para a definir os objetivos gerais da Educação Infantil e servem de suporte para a elaboração dos outros dois volumes. Já o segundo volume dedica-se aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças, ou seja, sua Formação Pessoal e Social. No terceiro volume é abordado o Conhecimento de Mundo, que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que as crianças estabelecem com os objetos de conhecimento.

É importante retomar a discussão referente ao contexto histórico da educação de crianças pequenas no Brasil, e pensar sua relação com o contexto atual, pois, assim, podemos perceber que questões como cuidar e educar não são novas, ao contrário, elas vêm desde a fundação das instituições no Brasil e precisam ser constantemente repensadas.

Ao analisar o RCNEI, Arce (2007), critica-o, pois segundo ela, *o referencial defende a idéia [sic] de integração entre cuidar e educar como parcelas indissociáveis da educação que devem estar associadas à busca por atingir padrões de qualidade na instituição* (2007, p. 23). E ainda ressalta, que as concepções de criança, conhecimento e professor trazem o espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretívismo no trabalho pedagógico que traz elementos muito mais ligados ao cuidar como seus eixos norteadores e isso, segundo a autora, compromete a Educação Infantil “[...] porque mergulha a Educação de crianças menores de 06 anos nesse ambiente anti-escolar”. Arce (2007, p. 14).

Arce (2007) assim coloca essa questão: quando a criança é vista como construtora de conhecimentos, fica garantido assim, seu direito de expressar-se, e o professor é tido apenas como um facilitador, um orientador, que promove a interação entre as crianças e prepara o ambiente para que estas pesquisem, experimentem livremente, cabendo à instituição apenas a tarefa de proporcionar ao ser criança o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sua identidade, a autoestima, a criatividade. E o conhecimento, para a autora, que é função primordial da escola, fica prejudicado.

O conhecimento, deste modo, não pode ser repassado do professor para o aluno, já que este último o constrói. Não há como planejá-lo, pois, as crianças determinam o que, como e quando aprender. Enfim a instituição de educação infantil não é escola, caracterizando-se como um espaço de convivência infantil. (ARCE, 2007, p. 27).

Nesse sentido, Arce (2007) também critica de modo contundente, como o RCNEI aponta a forma de aquisição do conhecimento. O documento propõe que este deve ser adquirido de forma prazerosa e não diretiva nas salas de Educação Infantil, sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho, mas para a autora essa liberdade implementada na Educação Infantil não promove aprendizagem.

Cabe salientar que existem outras posições em relação à utilização do RCNEI pelos profissionais da educação infantil que precisam ser analisadas, pois só tendo essa clareza é que este documento poderá contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil, se desdobrado em um projeto educativo da instituição, na qual haja constante

interação entre adultos e crianças, cujos vínculos afetivos sejam estáveis e estejam baseados em relação de confiança mútua, para que se possa discutir os sentidos e o lugar do brincar. Isto é, o RCNEI só poderá ser transformado em instrumento de ação profissional caso venha a responder às necessidades concretas dos profissionais de resolver problemas relativos aos processos de ensino/aprendizagem e de desenvolvimento intelectual, motor, afetivo e moral da criança.

Pensar a educação de crianças, nos remete a pensar em como ensinar e o que ensinar a essas crianças. Pensando nisso é que defendemos que, aos municípios cabe a tarefa de pensar uma proposta curricular para a Educação Infantil que não se restrinja à mera caracterização de áreas de atividades, distribuídas dentro de uma carga horária de trabalho, mas, sim, que proponha ensinamentos que digam respeito a tudo que acontece na vida escolar de uma criança, de seus pais e professores. Mais do que considerar os conteúdos e os métodos, essa forma de pensar o currículo, a prática pedagógica com a infância e a formação de professores propõe ampliar esforços para considerar também as crianças como sujeitos nesse processo.

Considerar como sujeito é entender que são às crianças que dirigimos nossos esforços, ou pelo menos, deveríamos. Por isso, ser sujeito não significa ser o único sujeito, ser o centro, pois a relação de alteridade está sempre presente. Com base nesses princípios, é preciso considerar a reorganização dos tempos, espaços e atividades como condição para a democratização das relações pedagógicas na Educação Infantil que, dessa perspectiva, passa a se constituir como prática social mediadora da formação dos sujeitos.

Quando vemos alunos de maneira uniforme, vestimentas e calçados semelhantes, participando das mesmas atividades, embora sendo pessoas diferentes, percebemos como a escola está desconsiderando as diferenças de cada um. Percebe-se a omissão nas práticas docentes, principalmente em relação a atividades ligadas ao campo do imaginário, da fantasia e da criação como é o caso do brincar.

[...] ao entrar na sala a professora dá as crianças várias atividades, que elas devem realizar da mesma forma. Não vê que as crianças são diferentes entre si e por isso espera que todas cheguem ao mesmo objetivo, num mesmo tempo. Sem perceber tal fato, a professora deixa de registrar os momentos importantes da vida do aluno (BARBOSA, 1991, p. 20-21).

Por isso, um dos grandes desafios da escola é atender essa diversidade humana, considerando que tradições históricas, culturais e políticas que permeiam, de um modo geral, a educação no Brasil.

A efetivação do direito (e a luta por ele) da criança de zero a seis anos a uma educação que tenha por função cuidá-la e educá-la de forma indissociável, com respeito às características e especificidades dessa fase da vida, é o reconhecimento da infância e da criança como cidadã de direito.

O tema do direito da criança tem estado em evidência no Brasil há pelo menos duas décadas, não só nas discussões teóricas que orientam a pesquisa acadêmica, mas também nas políticas públicas e nas lutas dos movimentos sociais. Recentemente, tem havido sem dúvida conquistas no plano legal, como já dissemos anteriormente – o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

a Lei Orgânica da Assistência Social -, embora nem sempre acompanhadas pela alocação dos recursos que são imprescindíveis, e pelas ações concretas necessárias para tornar fato o preceito constitucional: Crianças são cidadãos de direitos. E considerar esses direitos é lutar por uma Educação Infantil de qualidade.

Pensar em qualidade na Educação Infantil é debater quanto à qualidade do trabalho que nela se realiza, discutir sua função, pensar a questão do espontaneísmo, da escolarização, e como se configura o brincar diante desses aspectos.

Conceber a Educação infantil como espaço de aprendizagem, como tempo de viver a infância e a criança como produtora de cultura e por ela produzida nas relações que estabelece com a natureza, pessoas, objetos, fatos, acontecimentos e diferentes tipos de conhecimento pressupõe um processo que rompa com a escolarização tradicional e tenha a criança como parceira na ação educativa, sem destituir o professor de sua responsabilidade.

De acordo com Kramer (1996), um dos pressupostos das concepções mais modernas de infância é de que não existe um objeto dado naturalmente, chamado “a criança”, mas que esta é um produto de determinadas relações históricas e sociais.

O esforço para objetivar as questões pertinentes à primeira etapa da vida escolar das crianças indica que estamos diante de discussões de concepções de infância, bem como de suas necessidades específicas, não podendo então nós, pesquisadores da Educação Infantil, nos furtar a esse debate. É o que recomenda Garcia (1993), ao afirmar que devemos:

Defender com todo vigor a importância do atendimento pedagógico a estas crianças, não para “salvar a escola” como já quiseram alguns, nem tampouco para o “desenvolvimento integral” do ideário liberal, mas porque acreditamos ser nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento — é ali que a ação pedagógica competente provoca “a paixão de conhecer o mundo”, é ali que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida. (GARCIA, 1993. p. 10)

De forma semelhante, Esteban (1993) argumenta que:

A criança deixa de ser vista como um adulto em potencial, sendo assumida como sujeito que constrói em interação com a vida social da qual é parte. Sendo assim, não se vai à pré-escola com o objetivo de “se preparar para aprender”. A cada situação vivida realiza aprendizagens e, enquanto aprende, se capacita para aprendizagens futuras. A aprendizagem é parte deste estar no mundo, é uma atividade indispensável à constituição do ser social. (ESTEBAN, 1993. p. 31).

Seguindo esta linha de pensamento, é possível entender a diferença entre uma sala de aula em que as crianças pintam, desenham, recortam revistas e colam em folhas de papel e vão amontoando a sua “produção” em pastas e outra sala em que professor e crianças planejam, executam e avaliam projetos coletivos em que estas atividades e outras passam a ter sentido porque têm como referência uma totalidade.

Dar sentido às atividades, eis o que faz uma escola que pensa a infância e suas interfaces, uma escola competente, que sabe que cada atividade traz a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos.

A compreensão cada vez mais abrangente que vem se construindo em nossa sociedade a respeito da infância como uma fase da vida dotada de especificidade, com fundamental importância para a constituição da identidade humana tanto do ponto de vista subjetivo como social, tem levado os educadores a dedicar um considerável esforço para ampliar a compreensão desta fase da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que atendam às necessidades da especificidade do ser criança e orientem a organização de espaços educacionais propícios a tal finalidade. Esse fato reflete uma inquietação gestada nos últimos anos nas políticas públicas e, sobretudo, nas instâncias de formação, mas também há contribuições oriundas do interior dos próprios sistemas educacionais que mantêm as creches e as pré-escolas.

Uma questão recente, que acrescenta desafios para a área, decorre da Lei n.º 11.114, de 2005, que altera a redação dos artigos 6º, 32 e 87 da LDBEN (1996) e estabelece a obrigatoriedade de início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Essa proposta de mudança coloca a Educação Infantil no centro das principais discussões que hoje se travam nos âmbitos tanto da pesquisa como das políticas públicas, visto que a mudança pode representar um ganho real para a melhoria na qualidade desse nível educacional ou, ao contrário, configurar em mais um grave erro histórico em termos da educação da infância.

A referida lei tem como finalidade atender o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 10.172/01, o qual, ao traçar os objetivos e metas do Ensino Fundamental obrigatório, prevê o acréscimo de um ano à sua duração, com início aos seis anos de idade, à medida que

o atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos for atingindo a universalização.

Enquanto alguns estudiosos da área, como por exemplo, os participantes do Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil - MIEB acreditam que a redução da idade terá como resultado apenas a antecipação do fracasso escolar devido à ausência de uma proposta educativa adequada à faixa etária das crianças, outros, como Janete Beauchamp, diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC) e Patrícia Cursino, professora de Prática de Ensino da Educação Infantil da universidade Federal do Rio de Janeiro, defendem a medida como forma de garantir a antecipação do ingresso dos alunos no sistema regular de ensino e a socialização desde cedo. Para isso apresentam como argumento a pesquisa *Educação da Primeira Infância*, realizada em 2005 pela Fundação Getúlio Vargas, que mostra que o Brasil tem apenas 61,36% das crianças frequentando salas de pré-escola. A obrigatoriedade de iniciar a escolarização aos 6 anos, então, é uma ótima notícia.

Essa divergência, porém, não interfere na questão legal uma vez que, aprovada a lei, é preciso dar cumprimento ao estabelecido, devendo os sistemas de ensino adaptar-se de maneira a atender essa demanda. Em outros termos, a redução da idade para ingresso no Ensino Fundamental é uma realidade e ao Poder Público cabe elaborar uma proposta pedagógica adequada a essa clientela a fim de garantir-lhe o direito a uma educação com qualidade.

Outras considerações precisam ser feitas, mas é interessante observar, conforme defende o Conselho Nacional de Educação, que:

[...] as experiências que se afiguram como políticas afirmativas – melhoria da qualidade da educação e oferta de condições educacionais para equidade [sic] – merecem ser estimuladas e acompanhadas por procedimentos avaliativos apropriados. A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 09 anos, a partir dos 06 anos de idade, para todos os brasileiros é, portanto, uma política afirmativa que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o conseqüente [sic] redimensionamento da Educação Infantil. (Parecer CNE/CEB n. 6/2005).

O cumprimento da Lei nº. 11.114/05 exige, portanto, um olhar atento para a Educação Infantil, tendo em conta a retirada das crianças de seis anos de sua responsabilidade, e um novo olhar para o Ensino Fundamental por parte de todos os interessados, de maneira a garantir que a ampliação dessa etapa escolar seja realizada com qualidade, para atender o preceito constitucional de atendimento à criança como prioridade absoluta (CF, art. 227).

A partir do conjunto de questões apontadas, evidencia-se que muitas das inquietações que nos atingem estão relacionadas à necessidade de se pensar uma proposta de escola para a infância que seja melhor analisada quanto à caracterização deste espaço: em que medida ele é (e pode ser) educativo e quais os limites de sistematização aceitáveis em uma “educação” infantil? Um outro princípio desta matriz de preocupações diz respeito à definição de critérios que ajudem a analisar os serviços voltados para as crianças, especialmente as crianças de zero a cinco anos, incluindo aí parâmetros sobre a formação de

profissionais na área e a disponibilidade de recursos materiais e educacionais.

Partimos do pressuposto de que, para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico em Educação Infantil, é premente que se desloque o foco de atenção do desenvolvimento infantil de suas acepções naturalizantes para a aprendizagem que o promove. É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar.

Retomando ao tema central de nossa discussão, é necessário pensar a questão do brincar na escola: estamos preparados para ler o brincar, percebê-lo como modo de conhecimento através do corpo, do espaço, da estrutura do acontecimento, do contexto cultural em que ele está inserido?

Benjamin (1984) nos diz que o “brincar tem sido visto em demasia a partir da lógica do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação”. É ele que também nos mostra como a sociedade aproxima as crianças aos “inúteis, inadaptados e marginalizados” e diz que as crianças “fazem história a partir do lixo da história” (p. 27). Jobim e Souza (1998) revela que o mundo adultocêntrico origina os “guetos da infância”. Não obstante, a criança não se limita a reproduzir as experiências alheias. Ela as reelabora, reinventa, somando o que observa no contexto social com o que lhe é interno. Vygotski (1998) já observava isso. É a partir desse ponto que ponderamos: se o brincar desempenha um importante papel na constituição do sujeito – como produtor de sentido - é justamente por não ser economicamente produtivo. No entanto, uma sociedade de produção e desenvolvimento unilateral dificilmente poderia compreender

uma situação não produtiva. Como conseguiria uma “lógica do trabalho” entender uma “lógica do brincar”? O brincar se refere, por ser uma produção de sentido, a uma necessidade de se entender no/o mundo, fazendo a “ponte” entre o real e o imaginário. Por isso, uma pessoa não pode ser obrigada a brincar.

O brincar é um fazer significativo, um exercício de apropriação do “viver”. O oposto disso é o fazer dever, cujo interesse se encontra fora da atividade, por necessidades que não são postas pela atividade em si mesma. Tudo isso deve nos fazer refletir sobre o modo pelo qual percebemos o brincar. Aceitamos o brincar como presença a ser interpretada, a modificar nossos conceitos, a modificar nossas visões de mundo ou queremos, afinal, discipliná-lo, torná-lo produtivo no sentido de “servir para alguma coisa melhor do que o brincar?” Ou queremos afirmar o brincar como espaço e tempo das crianças, como necessidade do seu agir sobre o mundo, antes de qualquer outra necessidade mais “produtiva”?

A redefinição do conceito de infância gera a necessidade de reconstruir o significado de uma escola para a infância. Com o propósito de contribuir com reflexões para essa reconstrução, buscamos investigar a compreensão da criança, os sentidos produzidos em suas falas sobre o brincar na escola. Nesse sentido, julgamos importante abordar o conceito de infância e as práticas sociais voltadas a essa etapa de vida, o que será discutido no capítulo a seguir.

## ***2. A educação para a infância e o brincar***

No trabalho desenvolvido na Educação Infantil o brincar<sup>1</sup> aparece nas mais diferentes propostas pedagógicas, oriundas das mais diversas abordagens teóricas. Ora é concebido como necessidade natural da criança, que deve ser atendida quando possível, mas não deve prejudicar o atendimento a objetivos instrucionais de formação de conceitos; ora é incorporado ao programa de atividades como forma de facilitar a instrução, assumindo na maioria das vezes, um caráter didático-utilitário.

Em nossas próprias experiências em escolas de Educação Infantil constatamos a exploração das possibilidades educativas do brincar, porém, sempre aliadas a uma prática de “rendimento”, ou seja, a fim de ganhar tempo nas primeiras aprendizagens para tornar os sujeitos mais produtivos e/ou competitivos.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “brincar” sem distinção, como ação da criança, seja ela jogo, brinquedo ou brincadeira.

Essas tendências gerais têm sido confirmadas por pesquisas sobre o papel fundamental do brincar na infância que, de diferentes ângulos, analisam as práticas pedagógicas com relação a essa esfera de atividade, como as de Jobim e Souza (1994), Campos (1999a; 1999b), Cerisara (1999a; 1999b), Rocha (2000), Leite (2004), Borba (2005, 2006) e Silva (2006). Apesar de não se inserirem num mesmo modelo teórico, esses trabalhos são coincidentes quanto à valorização dos processos históricos e da questão cultural no estudo do brincar e da infância. Concordando com essa posição, passamos a considerar análises de autores que contribuíram para a compreensão das transformações na visão de infância e na educação da criança na sociedade ocidental, como contextualização para a discussão sobre o brincar e a Educação Infantil.

Benjamim (1992), ao falar das crianças, não o faz de forma *romântica*; entende-as como alguém que está na *história* inserida numa classe *social*, parte da cultura e produzindo *cultura*. Considera a linguagem algo mais expressivo do que a própria subjetividade, ao afirmar que esta permite, que num só indivíduo, toda a cultura e a história de uma época apareçam. So-lange Jobim e Souza (1994) reafirma a importância do ser criança:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num *vir-a-ser* distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro... a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. (1994, p. 159)

Os estudos de Rocha (2000) negam o discurso vigente, pelo qual era imposto à criança o modo de pensar do adulto, e mostra a importância do brincar para a constituição do ser criança “[...] *A criança, ao brincar, ao fazer de conta, é produtora de seu texto; ou ao menos, co-produtora. No jogo de faz-de-conta parece haver a possibilidade de preservação de um espaço maior de criatividade e de diferenciação do sujeito*”. (ROCHA, 2000, p. 184).

Rocha (2000) assegura que embora baseie-se no já conhecido e/ou já experimentado pelo sujeito, o jogo de faz-de-conta envolve a abertura de possibilidades de criação de novas relações entre os sujeitos, a atribuição de significados originais a determinados objetos, a representação de ações de forma diferente, a construção de papéis e de temáticas novas que podem sempre conter o inesperado. No jogo de faz-de-conta, os objetos com que a criança atua, os papéis que representa e as temáticas que escolhe são configurados a partir do social e culturalmente dado, pelo que a criança experimenta na realidade.

O brincar é um indicativo revelador de culturas; sua análise permitirá ou não que os traços culturais da sociedade em questão sejam evidenciados. Sendo a criança sujeito cultural, o seu brinquedo tem marcas do real e do imaginário vividos por ela, e “a brincadeira pode ser considerada uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos” (BROUGÉRE, 1997, p. 8).

Considerar a criança como sujeito cultural é tê-la como sujeito lúdico que tem sua constituição e sua significação nas práticas culturais; logo ela é resultado da construção histórica e cultural da sociedade em que (com) vive. Esta posição possibilita perceber as transformações nas concepções de criança e do lugar da infância e evidencia suas produções como

produção cultural ao olhar a criança e não somente sobre a criança.

Na atualidade, muitos pesquisadores já demonstraram que os diferentes discursos constituem novas formas de ver a infância e as crianças. Neste capítulo a intenção é evidenciar a configuração moderna da infância que traz a escolarização da infância, como um dos seus eixos, refletir sobre a criação da especificidade do mundo infantil e a “asepsia” do brincar – que vira coisa de criança apenas e, por fim, analisar como a Educação Infantil trata as questões – didatização e instrumentalização do brincar.

A infância, ou *sentimento de infância* (ARIÈS, 1981), é um fenômeno histórico que evoluiu com a ação do homem e adveio da necessidade de criação do mundo da criança, diferenciado da rotina dos adultos, o que produziu a visão dessa etapa da existência humana que temos atualmente. Quase todo o pensamento da sociedade contemporânea tem por referência a separação entre o mundo dos adultos e o das crianças.

A base do pensamento de Ariès (1981) é a ausência do *sentimento de infância* durante a Idade Média. Este pensamento influenciou pesquisadores que o sucederam em relação ao desenvolvimento do conceito moderno de infância, assim como em relação à mudança do papel da família ao longo dos séculos. É importante reiterar que, para esse autor, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e viviam experiências que muitas vezes se equiparavam às atividades que os adultos desempenhavam. Até mesmo o lazer era baseado na rotina, nas atividades, no trabalho que os adultos realizavam, como se fosse um planejamento, uma preparação para a vida adulta. As crianças brincavam e os adultos também! – a ideia de um tempo de

produção separado da vida cotidiana não se sustentava numa sociedade artesanal.

Para essa mesma sociedade não poderia haver tempo de vida/fases especializadas, separados no cotidiano. Por isso é que, como todo animal, quando o filhote não precisa mais de cuidado para sobreviver, é incluído no mundo adulto como igual. De acordo com Ariès (1981), a arte é um espaço onde é possível se identificar o fenômeno da “descoberta” da infância. No período feudal se ignorava a criança enquanto manifestação artística, porque não havia o *sentimento de infância*. As crianças eram representadas com traços de adultos, como adultos em miniatura.

Até por volta do século XVII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 50).

Como Philippe Ariès (1981) acredita, até o século XVII, se desconhecia a infância, não havia uma separação entre adultos e crianças e os sentimentos eram os mesmos, sem distinção entre tais. A criança era vista como um *adulto em miniatura*. Tentar entender a constituição do ser criança até os dias atuais, permite compreender o porquê de termos um conceito formado, idealizado de pensar a infância, a criança e uma escola voltada para educar esta infância.

A criança existia, é claro. Apenas levava uma vida que não se separava da vida adulta. Essas crianças também tinham um papel na sociedade da época. “A primeira infância era época de aprendizagem. Aprendizagem do espaço da casa, da

aldeia, das redondezas” (JACQUES GELIS, 1991). As crianças aprendiam coisas do seu mundo, da sua vivência.

A aprendizagem da infância e da adolescência devia, pois, ao mesmo tempo aguçar os sentidos, fortalecer o corpo, educar o indivíduo para o que se espera dele (GELIS, 1991). Seu cotidiano era voltado para o cotidiano de uma vida adulta, trabalho, passeio, jogos, nada era diferente. Por essa razão a criança deste período não era retratada com o espaço específico para ela, porque embora fosse criança, não existia separação da sua vida da vida adulta. Não se levavam em conta as peculiaridades da infância.

*O sentimento de infância* não existia. Quando se fala em *sentimento de infância*, não estamos falando de afeição somente, estamos falando de consciência da particularidade infantil. Como nos mostra Philippe Ariès (1981), em sua pesquisa, a noção de que estas vidas deveriam ser distinguidas, não existia. Não se acreditava que a criança necessitava ter uma vida, ou melhor, uma fase nesta vida, que merecia ser vista com um olhar específico, para que ela percebesse que não é um adulto, nem poderia viver como tal.

O pintor Pieter Bruegel, que nasceu por volta de 1525, em uma aldeia dos Países Baixos, hoje, compreendida na Holanda, e morreu em Bruxelas, em 1569, ao adotar em sua obra o tema da vida campestre, pintar cenas de pessoas humildes no trabalho, em festas, danças e brincadeiras, além de elevar a pintura do gênero - cenas da vida cotidiana - à estatura de obra-de-arte, deixou-nos uma obra reveladora dos costumes de sua época. Um de seus belos quadros – denominado *Jogos Infantis*, de 1560, retrata essa mistura entre adultos e crianças no jogo, momento em que a vida real e a imaginária convivem, de forma

corriqueira, sem mostrar traços de alegria ou outra emoção condizente com os jogos da nossa época.

Após esta fase, vamos ter o conceito de criança como um ser angelical. Nota-se nesse período uma mudança na representação da criança nos quadros e pinturas da época, em que os traços já seriam mais graciosos e redondos, mas, deles ainda não se retirou totalmente a ideia de um adulto. Nessas pinturas as crianças retratadas eram como adolescentes, nem adulto, nem criança.

Ariès considera que a partir do século XVI as crianças já começaram a aparecer nas manifestações artísticas. Surgiram quadros como: *O Anjo*, *O Menino Jesus*, *A Criança Nua*. Estas obras demonstravam um novo sentimento com relação à infância; as crianças estavam começando a serem incluídas na vida cotidiana dos adultos, considerando-se suas especificidades e começavam a ser vistas como “engraçadinhas”, aqueles que brincavam fazendo “gracinha” para os adultos.

Ainda segundo Ariès, neste período, houve uma maior preocupação com a vida doméstica e familiar, da qual se excluíram os criados, e os pais se ligaram mais intimamente aos seus filhos, descobrindo a infância e aprendendo a usufruir sua inocência. Começa a transparecer a infância como condição social, histórica, e a criança no desfrute dos bens, do afeto e da vida em geral. E essa mudança de atitude com relação à criança é fundamental para uma modificação cultural, que ocorre em um período extenso, sob efeito das forças políticas e sociais.

E é claro que, nesse momento, surge também a necessidade de uma educação específica para estas crianças. Uma vez que, até então, com o surgimento de uma afetividade por essa criança, a educação dela, era uma obrigação materna.

Mas, o que se percebia era certa “paparicação” nesta forma de educar. O que fez com que se considerasse a educação dada pelas mães relativamente fraca, pois esta era entendida como uma educação de mimos. “E mimos são as causas de muitas fraquezas” (GÉLIS, 1991).

A família de linhagem dá lugar à família nuclear, com investimento da sociedade e dos adultos na educação das crianças. A preocupação em criar formas de regulamentação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade, que conta com uma escola pública comunitária e aberta, de tipo escolar. Desta forma, fundamentalmente a Igreja e o Estado tomaram o encargo do sistema educativo. Desde então, “a nova educação deve seu êxito ao fato de moldar as mentes, segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar” (GÉLIS, 1991).

A criança passa a assumir um lugar central na vida familiar. Surge então uma nova etapa da concepção desse ser, aliada ao sentimento de infância, que tomará um lugar na sociedade. Nasce a ideia da Educação Infantil na Europa. Na fase avançada da Idade Moderna, com a urbanização, todos os adultos vão adquirindo um papel a ser desempenhado na sociedade do trabalho e, com isso, a necessidade das famílias de confiarem seus filhos a um local de cuidados e que, ao mesmo tempo, dê uma educação para a vida, cresce indiscutivelmente.

Veiga (2004) assim fala sobre a gênese da modernidade e a ideia de civilização:

A gênese da modernidade que se realiza no século XIX esteve nas profundas mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas ocorridas em diferentes partes do mundo a partir do século XVI [...] Entretanto, até início do século

XVIII, a modernidade ainda não é um modo de vida, mas já havia se tornado uma idéia [sic] associada àquela de progresso, e no século XIX, as principais nações europeias[sic] se auto-referem [sic] como civilizadas, e também se reconhecem universalizadas na modernidade (VEIGA, 2004, p. 36).

Da mesma forma, ainda de acordo com a autora, pode-se afirmar que em maior ou menor proporção, diferentes nações se reconheceram universalizadas na modernidade ou mesmo empreenderam esforços para que isso acontecesse. Veiga (2004) destaca basicamente três acontecimentos que são parte desse processo: a extensão dos saberes elementares para toda a população, a produção de saberes racionalizados para interpretar, conhecer e intervir na realidade e a difusão e universalização de formas específicas de tratamento da criança a fim de distinguir o mundo da criança do mundo adulto. Nesse sentido, continua a autora,

[...] relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição (VEIGA, 2004 p. 37).

Comungando as mesmas ideias de Veiga (2004) e para compreendermos o lugar que a infância passou a ocupar nas

sociedades ocidentais a partir do século XVI, consideramos importante indagar: O que possibilitou a alteração nas formas de trato com as crianças? Quais circunstâncias possibilitaram à sociedade perceber a criança como um outro distinto? Que unidades de referência cultural foram produzidas na modernidade a fim de estabelecer com cada vez mais precisão diferenças entre adultos e crianças?

Em razão dessas indagações, que apontam como primeira hipótese a ideia de que, para se apreender a infância em determinado contexto histórico, faz-se necessário ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento das etapas da vida, é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional, e, assim, estaremos tratando de adultos e crianças.

Para isso, utilizamo-nos das palavras de Elias (1998), quando afirma que “o tempo não é um conceito, mas um símbolo cultural”. Nessa perspectiva, a percepção da ordenação do curso de vida, do nascimento à morte, sofreu variações ao longo da história humana e esteve relacionada, entre outras coisas, às mudanças ocorridas na maneira como os homens produziram os símbolos para relacionar diferentes processos e acontecimentos sob a forma de “tempo”.

Outra hipótese, apontada por Veiga (2004), é a de que o tempo da infância, em distinção ao tempo do adulto, produziu-se como um símbolo socializador, com função de regulação sociocultural e de orientação na cadeia das gerações, o que demandou longo processo de aprendizagem das gerações adultas e das crianças.

*A capacidade que define o modo como nos vemos e/ou compreendemos – nós, os adultos – ou, em outras palavras, nossa auto-*

*imagem [sic] e/ou nossa autoconsciência parece ser a de sermos indivíduos essencialmente racionais* (ELIAS, 1994a) e a criança não é racional ainda, por isso, o tempo da infância é diferente.

Convém lembrar que, como afirma Veiga (2004), em fins do século XIX, a socialização<sup>2</sup> das crianças das classes burguesas e, em menor proporção, das classes trabalhadoras, estava praticamente completa. E, ao lado das novas concepções de trato com a infância, inauguradas com o pensamento educacional de Froebel, a existência de instituições voltadas para a educação infantil foi também uma exigência posta pelo processo produtivo das principais sociedades industriais ocidentais, conforme constatamos com Kuhlmann Jr.:

As creches, asilos e jardins de infância (kindergärten), têm suas origens no século XIX, no quadro da nova política assistencial que se desenvolve com a constituição da ordem urbano-industrial, propagando-se com a internacionalização das relações de produção capitalista. Na perspectiva de controlar a classe trabalhadora, foram desenvolvidas, ao longo do século XIX e início do século XX, diversas estratégias disciplinadoras para diferentes aspectos da vida da população pobre das cidades (habitação, higiene, saúde, lazer etc.), que serviram aos interesses da sociedade burguesa – entre elas, as instituições pré-escolares. (KUHLMANN JR., 1990, p. 8)

E assim, frente a toda essa nova ordem, um novo saber se constrói sobre a infância e sobre a criança, ancorado na história social da infância. A forte vigilância da sociedade disciplinar moderna, portanto, atinge também a criança, que passou

---

<sup>2</sup> Aceitação das crianças na sociedade como seres específicos – integração com diversificação.

a ser controlada, inclusive por livros moralistas que tentavam preservá-la das brincadeiras e gestos considerados indecentes. E somente a partir da segunda metade do século XIX, com Freud, as crianças perdem a inocência imposta pelo cristianismo e por Rousseau. Mas, como bem salienta Veiga (2004), é importante ainda esclarecer que:

[...] em início do século XXI observamos ainda a persistência de ambigüidades [sic] nos sentimentos em relação à infância, o que pode ser constatado tanto do ponto de vista do seu tratamento, por meio da permanência de atos de violência física e moral contra a criança, como de sua percepção, a criança por ela mesma ou o adulto que virá a ser (VEIGA, 2004, p. 38).

Portanto, houve, dessa forma, um longo processo histórico até que a sociedade contemporânea propusesse a valorização da infância. Todavia, a particularidade da infância não será reconhecida e nem mesmo realizada para todas as crianças. Na prática, este caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero, de etnia etc. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao biológico (no sentido da idade cronológica), mas, nem todas viverão a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas.

E é somente quando a infância pode ser pensada como apartada do mundo adulto que se coloca a questão da escolarização da infância que, gradualmente, vai atingindo as crianças cada vez mais novas. Atendo-nos a esta perspectiva de construção social do conceito de infância, buscamos, a seguir,

analisar a relação do brincar e as práticas pedagógicas atuais desenvolvidas na escola de Educação Infantil.

Na atualidade, com o imperativo da “família nuclear” como um todo ir ao trabalho, as crianças ingressam na escola cada vez mais cedo, e a instituição escolar, por falta de uma proposta específica que contemple as necessidades da criança, não consegue conciliar desenvolvimento, conhecimento, brincar, movimentar e aprendizagem.

Ao longo da história do atendimento institucional à criança pequena no Brasil, verificamos que sempre houve variação sobre a sua finalidade social, porém, a maioria das instituições surgiu pela necessidade de atender as crianças de baixa renda. O fato dessas instituições de ensino infantil serem usadas como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, escassez de recursos materiais, precariedade das instalações e, principalmente, formação insuficiente dos profissionais que atuam nestas instituições. Neste sentido, a tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda, na medida em que visava somente sanar as supostas faltas e carências das crianças e seus familiares.

Estas questões, como um todo, nos preocupam bastante, mas há um dado em especial que nos interessa mais de perto, que é o nível de formação do profissional que atua nas séries destinadas às crianças pequenas e as condições de trabalho deste profissional. Sempre houve na história dessas instituições uma prática, por parte da administração, de se colocar os profissionais leigos, ou com formação mínima, para atuar nas séries iniciais. Nos últimos anos, vários estudos (por exemplo,

BARRETO, 1998; CURY, 1998; ROSEMBERG, 1999; CAMPOS, 1999; CRAIDY, 2000; ALVES, 2002 e ÁVILA, 2002) têm apontado essa preocupação e assinalado que isto sempre se justificou pela concepção de Educação Infantil predominante – ou seja, uma educação voltada para o assistencialismo, de cunho compensatório, marcada pelos maus tratos à criança e subserviência das famílias.

E é assim que o trato com a criança ganha contornos bem precisos na escola, e são expressos através da estratégia de poupar tempo para as aprendizagens futuras e ao mesmo tempo ‘educar’, ‘civilizar’ ou ‘docilizar’ as crianças – é nesse sentido, que indagamos: o fato das escolas de Educação Infantil não cederem muito espaço ao brincar, enfatizar o controle e/ou o descaso pelo mesmo, teria uma relação direta com condição de formação dos profissionais que nela atua?

Diante dessas questões, surge então, a necessidade de elaboração de conhecimentos específicos sobre a infância e a criação de funções que ajudem a criança em seu desenvolvimento e inserção no convívio social. Uma escola que, em uma proposta, abarque todas as necessidades que uma educação de qualidade apresenta. Que reconheça que as crianças são pessoas que apresentam características próprias no seu desenvolvimento psicológico, linguístico, socioafetivo, lógico-matemático e psicomotor. E que considere ainda, que no processo de desenvolvimento da criança há influência marcante do seu meio socioeconômico e cultural (Cf. KRAMER, 2002).

## **2.1. O Debate Atual Sobre o Brincar na Educação Infantil**

Com base no que se tratou de elucidar até agora, podemos afirmar que o processo de escolarização e a expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo têm ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade, de um modo geral, coloca-se cada vez mais empenhada na defesa da importância das experiências na primeira infância. O conjunto destes fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 e, desde então, a Educação Infantil passou a ser, pelo menos do ponto de vista legal, um direito da criança.

Nesse sentido a dimensão institucional ou organizacional da escola pode receber influências das políticas educacionais, das pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas, como oposição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto.

As instituições de educação infantil podem oferecer alternativas a essas forças padronizadoras. Apesar das pressões comuns, essas instituições assumem características próprias nas diferentes localidades do país e têm-se modificado em cada uma delas, em resposta a transformações dos padrões familiares e de trabalho, assim como, no pensamento educacional vigente.

Assim entendemos que a escola é um espaço de interação, de troca de experiências, onde o professor desempenha o seu papel de ensinar criticamente e fornece os instrumentos básicos para o exercício da cidadania; assim configura-se a educação, que é fundamental a qualidade de vida.

A criança tem necessidades práticas, aspira a conhecer e deseja divertir-se, brincar, mas não de maneira compartimentada; é um só processo, embora o desejo de brincar sobressaia-se. Então, por que separar a aula, da hora de brincar, conceitualizando, indiretamente, que diversão é diferente de conhecimento? Dantas (2002) assegura que:

Resulta daí um paradoxo que pode levar os próprios defensores da pedagogia do brinquedo a traírem seus próprios fins, quando o adulto se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas. Os “convites” para participar de uma “brincadeira” são freqüentemente [sic] convocações que não prevêem [sic] a recusa. (DANTAS, 2002, p. 111-112).

Como desmistificar a ideia de que o brincar atrapalha a concentração, a atenção e o aprendizado da criança? Não seria a impossibilidade de brincar, mover-se ou de gesticular que dificultaria o pensamento e a manutenção da atenção?

O brincar para as crianças é uma forma de comunicação, pois através de mímicas e gestos a criança se comunica com o outro. Os jogos e brincadeiras, a dança e as práticas esportivas, ou seja, a cultura corporal de cada grupo, a expressividade, a mobilidade, tudo isso tem grande importância no desenvolvimento da criança. Segundo Dantas (2002),

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância. (DANTAS, 2002, p. 115).

Conceber a Educação Infantil como tempo de viver a infância e a criança como produtora de cultura e por ela produzida, nas relações que estabelece com a natureza, pessoas, objetos, fatos, acontecimentos, diferentes tipos de conhecimentos, pressupõe um processo educativo que rompe com a escolarização tradicional. Essa nova concepção que tem a criança como parceira na ação educativa não, retira a responsabilidade do professor no processo, e sim, enriquece o processo educativo com trabalho pedagógico, atividades e recursos que propiciem a aprendizagem da criança.

É necessário ainda lembrar que o próprio brincar, pela sua natureza histórica, vai se transformando; não há mais espaços de brincadeira nas ruas; praças e quintais praticamente inexistem. E essas mudanças nos espaços urbanos fizeram com que a brincadeira adentrasse cada vez mais a escola.

As crianças têm frequentado creches e escolas de Educação Infantil cada vez mais cedo, passando lá grande parte do seu dia. Acreditando que é nessas instituições que vai se dar um contato mais direto com o ato de brincar, ou pelo menos deveria, defendemos, então, que se torna extremamente importante compreender a maneira como tal atividade é abordada nessas instituições.

Frente a essa situação, nos ocorre uma outra questão: à medida que avançam os segmentos escolares, por que se

reduzem os espaços e tempos do brincar, será que as crianças vão deixando de ser crianças para se tornarem alunos? Se quisermos realmente refletir sobre essa questão e sobre o lugar do brincar na prática pedagógica, precisamos analisar como o brincar se realiza nas condições concretas do cotidiano escolar.

Geralmente o professor que atua com a ampla faixa etária da Educação Infantil, não tem clareza sobre as teorias psicológicas, pedagógicas, sociológicas e antropológicas subjacentes à sua maneira de lidar com o brincar. Ao desconsiderar as relações entre o brincar, a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, o pensamento e a criatividade, a escola acaba por naturalizar o brincar da criança, deixando-a brincar por conta própria, sem dar nenhuma importância a esta ação, largando-a completamente “*abandonada*” ou, de outro modo, trata o brincar de forma extremamente mecânica, como meio para outros fins, instrumentaliza-o, comprometendo assim a riqueza de possibilidades geradas por essa atividade.

Certamente compreendemos que o brincar aparece muito antes da entrada da criança na escola e do contato com o brincar “escolarizado” propriamente dito, pois desde que vem ao mundo o bebê interage de diferentes maneiras com o ambiente físico e social que o cerca. De maneira geral, a criança pequena apresenta interesse pela descoberta, pela redescoberta, tem curiosidade, tem “querer aprender” as coisas. Ela mexe com os dedos, inventa vozes, esconde as mãos, descobre os pés, faz algo sumir e aparecer, transforma objetos, lugares, inventa coisas e esse jeito de lidar com a realidade já tem aspectos de brincadeira. E isso não são condições naturais que a criança traz consigo ao chegar a esse mundo, são aspectos que ela vai desenvolvendo, na sua relação com o meio ao qual pertence.

Pesquisas sobre o jogo, realizadas de diferentes perspectivas teóricas, revelam que várias espécies de mamíferos ocupam-se em simular perseguições e fazer explorações do meio desligadas de objetivos de mera sobrevivência. Essas atividades visam à aquisição de comportamentos considerados necessários à vida adulta desses animais. O jogo humano difere, contudo, de modo significativo dessa situação, por requerer a capacidade de se relacionar com diferentes parceiros e com eles comunicar-se por meio de diferentes linguagens, para criar o novo e tomar decisões. É algo culturalmente determinado. (OLIVEIRA, 2002, p. 159).

Sabemos que a criança brinca com os pais, irmãos, parentes, vizinhos, amigos; entra em contato com o brinquedo através de programas de televisão, *videogames* etc., que são fontes dos mais variados tipos de brincadeiras. Mas, na atualidade, é preciso considerar que a escola tem papel fundamental no que tange ao desenvolvimento infantil, do qual o brincar não está fora.

Segundo Oliveira (2002), muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na Educação Infantil como recurso para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modo como ele é concebido e apropriado pelos professores, todavia, revela alguns equívocos.

Os que trabalham com a educação de crianças até 6 anos falam muitas vezes em jogo simbólico, sem, contudo, dar mostras de terem elaborado de um modo mais científico como ele ocorre e qual sua função no desenvolvimento humano. Chega-se a propor, como metodologia da educação infantil, o “dar o jogo simbólico às crianças”, ignorando ser

o jogo uma disposição pessoal delas para agir de modo simbólico em algumas situações. (OLIVEIRA, 2002, p. 230).

Diante disso, salientamos que nosso objetivo aqui é refletir quanto ao lugar do brincar na prática pedagógica desenvolvida na pré-escola. Nesse sentido, podemos verificar duas concepções hegemônicas que se alternam: de um lado, o brincar é visto como atividade espontânea, natural da criança, desvinculada de qualquer contexto significativo, empregada para “acalmar” as crianças ou distraí-las até a hora do “sinal” num intuito quase terapêutico. Do outro lado, a extrema instrumentalização do brincar, inclusive através de ferramentas/brinquedos adequados/próprios, mostrando que o brincar deve ser ensinado, dirigido, treinado, servindo, assim, para aprimorar a atenção, a coordenação percepto-motora, a percepção auditivo-visual ou outra esfera do desenvolvimento.

Não podemos esquecer que existe uma terceira postura variante, próxima da primeira, que pode ser observada na escola de Educação Infantil, que se pauta por uma valorização nostálgica do brincar, que o leva a ser categorizado numa *visão romântica*, que defende que o brincar dos tempos de outrora, sim, é que era brincar, por isso tende a buscar formas de resgate de atividades tradicionais, desvinculadas da realidade das crianças hoje, como a construção de alguns brinquedos com material alternativo e outros utensílios pertencentes a períodos históricos e culturais anteriores.

Conforme apontam Fontana e Cruz (1997), brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou em outro espaço. O cotidiano escolar é marcado pelas

características, pelas funções, pelo modo de funcionamento, pelas relações e pelo trabalho pedagógico desenvolvido nessa instituição.

Na escola, como lugar essencialmente destinado à apropriação e elaboração pela criança de determinadas habilidades e determinados conteúdos do saber historicamente construído, a brincadeira é negada, secundarizada ou vinculada a seus objetivos didáticos. Nesse último caso, diz-se que brincar é uma forma de aprender, privilegiando-se assim a atividade cognitiva implícita na brincadeira, em detrimento de seu caráter lúdico. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 136).

Por outro lado, em algumas propostas pedagógicas em curso atualmente na Educação Infantil, o brincar é visto como fonte de desenvolvimento por “si próprio”, como se somente o fato de se permitir que crianças brinquem por horas a fio, utilizando sempre os mesmos brinquedos e/ou espaços, sem nenhum planejamento, pudesse favorecer seu desenvolvimento. A esse respeito, Fontana e Cruz (1997) afirmam que:

A atenção ou destaque que a professora vai dando a determinados aspectos da brincadeira constituem a via pela qual ela interfere na atividade da criança, não para ajustá-la à sua própria maneira de considerar o jogo, mas para, explorando com ela outras possibilidades, enriquecê-la em organicidade e duração (FONTANA; CRUZ, 1997, p.142).

Neste sentido, diante do que acaba de ser exposto, e ao nos propormos a pensar o papel do brincar no desenvolvimento da criança, faz-se importante refletirmos também sobre o processo de desenvolvimento humano. A compreensão sobre desenvolvimento humano dentro da teoria histórico-cultural

difere das demais teorias psicológicas, por acreditar que o desenvolvimento representa um processo complexo e dialético e por afirmar que, para compreender como o homem se constitui, é necessário localizá-lo nas condições concretas, percebendo suas particularidades culturais, olhando cuidadosamente as formas sociais que participam de sua constituição. Rocha (2000) assegura que:

A teoria histórico-cultural ocupa-se de rastrear elementos tanto do ponto de vista filogenético, quanto ontogenético e microgenético que possam elucidar a natureza humana, buscando superar as dicotomias entre social e biológico, os planos internos (do sujeito) e externo (do meio social circundante), cultural e individual, psíquico e material, entre tantas outras formuladas ao longo da construção dos diversos sistemas psicológicos. (ROCHA, 2000; p. 29-30).

Aliás, a este respeito, cabe frisar que a constituição das ideias histórico-culturais refere-se ao movimento de construção de uma Psicologia materialista não-reducionista, construção exigente e difícil, que possibilita rever o que é apontado como resultados equivocados da Psicologia centrada no indivíduo, como organismo que se adapta ao meio (ROCHA, 2000).

A teoria histórico-cultural considera o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico na infância, em especial na idade pré-escolar. Essa atividade favorece a emergência e o desenvolvimento de vários processos psicológicos interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança; sua inserção na dimensão simbólica, capacitando-a para a aquisição de formas de representação do mundo; a fundamentação do pensamento de alta generalidade; o favorecimento do comportamento voluntário, que lança as bases para

o jogo de regras e para a atividade instrucional, e o refinamento da capacidade imaginativa, que permite reelaborações das vivências, com maior liberdade frente à realidade. Para Rocha (2000), a teoria histórico-cultural,

[...] aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não no sentido restritivo e direto, mas como um sujeito integrado na sua cultura. (ROCHA, 2000, p. 67).

Para Vigotsky a brincadeira surge da necessidade da criança de agir em relação, não só aos objetos acessíveis a ela, mas, também, ao mundo mais amplo, dos adultos: agir como um adulto; agir como vê os adultos agirem. Substituir um objeto por outro, uma situação por outra. O autor afirma ainda que o brincar constitui o que ele denomina de zona de desenvolvimento proximal na 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”. (VYGOTSKY, 1994, p. 134).

É possível observar crianças brincando e aprender muito com esta observação. Se formos atentos e sensíveis veremos os caminhos que elas trilham ao brincar sem a intervenção direta do adulto. Dessa forma, podemos inferir que:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1994, p. 135).

Para a teoria histórico-cultural, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, apesar de não existirem de forma independente, mas que interagem dialeticamente possibilitando a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades (MACHADO, 1992).

Diante do que acaba de ser exposto, reafirmamos que brincar é uma atividade importante no processo de desenvolvimento e de aprendizagem e que intervém na construção de sujeitos socialmente ativos e participantes de seu meio social, por isso indagamos: De que forma o brincar aparece na prática pedagógica com crianças na escola?

Os aportes teóricos de Vygotsky e das publicações brasileiras (JOBIM; SOUZA, 1995; CRUZ, 1995; KRAMER, 1996, 1999; BARBOSA, 1997 e GÓES, 1991, 2000) com referencial na abordagem histórico-cultural fundamentam esse estudo que se propõe a analisar os modos pelos quais crianças significam o brincar no espaço educacional e conhecer a dimensão dada ao brincar na ação pedagógica, ouvindo o que dizem as

crianças sobre o brincar na pré-escola. Tais estudos foram grandes linhas mestras pelas quais fomos caminhando, “degustando” e tecendo a análise dos dados.

Diversos estudiosos da área da infância têm apontado a preocupação com a garantia da efetivação dos direitos das crianças à educação infantil (direitos esses proclamados na legislação), o que indica que ainda não se conseguiu atender à demanda, nem mesmo viabilizar um atendimento de qualidade em relação às práticas pedagógicas.

Nossa busca pela qualidade no trabalho realizado na educação infantil deve-se ao fato de reconhecermos que a escola representa um elemento imprescindível para a realização do desenvolvimento da criança, pois oferece conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento bastante específicas. Assim, na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, têm uma intencionalidade e um compromisso explícito que desafiam os alunos a entenderem as bases dos sistemas de concepções científicas.

Portanto, ao interagir com os conhecimentos que a escola apresenta, o ser humano se transforma, pois as atividades desenvolvidas e conceitos aprendidos na escola introduzem novos modos de operação intelectual. A escola estará desempenhando seu papel na medida em que tendo conhecimento daquilo que a criança já sabe, ela (a escola) seja capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, estimulando, assim, a efetivação de processos que estavam em via de formação e que passarão a constituir a base para novas aprendizagens.

Por conseguinte, a escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, ensinar, principalmente, o aluno a pensar, ensinar as vias de acesso e apropriação do

conhecimento, a fim de que o indivíduo possa praticá-los ao longo de sua vida. Para Vygotsky (1994), as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura.

Assim, a construção do real, parte do social e é internalizada pela criança. Nessa perspectiva, acredita-se que o brinquedo fomenta o processo de aprendizagem da criança, uma vez que, com o brinquedo, a criança recria a realidade, aprendendo assim a lidar com seus medos, vitórias e frustrações à medida que interage com outras crianças e adultos.

Além da possibilidade mais imediata, o exercício daquilo que é próprio do processo de desenvolvimento social, cultural e emocional, brincar é uma situação em que as crianças constituem significado, tanto para a assimilação de papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

Assim, a criança é considerada um ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura. A escola é considerada um espaço e um tempo onde esse processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

Essa interação entre os processos de ensino-aprendizagem pode ser melhor compreendido quando nos remetemos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1994) zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de constituição no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constantes transformações: aquilo que

uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Vygotsky (1994) argumenta que a brincadeira é a atividade predominante na criança em idade pré-escolar e constrói fonte de desenvolvimento ao criar as zonas de desenvolvimento proximal. Dessa forma o brinquedo desempenha um importante papel, o de promover uma situação imaginária de interação entre as crianças, que desenvolvem a iniciativa, criam e internalizam regras. É neste momento que esta relação de desenvolvimento age, diante de situações que parecem ser simples para a vida adulta, mas para a criança ocasionam e formam uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Considerando que a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo externo e o interno, os brinquedos são instrumentos que contribuem para essa construção. Quando a criança tem, na escola, a oportunidade de brincar, individualmente ou em grupo, e dispõe de brinquedos não apenas com fins pedagógicos, vive experiências que enriquecem sua interação e sociabilidade e sua capacidade de se tornar um ser humano criativo.

A escola de Educação Infantil precisa descobrir a brincadeira como um fato social, espaço favorável de interação infantil e de constituição do sujeito criança como sujeito humano, onde é produto e produtor de história e cultura. É no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, assimila, por exemplo, as funções sociais das pessoas ao seu redor e os padrões apropriados de comportamento. As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no

futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1994).

Rompendo com a visão tradicional de que a brincadeira é atividade natural de satisfação de instintos infantis, Vygotsky (1994) apresenta o brincar como atividade em que tanto significados sociais e historicamente produzidos são veiculados quanto novos podem ali emergir.

A brincadeira é entendida por nós como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares e por constituir e estabelecer regras de convivência e conteúdos temáticos. É nesse sentido que analisaremos o brincar no próximo capítulo.

Com a preocupação posta nas formas como as crianças significam o brincar na escola, procuramos trazer algumas análises para a caracterização do lugar que o brincar ocupa na Educação Infantil. Em consonância com o referencial histórico-cultural, optamos por trazer as falas das crianças para apreender nelas os sentidos e significados que se produzem em relação ao brincar na escola.

### **3. As falas das crianças sobre o Brincar**

*Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas;  
e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer  
coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós.*

Janusz Korczak

Neste trabalho tem-se como premissa a criança como um sujeito ativo, construtora e reconstrutora de conhecimentos. Ela é assumida como cidadã, isto é, como um ser eminentemente histórico, capaz de aprender e de manifestar pelas diferentes linguagens e pela sua ação suas possibilidades de sujeito transformador, agente cultural e ser político. A cidadania aqui é compreendida não apenas como um direito econômico, mas social e político. A escola de Educação Infantil, por sua vez, é concebida como espaço privilegiado de aprendizagens, as quais se mostram fundamentais para o desenvolvimento infantil nos vários aspectos – sejam corpóreos, afetivos, intelectuais, sociais, cognitivos, éticos e\ou estéticos.

Foi com este intuito que fomos a campo, a fim de captar os dizeres das crianças de dois níveis escolares e, nesses

dizeres, indicadores da compreensão que a criança possui sobre o brincar na escola de Educação Infantil, tendo claro que este, sem dúvida, seria um grande e complexo desafio, pois a resposta a ele poderia nos apontar para a necessidade de superarmos certo consenso que tem marcado os discursos oficiais e de alguns educadores sobre o brincar na escola da infância.

É preciso considerar que tem havido um crescimento da produção de trabalhos que ampliam e aprimoram o nosso conhecimento sobre a educação da criança. No entanto, no Brasil, esta área ainda se ressent de estudos que captem o ponto de vista do seu destinatário mais direto: a criança. Como afirma Rocha (1999), já se começa a encontrar trabalhos que buscam conhecer a criança concreta, contextualizada social e culturalmente. No entanto, a autora conclui, ainda predomina a perspectiva do adulto sobre a criança: “se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador” (ROCHA, 1999, p.88). A mesma pesquisadora considera que, nos poucos exemplos desse tipo de pesquisa, as diferentes linguagens da criança começam a ser tomadas, ainda que de forma incipiente, como fonte de análise, mas, para tanto, são exploradas com metodologias pouco convencionais. Como as metodologias desenvolvidas nas pesquisas qualitativas que para captar as diferentes linguagens pelas quais se expressa a criança, recorrem a vários instrumentos na coleta de dados, como desenhos livres, desenhos para completar, fotografias, videograções, nos quais a criança desenvolve ações cotidianas ou inusitadas para seu dia-a-dia, na tentativa de registrar, explicitar sua compreensão sobre o mundo que a cerca.

Jobim e Souza (1994, 1995 e 1998), em seus trabalhos de pesquisa sobre a infância, salienta a existência de contradições no âmbito das instituições escolares e em outros espaços. Afirma que quando o adulto fala da infância, geralmente se reporta à experiência do outro e dificilmente se reconhece nessa história, como se a criança que habita o adulto não encontrasse mais palavras para dar conta desta experiência esquecida. Segundo a autora, o diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com seu passado, com sua infância. Refletindo sobre essa situação e condição paradoxal vivida pela criança, afirma:

Ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade e abertura para novas possibilidades de acordos intersubjetivos; é, enfim, tomar consciência das lentas transformações que ocorrem nos adultos e nas crianças como uma decorrência direta dos usos que fazemos da linguagem. (JOBIM; SOUZA, 1998, p. 40).

Tentando encontrar estudos que defendessem essa posição, localizamos nas publicações de Carvalho, Beraldo, Coelho e Pedrosa (2004), um trabalho intitulado “O uso de entrevista em estudos com crianças”. O artigo relata experiências de entrevistas com crianças e reflete sobre sua utilidade e limitações. As autoras afirmam que a entrevista com criança é uma técnica ainda pouco explorada na literatura. Até mesmo em seus próprios trabalhos – baseados principalmente na observação direta – entrevistas individuais ou em grupo foram utilizadas

esporadicamente, a título de completar dados observáveis, oferecer material qualitativo para exploração posterior ou responder a certos tipos de pergunta. O trabalho das autoras sobre entrevista com crianças é organizado com base em suas experiências de pesquisa com a infância, a partir de algumas situações-exemplo ou casos. Alguns pesquisadores ressaltam aspectos problemáticos ou limitadores em um processo como esse, mas, outros, como as autoras, usam essa técnica e a consideram bem-sucedida.

Concordando com essa última posição, ressaltamos que a entrevista se constitui num recurso bastante pertinente no trabalho de pesquisa com crianças, pois, como afirmam Carvalho, Beraldo, Coelho e Pedrosa (2004):

[...] Se por um lado os dados nos informam pouca confiabilidade no uso de entrevistas para crianças, porque seus relatos tentam aproximar suas respostas daquelas que se supõem mais aceitas socialmente, por outro lado, elas evidenciam uma capacidade social da criança, mesmo pequena (5 anos) ao avaliar comportamentos em conformidade com valores sociais estabelecidos (orientação dos pais ou professores, por exemplo). (CARVALHO, BERALDO, COELHO e PEDROSA, 2004, p. 293).

Ao analisarmos trabalhos que trazem a criança como sujeito de pesquisa, encontramos em Leite (2004) uma investigação sobre o lugar que a imaginação ocupa no espaço da Educação Infantil. A pesquisadora discute o tema considerando sua importância para o desenvolvimento infantil, tomando por base a abordagem histórico-cultural, bem como a visão enunciativa da linguagem, referencial esse que a levou a privilegiar as relações imaginação-cognição-linguagem. Eleita essa

fundamentação teórica, a autora optou por focalizar a questão da mediação pedagógica e abordá-la através do exame das interações sociais. O objetivo do seu estudo de campo foi investigar, na dinâmica dialógica da sala de aula, os enunciados das crianças e da professora que constituíam ou se reportavam ao imaginativo, identificando os modos pelos quais a professora atuava como mediadora dessas instâncias de funcionamento infantil. O citado estudo foi realizado em duas instituições públicas de Educação Infantil, com crianças de 3 a 6 anos. Ao concluir sua pesquisa, a autora afirma que o contexto estudado sugeria que as educadoras apresentavam uma concepção de que a imaginação pode ser prejudicial ou dispensável e, só por vezes, aceitável ou útil como meio para outros fins. Esse processo, assim, não é concebido como necessário para as experiências formativas no âmbito institucional. Assim a autora salienta que:

[...] em nome de uma forma privilegiada de saber, de normas de conduta desejável e de uma visão do real como estável, abstrato e acima da diversidade das vivências, o imaginário ocupa um lugar bastante modesto e subestimado na Educação Infantil. (LEITE, 2004, p. 15).

Já Silva (2006), em um estudo que enfoca a criança e os modos de configuração das manifestações imaginativas na escola, afirma, a partir das considerações teóricas da perspectiva histórico-cultural, que desde a infância as funções psicológicas superiores (incluindo a imaginação) vão se constituindo nas interações sociais, em condições históricas e culturais específicas. Em função disso, adverte que estudar o funcionamento imaginativo impõe uma atenção às condições materiais em que os sujeitos estão imersos. Em um de seus eixos de análise dos dados,

apresenta e interpreta as opiniões das crianças sobre o modo com se sentem, pensam e vivem suas experiências criativas na escola. De um modo geral, seus dados apontam para a interdição docente diante das manifestações imaginativas das crianças, mas também ressaltam, contraditoriamente, as reações das crianças diante de tais coibições. Em suma, o contexto estudado revela que as crianças burlam, transgridem e criam estratégias para consolidar uma experiência imaginativa na sala de aula.

Ao apresentar sua pesquisa, a autora afirma que essa preferência pelo universo infantil voltou seu olhar para os pequenos e instigou-a a ampliar sua compreensão sobre a criança e o que ela tem a revelar. Afirma que é cotidianamente atualizada pelas crianças e, por meio delas, (re) convidada a um passeio que já fez, num outro momento, em outro espaço. Segundo Silva, infância é indissociável de fantasia. Outrossim, é impossível tecer análises nessa esfera longe da escola (SILVA, 2006, p. 8), pois a infância também se encontra totalmente vinculada à escola.

Os estudos anteriormente enumerados vêm ao encontro de nossos anseios, por mostrarem que metodologias que procuram captar o ponto de vista da criança são muito promissoras. Porém, essa posição certamente não é majoritária; por isso, precisa ainda ser difundida e defendida. Nesse sentido, o alerta de Korczak (1986) ainda é bastante oportuno e atual:

Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar “à própria criança o que ela acha, se está de acordo”. Afinal, o que ela teria a dizer? (KORCZAK, 1986, p. 39).

Portanto, é na defesa dessa proposição que apresento, neste capítulo, o percurso metodológico e o processo de construção e análise dos dados coletados. O objetivo é analisar os modos pelos quais crianças significam o brincar no espaço educacional. Interessa-me examinar o que dizem as crianças de dois níveis escolares: de classe de jardim (4 anos de idade) e do primeiro ano do Ensino Fundamental (7 anos de idade). As mais novas estão vivendo as experiências de Educação Infantil; as mais velhas já passaram por essas experiências. Destarte, trata-se de dois momentos de assimilação de práticas sociais e ideias relativas ao brincar em geral e ao brincar na escola que são diferenciadas pelo próprio momento vivido pela criança. A criança traz diferentes expectativas em relação ao brincar quando entra na escola pela primeira vez, e essas expectativas vão se modificando em decorrência dela ir assimilando o discurso da escola sobre o brincar no decorrer de toda a pré-escola.

Este capítulo foi organizado em dois momentos: primeiramente apresento o percurso metodológico, indicando a opção pelo tipo de pesquisa que foi realizada e caracterizando a escola e os sujeitos investigados. Em um segundo momento, apresento a análise dos dados.

### **3.1. Percurso Metodológico**

Os procedimentos principais nessa investigação foram a observação das crianças em atividades de classe/pátio e a entrevista semiestruturada. Segundo Peters e Zanella (2002), dificuldades apresentam-se para a coleta de dados em locais abertos, onde normalmente as crianças brincam, tornando-se necessário pensar em estratégias que permitam ao pesquisador

superar obstáculos, como a possibilidade de captação de movimentos realizados pelos sujeitos sem perder o desenvolvimento de toda a atividade, durante a relação criança—criança e criança—adulto, e sem que a dispersão do som seja um empecilho a mais. A fim de superar essa dificuldade, realizamos observações, com anotações no diário de campo, e filmagens de atividades.

Ao iniciar a pesquisa, desenvolvemos uma atividade para a familiarização entre as crianças e a pesquisadora nas três turmas selecionadas para a coleta de dados. Posteriormente, foram realizadas observações, com momentos de filmagem de situações tanto de descontração e lazer (hora do recreio e de brincadeiras livres) quanto de atividades dirigidas em sala de aula e em outros espaços da escola (horários de aula de Educação Física).

Outro procedimento utilizado foi a entrevista com as crianças (áudio-gravação). Estas entrevistas, de caráter semi-estruturado, foram guiadas por um roteiro bem flexível que continha a solicitação para a criança falar sobre o que é ser criança, o que significa ser adulto, o que é brincar e sobre a brincadeira na escola e em outros espaços por ela frequentados. No decorrer das entrevistas áudio-gravadas, fomos percebendo que era necessário captar também as imagens das crianças quando essas falavam sobre o brincar. Os gestos que faziam, a expressão no olhar e em todo o corpo davam pistas, indícios sobre suas compreensões de brincar na escola e em outros espaços. Aliás, a esse respeito, cabe frisar que as entrevistas foram realizadas inicialmente com a própria pesquisadora manejando a câmera e, ao mesmo tempo, indagando as crianças sobre o brincar na escola. Logo percebemos que elas se detinham muito olhando a

câmera e que, geralmente, ficavam sem ação e alguns até emudeciam quando dizíamos: – Agora vamos gravar!

Então, depois de algumas tentativas frustradas, compreendemos que precisávamos reavaliar a estratégia. Foi assim que, decidimos por uma entrevista coletiva com os alunos das três turmas, entrevistando cada turma em separado, adiantando-lhes que depois essa entrevista seria mostrada para toda a turma, para que pudessem ver o que estava sendo feito. Só depois, então, partimos para as entrevistas individuais e nessas também modificamos a estratégia, posicionando-nos, agora, ao lado das crianças nos momentos das perguntas e respostas, sendo, assim, filmadas também, pela câmera colocada sobre um tripé, e, às vezes, sobre um suporte qualquer à nossa frente. Ficávamos, assim, então, lado a lado, entrevistadora e entrevistado (a).

As observações, a documentação de campo, abrangem anotações de campo de várias visitas à escola, que ocorreram a partir de outubro de 2005, mas que se efetivaram com regularidades de março a setembro de 2006 e de gravações em vídeo referentes a dezoito dias de atividades, com duração de 2 horas em média, por cada dia de atividade. O foco das análises sobre as significações do brincar na Educação Infantil recaiu sobre as entrevistas e o material obtido nas visitas e videografações servirá para caracterizar o brincar e suas condições na escola estudada.

### ***3.1.1. Sobre as entrevistas***

Priorizamos aqui discutir a estruturação das entrevistas com as crianças. Nessa fase foi fundamental um olhar mais

processual, que dissesse a respeito dessa construção. A partir das leituras que realizamos para a elaboração dessa proposta de estudo e de nossas próprias experiências, ampliadas no decorrer da pesquisa, alertamos aos interessados neste recurso metodológico que, ao entrevistar crianças, se não formularmos de maneira adequada as questões a elas dirigidas, podemos incorrer em falhas de interpretação, ao tentar captar o sentido e o significado atribuído pelas crianças nas suas respostas às nossas perguntas, como expõe o exemplo abaixo.

*P - Quantos anos você tem Ato?*

*Ato. - 4.*

*P - Quatro anos. É a primeira vez que você vem pra escola?*

*Ato. - Tem muito tempo.*

*P - Tem muito tempo que você tá vindo pra escola? O ano passado você vinha pra escola também?*

*Ato. - Não.*

Ao indagar Ato. Há quanto tempo ele frequenta a escola, a pesquisadora formula uma pergunta que dá margem a outras interpretações, e acaba por confundir a criança. Pois, ao perguntar ao Ato. se é a primeira vez que ele vem à escola, ele adequadamente responde que não, pois na certa já viera “outros dias”! É interessante destacar questões assim, pois foi a partir de experiências como essas que fomos traçando estratégias para efetivar nossas entrevistas individuais.

Vygotski (apud Góes & Cruz, 2006) afirma que não há conceito sem atividade semiótica verbal. É esta que possibilita modos de conhecer específicos do homem. Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra.

O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. A este respeito, essas autoras escrevem que:

No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra da criança possui apenas função nominativa, designativa, que implica a referência objetiva. Semanticamente, o significado possibilita a remissão a objetos, independentemente de um funcionamento categorial, em que os significados têm alto nível de generalidade. Esta independência é fundamental para a imersão da criança nas interações verbais, já que o acordo entre criança e adulto sobre o referente da palavra garante a possibilidade de compreensão mútua, apesar das diferenças de formas de significação dos sujeitos. (GÓES & CRUZ, 2006, p. 33).

Comungando com essas ideias, esperávamos que, ao estabelecer um diálogo com crianças da Educação Infantil, pudéssemos captar sua compreensão acerca do lugar do brincar na escola de Educação Infantil. Assim, iniciamos nosso trabalho de coleta de informações para a construção dos dados.

Os meios utilizados para o levantamento das informações que propiciaram a construção dos dados desta investigação constituíram-se em um processo longo e de muita aprendizagem, que deixou alguns contornos na consolidação dos mesmos; por exemplo, na organização da forma de entrevista (individual – coletiva - individual), na formulação e reestruturação das questões da entrevista e na utilização integrada de áudio - gravação, videogravação e diário de campo.

No começo do trabalho de campo ainda não tínhamos definido quantas escolas selecionaríamos para a coleta de informações e nem tínhamos circunscrito o roteiro para a entrevista; assim, os primeiros contatos feitos com crianças na idade com a qual almejávamos trabalhar foram fundamentais para irmos tecendo os caminhos que trilhamos e hoje apresentamos.

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e a análise dos dados é guiada pela matriz histórico-cultural. Nessa forma de pesquisa, pode-se ou não articular diferentes procedimentos, de acordo com a necessidade do material a ser coletado. Em nosso caso, associamos o uso de instrumentos que possibilitassem a captura de detalhes, minúcias, da compreensão das crianças acerca do brincar na escola, como o uso de videogravação, envolvendo certo domínio de estratégias que se articularam para a filmagem das entrevistas, resultando em uma trabalhosa atividade de transcrição.

Essa forma de análise é orientada para as particularidades e por possuir um sentido histórico de movimento, curso de transferência, busca compreender a constituição/atuação do sujeito numa perspectiva histórico-cultural. Autores que fizeram estudos dessa natureza (GONÇALVES, 1990, 1996; GÓES, 2000; CRUZ, 2000) têm enfatizado processos de formação de sujeitos em suas relações sociais e, na maior parte das vezes, com atenção dirigida à construção de conhecimentos em espaços educativos, tais como: escolas de ensino regular, creches e ambientes de educação especial, dentre outros.

Na perspectiva histórico-cultural são de suma importância o registro e a posterior retomada de situações,

destacando-se, então, a utilização da videografia, com imagens que permitirão a recapitulação dos acontecimentos.

Em outras áreas educacionais, há também a defesa desse procedimento. Para Peters e Zanella (2002), embora a videografia tenha começado a ser utilizada recentemente na área de Educação Física, pode muito contribuir numa superação de práticas que não mais são satisfatórias no processo de coletas de dados.

Sendo assim, acreditamos que esse procedimento era o que melhor se adequava à compreensão do problema que investigamos, que consistia em analisar os modos pelos quais crianças de classe de Jardim I (idade de 4 anos) e de primeira série do Ensino Fundamental (idade de 7 anos) significam o brincar no espaço educacional, em seus dizeres e atitudes sobre o brincar na escola.

O primeiro contato que realizamos, a título de fornecer bases para a estruturação do nosso trabalho de coleta de dados, foi com duas crianças com idade entre três e meio e cinco anos, alunas de uma instituição pública municipal, através das entrevistas que foram pautadas pelo roteiro abaixo.

*Roteiro da entrevista semiestruturada<sup>1</sup>*

1. O que/como é ser criança?
2. O que toda criança gosta de fazer?
3. O que é brincar?
4. Você brinca?

---

<sup>1</sup> O roteiro da entrevista semiestruturada teve também como material de consulta o projeto de pesquisa: A Criança, o Conhecimento a Formação e Trabalho Docente: Perspectivas Dialéticas, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa na FE-UFG.

5. Qual é/Quais são a (s) sua (s) brincadeira (s) preferida (s)?
6. Com quem você aprendeu a brincar?
7. O que significa ser adulto?
8. O que você acha que os adultos imaginam sobre as crianças?
9. Se você fosse adulto, o que você faria com as crianças?

Os sistemas de notação de dados de fala são muitos e a escolha do mais adequado depende das finalidades da pesquisa. Eles variam em diferentes campos disciplinares e alguns são sofisticados e árduos (na Linguística, por exemplo). No presente estudo, a transcrição não abrange indicadores de entonação ou outros marcadores tão exigentes, contudo, procuramos efetuar um registro com a “precisão” necessária à interpretação do problema focalizado.

A transcrição foi feita de maneira a respeitar o modo de expressão das crianças, mas pareceu conveniente efetuar alguns ajustes que facilitariam a leitura, sem prejudicar a análise pretendida. Assim, certas palavras foram anotadas de maneira uniforme, por duas razões: a) sua pronúncia podia variar nas falas da mesma criança ou entre diferentes crianças - por exemplo, “pa” e “pra” (para), “bincá” e “brincá” (brincar), boneca e buneca (boneca); e b) sua pronúncia mostrava-se típica da variedade linguística local, por exemplo, “parquim” (parquinho), “cum” (com), “num” (não) etc.

Por outro lado, características comuns das situações de fala foram preservadas como “pegá”, “fazê”, e não houve uma “correção” artificial de regras de uso do plural ou de flexão

verbal, preservando o registro de “os menino”, “nós faz”, “pegá”, “se seu seja”, etc. Além disso, foram empregados recursos da escrita (pontuação) e marcadores simples: /, para indicar redirecionamento da fala; (...), para indicar pausas mais longas que sugeriam um tempo para a criança decidir o que dizer.

Considerando a base de dados – os episódios transcritos do material em vídeo, observações registradas em diário de campo e entrevistas transcritas –, estabelecemos categorias de análise, que contemplaram temas que nos permitiram atender aos objetivos propostos. Resultaram daí as unidades temáticas: “A qualificação da atividade como brincadeira”, “O (s) lugar (es) de brincar”, “O espaço/tempo do brincar na escola” a escolarização do brincar e o silenciamento do brincar, “quem brinca e quem pode brincar” e a “reinvenção do brincar pela criança na escola”.

### **3.2. O contexto local, a escola e as crianças.**

A instituição onde o trabalho foi realizado é uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino de um município do sudeste goiano. Nela são atendidas cerca de 260 crianças de 4 a 7 anos de idade, distribuídas nos dois turnos, matutino e vespertino. Foram focalizadas três classes de dois níveis diferentes: duas turmas de Jardim I e uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Esta instituição foi escolhida por ser reconhecida como um dos melhores centros de Educação Infantil da rede municipal, tendo já recebido títulos, prêmios e homenagens pela infraestrutura e a qualidade do trabalho lá desenvolvido.

A Escola Municipal Mariinha<sup>2</sup> está localizada num bairro afastado do centro da cidade, que passou a existir, juntamente com outro setor vizinho seu, através de doação de lotes pelo poder público municipal. Foi inicialmente habitado por pessoas de baixo poder aquisitivo, característica que ainda demarca a sua realidade atual, sendo necessários programas sociais vinculados aos governos federal e municipal para suprir as necessidades básicas da população. No início da década de (19)90, passou a existir neste bairro, um local com a denominação de centro comunitário, onde as crianças dos arredores eram atendidas por uma senhora, apelidada de “Mariinha”. A elas era oferecida diariamente uma sopa e, nesse mesmo local, também as crianças aprendiam as primeiras letras com a “Dona Mariinha”. Origina-se aí o “nome” da escola: em homenagem a essa moradora da região. A Escola Municipal Mariinha nasceu, então, nesse contexto, tão comum a outras instituições de Educação Infantil: entre a miséria e a filantropia. A esse respeito, Kuhlmann Jr. afirma que:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a

---

<sup>2</sup> Optamos por nomear a instituição com um nome fictício, na tentativa de preservar sua identidade.

destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR. 2004, p.182).

É imprescindível insistir no fato de que a comunidade atendida por essa instituição escolar tem poucas oportunidades sociais, culturais e econômicas, caracterizando-se pelas condições mínimas de acesso no que diz respeito à educação profissional e técnica, pois os membros dessa comunidade vêm basicamente da zona rural, em busca de uma vida melhor para seus filhos. A grande maioria é da classe trabalhadora, constituída de operários da construção civil, funcionários das empresas mineradoras e automobilísticas da região e empregadas domésticas, cujo tempo é escasso para o acompanhamento dos filhos na escola. Sendo assim, a escola é uma fonte cultural importante, no que diz respeito à educação dessas crianças tão carentes de oportunidades. Assim, acredito que essa escola tem uma responsabilidade ainda maior em desenvolver projetos voltados para a comunidade local.

A Escola Mariinha começou a funcionar oficialmente no ano de 1995, no antigo prédio do centro comunitário do bairro. Possuía somente três salas de aulas e um único banheiro, adaptados em uma antiga construção. Em dezembro de 2001 foi inaugurado o atual prédio da escola contendo em suas dependências, uma sala para a direção, uma para a secretaria, uma sala de professores, um banheiro para funcionários, uma sala de almoxarifado onde são guardados livros didáticos, de Literatura Infantil e alguns brinquedos, três salas de aula, dois banheiros, um masculino e outro feminino, uma cozinha, um refeitório ligado a uma pequena área de serviços, com um tanque e uma máquina de lavar, uma sala de depósito para material

(limpeza e outros) e uma pequena área coberta, próxima ao portão de entrada, ligando os dois pavilhões, o que contém as salas de aulas e o outro, com as demais dependências. Atrás da área de serviço, do refeitório e da cozinha há uma modesta horta. Em 2006 foram construídas mais duas salas de aula.

O pátio é pequeno, com calçamento em cimento grosso, com um apoucado gramado e duas árvores pequenas; a área da escola é cercada por alambrado e, na frente, por um muro alto com um grande portão de grades. Do pátio da escola pode-se avistar uma grande área que pertence ao município, que contém um campo oficial de futebol que é utilizado pelo clube de futebol do município, pela Associação de Moradores do bairro e, poucas vezes, pela escola, que leva as crianças para “passear” no campo. A uma distância de duas quadras da escola, existe uma ampla praça à qual, em algumas datas festivas como semana da criança ou em momentos especiais, por exemplo, quando o professor de Educação Física usou em sua aula, alguns brinquedos novos (cordas, bambolês e bolas), as crianças são levadas, para lá desenvolver alguma atividade ou para simplesmente lançarem, sempre com a presença da professora e com o auxílio de outros adultos.

A escola atualmente funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo crianças de quatro a sete anos de idade, divididas em dez salas de aulas: três de Jardim I, duas salas

de Jardim II<sup>3</sup>, quatro salas de Ciclo<sup>4</sup> – níveis A e B e uma de 1º ciclo nível C, atualmente conta com 258 crianças. A equipe é composta por: diretora, coordenadora pedagógica, secretária geral, uma monitora, um professor de Educação Física, nove professoras (sendo que uma delas faz dobra de carga horária) graduadas em Pedagogia, (duas com pós-graduação *Lato sensu* na área da Educação Infantil e três em Psicopedagogia), uma merendeira, uma zeladora e dois guardas-noturnos.

As observações foram realizadas semanalmente, às quintas e/ou sextas-feiras, no período vespertino, durante o primeiro semestre de 2006. Nosso intuito era registrar como o brincar ocorria nas turmas foco da pesquisa, na sala durante as aulas, como também no pátio no momento do recreio. A partir desses registros, podemos afirmar que, nesta instituição, o brincar acontece basicamente durante o recreio e nas aulas de Educação Física, ainda que nessa atividade o professor siga uma programação estruturada, limitando as iniciativas das crianças. Ocasionalmente, devido à alguma data especial, as professoras retiravam as crianças de sala de aula para um momento de brincadeira (por ex. brincar de roda) ou para fazer passeios na praça ou para brincar no campo oficial de futebol que existe ao lado da escola.

---

<sup>3</sup> Jardim I corresponde ao nível inicial da pré-escola no município, para crianças a partir de 4 anos completos e Jardim II é o segundo nível, para crianças de 5 anos. Já a turma de 1º Ciclo - Nível A corresponde às crianças de 6 anos, preparação para alfabetização; o nível B, crianças de 7 anos, efetivação da alfabetização, corresponde ao 1º ano, por fim, o nível C, crianças de 8 anos, corresponde ao 2º ano.

<sup>4</sup> A denominação de Ciclo é uma política do município de implantar o Ensino por Ciclo e, ao mesmo tempo se adequar à proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2006, sendo feita uma “coletiva” com cada uma das turmas pesquisadas; no Jardim I, turma B, havia 25 alunos e na turma C 22 alunos. No 1º ano do Ensino Fundamental (hoje nomeado 1º ciclo – nível B), 25 alunos. Fizemos também duas entrevistas com duplas de alunos do Jardim I e uma com dois alunos do 1º ano. As entrevistas individuais foram 19; no Jardim I foram entrevistadas seis (6) crianças da turma B e oito (8) da turma C; na 1ª série B, cinco (5) crianças.

As entrevistas coletivas foram feitas com as turmas em assembleia, sentados no chão da sala de aula, as crianças se interessavam muito pelo gravador e por poderem ouvir sua voz, vê-la reproduzida com variação de volume, rotatividade, etc. Recursos que utilizamos para fazer com que ficassem mais à vontade diante do gravador e da pesquisadora, respondendo assim as questões com mais fluência e naturalidade, despertando nelas o interesse para as entrevistas individuais. É claro que em alguns momentos houve tumulto, várias crianças falando ao mesmo tempo, gritos, risadas e empurra-empurra, aspectos difíceis de serem transcritos. Mas, na maioria do tempo, foram bem respeitosos com a fala do colega, só intervindo na tentativa de ajudá-los a formular sua resposta.

### **3.3. O cenário: as situações de atividades**

A brincadeira humana supõe contexto social e cultural. Brougère (1997) defende que é preciso romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Segundo Brougère

(1997) *a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Aprende-se a brincar.* E as crianças, especificamente as da Educação Infantil, ao brincar, elaboram, interpretam e conferem novos significados aos elementos da realidade que vivenciam em seu dia-a-dia, tendo oportunidade de experimentar o mundo e expressar sua forma particular de compreendê-lo.

As análises das situações cotidianas em que se envolvem as crianças que observamos e com quem conversamos nos permitiram constatar as diferentes posturas que as crianças assumem em relação ao brincar e ao ambiente em que brincam.

Na instituição escolar em que convivem a atividade de brincar é geralmente desenvolvida como complemento de disciplinas, como atividade livre para preencher lacunas de tempo, como espaço disciplinar para aquietar os corpos, ou ainda, é utilizada em situações demonstrativo-comemorativas em festas escolares. Uma questão interessante, que ocorre como fator comum na Educação Infantil, e que ocorria também nesta instituição, é denominar de brincadeiras atividades como: pintar com tinta guache, modelar com massinha, recortar e colar gravuras, colorir desenhos mimeografados.

Um dos primeiros episódios registrados no diário de campo ocorreu logo no início das observações em março de 2006, na turma de 1º ano, assim que as crianças voltaram do recreio. Segundo a professora, é costume realizar o que ela chamou de “sessão volta à calma” através do brincar. Após o recreio, já na sala de aula, enquanto todas as crianças bebem água e se sentam, ela começa a entoar um brinquedo cantado e logo todas as crianças engrossam o coro:

“Silêncio é muito bom, é muito bom  
Silêncio é muito bom, é muito bom  
É bom camarada, é bom camarada  
É bom, é bom, é bom!  
Psiiiiu, psiiiiu, psiiiiu...”.

A “sessão” consiste em cantar a música inicialmente num tom mais alto, depois moderado, baixo e, por último, de forma inaudível, sempre finalizando a música com o dedo indicador frente à boca em sinal de silêncio. O interessante é que, sucessivamente, as crianças prolongavam o mais possível o som do “psiiiiu”, aborrecendo a professora que irritada, disse: \_ Vocês já pediram silêncio; agora, Cheeeega!

O que podemos inferir desse episódio é o fato de as crianças persistirem na ideia de continuar brincando, mesmo quando o brincar proposto pela escola alude ao *silenciamento*. As crianças não atendem à solicitação presente no brinquedo cantado - de silenciar -, persistem repetindo e prolongando a pronúncia da palavra “psiu” e parecem se divertir com a situação. É possível que façam isso porque a sonoridade da palavra seja interessante de ouvir ou mesmo porque o ato de provocar um assovio cause uma sensação agradável.

Podemos verificar que as crianças tentam subverter a ordem estabelecida, procurando brincar mesmo quando há deliberadamente um *cercear* dessa atividade. Mas, por fim, a ordem é imposta e a professora determina que todos cruzem os braços sobre as carteiras e abaixem a cabeça até se acalmarem, obliterando definitivamente o brincar naquele momento.

A escola, além da família, torna-se um dos primeiros lugares em que a criança tem contato com a disciplina, tanto na forma em que esta se organiza como nas práticas pedagógicas

e recursos didáticos que ela utiliza. No espaço escolar, os brinquedos cantados<sup>5</sup> são também utilizados com o intuito de disciplinar a criança de maneira lúdica, disfarçados em cantigas ingênuas, mas com o poder de influenciar a criança, na tentativa de estabelecer um comportamento delineado socialmente.

Os brinquedos cantados fazem parte de nossa cultura, estiveram presentes em todos os tempos e sempre despertaram o interesse infantil. Não se tem uma data específica do seu nascimento, como afirma Paiva, “*os brinquedos cantados quanto ao seu nascedouro se perdem na noite dos tempos. Todos os povos os têm dentro do escrínio de seu cancionero folclórico. A primeira informação das rodas é milenar*” (PAIVA, 2000, p.13).

Segundo Chacon (1986), a tendência atual da cantiga de roda aponta cada vez mais para o lazer programado para crianças em fase pré-escolar e séries iniciais do Ensino Fundamental. O autor afirma que “*o que nos resta das cantigas se restringe quase que exclusivamente às creches, ou então ao aprendizado de conteúdo curricular, normativo, prescritivo, em que a participação da criança nas letras e melodias é entendida como erro*” (CHACON, 1986, p. 26-27).

Como exemplos, seguem outros brinquedos cantados, cotidianamente utilizados na escola pesquisada e que, em nossa análise, referem-se ao silenciamento das crianças.

*“Desce ratinho de cima do telhado  
Na hora do lanchinho  
É melhor ficar calado”.*

---

<sup>5</sup> Os brinquedos cantados sofreram modificações em sua utilização, passando de atividade espontânea, em que as crianças brincavam na rua, em casa, em festas, etc., despreocupadamente e de maneira espontânea, para uma atividade pedagógica, utilizada atualmente com frequência na pré-escola.

*“Para ouvir o som do mosquitinho  
E as batidas do meu coraçãozinho  
Pego a chavinha e tranco a boquinha  
Hum, hum, hum, hum”.*

Neste cenário, a escola utiliza artifícios para desempenhar sua função de disciplinar o corpo. Exige que a criança aprenda a fazer silêncio na hora da alimentação; indica a não possibilidade de falar a todo momento, emitir opiniões, conversar com os colegas; estabelece também regras de só falar quando for perguntado, ouvir a explicação do professor etc. O *silenciamento* é posto como sinônimo de produtividade, de rendimento.

Essas práticas pedagógicas, às vezes, aparecem de forma camuflada como, por exemplo, nos Brinquedos Cantados, que aparentam ser um recurso didático ingênuo que encanta as crianças. Mas, observadas as letras de alguns deles, pode-se constatar que eles inculcam nas crianças regras de comportamento, representações e valores. Através deles, como de outras formas de brincar, a escola tenta sutilmente dominar a criança, disciplinando-a de “forma lúdica”.

Em suma, a criança, que na atualidade começa a frequentar a escola cada vez mais cedo, é iniciada no compasso do “aprender brincando”, e esse brincar, pelas observações que fizemos, tem, muitas vezes, a função de disciplinar a criança. Em outras palavras, a criança mal descobre que seu corpo pode correr, andar, brincar, saltar, que pode desfrutar de suas diversas possibilidades, e já é ensinada que tem que ficar sentada e quieta. Nem desenvolveu mais apuradamente a linguagem e já lhe é ensinado que precisa ficar em silêncio, observando e ouvindo alguém que lhe parece familiar, chamada “tia”, que lhe

orienta em tudo, sempre ensinando o que é certo e errado. E espera-se que essa criança apenas ouça e obedeça. A contradição é que se quer que essa mesma criança tenha autonomia. A instituição escolar afirma sempre que as crianças estão sendo educadas para serem autônomas, enquanto faz isso com elas.

No que se refere aos episódios transcritos, aos registros feitos no diário de campo, verificamos que as crianças assumem diferentes modos de se *referir* ao brincar conforme o *ambiente* em que se encontram. Identificam quando o brincar é utilizado com fins puramente *didáticos*, quando é *restringido/silenciado*, sabem *quem brinca e quem deve brincar* e, por fim, percebem quando lhes é *consentido* brincar livremente sem nenhuma intervenção.

Nesse sentido, as falas das crianças mostram que elas sabem que o ambiente da sala de aula não é espaço propício ao brincar, ou melhor, que nesse espaço a atividade não é apropriada. Em conversa informal, com um aluno do Jardim I que estava, ao final da aula, aguardando a chegada dos responsáveis brincando com alguns pedaços de madeira que tinham sido distribuídos pela professora, comecei perguntando do que estava brincando e ele respondeu prontamente:

*Léo* : \_ Não, eu não tava brincando, eu tava construindo.

*P.* : \_ Construindo?

*Léo*. – *Cê num sabe? Esse toquinho é, é importante (...), num é de brincar, é de construir.*

Na fala de Léo, como nas respostas às entrevistas, que mostraremos posteriormente, realizadas com outras crianças do Jardim I, podemos perceber que, mesmo com pouco tempo de convívio escolar, pois este é o primeiro ano na escola da maioria delas, as crianças já aprenderam que as atividades

realizadas dentro da sala de aula requerem “seriedade”, portanto, mesmo quando se “brinca” de toquinho, por exemplo, isso não corresponde a um brincar “simplesmente”, mas, a uma tarefa, um exercício escolar, como a construção de algo.

O episódio a seguir ocorreu no final de aula da turma de Jardim I, turma B, no início do ano letivo de 2006, quando a professora estava trabalhando o reconhecimento - escrita do nome da escola. Ela havia prometido durante a aula que, no final do período, levaria a turma à rua para que as crianças pudessem observar o nome da escola registrado no muro externo, próximo ao portão de entrada e que realizariam uma brincadeira. Chegado o tão esperado momento, as crianças se agitaram, ficaram esperando ansiosas na fila pela presença da diretora que, juntamente com a professora, iria acompanhá-las até à rua. A professora garantiu o trabalho com o conteúdo a ser ministrado e, mesmo com o cansaço apresentado por algumas crianças, que reclamaram ter feito muita tarefa e de não terem disposição para realizar as atividades propostas, a professora realizou seu intento, denominando a atividade realizada de “brincar de aprender”.

### **Episódio I – Aula; área externa; duração 38 minutos (Diário de campo, 28/03/06).**

A professora anuncia a atividade a ser desenvolvida (que estava prometida desde o início da aula): brincar de boliche. Dirige-se com o grupo de crianças para fora da escola e lá fora, de frente ao muro, pede que as crianças passem o dedo indicador sobre as letras que compõem o nome da escola. Algumas crianças não querem fazer a atividade proposta, encostam-se no muro e conversam entre si, enquanto outras crianças realizam a atividade. A professora vai até as crianças

que estão paradas e as convence de que o momento é de todos participarem da atividade e que depois retornarão ao pátio para brincar. Quando todas as crianças já haviam terminado de passar o dedo pelas letras do nome da escola, a professora pede que identifiquem se há letras do nome de cada criança que constem também no nome da escola. Alguns respondem corretamente a questão feita pela professora, mas a maioria não consegue! A atividade chega ao fim e a professora propõe que todos entrem, pois agora irão brincar de “boliche”. Já no pátio interno da escola, pede que as crianças façam uma fila, enquanto arruma os pinos do boliche, peças confeccionadas com garrafas “P.E.T.s” de 600ml (em cada uma delas está pintada uma letra do alfabeto). A brincadeira começa e, à medida que cada criança vai derrubando as garrafas, tem que dizer qual(is) letra(s) está(ão) escrito(s) na(s) garrafa(s) que ela derrubou. Algumas poucas crianças identificam as letras iniciais de seus nomes e a maioria só o faz com a ajuda da professora. Há empurra-empurra de crianças, a turma parece inquieta. Na sua vez de jogar a bola, Rit., que já estava se sentindo aborrecida na fila, de forma contundente, reclama: – Tia, brincar disso é um saco!

Este episódio permite perceber que, por estarem no pátio, as crianças pareciam esperar uma outra forma de brincar, talvez menos dirigida. Possivelmente, a brincadeira de identificar letras nos pinos derrubados no final de uma aula cujo tema era a identificação de letras do alfabeto pode ter significado apenas uma espécie de prêmio pela tarefa bem cumprida, além disso, denuncia: Será que o brincar só tem espaço ao final das aulas? O fato de que somente depois de cumprir todo o planejamento, o conteúdo, que foi ministrado de “modo lúdico”, e que continuou a ser dado mesmo na brincadeira final, como reforço, demonstra a escolarização do brincar? A fala de Rit.,

neste momento, indica que aquilo não era uma “boa” brincadeira, pois além de ser muito dirigida, concentrava os esforços das crianças não no ato de brincar em si, mas em ter que lembrar o que foi visto na sala, as letras, ou seja, o estudo continua, e as crianças espertas percebem isso, apontando a atividade como “não brincadeira”.

Na análise destes primeiros episódios é possível afirmar que atualmente, nesta escola, a atividade de brincar é comumente desenvolvida como complemento de disciplinas, como na atividade descrita acima, ou como espaço disciplinar para aquietar alunos, como nos brinquedos cantados. E ainda, tem seu lugar garantido, na maioria das vezes às sextas-feiras, no final do período, quando acontece o brincar livre, com intuito de preencher lacunas de tempo, sem contar com a observação e/ou mediação do professor.

Às vezes a questão do *lugar do brincar* aparece igualmente quando as atividades são dirigidas, mas a classe está no pátio. Isso é ilustrado pelo episódio a seguir, no contexto de uma aula de Educação Física. O professor vai até a sala de Jardim I, turma C, leva as crianças para o pátio e diz que hoje irão brincar de “Coelhinho Sai da Toca”. No chão, há vários círculos desenhados com giz; o professor pede que cada criança fique dentro de um círculo e diz que eles são as “tocas dos coelhos” e que, quando ele apitar, todos deverão correr e trocar de toca.

**Episódio II - Educação Física; área externa; duração 18 min., e 15 seg. (Diário de campo, 28 de abril de 2006).**

O professor de educação física dá a direção da atividade a ser desenvolvida e juntamente com as crianças realiza a

mesma. Após duas rodadas da brincadeira, algumas crianças não querem continuar a atividade proposta e sentam-se no chão para brincar com brinquedos trazidos de casa e o professor as força, dizendo que o momento é de todos participarem, e os que não brincassem retornariam à sala. Quando a atividade chega ao fim e o professor propõe outra brincadeira, “morto - vivo”, Ron. e Ali. reclamam: “Tio, nós tá cansado de fazer tarefinha, a tia passou muita tarefa hoje e nós tá com preguiça”. O professor então pergunta: Crianças, vocês querem fazer o quê? Ao mesmo tempo, todas dizem um tipo de brincadeira que desejam e o professor permite que as mesmas brinquem ‘livremente’, sem nenhuma orientação. As crianças passaram então às brincadeiras, que consistiam de jogos de casinha, carrinho e pega-pega.

Uma das possibilidades de análise que esse episódio aponta é que o professor não pôde realizar a atividade programada devido ao cansaço e à falta de disposição de algumas crianças, que reclamaram de muita tarefa e fizeram um apelo para brincar. Essa situação sugere que, por estarem no pátio, as crianças talvez tenham se sentido num lugar “menos pedagógico”, e se sentiram à vontade para reivindicar o direito de brincar “de verdade”, ou seja, livremente, escolhendo os temas e tipos de brincadeiras que gostariam de desenvolver. Notamos que esse pedido das crianças foi feito mesmo quando o professor realizava uma brincadeira não “didatizada” com elas, pois “Coezinho Sai da toca” não trabalha nenhum conteúdo escolar específico. Mesmo assim, as crianças queriam se sentir livres sem a orientação do professor, que por si só parece impor características estranhas ao que as crianças julgam ser “o brincar de verdade”. Também podemos analisar que a atividade até pode ser considerada brincadeira pelas crianças, mas elas podem

simplesmente não querer brincar disso (coisa comum no brincar). Talvez até porque a proposta fosse mesmo brincar, que as crianças se sentiram à vontade para propor brincar de outra coisa.

O referencial histórico-cultural tem como pressuposto que a mediação dos processos psicológicos se dá por signos – gestos, palavras, papéis etc. - que são apropriados em situações concretas. Nestas situações, os sujeitos têm que confrontar os sentidos que atribuem à situação, conforme nela atuam, segundo determinados papéis. Sabemos que estes sentidos e significados sociais não são totalmente criados por cada pessoa, individualmente, pois circulam entre as pessoas e o que estas têm a fazer é apropriarem-se deles. (OLIVEIRA, 1995). Tal processo de apropriação de significados sociais ocorre desde o nascimento da criança.

Seguindo esse referencial, podemos afirmar que tanto ao qualificar o brincar, como ao se referir ao seu lugar, as falas das crianças vão se referenciando nas falas dos adultos com os quais elas convivem, pais, irmãos mais velhos e professoras, como também nas representações que elas próprias vão construindo a respeito do brincar. Por exemplo, o fato de algumas crianças chamarem de brincar o ato de construir brinquedos, certamente decorre do fato de a professora também fazê-lo. E isso pôde ser constatado por nós, nas observações registradas no diário de campo, onde relatamos o desenvolvimento de um “projeto didático”, organizado pela professora do Jardim I – turma B, e denominado **“Brincar, criar e preservar: é só começar”**. Em seus escritos iniciais defende que *“se a criança produzir o seu próprio brinquedo, este poderá ter um valor ainda mais significativo para ela. Além de estar estimulando a sua percepção visual,*

*percepção tátil, a acuidade auditiva, a linguagem, a coordenação motora, a expressão corporal, a organização, entre outras habilidades*". Nestas palavras, como em algumas outras atitudes da professora, podemos depreender que, para ela, o brincar na escola tem um caráter pedagógico, ou até mesmo utilitário, que deve servir como instrumento para o desenvolvimento da criança.

Assim como a professora, concordamos que favorecer o desenvolvimento pode mesmo ser uma das funções do brincar na escola. O problema é a escola reduzir as potencialidades dos sentidos e do corpo ao desenvolvimento de habilidades, porque nesse exercício dos sentidos e do corpo estão acontecendo muito mais coisas do que somente isso!

Outro "projeto didático", elaborado e desenvolvido na escola pesquisada, traz também a temática do brincar. Ao propor o resgate de brinquedos tradicionais, trata o brincar de forma romântica e saudosista. Defende, no final de sua apresentação, as seguintes ideias:

Ao nosso ver, ao desenvolvermos esse projeto, procuramos mostrar às crianças as diferenças entre a arte de brincar de nossos pais, avós e de nós mesmos com as brincadeiras utilizadas pelas crianças hoje, cuja tecnologia e o individualismo no ato de brincar têm mascarado o mundo fantasioso e criativo das brincadeiras de ontem como o pique-esconde, a cabra-cega, salve latinha, cozinhadinha, confecções de bonecas de pano e outras que fizeram parte do imaginário criativo de crianças e que hoje são esquecidas. Sendo assim, temos a plena convicção de que um grande passo foi dado, vãos foram alçados e resgates significativos foram feitos no intuito de valorizar as experiências cotidianas das crianças, compartilhar troca de conhecimentos e vivências e integrar escola e comunidade na valorização do "ser" criança que se encontra dentro de cada um de nós.

Analisando a prática pedagógica desenvolvida na instituição, poderíamos dizer que ela apresenta, quanto ao brincar, uma visão um tanto idealizada, para não dizer “romântica”. É neste sentido que salientamos que o contexto pesquisado sugere, através dos registros feitos, de documentos e dos episódios analisados, que os educadores da instituição, na sua maioria, têm uma concepção naturalista do brincar, e revela também que estes entendem o brincar na escola de Educação Infantil como importante, no sentido de que é um meio para outros fins.

Pois em relação às atividades lá desenvolvidas<sup>6</sup>, o brincar aparece no planejamento como paliativo, compreendido como meios para outros fins, constituindo-se em recurso para aprender a ler, escrever, formar bons hábitos (morais, higiênicos, sociais etc.). Embora o discurso sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança esteja presente na fala dos professores, percebemos que essa atribuição de importância, afirmada e reafirmada no discurso e em algumas práticas, convive, no entanto, com práticas que tomam o brincar como prejudicial, perda de tempo e/ou atividade supérflua.

Outras considerações precisam ser feitas, mas é interessante ressaltar que cada vez mais se desenvolve, ao menos nos meios educacionais da criança pequena, um discurso relativo ao valor da brincadeira. De um lado, esse discurso parece encobrir práticas bem diversas e, principalmente, justificativas

---

<sup>6</sup> Nos anexos podem ser encontrados os planejamentos das atividades desenvolvidas pelo professor de Educação Física e pelas professoras do Jardim I, em forma de “Projetos didáticos” - compostos de diversas atividades, em que o tema de um era o resgate das brincadeiras tradicionais e o outro era sobre reciclagem e construção de brinquedos.

que, examinadas de perto, tem falta de precisão. O importante é perceber que esse discurso valorizador não “caiu do céu”, relaciona-se a uma história, um conjunto de referências, que é imprescindível ao educador da infância conhecer, pois é necessário convir que, em relação à brincadeira, estamos longe de nos situar num campo de certezas.

### **3.4. Análises – Entrevistas**

As categorias temáticas foram analisadas em consonância com o referencial histórico-cultural e tiveram como preocupação a forma como as crianças significam o brincar na escola, motivo pelo qual optamos por trazer as falas das crianças a fim de tentar apreender delas sentidos e significados produzidos a respeito da questão aqui investigada. Para tanto apresentamos algumas análises para a caracterização do lugar que o brincar ocupa na Escola. Chegamos a essas categorias temáticas ao buscar uma aproximação de alguns sentidos possíveis e por acreditar que a criança tem contribuições a dar para a discussão do brincar na escola.

Como as entrevistas realizadas produziram farto material, para efeito de análise do objeto que nos interessa neste trabalho foi feito o recorte de algumas falas das crianças: selecionamo-las, agrupamo-las e analisamos segundo as categorias temáticas.

Para a organização das falas das crianças, elas foram recortadas das entrevistas em três partes, na tentativa de viabilizar a análise e promover a “aproximação de sentidos”. Num primeiro momento, introduzimos a questão, a partir da **qualificação da atividade como brincadeira**. Aqui a intenção

é compreender os sentidos mais amplos do brincar “para a criança”, as atividades que “ela” define ou não como brincar. A compreensão que a criança tem sobre o que é brincar, como ela percebe quando a rotina das ações é transformada e surge um espaço novo, com regras próprias, o momento em que o brincar se instala e uma ou mais crianças, intencionalmente, vivem algo fictício, no tempo e no espaço, compõe uma categoria temática. Em seguida, estabelecemos as aproximações temáticas a partir das unidades já citadas anteriormente, mas que agora apresentam outros desdobramentos: **O(s) lugar (es) de brincar** – brincar em casa e brincar na escola, em que analisamos se a criança estabelece diferenças entre esses espaços; **O espaço/tempo do brincar na escola** – que lugar o brincar ocupa na escola, em que o objetivo é compreender como as crianças percebem a “escolarização” do brincar e o silenciamento - a contenção do brincar e/ou a permissão do brincar na escola; **Quem brinca e quem pode brincar** – o adulto no brincar (pais, irmãos mais velhos e professores), que constitui a análise de uma série de comportamentos do sujeito que se dirige aos parceiros de brincadeiras e da ação no brincar, no sentido de perceber quem brinca e quem pode brincar. A terceira parte **A reinvenção do brincar pela criança na escola**, mostra a continuidade do brincar, a possibilidade de começar, reiniciar ou até mesmo burlar regras para prosseguir brincando, ou seja, muitas vezes é negando o significado aparente do brinquedo que a criança nega também a interpretação adulta do brincar.

### *3.4.1. A qualificação da atividade como brincadeira*

*P - Quero saber o que é que você pensa, o que é, como é ser criança?  
Isa. – (...) pausa.*

*Significados e lugar do brincar na escola*

*P - Hummmm?*

*Isa. - Ser criança é brincar, estudar, é (...).*

*P - O quê que você acha que toda criança gosta de fazer?*

*Isa. - Gosta de brincar.*

Para Isa., de sete anos e um mês de idade, aluna da primeira série, brincar aparece, ao lado de estudar, como aquilo que define o ser criança. O estudar ganha o mesmo *status* que o brincar, mas, quando perguntada sobre o que toda criança gosta de fazer, o brincar prevalece. Seria então o brincar o lugar do gozo, do prazer? É o que toda criança gosta, segundo Isa. Estaria em oposição ao estudar, atividade séria e de responsabilidade? De onde emergem tais sentidos? Estaria Isa. reproduzindo falas ouvidas em outros momentos da sua vida escolar?

*P - Fel. onde você mais brinca?*

*Fel. - Em casa.*

*P - Por quê?*

*Fel. - Porque é muito importante.*

*P - Muito importante o que?*

*Fel. - Brincar em casa.*

*P - Quem falou que é muito importante?*

*Fel. - Eu memo.*

*P - Você mesmo?*

*Fel. - É.*

*P - Onde você aprendeu isso: Que é muito importante brincar?*

*Fel. - Com ninguém.*

*P - (risada) Então como é que você sabe?*

*Fel. - Sabendo.*

Fel., quatro anos e seis meses, ingressou recentemente na escola, é aluno do Jardim I. Nesta entrevista, realizada em dupla com Yas., ao ser indagado sobre por que brinca mais

em casa, responde que é porque brincar é uma atividade muito importante.

*Brincar é muito importante* revela uma apropriação de discursos sobre o brincar? Há já uma incorporação do discurso escolar que diz que devemos fazer coisas importantes, sérias? Seria por isso que Fel. apontou o brincar como coisa importante? Talvez por gostar de brincar e para tentar coadunar o brincar com o discurso escolar, o coloca como algo importante, numa afirmação em que ecoam os modos escolares de responder perguntas, de justificar ações.

Acreditamos também que, mesmo sem intencionalidade, a pesquisadora pode ter influenciado na resposta de Fel., pois ele, assim como todos os demais, respondem questões que lhe foram feitas por um adulto, no ambiente escolar e que tem expectativas em relação ao que dele espera ouvir. Mesmo considerando essa questão, estamos supondo a capacidade das crianças de colocarem alguns elementos distintos em suas falas, baseadas em suas representações sobre o brincar, resultado da experiência de brincantes. E, portanto, para ele, esse poderia ser um dos sentidos do brincar.

Sua fala também pode ser interpretada como uma instância de apropriação de experiência cultural, uma vez que ele transforma em suas as palavras de outro, concordando com a explanação. Segundo Cruz e Smolka (2000, p.77), “em termos teóricos, esse movimento de apropriação parece implicar a ideia de pertinência e adequabilidade em relação às normas e práticas sociais”.

No trecho abaixo, na entrevista coletiva realizada com a turma do Jardim I - turma B, é o mesmo Fel. que responde sobre o que é o brincar.

### *Significados e lugar do brincar na escola*

*P – Ah, então vou perguntar pro Fel. Fel, o quê que é brincar pra você?*

*Fel. – É (...) é assisti televisão, iscrevê e, e (...) é um segredo conta pra ninguém tamém não.*

*P – (risada), quê que é?*

*Fel. – É eu gosto de brinca de patrola<sup>7</sup>.*

*P – De patrola, isso?*

*Fel. – (Balança cabeça afirmativamente).*

Brincar para Fel. parece ter sentidos bem amplos, incorpora atividades como assistir TV, escrever, brincar de patrola. O que pode haver em comum entre essas atividades? Será que brincar de patrola, por ser este brinquedo uma espécie de veículo e se assemelhar a carrinhos, parece ao Fel. uma atividade menos prestigiosa que assistir TV ou escrever? Seria esse o motivo do porquê gostar de brincar de patrola ser um segredo? Nessas falas, chama-nos a atenção, também, o fato das crianças considerarem atividades como assistir televisão, escrever (ou brincar de escrever?) como brincadeiras. Como construíram tais significações?

#### ***3.4.2. O lugar do brincar – brincar em casa e brincar na escola***

Neste tópico buscamos entender, a partir da fala das crianças (no trecho da entrevista realizada em dupla com Fel. e Yas., de quatro anos e três meses, também aluna do

---

<sup>7</sup> É uma espécie de trator utilizado para planar a terra, comumente há réplica deste veículo em forma de brinquedo.

Jardim I) as semelhanças e diferenças que estabelecidas entre o brincar em casa e brincar na escola.

*P - Tem coisa que você brinca aqui na escola e que lá na sua casa não dá pra brincar?*

*Fel. - Não! Eu gosto de brincar mais lá em casa, mais ou menos.*

*P - É? Qual o horário que você mais brinca aqui na escola? Que hora que você brinca aqui na escola?*

*Fel. - Hora do recreio.*

*P - Hora do recreio?*

*Fel. - Eu, eu, eu traço, trago um carrim e, e quando os menino quer brincá, quando eu trago dois carrinho, deixo o Art. brincá.*

*P - É, e quando tá na aula do professor de Educação Física, de que é que vocês brincam?*

*Fel. - Não, ele vai escolhendo umas coisas, ai nós (...), aí eu e a Yas. faz, quê que ele pedi.*

*P - É (...)!*

*Fel. - Para fazê...*

Brincar parece implicar para a criança a liberdade de escolha. Fazer o que o professor pede é o critério utilizado para negar às atividades das aulas de Educação Física o estatuto de brincadeira. Assim como no episódio descrito da aula de Educação Física, mesmo realizando uma brincadeira “livre de didatização”, as crianças fazem um apelo ao professor para brincarem “livremente”.

*P - Ah! E os brinquedos da escola servem para que?*

*Fel. - Pra brincá! Aqui eu gosto de brinca pouco.*

*P - Por quê?*

*Fel. - Pur, porque, pur, porque os meninos fica me batendo.*

*P - É (...) Será por quê?*

*Fel. - É, é porque todo dia uns meninos bate em mim.*

*P - É!*

*Fel. - Eu bato neles também!*

Fel. admite que os brinquedos da escola servem pra brincar. Afinal, brinquedos são para brincar. Mas por que “aqui eu gosto pouco de brincar”.? Seria indício de que o brincar aqui não é compreendido/significado como “brincar de verdade”? E que outros discursos que circulam na escola estão sendo apropriados pela criança? Dizer que “aqui não gosto muito de brincar”, pode ser um modo de se mostrar um bom aluno – considerar a posição da entrevistadora, as expectativas e imagens que a criança faz dela (é ele quem anteriormente disse que brincar em casa **é importante**, numa afirmação em que ecoam os modos escolares de responder perguntas, de justificar ações). Neste aspecto é importante considerar também que ele próprio não consegue dizer porque não gosta de brincar na escola.

*P – De quê é que você mais gosta de brincar, Yas?*

*Yas - É de, de ir lá no, de lá no parquinho brincá de pula-pula.*

*P - De Pula-pula? Onde que você mais (...) qual o lugar que você brinca mais?*

*Yas – É, gosto de, de passeá de, de chamá as colequinha pa brincá comigo de, de, de boneca, para brincá comigo, de, de, de boneca também.*

*P - E aqui na escola você brinca de quê?*

*Yas - De brincá de verdade? É de corrê, pegá uma pessoa e, e jogá bola de futebol.*

*P – Brincar de verdade é como?*

*Yas – É (...) é de brincá, uai.*

Nas respostas de Yas. fica aparente a identificação do brincar com o espaço aberto, do parquinho (espaço público) e do pátio (escola), possivelmente por serem os lugares onde a

expressividade do corpo pode se manifestar livremente. Yas. afirma que esse é o “brincar de verdade” e, mesmo não sabendo explicar no que consiste esse brincar de verdade, dá a entender que este pode acontecer também na escola, de preferência, no pátio.

Na fala de Yas. é possível estabelecer as diferenças entre brincar em casa e na escola. O parquinho a que ela se refere é num espaço público, onde há um grande pula-pula, não há um parquinho na escola. Em sua resposta podemos, também, identificar os diferentes espaços do brincar: a casa, a rua, o parque. Os diferentes “brincades” – brincar de boneca, de passear, de pula-pula, brincar de bola, de correr, de pegar são brincadeiras de verdade. Mas há, então, brincadeiras que não são de verdade? Embora não fique claro, em sua fala, que brincadeiras são essas, elas parecem relacionadas ao espaço da escola: *e aqui, na escola, você brinca de quê?* Yas. responde com uma indagação: *De brincá de verdade?*

*P - E a professora, do quê que ela brinca com você?*

*Yas - É brinca de bonequinha, bonequinha desse tamãezinho.*

*P - E onde que vocês brincam mais? Aqui na escola ou em casa?*

*Yas - Em casa.*

*Fel. - Em casa.*

*P - Em casa? Em casa, você brinca de quê?*

*Yas - De / eu tenho motoca e também eu brinco de motoca, e da minha caçula também eu brinco.*

*P - Da sua o quê?*

*Yas - Da minha caçula grandona assim “ó!” (mostra com os braços o tamanho).*

*P - O quê que é caçula?*

*Yas - A minha boneca desse tamanho!*

*P - Ah!?*

*Yas - Eu pus o nome dela, Caçula.*

### *Significados e lugar do brincar na escola*

*P - Ah, é o nome dela que é Caçula?*

*Yas - É bonito, num é, o nome dela?*

*P - É lindo o nome dela (risada), adorei a escolha!*

Discutindo as elaborações das crianças e o brincar na perspectiva histórico-cultural, Oliveira (2002) afirma que felizmente as crianças fazem do brinquedo uma ponte para seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. O brincar ganha, então, densidade, traz enigmas, comporta leituras mais profundas, vivas, ricas em significados. E é a partir do que Yas. diz do brincar em casa, do ato de batizar sua boneca “Caçula” e enfatizar o tamanho dela: *Da minha caçula grandona assim “ó!”*, que podemos inferir que, talvez, Yas., ao estabelecer a diferença entre a boneca pequenina da professora: *É brinca de bonequinha, bonequinha desse tamãezinho e a “grandona”* que tem em casa, evidencie a diferença do brincar nesses dois espaços distintos. É disso que vamos tratar no próximo tópico: os sentidos do brincar na escola.

#### **3.4.3. O espaço/tempo do brincar na escola**

*P - Luc., e você gosta de brincar de quê?*

*Luc. - De bicicleta.*

*P - Que mais?*

*Luc. - Trator.*

*P - De trator? E, na escola, do que você brinca?*

*Luc. - De carrê (...) e de índiozinho.*

*P - Áháá! Que horas que você brinca na escola?*

*Luc. - Num sei (...) Eu num sei cume que fala. Na hora do recrei!*

Ao ser indagado sobre o que gosta de brincar, Luc., que tem quatro anos e três meses, neste trecho da entrevista coletiva realizada com os alunos do Jardim I – turma C,

menciona brincadeiras, como de bicicleta e de trator, comuns aos meninos de sua idade, mas que, em geral, não ocorrem na escola. Esse parece ser o pressuposto da pergunta seguinte da entrevistadora: *E na escola, do que você brinca?* Imediatamente, Luc. Responde: “de corrê” – resposta essa que parece remeter ao comportamento de simplesmente correr pelo pátio, sem referir-se a uma brincadeira em particular. Somente após uma pausa é que ele menciona a brincadeira de indiozinho. O “Brincar de indiozinho” ao qual ele se refere é uma forma de sentar no chão com as pernas dobradas, muito utilizada na escola como uma espécie de “código” de preparação para várias atividades coletivas denominadas de brincadeiras pelos educadores da instituição como, por exemplo; fazer roda para ouvir histórias, para cantar “musiquinhas”, modelar com massinha.

Essas respostas de Luc. indicam que ele, com pouco tempo de frequência à escola, já está assimilando suas regras e normas sobre o brincar, embora não sem tensões. Brincar de correr e de indiozinho aparecem interligados em sua fala por uma pausa: correr, embora seja algo que ele faça na escola, parece ser compreendido como uma resposta insuficiente (inadequada?) para a pergunta sobre o brincar na escola. É somente após uma breve pausa que o brincar de indiozinho é mencionado. É como se houvesse aqui uma tensão entre o que ele considera brincar e o que começa a assimilar da visão da escola sobre o brincar. Há ainda uma tensão entre a liberdade de movimento – correr por correr – e a contenção dos movimentos no brincar. Afinal, brincar de indiozinho é também uma forma de limitar os movimentos das pernas, fazendo com que as crianças fiquem sentadas, quietas para a realização de atividades, ensinando-as a ter mais controle, através da contenção dos movimentos de seus

membros inferiores. Brincar de indiozinho, no entanto, também pode ser vista como uma atividade imaginária, de imitação, de assunção de um papel, de uma personagem. Do mesmo modo, correr por correr pode indiciar uma falta de espaço e de condições adequadas para o desenvolvimento da brincadeira, que acaba produzindo uma descarga (des-controle? des-contenção?) motora, que pode ser sentida como prazerosa. Atividades aparentemente opostas revelam uma espécie de complementaridade, indicativa dos modos pelos quais a criança começa a lidar com o brincar na escola e a compreendê-lo.

De modo mais contundente do que com as crianças do Jardim I, nas entrevistas com as crianças da 1ª série é possível perceber as marcas do processo de escolarização, pois em suas respostas parece já haver um conformismo com a falta de espaço do brincar na escola. Nos trechos selecionados da entrevista com Isa., considerada por sua professora como a melhor aluna da turma, obediente e respeitadora das regras, enfim, uma “boa menina”, podemos verificar como ela, de certa forma, já reconhece e acata bem os regulamentos da instituição escolar.

*P - Você gosta de brincar?*

*Isa. — (Balança a cabeça afirmando).*

*P - Onde que você brinca?*

*Isa. - Eu brinco na casa das minhas colegas; é, na escola, no recreio; brinco lá em casa.*

*P - Ah, você brinca na escola também?*

*Isa. - Brinco.*

*P - De quê que você brinca?*

*Isa. - Brinco de “Ovo chôco”, de “Pega-pega”, de “Pique-esconde” de (...) é de (...).*

*P - Esqueceu?*

*Isa. — (Balança a cabeça afirmando).*

*P - Ah, tudo bem, então! Quando é que você brinca? Que horas que você brinca aqui na escola?*

*Isa. - Na hora do recreio.*

*P - Só na hora do recreio?*

*Isa. - (Balança a cabeça afirmando).*

*P - E na sala de aula, você brinca?*

*Isa. - (Balança a cabeça negando) Agora na 1ª série, só um pouco que a tia brinca, de vez em quando.*

*P - Por quê?*

*Isa. - Não sei!*

A fala de Isa. Ilustra bem a diferença entre a forma de tratar o brincar das professoras de Jardim I e a das professoras da 1ª série, principalmente o brincar na sala de aula, pois, se brincar no Jardim I já é raro, na 1ª série é quase inexistente, uma vez que sabemos que, quanto mais as crianças crescem, tanto mais solicitadas são para atividades consideradas produtivas, sérias, enfim! E isso está implícito nas falas das crianças destes diferentes níveis. Isa. diz que brinca na casa das colegas, em sua casa e na escola, só na hora do recreio; quando questionamos se ela brinca na sala de aula, responde que não, que a “tia” brinca pouco! Certamente esse pouco é em relação à experiência de brincante que ela já teve nas séries anteriores que, mesmo sendo pouca, como indicam nossos dados, é relativamente maior do que o brincar que acontece na 1ª série e é pouco também em relação ao quanto ela brincou e brinca em casa.

Foi possível perceber, ainda, que há diferenças nas brincadeiras das crianças das duas faixas etárias analisadas. Para as crianças da primeira série, o brincar não é mais brincar de carrinho, boneca, de correr... Aparece o jogo de regras, as brincadeiras tradicionais, que são comumente realizadas nas escolas: Ovo choco e Pique-esconde, entre outras.

É curioso também o fato de, geralmente, as crianças pequenas considerarem a escola como lugar de brincar e as da 1ª série, já fazerem uma delimitação de tempo e espaço; estes reconhecem o recreio como o “lugar” da escola destinado ao brincar. Curioso também é que, tanto para as crianças de jardim I como para as de 1ª série, o conceito de brincar seja entendido muitas vezes como o próprio objeto com que se brinca no lugar da “ação de brincar”. Significante também é que algumas crianças expressem “*brincar no recreio*” como “*brincar de recreio*” (trataremos disso logo a seguir), além de apontarem, repetidamente, como brincadeira o “correr”. São tanto muitas similaridades como também muitas diferenças, por isso o brincar das crianças reclama nossa atenção.

Aliás, a este respeito, Leontiev (1988, p. 142) afirma que “as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes”. Uma mesma brincadeira pode ser observada em diferentes estágios de desenvolvimento e os sentidos que ela tem para as crianças divergem muito. Para as crianças pequenas o atrativo é a própria ação em si, por exemplo, o *brincar de correr*; crianças menores, aparentemente, correm, pelo puro exercício motor. Já em um estágio mais adiantado, as relações das pessoas envolvidas no jogo, as regras de comportamento, surgem em primeiro plano, por exemplo, o pique-pega. Finalmente, quando as crianças estão maiores, as relações sociais intrínsecas, ligadas aos aspectos morais, tornam-se o centro.

*P - Que horas que você... e aqui, você brinca?*

*Van. - Brinco. Só que tem um tantão de brinquedo, tem boneca, tem um tanto de boneca.*

*P - É. Que hora você brinca?*

*Van. — É é (...) É só, só eu dormir, na hora eu num brinco; eu vou lá, o neném tem que dormir e vou e ponho o chinelo guardado em cima da mesa e, e, vô, e vô durmi num colchão.*

*P — É?*

*Van. - É.*

*P - E que hora que você brinca na escola?*

*Van. - Eu brinco no recreio mais ela lá, ó! (mostrando o pátio).*

*P — É?*

*Van. — É! Mais a Ali.*

Van., com três anos e dez meses, Jardim I, turma – C, a mais nova da turma, ao ser interpelada se brinca na escola e em que momento brinca, ela responde: *Brinco. Só que tem um tantão de brinquedo.* Diz também que só não brinca se dormir, certamente, por esse ser um fato que ocorre com frequência, segundo sua professora, pois no horário do recreio: *É o momento do sono dela, que geralmente ocorre após o lanche, exatamente o período em que a turma aguarda para sair para o recreio.* Uma questão interessante que Van. aponta é que brinca no recreio com a amiga Ali., sua colega de sala, e não diz que isso ocorre na sala de aula. Estaria o brincar restrito apenas ao horário do recreio, mesmo para as crianças tão pequenas?

*P — A Bru. e o Pab., aqui juntinhos, vou perguntar primeiro pra Bru., Bru. do quê que você brinca na escola?*

*Bru. - Boneca.*

*P - De boneca? Que mais?*

*Bru — De corrê.*

*P - Hum?*

*Bru — De corrê.*

*P — É. Pab., na escola é lugar de brincá? Ham?*

*Pab. — De, de brincá de carrim.*

*P — De brincar de carrinho, é?*

*Fel. — Ele só gosta de carrim!*

Neste segmento da entrevista coletiva com a turma do Jardim I, turma B, é Bru., com três anos e 11 meses, Pab., quatro anos e dois meses, e Fel., comentando a resposta de Pab., que respondem às questões sobre o brincar na escola. É interessante observar que as crianças gostam de trazer brinquedos de casa para a escola, e as menores fazem isso cotidianamente, tanto que as professoras sentiram necessidade de regulamentar tal atividade. Instituíram as sextas-feiras como o “dia do brinquedo” e estabeleceram também que cada criança pode trazer somente um brinquedo por vez, delimitando quais podem ser trazidos para escola. São, comumente, carrinhos, bonecos de personagens de programas da TV ou bolas, para os meninos; bonecas, utensílios para brincar de casinha ou outro brinquedo qualquer, para as meninas. É proibido trazer espadas, bicicletas, patins e patinete, com a justificativa de que são propensos a causar acidentes, além de serem grandes. A indicação é que os brinquedos sejam pequenos, para que possam ser guardados na sala de aula até a hora do recreio. Neste momento, as crianças também poderão brincar com seus pertences, além de nos 30 minutos reservados no final da aula para essa atividade.

Certamente por ser essa uma prática comum nas pré-escolas é que as crianças vão rapidamente percebendo que a escola tem seus horários e lugares próprios para brincar, tendo, até mesmo, seus próprios brinquedos. Mas, também pode ser por isso que as crianças consideram a escola como lugar de brincar, por saber que, ao menos no recreio, o brincar está garantido; talvez por isso “o brincar de recreio” apareça com frequência nas suas respostas, como também “o brincar de correr”.

*P - Essa aqui é a Ali. Do que você brinca na escola, Ali.?*

*Ali – Hum... Eu brinco assim: eu faço tarefa, espero um pouquinho, lancho e vou brincar. Vou brincar de recreio.*

*P - O que é brincar de recreio?*

*Ali - Brincá é assim: Todo mundo sai, né? E nós fica brincando no recreio e tem hora que eu encontro com a Van. e fico brincando com ela. E têm as “miga” e eu corro, corro com elas e brinco assim.*

Ali., com quatro anos e cinco meses, também aluna do Jardim I, turma C, neste fragmento da entrevista coletiva, ao explanar sobre o brincar na escola, nos possibilita perceber que há, mesmo para as crianças menores, uma regulamentação em torno do lugar do brincar. Ali. demonstra já ter aprendido que há um determinado tempo reservado ao brincar na escola - o horário do recreio. Ao responder à questão que lhe é feita sobre “de que brinca na escola”, ela responde em que horário brinca, apontando o recreio como brincadeira... Foi a partir dessas representações sobre o brincar na escola, presentes nas entrevistas coletivas e individuais, que começamos a perceber a construção de certas determinações e regulamentações em torno do brincar neste espaço. A nosso ver este vem se configurando como uma atividade em que há regras que lhe são impostas externamente, determinando lugar-espaço-tempo que ele deve ocupar na escola.

*P - E aqui na escola você brinca?*

*Gus. – Brinco.*

*P – De quê que você brinca?*

*Gus. – Hoje eu fui brincar na hora do recreio, a professora não me deu a bola, “mais” o Dja.*

*P – Te deu a bola?*

*Gus. – Não me deu a bola, “mais” o Dja.*

*P – Não te deu a bola?*

*Gus. – Não me deu a bola, mais o Dja., pra nós brincar!*

*Significados e lugar do brincar na escola*

*P – Por que é que ela não te deu a bola?*

*Gus. – Sei lá! (risos).*

*P – Não sabe não, nem imagina por que...?*

*Gus. – Só se (...) Sorri e balança a cabeça negando.*

Na resposta, de Gus., que têm quatro anos e sete meses, aluno do Jardim I, turma B, afirma que brinca na escola, mas se lembra que, naquele mesmo dia, a professora não lhe deu a bola, para que ele e outro colega brincassem... Quando indagado o porquê dela não ter lhe dado a bola, começa a expressar uma resposta e acaba por desistir, como quem soubesse o motivo mas também soubesse que não era aconselhável dizer. Haveria algum motivo para que a bola não lhe fosse dada naquele dia? Ele sabia o motivo e não quis dizê-lo? Ou havia uma regra estipulada quanto ao uso na bola no recreio? São muitas as possibilidades, mas o importante é percebermos que as crianças, mesmos as menores, compreendem as questões que lhes são propostas, ou, até mesmo, impostas.

*P - Onde você brinca mais, na escola ou na sua casa?*

*Ato. – Na minha casa e na escola.*

*P – Do que que você brinca aqui?*

*Ato. – De sê poliça, de ladrão e corrê!*

*P. – Que hora você brinca aqui na escola?*

*Ato. - Na hora de recreio.*

Com quatro anos e oito meses, Ato., aluno do Jardim I, turma C, responde que brinca tanto em casa como na escola, diz do que brinca na escola e também em que momento, espaço-tempo, brinca. O que podemos inferir é que Ato. ao falar do brincar na escola se remete apenas às brincadeiras que

realiza no pátio, no recreio, brincadeiras organizadas pelas próprias crianças. Seria esse o verdadeiro brincar?

*P - Na escola é lugar de brincar?*

*Yas. - É (...), é de brincá na sala? Não. Não é de brincá na sala.*

*P - Por quê?*

*Yas. - Só, só na hora do recreio pode pegá boneca, ou carrinho, se fô home, e se for muié pode pega boneca ou, ou carrim rosa da boneca.*

*P - Ah! Menina não pode pegar carrinho?*

*Yas. - Hum, hum. (balança a cabeça negativamente).*

*P - Por quê?*

*Yas. - Quais...*

*P - Ahn?*

*Yas. - Porquais meu irmão num deixa pegá nem um carrim dele, mais muié brinca é de boneca.*

Na continuidade da entrevista, a pesquisadora indaga a Yas. se a escola é lugar de brincar, por querer que ela fale sobre o brincar na escola. Yas. responde titubeando; primeiro diz que escola é lugar de brincar, mas, rapidamente, se corrige: *Não. Não é de brincá na sala.* Novamente o recreio aparece como lugar do brincar e os brinquedos trazidos de casa aparecem como um recurso para seguirem brincando.

A fala de Yas. traz também uma outra questão que apareceu no decorrer de todo o processo de coleta de dados que é a questão dos estereótipos masculino/feminino (gênero) presentes no brincar, que ao nosso ver, a escola pouco contribui para superar. Na verdade, ao contrário, muitas vezes o corrobora para, que a situação permaneça, à medida que reforça diferentemente os comportamentos considerados adequados para meninos e meninas oriundos da educação familiar, fato que, muitas vezes, impede as crianças de experimentarem novas

brincadeiras, movimentos e/ou práticas corporais, consideradas “não adequadas” ao seu sexo ou idade.

Como nos trechos recortados das entrevistas citadas anteriormente, na categoria temática do brincar na escola, estas entrevistas, da categoria temática o espaço/tempo do brincar na escola, trazem os sentidos do brincar na escola. Em quase todas as falas analisadas, o espaço-tempo do brincar aparece regulamentado como espaço externo à sala de aula. Para esses pequenos, talvez haja um brincar de verdade no qual as atividades lúdicas de sala não se encaixem.

Tanto nos episódios quanto nas entrevistas, raramente aparece, na fala das crianças, a caracterização do brincar realizado na sala de aula “como brincar”. Nesse sentido, é possível considerar que mesmo as crianças que estão vindo à escola pela primeira vez, Jardim I, já aprenderam que *o lugar do brincar* não é na sala de aula, e que, quando este ocorre na escola, o lugar destinado é outro, em geral o pátio ou o parque.

*P – Espera aí, na escola é lugar de brincar?*

*Fel. – Não! Só tem a hora do recreio, porque eu gosto muito de brincar na sala e a professora dá tarefa e num pode brincar, que a hora que chega do recreio, tem que deitá nenenzinho e, e, de, e depois demora brincar de novo.*

*P - Ah, você acha que demora brincar de novo?*

*Fel. - Ah, é (...)!*

Neste outro trecho da mesma entrevista realizada em dupla com Yas., as respostas de Fel. reiteram, retomam o dito por ela e evidenciam outro fato, apontado por nós: o brincar parece distante das atividades pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil, mesmo para as crianças menores, como se

fosse uma atividade menos nobre, em especial o brincar livre, possivelmente porque não apresenta um produto e, consequentemente, não tem o caráter “pedagógico”. Na resposta de Fel., podemos verificar a construção de uma compreensão - regulamentação do brincar na escola, pois, ao aparecer somente num determinado momento, horário do recreio, esse espaço/tempo é concebido como o lugar do brincar na escola, e denota o cercar dessa atividade em outros momentos. É interessante aqui analisarmos também o fato da “demora”. Ao que parece, a demora apontada por Fel. é em relação ao tempo que fica sem poder brincar. Estaria Fel. “reclamando” o tempo destinado ao brincar na escola de Educação Infantil? Sabemos que não há como afirmar este como o único sentido para essas falas, mas sabemos também que são todas essas outras falas que nós percebemos dão a riqueza dos sentidos que as crianças vão construindo.

*P - O quê que toda criança gosta de fazer?*

*Lor. - Brincar.*

*P - Brincar? Você gosta de brincar?*

*Lor. - Gosto. (Diz balançando a cabeça baixa).*

*P - E na escola, você brinca?*

*Lor. - Só no recreio.*

*P - Só no recreio, e na sala de aula o que você faz?*

*Lor. - (...) Escreve.*

*P - Escreve?*

*Lor. - (Balança a cabeça confirmando).*

*P - O quê é que você mais gosta de fazer na escola?*

*Lor. - Ficá em silêncio.*

*P - Hummm?*

As crianças maiores também mostram esta inquietação nas suas respostas, no entanto, com uma inflexibilidade

maior por parte da escola. É o que demonstra Lor., sete anos e dois meses, aluna da 1ª série. Em sua entrevista individual, com muito acanhamento, responde sobre o que toda criança gosta de fazer – brincar, e que ela também gosta, mas que, na escola só brinca no recreio e, que na sala de aula, escreve! É conveniente nos lembrarmos da fala de Fel. que ao qualificar atividades que configuram brincadeira, considera escrever como brincadeira. Por que será que as crianças maiores não qualificam essa atividade como brincar? Já teriam aprendido diferenciar as funções do escrever e do brincar na escola? Ou o escrever, já teria sido apropriado e perdido seu encantamento como espaço de descoberta, de construção do novo, da curiosidade, características pertinentes ao brincar.

*P - O quê que você faz aqui? Conta pra mim as coisas que você faz aqui na escola? Quando você chega, você faz o quê?*

*Lor. - Sento.*

*P - Senta? E depois?*

*Lor. - Escreve.*

*P - E depois?*

*Lor. - Vai pro recreio.*

*P - Vai pro recreio, e depois?*

*Lor. - Lancha.*

*P - Lancha, e depois?*

*Lor. - Vai embora.*

*P - Vai embora? Dessas coisas todas, o quê que você mais gosta?*

*Lor. - Do recreio.*

*P - Do recreio? Por quê? O quê que você gosta de fazer no recreio?*

*Lor. - Ficar correndo.*

*P - Ficar correndo? Você corre com quem?*

*Lor. - (Fica em silêncio).*

*P - Sozinha?*

*Lor. - (Balança a cabeça, afirmando).*

*P - É? E de quê você corre, por quê você corre?*

*Lor. - Porque fico pegando os outros.*

*P - Ah, então você não brinca, você não corre sozinha, você corre com os outros, porque fica pegando o outro, não é não?*

*Lor. - (Balança a cabeça concordando).*

Algumas observações feitas em sala nos deram indícios da relação entre as crianças e o espaço/tempo do brincar na escola. O comportamento habitual das turmas em sala de aula é um exemplo. As crianças das turmas de Jardim I se levantavam com frequência, andavam pela sala e participavam mais animadamente das atividades, enquanto as crianças da 1ª série levantavam-se pouquíssimas vezes, e, somente após erguer o dedo indicador e pedir a aquiescência da professora. Esses comportamentos das crianças se refletiram na entrevista, pois, por exemplo, temos a participação entusiasmada das crianças do Jardim I e, em contrapartida, a postura de Lor., de dar respostas monossilábicas, do semblante, um tanto sério, dos alunos da 1ª série ao participarem da entrevista.

Em suas respostas, Lor. usa a 3ª pessoa do singular, o que produz um “efeito de sentido” estranho! Pois, além de parecer descrição de uma rotina de atividades enfadonhas realizadas na sala, é como se ela não estivesse falando dela mesma, um dos únicos momentos em que se coloca na ação, é quando se refere à hora do recreio. É como se ela fosse “salva” pelo recreio, momento em que pode correr livremente ou mesmo atrás dos “outros”, como ela mesma diz! Talvez esse correr relacione-se com a discussão que apontamos anteriormente sobre as crianças brincarem das mesmas coisas em idades diferentes, mas brincarem de formas diferentes.

### **3.4.4. Quem brinca e quem pode brincar**

Essa unidade temática foi composta tentando apreender a significação da criança sobre o adulto no brincar, pais, irmãos mais velhos, professores e outros. Buscamos perceber nas falas das crianças representações sobre quem brinca e quem pode brincar.

*P – Você consegue falar pra mim, aqui na escola, de que é que a professora brinca com você?*

*Pab. – Brinca de, de fazer brinquedo.*

*P – De fazer brinquedo, e de que mais?*

*Pab. – De [...] num sei!*

*P – Ham?*

*Pab. – Num sabe mais!*

*P – Não sabe mais [...] Tá!*

Nas respostas das crianças, e, aqui, especialmente na de Pab., com seus quatro anos e dois meses de idade, aluno do Jardim turma B, é possível avaliar a participação do adulto no brincar, aqui especialmente a professora. Pab. nos diz do que a professora brinca: *de fazer brinquedo*.

Quanto à questão invocada nesta categoria temática: quem brinca? Quem pode brincar?, podemos perceber o reflexo da prática exercida pela professora no desenvolvimento de um projeto didático intitulado “*Brincar, criar e preservar: é só começar*”. Planejado por ela para ser desenvolvido com a turma, durante o primeiro semestre de 2006, propunha a construção de brinquedos a partir de material reciclável e tinha como objetivo.

[...] tornar a aprendizagem mais atraente, interessante e significativa, despertando nas crianças o valor e a importância do reaproveitamento de materiais recicláveis. Despertar o

interesse e a conscientização da necessidade da valorização e da preservação do nosso meio ambiente.

A fala de Pab. sugere isso quando diz que, na escola, a professora brinca de fazer brinquedo. Neste aspecto é possível indagar: será que, para ele, a professora está brincando ao construir brinquedos? Ou será que, como a própria professora justifica na introdução do projeto didático citado acima, o simples fato de a criança construir o próprio brinquedo já se constitui numa brincadeira?

Diferentemente da afirmação de Pab., segundo Rit., a professora não brinca. Rit., que tem 4 anos e cinco meses, é também aluna do Jardim I, turma B. Ao relatar, em entrevista individual, sua experiência de brincante na escola, fala sobre o brincar realizado na escola e da atuação de sua professora frente ao brincar.

*P – De quê que você brinca na escola?*

*Rit. – Eu brinco com as meninas, é brinco de montar prédio...*

*P – Ahan?*

*Rit. – É (...) Eu brinco daquela coisa de costura (faz o gesto), daquela coisa de fazer assim (...)*

*P – De costurar, assim (faço o gesto de alinhar)?*

*Rit. – Assim, ó! (faz gestos com a mão).*

*P – Ah, tá. E que horas você brinca aqui na escola?*

*Rit. – É (...) depois do lanchinho.*

*P – Depois do lanchinho?*

*Rit. – Hurummm.*

*P – E na sala de aula?*

*Rit. – Hum (...) só é de pintar, é fazer brinquedo.*

*P – Ah, então na sala também brinca.*

*Rit. – (Balança a cabeça, concordando).*

*P – A sua professora brinca?*

*Significados e lugar do brincar na escola*

Rit. – *(Sorri e balança a cabeça, negando)* – *Nããão! Só fica dando aula.*

P – *Só fica dando aula?*

Rit. – *E ajudando as criancinhas.*

P – *E ajudando as criancinhas. Como é que ela ajuda as criancinhas?*

Rit. – *Ué, escrevendo no quadro.*

Como em outras entrevistas, na fala de Rit. fica caracterizado o lugar do brincar como **“depois do lanchinho”**, ou seja, a hora do recreio. Rit. também fala **de que se brinca na sala de aula** “(...) *é só de pintar, é fazer brinquedo*”. Para as crianças qual seria o papel do adulto nestas atividades? Se Rit. admite que brinca na sala, de alinhar, de pintar, de montar prédio, de fazer brinquedo, como a professora participa do brincar? É brincar para as crianças, mas não pra professora? Até porque a professora não alinhava, não pinta e não constrói, ela mesma. Ela apenas ajuda as criancinhas!

É possível perceber a posição de Rit., quanto a “quem brinca e quem pode brincar”; à professora é dito “Nããão”, com bastante ênfase, como quem quisesse marcar, adulto não brinca, você não sabe disso?

No trecho de entrevista analisado abaixo, indagamos se seria essa também a posição de Fel. quando ele disse: “*Pur... Purque eu seja professor num pode brincar*”.

P - *Se você fosse professora e você cuidasse dos meninos da sala, quê que você faria mais?*

Fel. – *É, eu não gostava, não, porque profê, professora, ele, se eu seja professor, era muito ruim.*

P - *Por quê?*

Fel. – *Pur... Purque eu seja professor num pode brincar.*

P – *Ah! Professor não pode brincar?*

Fel. - Não, só criança que pode brincar. Eu gosto, eu gosto mais de brincar de Power Ranger...

P - Ah, mas, me conta essa história direito: Por que é ruim ser professor? Porque que professor não pode brincar? Porque será que professor não pode brincar...

Fel. - É porque ele é grande, ele num pode corê e, e nem num pode pegá os minino e, e, s'eu, s'eu, s'eu fosse professor, se eu fosse professor eu num tinha nem mochila.

P - Não? Mochila é coisa só de criança?

Fel. - É...

P - Ah, bom! Então se você fosse professor, na sala você não ia querer ser, porque não tem jeito de brincar.

Fel. - Não tem!

P - E se você fosse professor, como é você faria na sala, Yas.?

Yas. - Professora! (chama a atenção para o feminino)

P - Professora é, desculpa. Professora!

Yas. - É (...) eu num ia dexá beber água na hora que num era de beber água.

P - Ah, e de brincar quê que você faria?

Yas. - Se eu fosse professora eu num posso brincar de boneca, eu num tinha mochila.

P - Ahn?!

Yas. - Num tinha mãe, só tive pai.

P - Professora não tem mochila, não pode brincar, não tem mãe; como é que é isso?

Yas. - Só pai, a, a, a, minha professora já tem pai e num tem mãe.

P - Ah, e por que será?

Yas. - Porquais a minha professora já é mãe dos filhos dela.

P - Ah...

Yas. - Ela já tem filho, ela já tem namorado, a minha professora, é, já tem uma filha e um filho.

P - Ah, e aí? Será que ela brinca com os filhos dela?

Yas. - Ela num brinca, não.

P - Por quê?

Yas. - Ela já tomô meu lápis.

P - È?

*Yas. – Isso é segredo; num pode contá para ninguém!*

*P – Tá bom! Então, é segredo nosso.*

Os sentidos que a criança atribui ao brincar são construções que ultrapassam os muros da escola. As crianças dizem muitas coisas sobre o brincar: fazem inferências sobre seu “lugar” na escola e fora dela. Têm ideia formada sobre “quem brinca e quem pode brincar”. Há um olhar atento sobre quem é o adulto que com eles trabalham e quais as suas características, inclusive a questão do gênero, a mudança de papéis, quando se é mãe, não pode mais ser filha!

Fel. é categórico em dizer que se é grande, não pode correr, não pode brincar de pega-pega, enfim, não pode brincar! Talvez essa representação advenha da relação que estabelecem com adultos na escola e em outros espaços, será que eles não veem adultos brincando? Ou será que brincar é coisa de criança e ficaria pejorativo dizer que adulto brinca?

Ao propormos que eles falassem o que fariam se fossem professores, eles falaram coisas interessantes que nos instiga a pensar a postura do adulto no brincar. Fel. não quer se imaginar como professor – teria que renunciar às brincadeiras e à mochila. Além disso, gente grande não corre.

Yas. reitera o que Fel. já havia dito, mas imagina que, se fosse professora, ela não deixaria as crianças beberem água. Ela intercala em sua fala o que ela faria se fosse professora com informações sobre a sua professora de verdade, que não tem mãe, que tem filhos, que tomou o seu lápis e isso nos parece uma boa justificativa para o fato de ela não brincar!

*P – Ah, e a sua professora brinca?*

*Yas. – Hum (...) eu acho que não! Não.*

*P – E por que será que ela não brinca?*

*Yas. – Por causa ela já, por causa ela já é professora!*

*P – E professora não brinca, não?*

*Yas. – Não.*

*P – Ah! E aqui na escola, ela brinca com você?*

*Yas. – Eu acho que sim. Ela brinca com, com, com meus coleginhas e com eu.*

*P – De quê que ela brinca?*

*Yas. – De sentá as perninha de índio e fazê brincadeira...*

*P – Senta perninha de índio e faz umas brincadeiras?*

*Yas. – Huhum, huhum! (balança a cabeça afirmativamente).*

*P – Que brincadeiras?*

*Yas. – Ah! De todo tipo!*

*P – Qual tipo? Lembra uma pra eu ver?*

*Yas. – Ah, de pega-pega!*

*P – Ah...*

*Yas. – De pegar, de pegá o rato e o rato, não, o cachorro e o gato querendo pegá o rato. Mais, mais, mais a minha tia só faz brincadeira que não corre.*

*P – Ah! A sua tia L. só faz brincadeira que não corre.*

*Yas. – Aham, aham! É o tio M.*

*P – É o tio M. o que?*

*Yas. – Faiz brincadeira que corre!*

*T – Qual que você gosta mais?*

*Yas. – Hum (...) hum (...) do tio M.!*

*T – Por quê?*

*Yas. – Ah, porque eu gosto dele!*

*P – Lembra de uma brincadeira que ele faz? Fala!*

*Yas. – Sentá perninha de índio e depois é que de pegar, de pegar o rato, o cachorro pega o rato pra depois o rato pegá o cachorro.*

*T – Ah! Legal essa brincadeira! Tem mais alguma coisa que você quer me falar sobre brincar na escola?*

*Yas. – Ah, ah!*

*P – O quê?*

*Yas. – É; o tio M. brinca de pega a bola.*

*P – Hum (...)*

Yas. – *De jogar futebol*

P – *Bom, né?!*

Yas. – *(balança a cabeça, concordando).*

P – *Então tá bom, ok!*

Yas., ao se referir à sua professora, diz que “a tia não brinca” e depois reconsidera, dizendo que acha que ela brinca, mas tem dificuldade de especificar do que ela brinca com os alunos e, por fim, ressalta que ela só faz brincadeira que não corre e que o professor de Educação Física, sim! *Faz brincadeira que corre.* Yas. diz que a professora brinca, mas de um brincar que não sabe definir bem. Contrapondo esta à análise anterior, talvez seja interessante indagar: Yas se contradiz? Ou trata-se da dificuldade que mencionamos, anteriormente, ao tratarmos de professores que brincam de modos diferentes e que provocam diferentes sentidos do brincar para a criança?

Já o professor de Educação Física é preferido porque, além de suas atividades ocorrem prioritariamente no pátio, o que já se apresenta como um espaço de liberação para as crianças, ele comumente foi mais atento à demanda delas, se dispondo a escutá-las nas suas solicitações para troca de brincadeira por ele planejada para aula, para planejar com elas alguma outra atividade e por se dispor a avaliar, junto com as crianças, as atividades que com elas desenvolvia.

### ***3.4.5. A reinvenção do brincar pela criança na escola***

Neste tópico, o brincar aparece como tema essencial para as crianças e elas nos revelam as formas pelas quais brincam na escola. As crianças demonstram que, apesar das regras e normas que impõem disciplina e limitam o próprio

brincar e a expressividade delas, que está em desenvolvimento na criança, delimitando o tempo e o espaço do brincar na escola, subvertem a ordem e brincam. Nas respostas das crianças podemos considerar também como o brincar contribui para o desenvolvimento humano, constituindo-se como auxiliar na formação infantil, nas esferas emocional, social e física. Renunciar ao brincar é também esquecer de viver com fruição, intensidade. Ao oferecermos às crianças a possibilidade de brincar, oferecemos muito mais do que o ato em si mesmo, visível aos olhos; brincar estende-se em uma outra perspectiva, pautada numa socialização decorrente da expressividade e da criação e, ainda mais, na possibilidade de se reconhecer como ser social e cultural. É na tentativa de evidenciar estes aspectos que recortamos algumas falas das crianças entrevistadas, tal como a de Gus., do Jardim I, turma B.

*P – Você disse que brinca então do chinelinho né? E quais são as suas brincadeiras preferidas. Quais as outras brincadeiras que você faz?*

*Gus. – Ir no parquinho.*

*P – Ham?*

*Gus. – Ir brincar, brincar de pique-pega, brincar de pique-novela.*

*P – Pique-novela?*

*Gus. – Hurummm.*

*P – Como é que é isso?*

*Gus. – Assim: se você conseguir tocar ni mim, aí eu falo (levanta as mãos) “escrava” da Silva, aí você não pode me pegar mais.*

*P – O quê que você fala?*

*Gus. – Eu falo assim: escrava da Silva; aí ocê não pode mais me pegar. Qualquer uma novela.*

*P – Ah! “Chica da Silva”. E o que mais que eu posso falar?*

*Gus. – Nada, uai! Você tem que me pegar, pegar outros meninos...*

*P – Se eu for pegar outro menino, o quê que ele tem que falá?*

*Significados e lugar do brincar na escola*

Gus. — *Uai, ele fala assim: Cobra e Lagarto, aí você não pode. Pega os outros. Ai quando eu fugir você tem que pegar eu.*

P — *Ah! E se eu falar assim: Páginas da Vida?*

Gus. — *Aí, eu não posso mais te pegar.*

P — *Ah! Sinhá Moça.*

Gus. — *Não posso, não.*

P — *Ah! Isso é que chama pique-novela?*

Gus. — *Haram.*

P — *Ah! Qual novela você mais gosta?*

Gus. — *Da Cobra e Lagarto (sorri).*

P — *Cobras e Lagartos? (risos)*

Gus. — *(Balança a cabeça afirmando).*

P — *É, essa parece boa, né? E a brincadeira também é ótima!*

O brincar nos da mostra de como o desenvolvimento da criança é fruto de uma grande influência das experiências vividas por elas em suas relações com o mundo, onde suas funções psicológicas vão se manifestando, primeiro em uma situação interpessoal, depois, em situação intrapessoal (VYGOTSKY, 1989). Em brincadeiras como essa descrita por Gus., podemos perceber, por exemplo, como a criança, mesmo as menores, conseguem classificar, distinguir, novela de outros programas da TV. E para, além disso, recriam um brincar a muito conhecido, lhe dando ares de novo, de atual, ou seja, muda a forma, mas o conteúdo da brincadeira permanece. São questões como essa que nos leva a dizer que não há razão para a escola ignorar o brincar da criança, desconsiderando-o como elemento importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois sabemos que é em situações contínuas com outros seres humanos, que a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto, comunica-se

com ele através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social.

*P – Que horas que você brinca aqui na escola?*

*Gus. – Só na hora do recreio.*

*P – Só na hora do recreio? E na sala?*

*Gus. – De nada.*

*P – Na sala não brinca? Na sala de aula?*

*Gus. – Não.*

*P – Por quê?*

*Gus. – Eu e o Dja. brinca escondido da professora.*

*P – Você e quem?*

*Gus. – Nós fica escondido da professora, nós...*

*P – Você brinca escondido da professora?*

*Gus. – É, eu mais o Dja. nós pega e (...).*

*P – Você e o Dja.?*

*Gus. – Hurumm, nós pega e deita na mesa e fica conversando.*

*P – Ah, vocês ficam brincando?*

*Gus. – Ai, nós cai de mentira.*

*P – Ai cai de mentira; isso tudo é brincar?*

*Gus. – Eu brinco disso daí!*

*P – Você brinca disso daí; do quê que mais dá pra brincar escondido?*

*Gus. – Uai, eu brinco assim escondido, deito na mesa e nós dois fica conversando de pertinho.*

*P – (Risos) Fica conversando de pertinho assim? (encosto-me em Gustavo).*

*Gus. – Hurum.*

*P – É?*

*Gus. – Um na mesa do outro.*

*P – Ah, e quando é que a professora deixa brincar?*

*Gus. – Ah, é só na hora do recreio.*

*P – Só na hora do recreio?*

*Gus. – Ai depois, na hora do recreio, nós brinca mais um pouco.*

*P – Ai brinca mais um pouco como?*

*Gus. – Ai eu só dou a mão pro Jea. e pro Fel.*

*P – Você só dá a mão pro Jea. e pro Fel.?*

*Significados e lugar do brincar na escola*

Gus. — *(Balança a cabeça afirmando).*

P — *São seus amigos?*

Gus. — *(Continua balançando a cabeça) E nós brinca quetim....*

Na manifestação dessa forma de brincar na sala de aula, Gus. e seus parceiros parecem, propositalmente, acatar as normas da escola, aceitar passivamente as regras como, por exemplo, ficar calado, deitar a cabeça nas mesas depois do recreio, para, depois, burlá-las seguidamente de forma que ninguém perceba. Fazem-se de obedientes, mas não abrem mão do desejo de continuar brincando. Ao observar o brincar é possível percebermos o quanto há de criatividade no brincar das crianças: invenção, recriação e transformação. Nesta perspectiva, é que julgamos essencial buscarmos entender e analisar os significados que as crianças dão às suas brincadeiras.

## ***Considerações Finais***

Nossas audiências com as crianças nos levaram a perceber a riqueza que o brincar tem. Ouvir o que as crianças dizem sobre o brincar nos ensinou muito sobre elas, como elas constroem suas representações, como funcionam em suas respostas. E talvez seja esta a maior de nossas aquisições com este trabalho, a possibilidade de perceber a multiplicidade de sentidos possíveis a partir das falas das crianças!

Através das entrevistas realizadas, do material coletado e nas práticas pedagógicas observadas na escola em que realizamos a pesquisa, percebemos que existe uma concepção generalizada de brincar que o compreende como suporte para preparar a criança para a aprendizagem da escrita e da leitura e, não, como uma forma de ampliar sua capacidade comunicativa. Ao nosso ver, é aí que ocorre a materialização do que estamos chamando de “escolarização do brincar”. Pois é um brincar que está a serviço da aprendizagem de conteúdos escolares e, simultaneamente, da quietude dos corpos, do disciplinamento e da contenção dos movimentos, como bem demonstra a atividade “*brincar de perninha de índio*”, limitando a criança na necessidade que tem do uso do corpo, de algo mais intenso!

Na maioria das vezes a escola refere-se ao brincar como meio de fazer o aluno se sentir útil no processo de ensino-aprendizagem, para motivar, para desenvolver a coordenação viso-motora e para explorar a compreensão dos alunos nas mais diversas áreas do conhecimento. É importante destacar aqui que o brincar pode assumir essas funções, porém é preciso que se delimite sua especificidade como uma atividade com linguagem própria que deve ser explorada, propiciando o crescimento da criança e sua capacidade de criar e desenvolver.

Para Vygotsky (1994), a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança. Ou seja, a tentativa da criança de reproduzir as ações do adulto em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem, na realidade, é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar. Ao contrário, para imaginar, ela precisa agir.

É nesse sentido que insistimos que a forma como a escola trata o brincar não auxilia a criança na construção de uma visão mais crítica e autônoma, pois, dessa forma, é como se a criança tivesse que absorver integralmente a visão que o adulto tem do mundo. Assim, não é possibilitado a ela viver experiências e desenvolver sua própria forma de enxergar a realidade, pois ela é geralmente educada para viver em um mundo pronto e acabado, como se lhe restasse apenas aprender como melhor se adaptar e ser útil a esse mundo.

Romper com essa visão talvez seja a contribuição deste trabalho, juntamente com a compreensão que a complexidade presente nas falas das crianças pode nos levar a compreender que o brincar na escola não é apenas instrumentalizado, porque, apesar da obliteração imposta pela escola, as crianças

criam, inventam, escapam; fazem leituras mediadas, sim, mas leituras que se tornam singulares também.

O universo infantil é hoje objeto de investigação de estudiosos de diferentes áreas que se esforçam para que seja obtido o reconhecimento de que a infância é mais do que uma fase particular da vida humana é, essencialmente, o início da construção de sujeitos sociais, psicológicos, culturais etc. Considerando que a Educação Infantil passa por uma expansão, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, há necessidade de dilatação da oferta de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no país, assim como há uma exigência de se qualificar melhor o profissional que atua nesta área. A proposta deste trabalho deve ser entendida como uma forma de fortalecer este campo de estudo, bem como um esforço de viabilizar um espaço de discussão com pesquisadores e profissionais da área, e, também com todos os interessados em discutir o lugar do brincar na Educação Infantil.

O brincar consiste em espaço de construção de conhecimentos pelas crianças na medida em que os significados que nele transitam são particularmente apropriados por elas. Nesse sentido, a pesquisa sobre essa atividade tem papel fundamental para a compreensão do processo de constituição das características singulares dos sujeitos em relação. E possibilita também fortalecer o argumento de que não basta examinar as práticas educativas dos educadores, em relação ao brincar, mas que também se faz necessário compreender as perspectivas das crianças ou, dito de modo mais simples, que importa analisar não apenas o que os educadores fazem com as crianças, como também o que estas fazem com o que se faz com elas.

## **Referências**

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim bibliográfico e informativo de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: ANPOCS. N. 26, p. 3-43, 2º sem. 1988.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu Outro** - Bakthin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ÀVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Trabalho apresentado na ANPEd, Caxambu - MG, p. 1-11, 2002.

BARBOSA, Ivone Garcia: Educação Infantil, Formação de Conceitos e Criatividade: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética *In*. **Anais do evento**. São Paulo – SP: p. 105 a 111, SD.

BARRETO, Angela Rabelo. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. *In*: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. II.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOMDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar:** um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de Doutorado, UFF, 2005.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.** Brasília/DF: Câmara dos deputados, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1992.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 106, 1999, p. 117-127.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *In:* ROSEMBERG, Fúlvia. (org.). **Creche.** São Paulo, Cortez, p.11-19, 1989.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.32-42.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.106, p.117-127, março, 1999a.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de zero a dez anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999b.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado, USP, 1996.

CHACON, Lourenço J. F. **Cantigas de rodas**: jogo, insinuação e escolha. 1ª edição Campinas: SP. Ed. Unicamp, 1986.

CRAIDY. Carmem M. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1994, Brasília, **Anais...** Brasília: 1994.

CRAIDY. Carmem M. Educação Infantil e as Novas Legislações. In: **Educação Infantil Pra que te quero?** Artmed, Porto Alegre, 2000, p.23-26.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. II.

CORTELLA, Mário Sergio, **A escola e o Conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, SP: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

CRUZ, Maria Nazaré. **Palavras e gestos no jogo interativo:** um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1995.

CRUZ, Maria Nazaré; SMOLKA, Ana Luiza B. Gestos, palavras objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: Oliveira, Z. M. R. (org.) **A criança e seu Desenvolvimento:** perspectivas para discutir a educação infantil. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2000.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002. (p. 111-121).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. **Sociologia da Infância:** pesquisas com crianças, Campinas, SP, Cedes, v. 26, Maio/ago.2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador:** a formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, V. 2, 1993.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, V. 1, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de Encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola. *In*. GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FARIA, Ana Lúcia Gulart F.; PALHARES, M. S. (org.) **Educação Infantil Pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Gulart; DERMATINI, Zélia B. F e PRADO, P.D. (org.) **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FONTANA, Roseli; CRUZ Maria Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis. Vozes, 1989.

FREITAS, Marcos César (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil - a reorientação curricular. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: CHARTIER, Roger; ARIÈS, Philippe. (org.). **A história da vida privada**

**III:** da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.311-329.

GÒES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, n. 50. Campinas: Papyrus, 2000. p. 9-22.

GÒES, Maria Cecília Rafael de. A Formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotsky e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação, n. 71, 2 ed. Campinas, SP. Cedes, 2000.

GÒES, Maria Cecília Rafael de. As Relações intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. *In:* Smolka, A. L.; GÒES, M. C. R. (org.) **A significação nos espaços educacionais:** interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

GÒES, Maria Cecília Rafael de. & CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e Conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotsky. Pro-posições: **Dossiê temas e tendências na perspectiva histórico-cultural**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v.1, n. 1 p. 31-46, maio/ago.2006.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir**. Campinas: Papyrus, 1994.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. **“Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”:** A representação da Escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente. Campinas: SP. Unicamp. Dissertação de mestrado. 1990. 286 p.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. **Brincar de Escolinha**: a construção da representação na interação de crianças em creches. São Paulo: SP, USP. Tese doutorado. 1996. 139 p.

JOBIM e SOUZA. Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

JOBIM e SOUZA. Solange. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. *In*: Oliveira, Zilma Moraes R. (org.) **A criança e seu Desenvolvimento**: perspectivas para discutir a educação infantil. SP: Cortez, 1995.

JOBIM e SOUZA. Solange. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sônia. **“Currículo e Educação Infantil e a Formação de Profissionais de Creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas”**. Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de formação dos Profissionais da Educação Infantil, promovido pelo MEC/Coedi, em Belo Horizonte (abr. 1994).

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 7ª edição, 2003.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da Pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. (org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: papyrus, 1999.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus. 1986.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Regina Isler Pereira. **O lugar da imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil**. Piracicaba: SP, Unimep. Tese doutorado. 2004. 98 p.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MAFFIOLETTI, L.A. Brincadeiras Cantadas. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano II n.4, Abr./Jul. 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec Ltda, 1998.

MATOS, N. S. D.; SILVA, J. C.; SOUSA, J. F. A. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

MERISSE, Antônio... (et. al). **Lugares da Infância – reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.).

**Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

NIETZSCHE F., **Humano, demasiado humano** (Tradução de Paulo César Souza). São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

NUNES PINTO, Rubia-Mar. Civilidade, corpo e escolarização da criança: o legado de Descartes e Rousseau. **Revista Poiésis.** Catalão/Go Vol. I n. 1 jan./dez. 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João (org.). **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Braga (Portugal): Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. (org.) **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. Interações Sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócio-histórica. **Caderno Cedes**, n. 35, 1995, p. 51-63.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa** (87): 62-70, 1993.

PAIVA, L. M.R. **Brinquedos Cantados.** 2ed. Curitiba: Editora Sprint, 1984.

PETER, L. L.; ZANELA, A. V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para pesquisa em Educação Física escolar. *In.* VAZ, Alexandre F. et al (org.) **Educação do corpo**

**e formação de professores.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p. 65-84.

REVEL, J. **Foucault** – conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisas em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Núcleo de Publicações da UFSC, Centro de Ciências da Educação Florianópolis, UFSC, 1999.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. L. da. **Não brinco mais:** a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sônia (org.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. 3 ed., Campinas: Papirus, 2011.

ROJO, R.; GÓES, M. C. de (org.). **A Linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a Construção do Conhecimento. Campinas-SP: Papirus, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.96, p. 58-65, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8 ed. (Revista e Ampliada). Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Daniele N. H. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula.** Tese – (Doutorado em

educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP 2006.

SPODECK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone - Ed. USP, 1988.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 3 ed, São Paulo: Cortez, 1999.

## ***Sobre a Autora***

**Altina Abadia da Silva.** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1991), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2011), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1996), Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Catalão. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC da Unidade Acadêmica Especial de Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação - NEPIE - Regional Catalão/UFG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estágio, Trabalho Docente, Desenvolvimento e Aprendizagem e Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: brincar, Infância, Educação Infantil e formação de professores.

## ***Índice Remissivo***

### **A**

áudio-gravação, 19, 89

### **B**

brinquedo, 51, 53, 67, 70, 75, 78,  
79, 103, 104, 113, 117, 120,  
124, 129, 130, 139, 140, 141,  
156

### **C**

Catalão - GO., 18  
criança na escola, 7, 14, 21, 69, 96,  
117, 146  
crianças, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15,  
17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25,  
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,  
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,  
43, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 54,  
55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63,  
64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72,  
73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81,  
82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,  
90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99,  
100, 101, 102, 103, 104, 105,  
106, 107, 108, 109, 110, 111,  
112, 114, 116, 119, 120, 121,  
124, 126, 127, 128, 130, 131,  
132, 133, 134, 135, 136, 137,  
138, 139, 140, 141, 143, 144,

146, 149, 151, 153, 155, 156,  
157, 159, 160, 161, 163, 166

### **D**

diário de campo, 19, 21, 88, 93,  
96, 103, 107, 113  
docente, 20, 26, 86  
docente da educação da infância, 20

### **E**

educação de 0 até 6 anos., 12  
educação de crianças, 8–11, 25, 27,  
29, 32, 38, 40, 71  
Educação Infantil, 6, 11, 18, 19,  
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,  
29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38,  
39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47,  
48, 51, 52, 54, 59, 63, 64, 65,  
66, 68, 69, 71, 72, 79, 80, 81,  
82, 85, 86, 87, 90, 92, 97, 98,  
100, 102, 103, 114, 135, 153,  
155, 156, 157, 158, 159, 160,  
162, 163, 164, 165, 167  
Educação Infantil no Brasil, 8–11  
Ensino Fundamental, 18, 23, 25,  
45, 46, 47, 87, 94, 97, 100,  
101, 105  
entrevista, 19, 84, 88, 89, 92, 93,  
95, 118, 119, 120, 125, 126,

130, 132, 134, 135, 137, 138,  
140, 142  
escola., 16, 18, 21, 30, 35, 46, 50,  
68, 71, 76, 80, 86, 87, 88, 89,  
94, 98, 101, 104, 108, 109,  
113, 116, 121, 122, 123, 124,  
125, 126, 130, 132, 133, 134,  
135, 137, 138, 143, 146, 159,  
160, 166  
Estatuto da Criança e do  
Adolescente, 13, 24, 34, 42

## H

histórico-cultural, 12, 19, 73, 74,  
76, 80, 85, 86, 93, 94, 112,  
115, 124, 160, 161

## I

infância, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15,  
16, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 32,  
33, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 45,  
47, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57,  
58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66,  
68, 74, 77, 82, 83, 84, 86, 98,  
115, 153, 159, 160, 163  
Infância, 11, 31, 46, 155, 156, 159,  
161, 162, 163, 166, 167

## J

Jardim, 18, 94, 97, 100, 101, 107,  
108, 110, 113, 115, 118, 119,  
120, 125, 126, 127, 129, 130,  
131, 133, 135, 138, 139, 140,  
147

## L

L. S. Vigotsky, 12

**lugar do brincar**, 6, 10, 40, 69,  
71, 92, 110, 120, 132, 134,  
135, 136, 141, 153

## O

o brincar, 6, 12, 13, 16, 17, 19,  
21, 22, 27, 42, 48, 49, 50, 51,  
52, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75,  
76, 80, 81, 82, 87, 89, 90, 94,  
101, 104, 107, 109, 110, 112,  
113, 114, 116, 118, 119, 120,  
122, 124, 125, 127, 128, 129,  
130, 131, 132, 134, 135, 140,  
143, 146, 148, 149, 151, 152,  
153  
o brincar no contexto da escola, 12

## P

pedagogia, 13, 16, 33, 67  
Philippe Ariès, 55, 56  
políticas públicas, 20, 37, 42, 45  
prática pedagógica, 13, 17, 36, 40,  
41, 69, 71, 76, 114, 163  
práticas sociais, 18, 20, 32, 50, 88,  
119  
psicologia, 16  
Psicologia materialista, 74  
psicossocial,, 16

## Q

quem brinca, 21, 96, 107, 117,  
139, 141, 143

## R

reinvenção, 7, 21, 96, 117, 146

**V**

videogravação, 93

## SOBRE O EBOOK

Tamanho	14 x 21 cm
Formato	Digital
Extensão	PDF
Capa:	Duo color
Miolo:	P&b
Tipografia:	Perpetua, Forte, Comic Sans MS, Happy Scholl

Editora Culturatrix  
- publicações acadêmicas –  
[www.culturatrix.com](http://www.culturatrix.com)

Diagramado por Studio Escrita & Criação, Uberlândia, MG

---

