

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAYSA SILVA ARAUJO CORREIA

**Representações Sociais sobre o brincar: um estudo com professoras de educação infantil
da Rede Municipal de Educação de Maceió**

Maceió

2012

MAYSA SILVA ARAUJO CORREIA

**Representações Sociais sobre o brincar: um estudo com professoras de educação infantil
da Rede Municipal de Educação de Maceió**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Doutora Lenira Haddad.

Maceió

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

C824r

Correia, Maysa Silva Araujo.

Representações sociais sobre o brincar : um estudo com professores de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió / Maysa Silva Araujo Correia. – 2012.

219 f. : il.

Orientadora: Lenira Haddad.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 188-193.

Apêndices: f. 194-204.

Anexos: f. 205- 219.

1. Educação infantil. 2. Brincar – Representação social. 3. Professores – Trabalho pedagógico. 4. Brincar – Processo de aprendizagem. I. Título.

CDU: 373.2:159.922.73

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



“Representações sociais sobre o brincar: um estudo com professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Maceió”.

MAYSA SILVA ARAÚJO CORREIA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Lenira Haddad (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT)
(Examinadora Externa)

Prof. Dra. Leonéia Vitória Santiago (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho ao meu grande Deus, ser supremo, sem o qual toda sabedoria seria vã, a Ele que esteve sempre comigo em cada momento da elaboração desta pesquisa. Aos meus queridos pais, Joveci e Eliane, meus grandes incentivadores que me proporcionaram chegar até aqui. Ao meu amor, Pablo Henrique, companheiro de todas as horas. E a todos os professores de Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu grande Pai e amigo, que me permitiu trilhar esse caminho, me concedendo forças, motivação, alegria, sabedoria, inspiração, paz, e colocando pessoas tão especiais em minha caminhada.

Aos meus pais e amores de minha vida, Joveci Correia de Araujo e Eliane Silva Araujo Correia, pelas orações, pelo apoio, amor, carinho e incentivos sempre concedidos.

Ao meu companheiro Pablo Henrique, pelo auxílio, pelas palavras de incentivo, pela compreensão e por me trazer tranquilidade nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora, professora doutora Lenira Haddad, pelos momentos de aprendizagem proporcionados e por me orientar durante o percurso de meu trabalho.

Às professoras doutoras Daniela Barros da Silva Freire Andrade e Leonéia Vitória Santiago, pela relevante participação na Banca Examinadora deste trabalho, tecendo excelentes contribuições e proporcionando novas reflexões.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) pelas informações concedidas.

Aos professores e professoras de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maceió que concordaram em participar dessa pesquisa, tornando esse estudo possível.

Às companheiras do Grupo de Pesquisa *Representações Sociais de Professores de Educação Infantil*, Carla Manuella de Oliveira Santos e Patrícia Gomes de Siqueira, pelas grandes contribuições concedidas a este estudo.

Aos meus familiares e amigos pelo incentivo, pela torcida e por acompanharem de perto este trajeto. Em especial, à minha avó Maria José Araujo, pelo carinho e atenção, à minha tia Ms. Elienai Araujo Moura, pelos conselhos e contribuições, e à querida amiga Priscilla Christina, pela torcida.

À Do Carmo Meirelles e aos demais companheiros e companheiras do curso de Mestrado, pelas aprendizagens proporcionadas durante os momentos de discussão e reflexão. À Nathalya Moacyra e Thaise Mesquita, queridas amigas da graduação e do Mestrado, por estarem sempre por perto dando aquela força.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPAL, pelo financiamento da bolsa de pesquisa, que muito contribuiu para o desenvolvimento e conclusão desse estudo.

RESUMO

Este estudo se insere no contexto das pesquisas vinculadas à linha de pesquisa “Representações sociais e trabalho do professor” do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). A pesquisa se apoia na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007) em articulação com a Teoria do Núcleo Central (Abric, 2000) e em referenciais teóricos acerca do brincar (Piaget, 1990; Brougère, 1998 a e b; Brougère, 2008 Wallon, 2007; Vigotski, 2008; Corsaro, 2009). Foi realizada uma revisão de literatura de pesquisas realizadas em diferentes regiões brasileiras que possuem relação com o tema desse estudo, com ênfase nos que estudam o brincar na perspectiva da TRS (Teibel, 2010; Mello, 2008; Loro, 2008; Pacheco, 2006; Freitas, 2005; Assis, 2004). O trabalho objetiva analisar os elementos constituintes das representações sociais sobre o brincar de professores de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió, buscando-se compreender como essas representações impregnam as práticas educativas desses profissionais. O estudo parte da hipótese de que o brincar não está associado ao trabalho do professor de educação infantil, mas apenas às crianças, ancorando-se nas tendências ou concepções que veem o jogo infantil como distração, recreação, suporte de uma atividade física ou como meio pedagógico para se atingir determinados conteúdos escolares. Esta pesquisa apresenta uma abordagem plurimetodológica e utiliza os mesmos dados de outros dois estudos do mesmo grupo de pesquisa (Santos, 2011; Siqueira, 2011). Os instrumentos de coleta de dados utilizados são uma adaptação dos instrumentos elaborados na pesquisa mais ampla (Haddad e Cordeiro, 2010) em forma de um questionário composto de três partes: questões de associação livre, questões temáticas e questões relativas ao perfil sociocultural dos sujeitos. Os sujeitos da pesquisa são 186 professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió. Para analisar as RS de brincar foi utilizado a palavra indutora brincar e escolhidas 10 questões do questionário carta, sendo 8 fechadas e 2 abertas. A associação livre da palavra brincar foi tratada com o auxílio do *software* EVOC sendo realizada dois tipos de análise, de centralidade e de conteúdo. As questões fechadas foram processadas com auxílio do SPSS e as abertas com o método de análise textual ALCESTE. Os dados da pesquisa de campo foram coletados nos meses de outubro e novembro de 2010. As análises dos dados indicam que o brincar não parece ser considerado uma função da instituição de educação infantil, mas sim uma atividade própria da criança, que traz alegria, felicidade e sorriso. Segundo os sujeitos dessa pesquisa, além da diversão e do lazer, o brincar exerce também as funções de aprender, socializar-interagir, desenvolver e descontraí, constatado na análise do conteúdo temático da representação de brincar. O brincar é pouco mencionado como aspecto de satisfação do trabalho do professor de educação infantil e de diferenciação entre creche e pré-escola. Constatou-se que a representação que as professoras possuem sobre o brincar está ancorada nas tendências que antecedem ao período romântico e que o veem como uma forma de recreação e como um recurso para a aprendizagem. Os resultados apontam que para as professoras dessa pesquisa o brincar como um recurso para a aprendizagem ganha mais valor do que o brincar como um fim em si mesmo.

Palavras- chave: Educação Infantil. Brincar. Representação Social.

RESUMEN

Este estudio se encuadra en el contexto de las investigaciones vinculadas a la línea de investigación "Representaciones sociales y trabajo del profesor" del Grupo de Investigación Educación Infantil y Desarrollo Humano, junto con el Programa de Pos-graduación en Educación del Centro de Educación de la Universidad Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). La investigación se apoya en la Teoría del Núcleo Central (Abric, 2000) y en los referenciales teóricos sobre el jugar (Piaget, 1990; Brougère, 1998 a y b; Brougère, 2008 Wallon, 2007; Vigotski, 2008; Corsaro, 2009). Se hizo una revisión de la literatura de investigaciones realizadas en diferentes regiones brasileñas que tienen relación con el tema de ese estudio, haciendo hincapié en los que estudian *el jugar* en la perspectiva de la TRS (Teibel, 2010; Mello, 2008; Loro, 2008; Pacheco, 2006; Freitas, 2005; Assis, 2004). El trabajo objetiva analizar los elementos constituyentes de las representaciones sociales sobre *el jugar* de profesores de educación infantil de la red municipal de educación de Maceió, buscando comprender como esas representaciones impregnan las prácticas educativas de esos profesionales. El estudio parte de la hipótesis de que *el jugar* no está ligado al trabajo del profesor de educación infantil, pero sí a los niños, aferrándose a las tendencias o concepciones que ven el juego infantil como distracción, entretenimiento, soporte de una actividad física o como medio pedagógico para alcanzarse determinados contenidos escolares. Esta investigación presenta un abordaje plurimetodológico y usa los mismos datos de otros dos estudios del mismo grupo de investigación (Santos, 2011; Siqueira, 2011). Los instrumentos de recogida de datos utilizados son una adaptación de otros elaborados en la investigación más amplia (Haddad y Cordeiro, 2010) en forma de un cuestionario compuesto de tres partes: cuestiones de asociación libre, cuestiones temáticas y cuestiones relativas al perfil sociocultural de los sujetos. Estos últimos son 186 profesoras de educación infantil de la red municipal de educación de Maceió. Para analizar las RS de *jugar* fue utilizada la palabra inductora *jugar* y elegidas 10 cuestiones del cuestionario carta, siendo 8 cerradas y 2 abiertas. La asociación libre de la palabra *jugar* fue usada con el auxilio del software EVOC realizándose dos tipos de análisis, de centralidad y de contenido. Las cuestiones cerradas fueron procesadas con el auxilio del SPSS y las abiertas con el método de análisis textual ALCESTE. Los datos de la investigación de campo fueron recogidos en los meses de octubre y noviembre de 2010. Los análisis de los datos indican que *el jugar* no parece ser considerado una función de la institución de educación infantil, sino una actividad propia del niño, que trae alegría, felicidad y risa. Según los sujetos de esta investigación, además de la diversión y el ocio, *el jugar* ejerce también las funciones de: aprender, socializar- interaccionar, desarrollar y relajar, constatado en el análisis del contenido temático de la representación de jugar. *El jugar* es mencionado poco como aspecto de satisfacción del trabajo del profesor de educación infantil y de diferenciación entre guardería y preescolar. Se confirmó que la representación que las profesoras tienen sobre *el jugar* está anclada en las tendencias que preceden al periodo romántico y que lo ven como una forma de entretenimiento y como un recurso para el aprendizaje. Los resultados apuntan que para las profesoras de esta investigación *el jugar* como un recurso para el aprendizaje gana más valor que *el jugar* como un fin en sí mismo.

Palabras – clave: Educación infantil. Jugar. Representación social.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição do conteúdo temático da representação de brincar.....	117
Gráfico 2- O brincar.....	117
Gráfico 3- O sujeito que brinca.....	119
Gráfico 4- Diferenciação entre creche e pré-escola.....	139
Gráfico 5- A profissão que mais se aproxima de professor de creche.....	155
Gráfico 6- A profissão que mais se aproxima de professor de pré-escola.....	156

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Exemplo do quadro de quatro casas.....	95
Ilustração 2- Distribuição das UCEs classificadas.....	121
Ilustração 3- Dendrograma de relação entre as classes, com as nomeações atribuídas.....	122
Ilustração 4- Distribuição das UCEs classificadas.....	140
Ilustração 5- Dendrograma de relação entre as classes, com as nomeações atribuídas.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características do Sistema Central e Periférico de uma representação social.....	37
Quadro 2- Paradigmas que envolvem a concepção de brincadeira	44
Quadro 3- Distribuição das pesquisas selecionadas para efeito do capítulo 3.....	60
Quadro 4- Situação geográfica e demográfica do estado de Alagoas.....	86
Quadro 5- Situação geográfica e demográfica da cidade de Maceió.....	87
Quadro 6- Matrícula inicial na Educação Infantil das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral 2010/2011.....	88
Quadro 7- Lista de palavras evocadas pelos professores a partir do termo indutor BRINCAR em ordem média de evocação espontânea (OME).....	111
Quadro 8- Lista de palavras evocadas pelos professores a partir do termo indutor BRINCAR em ordem média de importância (OMI).....	113
Quadro 9- Lista das palavras mais escolhidas a partir do termo indutor BRINCAR em situação espontânea e porcentagem de confirmação de escolha em situação hierarquizada.	116
Quadro 10- Visão Geral das oito classes lexicais da questão 8.....	124
Quadro 11- Visão geral das cinco classes lexicais da questão 18.....	142
Quadro 12- Conhecimentos considerados importantes para a formação dos professores de educação infantil.....	160
Quadro 13- Distribuição dos itens hierarquizados relativos aos conteúdos de formação segundo a frequência e ordem de importância (n=186)- Professores de educação infantil...	163
Quadro 14- Tarefas consideradas importantes pelas professoras de educação infantil.....	167
Quadro 15- Competências esperadas de um professor de educação infantil.....	173
Quadro 16- Competências esperadas de um (a) professor (a) de educação infantil na perspectiva do sujeito, segundo a frequência e ordem média de importância.....	176
Quadro 17- Competências esperadas de um (a) professor (a) de educação infantil a perspectiva dos pais, segundo a frequência e ordem de importância (n=186).....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de professores de Educação Infantil da rede municipal de Maceió.....	99
Tabela 2- Contexto de atuação dos professores de educação infantil.....	104
Tabela 3- Idade dos sujeitos da pesquisa.....	104
Tabela 4- Estado civil dos sujeitos.....	105
Tabela 5- Distribuição dos sujeitos que possuem ou não possuem filhos.....	105
Tabela 6- Escolaridade do pai.....	106
Tabela 7- Escolaridade da mãe.....	106
Tabela 8- Renda familiar dos sujeitos.....	107
Tabela 9- Escolaridade dos sujeitos.....	108
Tabela 10- Especialização dos sujeitos.....	108
Tabela 11- Tempo de atuação como professor.....	109
Tabela 12- Tempo de atuação na educação infantil.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	22
1.1 O conceito de representações sociais.....	23
1.2 Elaboração e dinâmica das representações sociais.....	25
1.3 Características e funções das representações sociais.....	31
1.4 Teoria do Núcleo Central.....	34
2 SIGNIFICADOS ACERCA DO BRINCAR: PONTOS DE ANCORAGEM.....	38
2.1 Construção social do brincar.....	38
2.2 O discurso reificado sobre o brincar.....	45
2.2.1 A brincadeira na teoria de Jean Piaget.....	46
2.2.2 A brincadeira na visão de Vigotski.....	48
2.2.3 A brincadeira segundo Henri Wallon.....	50
2.2.4 Corsaro e a cultura de pares.....	53
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO E DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE O BRINCAR: O QUE INDICAM AS PESQUISAS	59
3.1 Representações sociais de futuros professores sobre o brincar.....	61
3.2 Representações sociais de professoras de educação infantil sobre o brincar.....	62
3.3 Representações sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar.....	77
3.4 Considerações acerca das pesquisas discutidas.....	83
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	86
4.1 Contextualização do cenário da pesquisa: a educação infantil no município	

de Maceió: aspectos estruturais, socioeconômicos e históricos.....	86
4.2 Procedimentos metodológicos.....	91
4.2.1 Instrumento de coleta de dados - técnica de associação livre de palavras...	92
4.2.2 Instrumento de coleta de dados- Questionário carta.....	93
4.2.3 Instrumento de coleta de dados- Questionário perfil.....	94
4.2.4 Técnicas de processamento de dados- EVOC e construção do quadro de quatro casas.....	94
4.2.5 Técnicas de processamento de dados- SPSS.....	96
4.2.6 Técnicas de processamento de dados- ALCESTE.....	96
4.3 Contextualização do processo de coleta de dados.....	98
 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	 103
5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	103
5.2 Análise dos resultados da técnica de associação livre de palavras, a partir do indutor brincar.....	110
5.2.1 Análise de centralidade do tipo prototípica.....	111
5.2.2 Análise de centralidade do tipo hierárquica.....	113
5.2.3 Análise do conteúdo temático da representação de brincar.....	115
5.3 Descrição e análise dos resultados do questionário carta.....	120
5.3.1 O brincar e os aspectos de satisfação do trabalho como professor de educação infantil.....	121
5.3.1.1 Classe 1- Convivência com as crianças e contribuição na formação delas.....	125
5.3.1.2 Classe 2- O amor recebido das crianças.....	126
5.3.1.3 Classe 4- Um novo mundo.....	128
5.3.1.4 Classe 3- Resultado da aprendizagem ao término do ano.....	129
5.3.1.5 Classe 8- Resultado do trabalho desenvolvido com as crianças.....	130
5.3.1.6 Classe 5- O reconhecimento dos pais e o avanço do aluno.....	132
5.3.1.7 Classe 6- Processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.....	134
5.3.1.8 Classe 7- Processo de evolução do aluno.....	136
5.3.2 O brincar e os aspectos de diferenciação entre creche e pré-escola.....	138
5.3.2.1 Classe 1- Alfabetização e desenvolvimento.....	143

5.3.2.2 Classe 2- Cuidar X Educar.....	146
5.3.2.3 Classe 3- A faixa etária como elemento diferenciador.....	148
5.3.2.4 Classe 4- O trabalho do professor e o desenvolvimento da criança.....	150
5.3.2.5 Classe 5- Período de permanência na instituição.....	152
5.3.3 O brincar e a imagem que as professoras possuem acerca da profissão de professor de creche e professor de pré-escola.....	154
5.3.4 O brincar e os conhecimentos considerados importantes na formação do professor de educação infantil.....	158
5.3.5 O brincar e as tarefas consideradas importantes pelo professor de educação infantil	165
5.3.6 O brincar e as expectativas de desempenho do professor de educação infantil.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICES.....	194
ANEXOS.....	205

INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no contexto das pesquisas vinculadas à linha de pesquisa “Representações sociais e trabalho do professor” do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, coordenado pela Profa. Dra. Lenira Haddad junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). As referidas pesquisas, por sua vez, estão inseridas no contexto das atividades do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed), criado em 2006, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social (LEPS) da Maison des Sciences de L'Homme de Paris (MSH), e iniciativa do elaborador da Teoria das Representações Sociais (TRS), Serge Moscovici.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas na UFAL, o foco tem sido as representações sociais do trabalho do professor de educação infantil, seja na condição de futuro professor (HADDAD, 2007; HADDAD, CORDEIRO e ANDRADE, (no prelo), seja enquanto professores atuando em rede pública de educação infantil (SANTOS, 2011; SIQUEIRA, 2011), ou professores em exercício em processo de qualificação (ALMEIDA, 2011). Todas essas pesquisas visam à análise dos processos de ancoragem e objetivação que geram, consolidam e modificam as representações sociais (RS) dos professores sobre o seu trabalho.

No caso dessa pesquisa, ela se insere no âmbito das pesquisas desenvolvidas com professores atuantes em rede pública de educação infantil, juntamente com as pesquisas de Santos (2011) e Siqueira (2011). Em ambas as pesquisas o foco de investigação foi as representações sociais de professores da rede municipal de educação de Maceió sobre o trabalho do(a) professor(a) de educação infantil. No primeiro estudo, os sujeitos são professoras atuantes com crianças até três anos, enquanto o segundo estudo possui como sujeitos professores de crianças de 4 a 5 anos.

A presente pesquisa, realizada em conjunto com essas duas pesquisadoras, reúne os sujeitos dos dois estudos acima citados, utilizando os mesmos instrumentos de coleta de dados, mas com o foco diferenciado. O objetivo principal desse estudo é analisar os elementos constituintes das representações sociais sobre o brincar de professoras¹ de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió, buscando-se compreender como essas

¹ Conforme será apresentado no capítulo 5, a maioria dos sujeitos dessa pesquisa são do sexo feminino (apenas um é do sexo masculino), por isso optou-se em se referir a todos os sujeitos desse estudo como professoras.

representações impregnam as práticas educativas dessas profissionais. Para tanto, possui como objetivos específicos identificar a estrutura e o conteúdo constituintes das representações sociais de brincar e identificar semelhanças e diferenças entre os professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos e os professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos.

A relação da brincadeira infantil com a educação tem sido uma temática bastante discutida no campo da educação infantil, seja pelo lugar que ele ocupa na vida da criança, seja pelo papel atribuído ao jogo por certas tradições pedagógicas, seja pela sua relevância no desenvolvimento e sociabilidade da criança.

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DNCEI (BRASIL, 2009, art. 9º) colocam a brincadeira, ao lado das interações, como eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil, o que significa que o trabalho do professor de educação infantil deve estar pautado nesses dois eixos. Contudo, a brincadeira infantil parece estar ainda situada em dois polos opostos, duas visões que se contrapõem e ao mesmo tempo convivem em nossa cultura. De um lado, as evidências teóricas cada vez mais crescentes do papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança, construção da sua identidade e cultura infantil, fato que se reflete também na legislação vigente. De outro, a presença empobrecida do brincar no cotidiano das instituições infantis.

Diversos teóricos que trouxeram suas contribuições ao campo educacional, mostram em seus estudos a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil (Piaget, 1990), como um fim em mesmo (Brougère, 1998 a; Wallon, 2007), como uma forma das crianças produzirem suas culturas próprias e singulares (Corsaro, 2009), como uma forma de criação, de imaginação e interação da criança (Vigotski, 2008).

Por outro lado, pesquisas realizadas no interior das instituições de Educação Infantil (Vilela, 2007; Silva, 2006; Kishimoto, 2001; Wajskop, 1995, 1996; Prado, 2005, 1998) mostram um cotidiano empobrecido do brincar. O ritmo imposto para a execução de tarefas didáticas aparece como fator impeditivo para o desenrolar da brincadeira. O brincar é em geral, desvalorizado, em relação a outras atividades, consideradas mais produtivas. As pesquisas apontam que o trabalho do professor de Educação Infantil não tem privilegiado o brincar nas instituições de Educação Infantil. Quando o brincar acontece dentro da “sala-de-aula” é dirigido pelo professor, com o objetivo de ensino de conteúdos programáticos. Na visão dos professores, o brincar ocupa um campo secundário. E por que isso acontece? A razão parece estar vinculada às concepções de instituição de educação infantil que refletem uma cultura institucional que compreende a brincadeira como algo secundário.

Nesta perspectiva, a Teoria das Representações Sociais pode auxiliar na compreensão dos significados que os professores atribuem ao brincar e que os levam a reproduzir determinadas práticas em seu cotidiano pedagógico nas instituições de educação infantil. Conhecer as Representações Sociais dos professores é fundamental, na medida em que auxilia a entender o conjunto estruturado de significações sociais que orientam o trabalho docente.

Como será apresentado mais adiante neste trabalho, os resultados dos estudos sobre brincar na perspectiva das representações sociais (RS), realizados em diferentes regiões brasileiras, que analisam as RS de professores em exercício e de futuros professores (Teibel, 2010; Mello, 2008; Loro, 2008; Pacheco, 2006; Freitas, 2005 e Assis, 2004), apontam para a mesma direção. Indicam que o brincar, quando aparece em sala é associado aos jogos didáticos, com o objetivo de ensinar determinados conteúdos escolares. Quando realizados no pátio e na quadra, os jogos esportivos tomam o aspecto de brincadeira. Dessa forma, os estudos têm constatado que as professoras possuem pouco conhecimento sobre o brincar da criança. Indicam que as representações sociais dos professores e estudantes de Pedagogia acerca do brincar estão impregnadas de sentidos que desvalorizam a brincadeira livre da criança, e relacionam o brincar ora como recreação e distração, ora como recurso didático.

Nesse contexto, essa pesquisa visa também compreender se as RS de brincar de professores de Educação Infantil da rede pública municipal de Maceió são similares às encontradas nas pesquisas realizadas em outras regiões brasileiras.

O interesse pela temática da brincadeira infantil surgiu a partir das investigações realizadas durante o Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da UFAL, intitulado “A Brincadeira na Educação Infantil: Recurso Didático ou fim em si mesmo?” (CORREIA, 2009). Nesse estudo, fundamentado em Brougère (1998 a e b), buscou-se investigar, a partir de um ângulo pedagógico, os critérios que distinguem a atividade do brincar das demais atividades humanas e analisar a presença do tema na Universidade Federal de Alagoas, através das monografias existentes na área de Pedagogia. Buscou-se identificar a presença de dois dos paradigmas existentes sobre o brincar citados por Brougère: a brincadeira como fim em si mesmo e a brincadeira como recurso didático. Com esse estudo, constatou-se que a maioria das monografias analisadas abordam o brincar associado à ideia de jogo educativo e de recurso pedagógico.

Durante a graduação em Pedagogia foi significativa a experiência de participar como bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) da Pesquisa “Representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre o trabalho do professor de

educação infantil”², vinculada ao Grupo de Pesquisa “Educação Infantil e Desenvolvimento Humano”. A participação nesse grupo de pesquisa permitiu conhecer mais de perto a Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici e sua contribuição para realizar pesquisas em educação.

Outros fatores foram imprescindíveis para a escolha dessa temática, como a experiência profissional (obtida antes do ingresso no Mestrado) como professora de Educação Infantil e também de Ensino Fundamental, que propiciou observar as tramas cotidianas no ambiente escolar e o lugar reservado ao brincar por estas instituições escolares.

Essa pesquisa apresenta a seguinte questão, norteadora: Quais os elementos constituintes das representações sociais sobre o brincar das professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió?

A hipótese ou pressuposto principal é de que o brincar não está associado à figura do professor, mas apenas às crianças e encontra-se ancorado nas tendências ou concepções que veem o jogo infantil como distração e recreação ou como meio pedagógico para se atingir determinados conteúdos escolares (como ler, escrever, somar, dentre outros).

Nesse sentido, o presente estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos. Os primeiros três capítulos tratam da base conceitual teórica.

O primeiro capítulo discorre acerca da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2007) em sua articulação com a Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric (2000), apresentando os conceitos, dinâmicas, estruturas e funções que desempenham.

O segundo capítulo busca compreender os diversos significados acerca do brincar, descrevendo a sua construção social (Brougère, 1998a), e trazendo elementos que constituem o discurso reificado sobre o brincar (Piaget, 1990; Wallon, 2007; Vigotski, 2008; Corsaro, 2009). Entende-se que tanto as construções histórico-sociais quanto as teorias geralmente discutidas nos espaços de formação, podem funcionar como pontos de ancoragem das representações dos professores sobre o brincar.

No terceiro capítulo é apresentada uma revisão de literatura de pesquisas realizadas em diferentes regiões brasileiras que possuem relação com o tema desse estudo. Para fins dessa dissertação foram privilegiadas as pesquisas que estudam o brincar na perspectiva da Teoria

² Pesquisa inserida no contexto das atividades do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS- Ed). Participação durante os anos de 2008 e 2009.

das Representações Sociais (Teibel, 2010; Mello, 2008; Loro, 2008; Pacheco, 2006; Freitas, 2005; Assis, 2004).

O percurso metodológico traçado durante o desenvolvimento da pesquisa é retratado no quarto capítulo, que destaca os objetivos almejados nesta investigação, os instrumentos de coleta e as técnicas de processamento de dados utilizados, apresentando também uma breve contextualização do cenário da pesquisa.

A caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa é apresentada no quinto capítulo, que discute e analisa os resultados desse estudo, obtidos por meio da técnica de associação livre de palavras, do questionário carta e do questionário perfil.

Por último são tecidas as considerações finais desse estudo, que apontam para a necessidade de uma mudança nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil.

1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo aborda a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (2007) em sua articulação com a Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric, (2000), discutindo acerca de seus conceitos, dinâmicas, estruturas e funções que desempenham.

A expressão *representações sociais*, utilizada na Psicologia Social, refere-se ao mesmo tempo, à teoria e ao objeto por ela estudado. Segundo Santos (2005), falar em representações sociais é remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum, mas não a qualquer forma de conhecimento, e sim uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se origina nas práticas sociais do dia-a-dia e nas diversidades grupais. Enquanto que, falar na teoria das representações sociais é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum.

Serge Moscovici, inaugura a TRS com o lançamento da obra *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961, publicada na sua integralidade recentemente pela editora Vozes com o título *A psicanálise, sua imagem e seu público* (MOSCOVICI, 2012). Esta obra apresenta os resultados de sua tese de doutorado, realizada na França, a partir de questionários e matérias de jornais, sobre as representações que circulavam sobre a psicanálise na sociedade francesa. Ele estudava cientificamente o senso comum.

Moscovici (2007, p.29) diferencia o pensamento primitivo, baseado em “*conformar* a realidade, em penetrá-la e ativá-la e em determinar o curso dos acontecimentos”, do pensamento científico, que de forma oposta, baseia-se em “*conformar* o pensamento, de determinar completamente sua evolução e de ser interiorizado na e pela mente” (destaque do autor). É na manifestação do pensamento científico que surge a psicologia social e é nesse campo de estudo que se desenvolve a Teoria das Representações Sociais.

Almeida (2005) destaca a importância da TRS, na qual são encontrados conceitos importantes, que funcionam como princípios gerais e que oferecem uma estrutura de análise capaz de detalhar o processo de construção ou gênese de uma representação social.

1.1 O conceito de representações sociais

O conceito de representações veio de Durkheim. Moscovici, por possuir uma visão diferente da dele, retoma o conceito de “representação coletiva” desse sociólogo, substituindo a noção de representações coletivas pelo conceito de representações sociais, uma vez que as representações são partilhadas, mas não homogêneas (Nóbrega, 2001). Moscovici (2007) ressalta que a psicologia social considera as representações sociais de um ângulo diferente de como faz a sociologia, uma vez que, apesar de saberem que as representações sociais existiam nas sociedades, ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. Logo, o autor propõe “considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*” (p.45). Na visão de Moscovici, a psicologia social deve ter como tarefa principal estudar essas representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto.

Definir o conceito de representações sociais não é tarefa fácil, uma vez que a noção de representação social designa um grande número de fenômenos e de processos.

Para Moscovici (2007, p.49), representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”.

O autor define representação social como um sistema de valores e de práticas que orientam o indivíduo e ao mesmo tempo asseguram a comunicação entre os membros de uma comunidade.

As representações sociais se encontram entre conceitos e percepções e devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Para o autor, as representações sociais são estruturas dinâmicas, que agem em um conjunto de relações e de comportamentos, que surgem e desaparecem, junto com as representações.

As representações que o ser humano possui são formadas a partir do contexto sociocultural em que se vive, sofrendo influências de objetos e pessoas, de hábitos e crenças:

Nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações

que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos (MOSCOVICI, 2007, p.33).

De acordo com Moscovici, cada um de nós está cercado por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos ou não, e que nos atingem, sem que o saibamos. As representações intervêm em nossa atividade cognitiva. Elas se incubem de ver o ser humano. Ao estudar as representações sociais, estuda-se o ser humano, enquanto ele pensa, formula perguntas e procura respostas e não enquanto ele processa informação, ou se comporta.

Segundo Santos (2005), representar implica sempre em um objeto e um sujeito interligados, sendo a representação social uma construção do sujeito sobre o objeto e não a sua reprodução. Essa reconstrução se dá a partir de informações que o sujeito recebe do e sobre o objeto.

De acordo com Jodelet (1991), as representações sociais são uma forma de conhecimento corrente, dito do “senso comum”, caracterizado pelas seguintes propriedades: 1) socialmente elaborado e compartilhado; 2) tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social e ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; e 3) participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural.

Apesar da diversidade existente nos territórios das ciências humanas e sociais sobre a noção de representação, pode-se afirmar que, as representações sociais são conhecidas pela comunidade científica como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Fundamentada em Moscovici, Almeida (2005) afirma que a definição de representações sociais, como uma forma de conhecimento social, assenta-se em três aspectos importantes:

1. A comunicação: as representações sociais são entendidas como moduladoras do pensamento. Elas regulam uma dinâmica social, na qual convergências e conflitos atuam em um movimento que opera a mudança social.
2. A (re)construção do real: os sujeitos reconstroem a realidade cotidiana na constante dinâmica comunicação-representação. As representações sociais atuam como guias de

interpretação e organização da realidade, fornecendo os elementos para que os sujeitos se posicionem diante dela e definam a natureza de suas ações sobre esta realidade.

3. O domínio do mundo: uma vez que as representações são entendidas como um conjunto de conhecimentos sociais, que possuem uma orientação prática e que permitem ao indivíduo se situar no mundo e dominá-lo.

Segundo Santos (2005), o estudo das Representações Sociais remete a alguns pontos como processos perceptivos e imaginários do sujeito, forças sociais, conteúdos culturais, e função mediadora entre indivíduo e sociedade.

Qualquer análise das representações sociais deve levar em conta seus dois componentes: o componente cognitivo e o componente social. O primeiro está relacionado à “uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos/afetivos do sujeito” (SANTOS, 2005, p.27). Contudo, esses processos são diretamente determinados pelo segundo componente, o das condições sociais, nas quais são elaboradas e transmitidas as representações. O conhecimento do senso comum é regido por uma lógica natural, que lhe é própria, e que estaria na intersecção da lógica cognitiva e da lógica social.

Nem sempre o uso do termo representações sociais refere-se ao conceito e teoria formulados por Serge Moscovici, uma vez que há outros usos do termo Representações. Logo, como aponta Almeida (2005), o estudo de uma representação social na perspectiva de Moscovici, pressupõe investigar *o que pensam* os indivíduos sobre determinado objeto (a natureza ou o próprio conteúdo da representação), *porque pensam* (que funções o conteúdo de uma representação assume no universo cognitivo e social dos indivíduos) e *como pensam* (quais são os processos ou mecanismos psicológicos e sociais que possibilitam a construção ou a gênese deste conteúdo).

1.2 Elaboração e dinâmica das representações sociais

Ao estudar as representações sociais, Moscovici se questiona acerca dos determinantes sociais das representações, ou seja, do por que construímos teorias do senso comum acerca de determinados objetos sociais. Ele desvelou algumas circunstâncias sociais que intervêm nesse processo e que levariam a especificidades deste saber, tais como a dispersão da informação, a focalização e pressão para a inferência.

A dispersão da informação é apresentada por Moscovici (1978) como a situação social em que existe multiplicidade e desigualdade qualitativa nas fontes de informação das pessoas, em relação ao número de conhecimentos que um indivíduo deve apreender para comunicar-se ou comportar-se. É como se os dados que a maioria dos indivíduos dispõe sobre os diversos objetos ou coisas do cotidiano fossem insuficientes para a apreciação correta da informação. Logo, os sujeitos distorcem, subtraem e adicionam informações, transformando a informação científica em conhecimento do senso comum. O autor alerta que nesse sentido todos os indivíduos podem ser considerados incultos em algum âmbito.

A focalização refere-se à característica de se conceder mais atenção a alguns aspectos das informações recebidas, ou do meio em que se vive, ao mesmo tempo em que mantém certa distância em relação a outros aspectos. Segundo Moscovici (1978), isso ocorre porque pessoas ou grupos costumam dar maior destaque às perspectivas que se harmonizem com suas orientações profundas, deste modo, pode-se dizer que as informações ao ser captadas já são marcadas por um sentido, por atributos positivos ou negativos (dimensão atitudinal das representações sociais) que serão então ordenadas e justificadas pelo raciocínio.

A pressão pela inferência é caracterizada como a necessidade cotidiana que o meio impõe às pessoas de agir ou tomar uma posição, é relativo à influência que o grupo pode exercer sobre o indivíduo, levando-o até a mudar de opinião. Essa pressão geraria inflexões ou desvios nas operações intelectuais; é como se o tempo entre pergunta e resposta, entre acumulação e emprego de conhecimentos não correspondesse a necessidades do processo de raciocínio.

É possível perceber que as circunstâncias que favorecem a construção de representações sociais indicam que cotidianamente as pessoas são pressionadas a agir e tomar decisões, mesmo que sua base de conhecimento adquirido seja pouco consolidada. Com isso as representações apresentam uma forma de explicação automática para os problemas do cotidiano, na qual o sujeito não precisa se engajar num pensamento ativo real, como se houvesse uma economia cognitiva (HEWSTONE, 2001).

Diante desses três determinantes sociais, as pessoas compartilham teorias do senso comum a respeito de determinados objetos a fim de assegurar a comunicação entre elas e fornecer um guia para suas condutas. O senso comum está continuamente sendo criado e recriado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado.

Segundo Moscovici (2007), a sociedade é considerada pensante, na medida em que as inter-relações sociais proporcionam o desenvolvimento do sentido das coisas e do pensamento das pessoas. Logo, menciona que existem dois universos de conhecimento, o **universo consensual** e o **universo reificado**:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano (...). No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (...) (MOSCOVICI, 2007, p.50).

Os dois universos coexistem juntos e, enquanto o universo consensual está ligado ao pertencimento, ao saber partilhado, construído e baseado no senso comum, o universo reificado encontra-se associado ao conhecimento científico. Os universos consensuais, “são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mas do que contradiz a tradição” (idem, p.54). Nesse universo, espera-se que sempre aconteçam as mesmas situações, gestos e ideias. O que não significa que o grupo pense da mesma forma, uma vez que as representações sociais incluem as convergências e divergências de pensamento, os conflitos que provocam mudanças.

Através das conversações em lugares como salões, lanchonetes, cafeterias, dentre outros, as representações são criadas. De acordo com o autor, a conversação encontra-se no centro de nossos universos consensuais, porque a partir dela as representações sociais são formadas, ou seja, recebem vida própria.

Para o teórico, as pessoas e grupos, não são receptores passivos, mas pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Ou seja, no dia-a-dia, nas relações estabelecidas entre as pessoas, na comunicação social, é que se formam as representações sociais.

Segundo Moscovici (2007), a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar. A dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização. Pode-se dizer que o familiar é aquilo no qual já estamos acostumados, são as crenças, os hábitos adquiridos, que muitas vezes tornam-se padrões de referência, enquanto o não-familiar é aquilo que é avaliado como incomum, anormal, estranho. A tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro (...) “Antes de ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (p.58).

As representações fabricadas, seja de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, dentre outras coisas, são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de familiaridade. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece estar ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal. De acordo com Moscovici, ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu.

O autor aborda as três dimensões sobre as quais se constroem as representações sociais. A primeira é a **atitude**, que expressa uma tomada de posição com relação a um objeto. A atitude é ligada à história do indivíduo ou grupo. Em outras palavras pode-se dizer que a atitude está ligada aos julgamentos feitos, à tomada de posição assumida, a partir dos valores que orientam essa atitude. A outra dimensão refere-se à **informação**, que remete à quantidade e qualidade do conhecimento possuído a respeito do objeto social. Ou seja, a pessoa aprende aquilo que tem ligação com ela. Essas duas dimensões, a atitude e a informação, constituem o **campo da representação**, que organiza, estrutura e hierarquiza os elementos da informação apreendida e reelaborada.

Segundo Moscovici (2007), existem dois mecanismos geradores das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, transferindo-o à nossa própria esfera particular e depois reduzindo-o entre as coisas que nós podemos controlar. Através deles as representações são criadas, logo, compreender o seu funcionamento é essencial.

O primeiro processo fundamental da elaboração das representações sociais que Moscovici menciona é a **ancoragem**, um processo que transforma algo desconhecido e perturbador em algo conhecido, através da comparação com categorias já conhecidas. Segundo o autor, a ancoragem “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a

imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2007, p.60). Esse processo transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ou seja, compara determinado objeto ou ideia a um paradigma, a um modelo de categoria que nós já conhecemos e que achamos ser apropriada.

Conforme comenta Santos (2005), a ancoragem implica em três movimentos:

1. Atribuição de sentido: o enraizamento de uma representação inscreve-se numa rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos e valores preexistentes na cultura. Um exemplo citado pela autora é o da AIDS, doença que quando começou a aparecer, foi logo taxada pela imprensa como “câncer gay” ou “peste gay”, pelo fato de ter sido descoberta inicialmente em homossexuais, e de ser mortal (como o câncer) e contagiosa e mortal (como a peste). Nesse caso, um sentido foi atribuído ao novo objeto (AIDS) a partir de conhecimentos anteriores e um nome lhe foi atribuído.
2. Instrumentalização do saber: possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência possibilitando a tradução e compreensão do mundo social.
3. Enraizamento no sistema de pensamento: as novas representações se inscrevem num sistema de representações preexistentes, desta forma o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento anterior.

A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando-o e classificando-o em função dos laços que esse objeto mantém com sua inserção social (SANTOS, 2005). Logo, um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes (ALMEIDA, 2005).

Como enfatiza Moscovici (2007), ancorar é categorizar, é classificar, é dar nome a alguma coisa. Através da classificação nós somos capazes de imaginar e representar determinada coisa. De fato, a representação nada mais é senão um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Todos têm a capacidade de representar. Por exemplo, ao classificar uma pessoa de acordo com a sua religião ou seu comportamento, significa que se está avaliando-a e rotulando-a.

De acordo com Moscovici, classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é permitido, em relação a

todos os indivíduos pertencentes a essa classe. “Quando nós classificamos, nós sempre fazemos comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele...” (MOSCOVICI, 2007, p.66). Já a categorização implica em escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com alguém ou alguma coisa. Por exemplo, ao sintonizar o rádio e perceber que está no meio de um programa que não se sabe qual é, supõe-se, baseado na experiência possuída, que é um programa x, se esse corresponde às características do programa x.

De acordo com o autor, é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes:

Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para inclui-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na *matriz de identidade* de nossa cultura (MOSCOVICI, 2007, p.66).

O objetivo principal dos sistemas de classificação e de nomeação é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões.

O segundo mecanismo gerador das representações sociais é a **objetivação**, um processo que, segundo Moscovici (2007), é muito mais atuante que a ancoragem e que busca “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (p. 60). Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Ela consiste em um processo seletivo, de redução de um conceito em uma imagem. A sociedade faz uma seleção dos conceitos aos quais ela concede poderes figurativos, de acordo com suas crenças e com o estoque preexistente de imagens, ou seja, ela vai dar uma forma àquela ideia ou conceito, mas não de forma aleatória, e sim baseada em suas crenças e nas imagens que possui.

A objetivação “é o processo através do qual o que era desconhecido torna-se familiar. Ele torna concreto o que é abstrato. Transforma um conceito em uma imagem ou núcleo figurativo.” (SANTOS, 2005, p. 31).

Segundo Moscovici, a objetivação implica três movimentos:

1. A Seleção e a Descontextualização: os sujeitos retiram dos objetos algumas informações, a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural,

experiência prévia, etc. Do conjunto total de informações, os sujeitos retêm apenas algumas, em função de significados já existentes.

2. A formação de um Núcleo Figurativo: é a construção de um modelo figurativo, um núcleo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito.

3. A Naturalização dos Elementos: os elementos que foram construídos socialmente passam a ser identificados como elemento da realidade do objeto. As representações acerca da mulher, por exemplo, incluem que toda mulher deseja ser mãe. Essa ideia está tão enraizada, como se isso fizesse parte da natureza feminina, de maneira que o fato de uma mulher não desejar ser mãe é interpretado como um problema ou um defeito (SANTOS, 2005).

Como enfatiza Almeida (2005), a objetivação torna concreto aquilo que é abstrato. Trata-se de transformar o que é abstrato, complexo ou novo, em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares.

Enquanto a ancoragem lida com um processo interno, a objetivação encontra-se mais ou menos direcionada para fora (para outros), tirando conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

1.3 Características e funções das representações sociais

Segundo Moscovici (2007), as representações sociais se impõem sobre nós como uma força irresistível, que é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. As representações são partilhadas, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por nós, elas são “re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”, uma vez que “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.” (p.37).

Apesar de serem apenas ideias, as representações, com sua autonomia e pressão exercidas, parecem ser uma realidade inquestionável, em virtude do peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo.

Para Moscovici (2007), todas as interações humanas pressupõem representações, independente de surgirem entre duas pessoas ou entre dois grupos. Na realidade, é isso que as

caracteriza. “Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes.” (p.40). As representações sociais são criadas internamente, mentalmente, e se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo. Contudo, não são criadas por um indivíduo isoladamente, mas são criadas no decurso da comunicação. E uma vez criadas, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Quanto mais a origem das representações é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais “fossilizada” ela se torna, ou seja, torna-se mais duradoura, mais permanente.

Abrie atribui quatro funções às Representações Sociais (*apud* SANTOS, 2005; ALMEIDA, 2005):

- 1. Função de saber:** as representações sociais servem para que possamos explicar, compreender e dar sentido à realidade social. Elas permitem aos indivíduos compreenderem e explicarem a realidade, construindo novos conhecimentos. Ao integrar um novo conhecimento a saberes anteriores, faz do novo algo assimilável e compreensível.
- 2. Função de orientação:** as representações sociais servem como guias de condutas. Elas orientam os comportamentos e as práticas, ao mesmo tempo em que são geradas nessas práticas. Também dependem do modo como o sujeito representa a realidade e definem o que é aceitável em um dado contexto social.
- 3. Função identitária:** as representações sociais possibilitam uma identidade grupal e, por consequência, permitem a diferenciação grupal. Ou seja, o indivíduo que compartilha uma representação social com um determinado grupo, sente-se pertencente a esse grupo e não a outro. Essa função permite situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo-lhes a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante.
- 4. Função justificadora:** as representações sociais servem como referências justificadoras de comportamento. Elas permitem “justificar, *a posteriori*, os comportamentos e as tomadas de posição. (...) Justifica, preservando e mantendo a distância social entre grupos.” (ALMEIDA, 2005, p.123). Em outras palavras, as representações sociais que um sujeito ou grupo possuem sobre determinado objeto, leva-o a agir de determinado modo. Podemos citar como exemplo, a representação social que certos educadores possuem sobre a criança que é muito agitada, que se movimenta muito, que fala muito e que, por apresentar esse comportamento, normalmente é taxada como criança hiperativa, mesmo sem possuir uma comprovação

médica que ateste esse fato. Neste exemplo, a representação dos educadores, é utilizada para justificar as suas condutas.

Bauer propõe ainda uma outra função, a de **resistência**, dado que as representações sociais “são a produção cultural de uma comunidade, que tem como um de seus objetivos de uma resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade”. nessa perspectiva, a função de resistência “pressupõe uma segmentação social em diferentes subculturas, que mantêm sua autonomia resistindo às inovações simbólicas que elas não produziram” (BAUER, 2007, p.229).

Moscovici (2007) por meio da hipótese sobre a polifasia cognitiva, destaca que os indivíduos possuem a capacidade de pensar e representar de muitos modos, o que favorece a adaptação às necessidades sociais em mudança. Nessa perspectiva, a proposta de Jovchelovitch (2008) é que a representação é uma forma plural, que compreende racionalidades múltiplas, e a aplicação de determinado saber está relacionado à pragmática do contexto que se apresenta. Assim, ela compreende que ocorre uma coexistência de saberes, que responderão a diferentes necessidades e funções na vida social, e que se farão presentes dependendo de algumas dimensões tais como quem são os atores, como se dá a prática comunicativa, qual o objeto, as razões e as funções das representações. Essas dimensões apresentam ao sujeito conhecimentos sociais acumulados, que ao funcionar como reguladores sociais favorecem o uso de uma ou outra lógica em cada situação.

Wagner et al (2000, *apud* ANDRADE E TEIBEL, 2011) ao abordar o tema da polifasia cognitiva, lembram que apesar da presença de significados contraditórios terem sido identificados desde os primórdios dos estudos sobre a representação social, é incomum as pessoas expressarem contradições em um mesmo discurso em uma determinada situação, pois as representações são criadas e vinculadas a determinados contextos sociais que o sujeito pertence, o que por sua vez demanda formas específicas de pensar, falar e agir nesse grupo. Deste modo, os diferentes contextos que as pessoas vivem requerem diferentes formas de representação ao colocar em jogo demandas de auto-referência e identidade, o que favorece a expressão de um discurso, em detrimento das alternativas concorrentes.

De acordo com Almeida (2005), a grande teoria das Representações Sociais se desdobra em três grandes abordagens, representadas por três grandes pesquisadores, discípulos de Moscovici: a abordagem processual ou culturalista, de Denise Jodelet; a abordagem societal de Willem Doise e a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric. Esses pesquisadores, com suas respectivas correntes de pesquisa, representam diferentes formas de

se focar e investigar as representações, tendo cada um deles trazido um aporte particular para o desenvolvimento da teoria das representações sociais, ao mesmo tempo em que se complementam.

A corrente representada por Jodelet valoriza a articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem as construções mentais coletivas. Doise busca em seus trabalhos, a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal considerando que “os processos que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)”. Já a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, defende que o estudo de uma representação social não pode e não deve se limitar unicamente à identificação de seu conteúdo, devendo necessariamente incluir o estudo de sua estrutura e organização interna, ou seja, deve identificar o núcleo central das representações sociais (ALMEIDA, 2005, p.129). A seguir, será discutida a abordagem estrutural que também fundamentou este estudo.

1.4 Teoria do Núcleo Central

A teoria do núcleo central constitui uma abordagem complementar à teoria das representações sociais, e, portanto, possui uma grande contribuição ao estudo nesse campo. Para Sá (1996), apesar de a teoria do núcleo central ser menor do que a grande teoria das representações sociais, ela é “uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”. (p.52).

A teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez em 1976, por Jean-Claude Abric através de sua tese de Doutorado *Jeux, conflits et représentations sociales*, orientada por Moscovici, na Universidade de Provence.

Essa teoria propõe que a representação social é regida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas ao mesmo tempo complementar ao da outra. Dessa forma, um é denominado **sistema central** e outro denominado **sistema periférico**. De acordo com Abric, o sistema central é constituído pelo núcleo central da representação que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente.

Segundo Abric, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. Essa

hipótese formulada por ele à respeito da organização interna das representações sociais norteia e ao mesmo tempo dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos no campo das representações sociais. A ideia da existência de um núcleo central não é nova, como reconhece o autor, mas remete aos estudos de Heider (1927), assim como de Asch (1946), que podem ser consideradas fontes remotas da proposição básica da teoria do núcleo central. Também remete a uma estrutura encontrada e mencionada na própria teoria das representações sociais, o qual se denomina núcleo figurativo, cuja constituição é resultado da objetivação.

Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais normativos. (SÁ, 1996, p.65).

O núcleo figurativo e o núcleo central apresentam um distanciamento conceitual, uma vez que o primeiro tem um caráter imagético e o último não.

Segundo Abric, o papel que o núcleo central desempenha na estruturação e no funcionamento das representações sociais, pode ser assegurado através de duas funções: uma geradora e uma organizadora.

- **Função geradora:** a partir do núcleo central outros elementos que constituem a representação passam a ter um sentido.
- **Função organizadora:** é o núcleo central quem unifica e estabiliza os elementos da representação.

Junto a essas funções encontra-se a **estabilidade**, uma propriedade do núcleo central que constitui o elemento mais estável da representação, aquele que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos.

A estabilidade é o elemento na representação que mais vai resistir à mudança, ou seja, se o indivíduo possui uma crença, um valor, uma representação de determinado objeto, essas mudanças de conceitos não vão ocorrer de qualquer maneira, uma vez que é algo estável, por isso a denominação estabilidade. Para que haja mudanças na representação é necessário que haja modificação do núcleo central.

O núcleo central encontra-se relacionado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, logo, é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e

pelas normas que regem seu funcionamento. Ele constitui a base comum, coletivamente compartilhada, por isso apresenta uma **função consensual**, uma vez que os elementos que constituem o núcleo central definem a homogeneidade de um grupo social, ou seja, as ideias são consensos dentro daquele grupo, muitas vezes herdadas, e, portanto, difícil de serem mexidas. Ele é estável, coerente e resistente à mudança, assegurando dessa forma, **a segunda função, a da continuidade e da permanência da representação**. Ele existe independente do contexto social e material imediato no qual a representação é posta em evidência, uma vez que já se encontra consolidado na representação.

Já o sistema periférico é definido como complemento indispensável do sistema central, constituído pelos elementos periféricos da representação, que atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas do sistema central. Sá (1996) aponta as três funções do sistema periférico estabelecidos por Abric: a de concretização do sistema central, a de regulação e de adaptação do sistema central e a modulação individual da representação.

Sua primeira função é a concretização do sistema central em termos de tomadas de posições ou de condutas. Contrariamente ao sistema central, ele é pois mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. (...) segunda função: a de regulação e de adaptação do sistema central aos estrangimentos e às características da situação concreta à qual o grupo se encontra confrontado. Ele é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação (...). Por outro lado, e é essa sua terceira função, o sistema periférico permite uma certa modulação individual da representação. Sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração na representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito, a suas experiências pessoais, ao seu vivido. (ABRIC, 1994b, p.79-80 *apud* SÁ, 1996, p.73 e 74).

O quadro abaixo sintetiza as características e funções que diferenciam cada um dos sistemas referidos acima.

Quadro 1- Características e funções do sistema central e do sistema periférico das representações sociais

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível; suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera a significação da representação Determina sua organização	Funções: Permite adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação do conteúdo Protege o sistema central

ABRIC, 1994 b, p.80 *apud* SÁ, 1996, p.74.

Conforme visto em Abric, conhecer a descrição do conteúdo de uma representação não é suficiente, é preciso recorrer a sua estrutura e organização interna, ou seja, identificar os elementos que constituem o sistema central e o sistema periférico e compreender o papel organizador das representações. Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais em sua articulação com a Teoria do Núcleo Central, possibilitará investigar e compreender quais os significados que os professores de educação infantil atribuem ao brincar.

2 SIGNIFICADOS ACERCA DO BRINCAR: PONTOS DE ANCORAGEM

Segundo Moscovici (2007, p.41), “para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela ou aquelas, das quais ela nasceu”. Essa citação justifica a elaboração deste capítulo que busca descrever as construções histórico-sociais de significados acerca do brincar e os discursos presentes no universo reificado sobre o brincar. No primeiro caso, recorreu-se a Brougère (1998a), que colabora para a compreensão da evolução das concepções sobre o brincar que podem funcionar como pontos de ancoragem das representações das professoras acerca desse tema. No segundo caso, buscou-se trazer o discurso reificado sobre o brincar introduzidos na academia, que circula no contexto de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, a partir das teorias de Piaget (1990), Vigotski (2008), Wallon (2007) e Corsaro (2009), que também podem aparecer como pontos de ancoragem das representações das professoras acerca do brincar.

2.1 Construção social do brincar

A representação de brincar que permeia na sociedade hoje é fruto de um contexto histórico-social em que os significados de criança e de brincadeira foram sendo construídos e alterados ao longo do tempo.

A relação entre jogo ou brincadeira com a educação é estudada por Brougère (1998a), que investiga os discursos estabelecidos historicamente entre esses dois elementos e defende a brincadeira como um fim em si mesmo, como um meio de inserção cultural, apropriação e criação da cultura lúdica infantil³.

Segundo o autor, antes da revolução romântica há um pensamento de relacionar jogo⁴ e educação, que pode ser visto de três modos principais: como **recreação**, como **artifício pedagógico** e como **suporte de uma atividade física**.

No primeiro caso, o jogo é visto como um relaxamento indispensável ao esforço geral, seja ele físico, intelectual ou escolar, concepção advinda de fundadores do pensamento

³ Brougère entende por cultura lúdica a resultante das experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças, que inclui os jeitos de fazer, as regras e os hábitos para construir a brincadeira.

⁴ Na língua francesa, o vocábulo “jeu” é utilizado como sinônimo de jogo, brincadeira e, no plural, “jeux”, jogos. Na língua portuguesa há vários termos para denominar aquilo que em francês, está associado a “jeu”. Assim, em português, “brincadeira” refere-se a atividades preferencialmente infantis, enquanto que “jogo” está associado a diferentes e variados sentidos, como jogos políticos, jogos com regras, de crianças e de adultos. Neste texto fundamentado em Brougère, o uso da palavra jogo possui o sentido de brincadeira.

ocidental, como o de Aristóteles. “No pensamento de Aristóteles, a noção de jogo não tem um sentido senão no quadro de uma oposição, que é de fato uma complementaridade ao trabalho” (BROUGÈRE, 1998a, p.27). Nesse pensamento, o jogo é considerado como um repouso, em oposição ao trabalho, contrapõe-se ao sério e é considerado uma espécie de relaxamento, pelo fato de termos necessidades de descanso. Ele surge como o paradigma do não sério, na medida em que não podemos ser sempre sérios. Em tal pensamento, o jogo está longe de ser valorizado em si mesmo, ele teria seu “fim normal” visando apenas o repouso das atividades sérias. Essa concepção de jogo/brincadeira como recreação e relaxamento ainda pode ser encontrado nos dias atuais, como aponta o autor:

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (BROUGÈRE, 1998a, p. 54).

O modelo de concepção de jogo inicia-se a partir de tais teorias, que consideram o jogo como um meio e jamais como um fim. Segundo esse pensamento, o uso do jogo deve ser limitado e devem-se evitar os excessos.

Em segundo lugar, o jogo é usado como artifício pedagógico: exercícios escolares recebem o aspecto do jogo para atrair, para seduzir a criança.

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhe proporcionar no futuro. (ERASMO, 1966, p.454 *apud* BROUGÈRE, 1998 a, p. 55)

Nesse caso, o interesse não é pelo jogo enquanto tal, pois nessa concepção ele não tem um valor educativo ou pedagógico, mas o estudo deve assumir o aspecto do jogo para interessar a criança.

Por último, o jogo foi concebido como lugar de uma educação física: o jogo como suporte de uma atividade física.

A partir do romantismo, surge um novo olhar sobre a criança, e consequentemente, sobre a função atribuída ao jogo infantil. A infância não é vista mais como um período que se deve esquecer, mas torna-se um momento de perfeição lastimado para sempre. “A criança, não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação” (BROUGÈRE, 1998 a, p.73). Ela não é vista mais como uma tábula rasa que o adulto deve manipular, como um ser frágil, passivo, incapaz de discernir o verdadeiro do falso, uma vez que ela traz uma disposição natural em relação ao desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto, o jogo abandona sua relação com a frivolidade para se tornar uma educação natural. Contudo, de acordo com Brougère (2008), “não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura”. (BROUGÈRE, 2008, p.93). Segundo ele, de acordo com a ideologia romântica, a valorização da brincadeira acaba por suprimir a dimensão social da criança pequena, uma vez que esta aparece como dominada e conduzida pela natureza, na qual a brincadeira passa a ser o principal meio de educação. Ele também não acredita que o comportamento da criança justifica-se no comportamento animal, como afirma a etologia ou psicofisiologia animal, uma vez que a dimensão simbólica, que ele considera essencial da brincadeira infantil, está ausente na brincadeira animal.

No final do século XIX, surgem novos discursos pedagógicos e novos discursos sobre o jogo. Os textos do período romântico trazem marcas filosóficas, ideológicas ou literárias, mas sem pretensão científica. Contudo, essa pretensão vai surgindo aos poucos, a partir da influência da Biologia e da Antropologia, dando origem à psicologia infantil. Segundo Brougère (1998a, p.98),

A psicologia infantil, constituindo-se sob suas diversas formas, tendo origem no pensamento romântico e na biologia ao mesmo tempo, apossou-se do jogo, justificando as intuições românticas, construindo uma ciência do jogo que torna totalmente natural esse fenômeno, ocultando sua dimensão social para fazer dele o lugar de uma expressão espontânea da criança.

Nesse contexto, surge a noção de jogo educativo, que se opõe aos jogos livres das crianças. Muitos discursos em torno do jogo marcaram essa época, com o intuito de conciliar a presença do jogo com o objetivo educativo e de “adaptar o jogo às necessidades de uma pedagogia que rejeita o jogo espontâneo da criança”. (BROUGÈRE, 1998a, p.123). O objetivo seria priorizar jogos dirigidos, com objetivos pedagógicos determinados.

A expressão “jogo educativo” aparece como uma atividade escolar, um exercício, que recebe ares de jogo, que se desenvolve num contexto teórico que reconhece um valor educativo ao jogo enquanto tal, mas que continua a ser totalmente dominada pelo adulto. Enquanto isso, o jogo livre da criança, continua a ocupar o lugar de recreação, e só raramente é considerado como trazendo uma contribuição positiva à tarefa educativa.

Brougère (1998a) distingue os sistemas que veem no jogo um suporte de aprendizagem e aqueles que o veem como preparação para a vida coletiva. Enquanto o primeiro pende para o lado das aprendizagens estruturadas, criando a noção de jogo educativo, outra visão permite favorecer o jogo livre, o qual permite que as próprias crianças se organizem, privilegiando sua autonomia, socialização e sociabilidade, à medida que resultam de múltiplos contatos livremente escolhidos. Neste segundo caso, o jogo é considerado como um fim em si mesmo, como uma aprendizagem para a vida coletiva, uma preparação para a escola primária, mas sem apresentar aquela preocupação de antecipar as futuras aprendizagens por meio de jogos educativos ou outro jogo controlado, mas sim, relacionado à ideia de que outras aquisições como, aptidão para comunicar-se, respeito pelo outro, aceitação das restrições da vida coletiva e autonomia são essenciais antes de se chegar à escola primária.

Baseado nessa visão da brincadeira como fim em si mesmo, o autor afirma:

Mais do que preparar ou antecipar as aprendizagens, trata-se então de preparar as condições necessárias a qualquer futura aprendizagem; isso subentende que essas se efetuarão ainda mais rapidamente porque essa base será sólida (BROUGÈRE, 1998a, p.183).

De acordo com essa visão que favorece o jogo livre, o educador adquire outro papel: “ele age nos bastidores, estimulando o jogo, intervindo quando necessário ou aceitando o papel que a criança lhe pede para desempenhar, organizando o espaço para que seja rico em potencialidades lúdicas.” (Idem).

Ao citar alguns modos de pré-escolarização em vigor na Alemanha e Inglaterra, o autor ressalta que nesses sistemas, o jogo constitui quase sempre a atividade principal e não há tantas exigências em matéria de aprendizagem, de realizações concretas como há na França. Logo, destaca que a autonomia e o domínio do espaço escolar são mais amplamente desenvolvidos. Isso não significa que o jogo educativo não exista nesses jardins de infância; ele tem seu lugar ao lado do jogo livre, sem ser por ele substituído. (grifo nosso).

Para Brougère, o lugar que a brincadeira ocupa na instituição escolar, indica a finalidade dessa instituição e permite constatar qual o modelo de educação pré-escolar vigente: se um modelo voltado para as aprendizagens ou para a integração da criança a uma comunidade social, considerada como “uma preliminar a toda aprendizagem estruturada” (BROUGÈRE, 1998a, p.184).

A comparação feita por esse pesquisador entre os sistemas pré-escolares permite que se situe melhor o paradoxo do jogo na escola maternal francesa. Segundo ele, o jogo apresenta-se limitado a um tempo e um espaço através do uso dos cantinhos de jogos, ou transformado em uma atividade educativa: o jogo educativo. Nesses casos, trata-se sempre de pensar o objeto lúdico em função dos objetivos que se quer atingir, através de seu interesse educativo somente. Na verdade, “é o conteúdo em referência às aprendizagens escolares fundamentais (leitura, escrita, cálculo), que empresta sua marca educativa ao jogo” (BROUGÈRE, 1998a, p.187).

Brougère critica os modelos de sistemas pré-escolares que denominam de jogos, atividades tão distantes da cultura lúdica da criança e tratam de transformar o jogo para torná-lo receptivo às exigências educativas. Acerca disso ele comenta:

Ao batizar de ‘jogos’ atividades tão distantes da cultura lúdica da criança, podemos perguntar se elas ainda são da ordem do jogo, senão por metáfora. Juntamente com Brian Sutton-Smith, podemos evocar uma domesticação da criança através do jogo, uma transformação da atividade lúdica para adaptá-la às exigências escolares (Idem).

Enquanto existem sistemas pré-escolares que tentam desenvolver a cultura lúdica da criança, outras, como a escola maternal francesa, procuram propor atividades aparentemente “lúdicas” que devem ser consideradas específicas para o objetivo que se quer atingir. Trata-se de transformar o jogo para torná-lo receptivo às exigências educativas.

Dessa forma, percebe-se que o contexto histórico-social traz diferentes representações e significados acerca de jogo ou brincadeira que permeiam em nossa sociedade atualmente e que compõem o universo escolar. De acordo com Brougère, nas instituições de educação infantil é possível constatar a presença da brincadeira de três formas distintas: como um fim em si mesmo, como meio/recurso pedagógico e como recreação, sendo o primeiro defendido pelo autor.

Conforme apresentado aqui neste trabalho, a concepção de brincadeira como recreação e artifício pedagógico antecede ao período romântico, contudo, ainda se encontra fortemente presente nos interiores das instituições de Educação Infantil. Nessa perspectiva, procurou-se construir um quadro comparativo, apresentado a seguir, diferenciando os três paradigmas que envolvem a concepção de brincadeira: a brincadeira como recreação, a brincadeira utilizada como recurso didático e a brincadeira como fim em si mesmo,⁵, tomando por base Brougère (1998a) e Haddad (2012).

⁵ Esse quadro foi construído inicialmente durante o nosso trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (CORREIA, 2009), apresentando apenas dois paradigmas: a brincadeira como fim em si mesmo e a brincadeira como recurso pedagógico. Para essa pesquisa, decidimos ampliar o quadro, acrescentando um terceiro paradigma apresentado por Brougère: a brincadeira como recreação.

Quadro 2- Paradigmas que envolvem a concepção de brincadeira

Itens	BRINCADEIRA COMO RECREAÇÃO	BRINCADEIRA COMO RECURSO DIDÁTICO	BRINCADEIRA COMO FIM EM SI MESMO
Finalidade	Relaxamento indispensável ao esforço geral, seja ele físico, intelectual ou escolar. É considerado um repouso em oposição ao trabalho.	Suporte de aprendizagem. Está em função das atividades estruturadas, daí a noção de jogo educativo.	Preparação para a vida coletiva. Visa favorecer o jogo livre: permite que as próprias crianças se organizem, privilegiando sua autonomia, socialização e sociabilidade.
Foco	No relaxamento necessário, pelo fato de termos necessidade de descanso e no prazer que proporciona.	Nas aquisições escolares: preocupação de antecipar as futuras aprendizagens.	Nas aquisições necessárias à vida coletiva: aptidão para comunicar-se, respeito pelo outro, aceitação das restrições da vida coletiva e autonomia.
Valor pedagógico	A brincadeira é considerada como gasto de energia, como relaxamento, e não possui valor pedagógico.	Jogos educativos com fins didáticos ocupam lugar principal e a brincadeira livre não tem valor pedagógico.	A brincadeira livre é a atividade principal e os jogos educativos ocupam lugar secundário.
O lugar do lúdico	A brincadeira encontra-se presa ao espaço do recreio, e é representada pela oposição entre o tempo de aula e o do jogo.	A brincadeira apresenta-se limitada a um tempo e um espaço através dos cantinhos de jogos, ou transformado em uma atividade educativa: o jogo educativo. O objeto lúdico é pensado em função dos objetivos que se quer atingir.	As brincadeiras são atividades pertinentes à cultura lúdica da criança, é um lugar de experiência específica quanto à linguagem, é um espaço de inovação, de criação para a criança.
Papel do professor	Deixa as crianças livres para determinar seu conteúdo, considerado sem importância.	Controla e determina as ações que as crianças devem tomar com o intuito de se atingir o objetivo proposto por ele.	Atua nos bastidores: prepara o espaço, estimula o jogo, intervém quando necessário ou aceita o papel que a criança lhe pede para desempenhar.
Escolha do material	Os professores não oferecem muito apoio no sentido de providenciar um ambiente lúdico para a brincadeira com materiais apropriados.	É pensada de acordo com os conteúdos didáticos que se quer atender, dessa forma, tudo assume a forma de jogo.	É de suma importância para o desenrolar da brincadeira e deve estimular atitudes de descoberta e de manipulação.

Conforme retrata o quadro 2, na concepção de brincadeira como recurso didático e como recreação, o brincar livre da criança não tem valor pedagógico, não tem muita importância e é destinado aos momentos de recreio, diferente da visão da brincadeira como fim em si mesmo, na qual a atividade livre é a principal e possui dentre as finalidades, a preparação para a vida coletiva, para as vivências culturais da criança. O papel do educador nessa última visão é fundamental, na medida em que não apenas observa as crianças brincarem, mas também prepara o ambiente, participa da brincadeira junto com elas, incentivando, estimulando, criando novos desafios e intervindo quando necessário.

De acordo com o que foi discutido nesse tópico, pôde-se observar como as concepções e significados acerca da brincadeira foram sendo construídos historicamente. Com a valorização da brincadeira, vários teóricos se dedicaram a esse objeto de estudo, ressaltando a importância da brincadeira para a criança e relacionando-a aos processos educativos.

No tópico a seguir será apresentado o que esses teóricos enfatizam sobre a brincadeira infantil, considerando que esse discurso reificado sobre o brincar pode assinalar pontos de ancoragem das professoras participantes dessa pesquisa referentes ao discurso acadêmico, já que a maioria afirmou ter formação inicial em Pedagogia.

2.2 O discurso reificado sobre o brincar

Diversos estudiosos dos mais variados campos de conhecimento têm ressaltado em seus estudos a relevância da brincadeira e sua relação com a educação. Teóricos como Piaget (1990), Vigotski (2008), Wallon (2007) e Corsaro (2009) mostram em seus estudos a importância da brincadeira para a criança. Suas teorias convergem em alguns pontos e divergem em outros, contudo, nosso intuito aqui não é comparar suas diferentes abordagens, mas sim, apresentar alguns conceitos formulados por cada um desses grandes estudiosos, considerando a possibilidade desses conceitos se difundirem no universo consensual e, submetidos ao processo de defasagem, participarem como pontos de ancoragem das representações sociais das professoras de educação infantil.

2.2.1 A brincadeira na teoria de Jean Piaget

Jean Piaget dedicou-se ao estudo do desenvolvimento cognitivo na perspectiva ontogenética, isto é, procurou investigar o desenvolvimento cognitivo desde o nascimento até a idade adulta. Ele se preocupou em investigar como o sujeito passa de estados de menor conhecimento a estados de maior conhecimento, para tanto, utilizou métodos de investigação baseado em registros dos jogos infantis de seus próprios filhos, e na observação, com diversos colaboradores, dos jogos praticados nas escolas (como a Casa da Criança, de Genebra) ou na rua, elaborando assim, uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (1990, p.115), “o jogo⁶ é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação.” Esses dois conceitos de assimilação e acomodação são muito utilizados na teoria piagetiana e juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas. A assimilação é um processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra uma informação nova nos esquemas⁷ ou padrões de comportamento já existentes. Enquanto que a acomodação se refere a mudanças que o organismo faz em suas estruturas a fim de incluir o novo conhecimento. É a “criação de novos esquemas ou modificação de velhos esquemas” (WADSWORTH, 1995, p. 6). Dessa forma, de acordo com essa teoria, ao brincar a criança integra novos conhecimentos, novas informações às suas estruturas cognitivas.

Piaget organizou os jogos infantis em três grandes tipos de estrutura: o exercício, o símbolo e a regra. Logo, classifica os jogos em três classes sucessivas e complementares: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos com regras. Há ainda os jogos de construção que, segundo o teórico, não constituem uma categoria situada no mesmo plano dos outros, mas é uma “transição entre os três e as condutas adaptadas.” (p.144).

Os **jogos de exercício**, que caracterizam as condutas animais, são os primeiros a aparecer na criança, logo, constituem a forma inicial do jogo na criança. Suas ações não possuem propósitos práticos ou instrumentais, agem por agir, pelo prazer de exercitar suas habilidades motoras. Refere-se às condutas como “lançar, puxar um barbante, imprimir um impulso, encher ou despejar, ou mais tarde, dividir um todo e reconstruí-lo, etc.” (PIAGET, 1990, p.151). As condutas superam amplamente os esquemas reflexos e prolongam quase

⁶ A nomenclatura de jogo é entendida aqui como sinônimo de brincar. Mantemos a expressão jogo, expressa na obra editada em português do Brasil.

⁷ Fundamentado em Piaget, Wadsworth (1995, p.2), nos explica que “esquemas são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos se adaptam e organizam o meio”.

todas as suas funções, podendo envolver também as funções superiores. Um dos exemplos citado por Piaget é quando a criança faz perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse pela resposta nem pelo próprio problema:

É evidente, por exemplo, que tendo aprendido a formular perguntas e, notadamente, os “porquês”, o que constitui um ato de inteligência refletida, a criança pode-se divertir fazendo perguntas pelo simples prazer de perguntar, o que constituirá um exercício simples. (PIAGET, 1990, p.154).

Diferentemente dos jogos de exercício, os **jogos simbólicos** supõem a representação de um objeto ausente, “visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia” (PIAGET, 1990, p.146). Por exemplo, uma criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel está representando simbolicamente o automóvel pela caixa, satisfazendo-se com uma ficção, pois “o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo”. (Idem). Outro exemplo citado pelo autor é o “jogo de brincar com bonecas”. Através dessa brincadeira, a criança revive simbolicamente a sua própria existência por meio da boneca, assimilando diversos aspectos, lidando com os conflitos cotidianos e realizando os desejos que ficaram por saciar. Dessa forma, “todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança, repercutir-se-ão nas suas bonecas.” (p.140).

Na medida em que implica a representação, o jogo simbólico só aparece na criança após os dois anos de idade, sendo mais frequente dos dois aos quatro anos. A maioria dos jogos simbólicos apresenta grande importância, uma vez que ativa os movimentos e atos complexos e apresentam funções que se afastam cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos, somados ao simples prazer que proporciona. O simbolismo possibilita a interiorização da imitação (a imitação tanto de coisas como de pessoas) e aos poucos se transforma em representação.

Já os **jogos com regras** supõem relações sociais ou interindividuais. Essa categoria apresenta um novo elemento: a regra, que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. Como afirma o autor,

A regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta. Ora, se vários jogos regulados são comuns às crianças e aos adultos, um grande número deles, porém, é especificamente

infantil, transmitindo-se de geração em geração sem a intervenção de uma pressão adulta (PIAGET, 1990, p.148).

Os jogos de regras podem ser jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, dentre outros), com competição dos indivíduos (que sem a regra seria inútil) e regulamentados ou por um código transmitido de gerações em gerações, ou por acordos momentâneos.

Piaget apresenta também os **jogos de construção ou de criação**, que “não caracterizam uma fase entre as outras, mas assinalam uma transformação interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada.” (PIAGET, 1990, p.148). Como no exemplo citado pelo autor, quando a criança, em vez de representar um barco com um pedaço de madeira, constrói realmente um barco, escavando a madeira, plantando mastros, colocando velas e acrescentando-lhe bancos, o significante acaba por confundir-se com o próprio significado e o jogo simbólico com uma verdadeira imitação do barco. Nesse exemplo, o teórico questiona se essa construção é um jogo, uma imitação ou um trabalho espontâneo. Da mesma forma, quando o “jogo de papéis” se converte em criação de uma cena de teatro ou de uma comédia interna, passa-se da direção do jogo para a direção da imitação e do trabalho. Logo, segundo Piaget, os jogos de construção situam-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação.

2.2.2 A brincadeira na visão de Vigotski

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.

A essência da brincadeira segundo esse autor, é que “ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2008, p.26). A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma e conscientemente os motivos pelos quais a brincadeira é inventada, mas que ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. E é exatamente isso que a distingue de outras atividades, como o trabalho.

Outro aspecto que diferencia a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança, é a situação imaginária que a brincadeira propicia. O autor

acredita que a situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. Um exemplo é o da criança que brinca de boneca, imaginando-se mãe e fazendo da boneca o seu bebê. Logo, nesse caso ela deve comportar-se se submetendo às regras do comportamento materno.

Vigotski (2008, p.28) afirma que “sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária”. Da mesma forma, “qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária”, como por exemplo, o jogo de xadrez:

Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; "comer", perder peças, etc., mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida (Idem).

Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira. A própria criança cria as regras da brincadeira e entende como deve se comportar nela, diferentemente de quando, na vida real, lhe dizem o que podem ou não fazer.

Na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.

Segundo o autor, separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança e a brincadeira é uma forma de transição para isso. A criança usa um cabo de vassoura, por exemplo, para ser um cavalo no qual ela brinca. Nesse caso, o objeto, cabo de vassoura, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, e nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. “Para a criança, a palavra "cavalo", atribuída ao cabo de vassoura, significa: "lá está um cavalo", ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra” (VIGOTSKI, 2008, p.32).

A brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, mas sim o principal. Ela é “fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente⁸ na criança”.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento (...). Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2008, p.35).

Vigotski considera a situação imaginária muito próxima da situação real. Logo, na brincadeira, ocorre a reprodução da situação real. Ele afirma que a brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, em outras palavras, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova ação imaginária. É o caso da criança que, ao brincar de boneca, normalmente repete o que sua mãe faz com ela. Isso não significa que a brincadeira seja um espaço de mera reprodução ou imitação do social, mas é um também um espaço de criação da criança.

A brincadeira da criança de até três anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, segundo ele, porque ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real. Já, na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Por isso, o autor acredita que a brincadeira é uma especificidade da idade pré-escolar.

2.2.3 A brincadeira segundo Henri Wallon

Henri Wallon (2007) desenvolveu estudos para compreender o indivíduo nos seus aspectos motor, afetivo e cognitivo, se opondo à ideia da fragmentação do indivíduo. Ele propôs a integração de fatores biológicos e sociais como inerentes ao desenvolvimento da pessoa, defendendo a tese de que *o ser humano é geneticamente social*, na medida em que se relaciona com o outro desde o período da gestação, mantendo com este uma relação de reciprocidade.

⁸Esse termo foi utilizado considerando a nova tradução realizada por Zoia Prestes. Como explica a autora, ainda que contrariando o uso já estabelecido por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), optou-se pela palavra *iminente* porque ela traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo (Ver PRESTES, 2010).

No texto “O brincar”, da obra *A evolução psicológica da criança*, o autor se dedica explicitamente a este tema e apresenta inicialmente as quatro categorias de brincadeiras definidas por Ch. Büller: funcionais, de ficção ou faz-de-conta, de aquisição e de fabricação. As *brincadeiras funcionais* englobam as atividades simples, como estender os braços ou pernas, tocar objetos, produzir sons ou ruídos, que estão presentes nas crianças menores e a auxiliam no conhecimento de si. As *brincadeiras de ficção ou faz-de-conta* caracterizam-se como as brincadeiras de assumir papéis, a exemplo da brincadeira de casinha, de boneca, na qual assumem o papel de “papai” e “mamãe”, assim como as brincadeiras de montar num cabo de vassoura como se fosse um cavalo, dentre outras. Nas *brincadeiras de aquisição*, a criança brinca, olha, escuta, compreende e percebe o seu mundo devido à grande capacidade de atenção adquirida. Nas *brincadeiras de fabricação* as crianças juntam, constroem, combinam os objetos e os transformam em novos.

Segundo Wallon (2007), diversas atividades recebem a nomenclatura de brincadeira, certamente porque o adulto vê essa atividade como “distração e descanso e, portanto, se opõe a atividade séria que é o trabalho” (p. 55). Como aponta Maynard (2010), que desenvolveu seu estudo sobre a brincadeira de faz de conta na perspectiva wallonina, esse teórico se opõe à visão de brincar como recreação e relaxamento, por acreditar que o brincar não seria

[...] aquilo que não exigiria esforço, em contraposição à labuta cotidiana, pois uma brincadeira ou um jogo podem exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que uma tarefa obrigatória: é o caso de certas competições esportivas ou mesmo de obras realizadas solitariamente mas livremente. [...] Em particular, nem sempre consiste em restabelecer o equilíbrio entre aptidões exercidas de maneira desigual: gasto de energia depois de um dia de trabalho intelectual [...] recreações intelectuais depois de um trabalho manual (WALLON, 2007, p.55).

Opondo-se à essa ideia de brincar como recreação, descanso ou relaxamento, que conforme apresentado aqui nesse estudo, provém de Aristóteles, o autor define o brincar como “uma finalidade sem fim” que não visa realizar nada além dela mesma, pois “a partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo” (WALLON, 2007, p.56).

A brincadeira infantil segundo Wallon se explica pela necessidade do indivíduo agir sobre o mundo exterior (das pessoas e dos objetos) “para adequar os recursos dele aos

recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo” (Idem, p. 62).

O autor ressalta que só há brincadeira se houver satisfação e uma consciência do brincar. “Disso resultaria que todas aquelas ‘brincadeiras’ das crianças, que são a primeira explosão das funções mais recentemente surgidas, não poderiam ser chamadas de brincadeiras porque ainda não existe nenhuma que poderia integrá-los a formas superiores de ação” (WALLON, 2007, p. 59). Para ele, esta falta de consciência do brincar tende a se auto-superar de acordo com o desenvolvimento das funções motora, afetiva e cognitiva e da aquisição da inteligência discursiva.

Ao afirmar que “não consegue brincar quem quer nem quando quer, são necessárias disposições e às vezes uma aprendizagem ou uma reaprendizagem” (WALLON, 2007, p. 58), subentende-se que para brincar é necessário que haja uma maturação das funções físicas, psíquicas e afetivas da criança e, por conseguinte, que a criança tenha adquirido a capacidade da representação.

Quanto à existência de regras na brincadeira da criança Wallon afirma que,

o brincar logo se perde em repetições monótonas e fastidiosas se não se impuser regras. [...] No entanto, esse caráter gratuito de obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto, definitivo; sua observância pode ter como efeito suprimir o jogo que elas foram feitas para alimentar [...] (WALLON, 2007, p. 64).

Dessa forma, a regra pré-estabelecida pode contribuir para tirar o caráter de gratuidade presente na brincadeira. Logo, o teórico deixa claro que no jogo as regras são a organização do acaso. “Ao chamar a atenção para a gratuidade e obediência às regras do jogo, alerta que seu efeito pode ser o de suprimir o jogo da criança, ao passo que a função das regras é a de alimentar a brincadeira, e não suprimi-la” (MAYNART, 2010, p.35).

De acordo com Wallon, as crianças copiam umas das outras as brincadeiras, e este comportamento se explica pela necessidade de assimilar, agir e compreender o mundo exterior. É nesta atividade de querer compreender o meio em que se encontra inserida que a ficção torna-se presente no jogo, por ser o que se opõe à realidade opressiva. Deste modo, a criança acaba repetindo em suas brincadeiras, situações que vivenciou. A imitação, uma pré-figuração da representação, é bastante seletiva na criança e exige um esforço muito grande por

parte delas. “Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto está ausente” (WALLON, 2007, p. 67).

A capacidade da representação faz-se um fator de extrema relevância ao desenvolvimento da criança, marcando dessa forma a complexidade que está presente em suas brincadeiras. A criança brinca como meio de superar conflitos, de compreender o meio em que vive e desta forma reconhecer-se como pessoa através dos papéis que representa, por isso, não se deve suprimir a brincadeira da criança impondo o que ela deve ou não fazer, ou apenas considerá-la como uma atividade não séria, pois esta atividade exige da criança uma série de capacidades como a de tomar decisões, escolher e assumir papéis, de se comunicar, enfim, que só é possível quando ela atinge a capacidade da representação.

2.2.4 Corsaro e a cultura de pares

Corsaro (2009) apresenta uma abordagem à socialização na infância denominada por ele de “reprodução interpretativa”. O termo interpretativa indica que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.” (p.31). Em outras palavras, as crianças apreendem algumas informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Já o termo reprodução significa que “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” e que também “são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros”. (Idem). Dessa forma, Corsaro mostra que as crianças produzem culturas e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa.

O que interessa ao autor são as relações entre as crianças, “seu recorte não é o indivíduo e seu desenvolvimento prospectivo, e sim o grupo social de pares de idade na infância como fenômeno desse estágio da vida” (MÜLLER e CARVALHO, 2009, p.24). Seu foco principal é a compreensão dos processos sociais no grupo de brinquedo, o que não o exime de refletir acerca das implicações educacionais e de criticar o sistema educacional norte-americano. Ele compreende a criança como agente e co-construtora de seu desenvolvimento e o adulto deve atuar como parceiro da criança em sua construção de mundo.

Um conceito muito utilizado pelo autor é o de “cultura de pares”, que ele define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 2009, p.32). A brincadeira aqui é valorizada enquanto cultura de pares, como uma forma de interação e de a criança produzir suas culturas próprias e singulares.

Dois exemplos mencionados a seguir são apresentados por Corsaro, com o intuito de retratar as rotinas da cultura de crianças pequenas e refletir sobre sua importância na vida cotidiana das crianças. O primeiro exemplo é o da brincadeira do “Balde que anda”, que envolve quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Na primeira fase as crianças descobrem ou criam o agente ameaçador, que geralmente é uma das crianças que está participando da brincadeira e no qual se coloca um balde em sua cabeça, enquanto as outras crianças estão abrigadas em um cercado, que mais tarde funciona como base segura. Na segunda fase, as crianças aproximam-se do agente ameaçador e procuram provocá-lo, enquanto este não enxerga ou finge não enxergar as outras crianças. Na terceira fase, da evitação, é atribuído ao agente ameaçador poder pelo grupo de crianças, que fogem, enquanto ele as persegue. Na quarta fase, a base segura é alcançada e as crianças ou “perseguidos” estão a salvo do ameaçador.

A importância da aproximação-evitação na cultura de pares, é que a estrutura da rotina envolve acumulação e liberação de tensão e as crianças são capazes de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina. As crianças partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas. O autor destaca também o fato de essa brincadeira ser observado em crianças muito pequenas, mesmo antes do surgimento de brincadeiras mais formais.

O outro exemplo refere-se às brincadeiras de dramatização de papéis, nas quais, segundo Corsaro, as crianças não simplesmente imitam modelos adultos (como muitos pesquisadores enfatizam), mas principalmente elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder. Os jogos de papéis permitem que a criança faça experiências sobre o comportamento de pessoas da sociedade, sobre comportamentos de meninos e meninas e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero. As observações realizadas por Corsaro mostram que as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças

pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças, que nem sempre aceitam esses estereótipos, mas os desafiam e refinam.

Segundo o autor, a brincadeira de papéis é desenvolvida pelas crianças já aos dois anos de idade, e a maior parte dos jogos de papéis entre dois e cinco anos é sobre expressão de poder, como pode ser observado no exemplo abaixo.

Em minha pesquisa inicial, eu estava interessado no uso da linguagem na brincadeira entre um irmão e uma irmã, Krister e Mia, e um segundo garoto, Buddy. Em uma das sessões de brincadeira, Mia (que tinha quatro anos e frequentava a pré-escola) e os dois meninos (ambos com cerca de dois anos e meio e sem experiência escolar) iniciaram uma sequência de jogo de papéis quando Mia sugeriu que brincassem de professor. Krister quis ser o professor, e trouxe uma cadeira para a frente de um grande quadro negro existente na sala. Mia, Buddy e eu nos sentamos no chão, como alunos. Krister pegou o giz e disse: “Agora escrevam isto!”, e desenhou diversas linhas. “Isso não são letras, são só linhas”, provoquei. “Ele ainda não escreve bem”, respondeu Mia, meio aborrecida. “Faça de conta que são letras”. Mas Krister não permitiu que sua autoridade fosse desafiada. Gritou comigo: “Bill, você é um menino mau! Vá sentar no canto agora mesmo!”. Krister apontou para um canto da sala e eu peguei minha folha de papel e fui sentar lá. Buddy e Mia começaram a rir, mas Krister deu mais algumas ordens sobre o que devia ser escrito, e Mia, Buddy e eu o atendemos (CORSARO, 2009, p.35).

Neste exemplo, Corsaro chama a atenção para o fato de que uma criança pequena que não possuía experiência escolar tinha informações de que professores são poderosos e dizem às crianças o que elas devem fazer e de que garotos mal comportados têm que sentar no canto. E como Krister, de apenas 2 anos e meio, teria aprendido isso? Corsaro explica que talvez a informação tenha vindo de Mia ou de algo assistido por ele na televisão ou ainda de uma brincadeira de adultos sobre crianças que não se comportam bem na escola terem que sentar no canto.

Outro exemplo de brincadeira de jogo de papéis pode ser observado no episódio intitulado de “Dois Maridos”, que retrata o enredo desenvolvido por 4 crianças: Bill, Rita, Charles e Denny. Parte do episódio se desenvolve no andar de cima de uma casa de bonecas em que Bill e Rita combinam a respeito dos papéis de marido e mulher, enquanto os outros dois meninos, Charles e Denny, assumem os papéis de gatinhos, engatinhando e miando como gatos.

Bill e Rita agora estão arrumando a casa. Pegam cobertores na cama e colocam as bolsas e a maleta no chão em frente à cama. Bill pega um berço e o coloca ao lado da cama, bloqueando a área em torno na cama e separando-a do resto da sala. “*Este é nosso quarto, certo?*”, diz Bill. “*Certo*”, responde Rita. “*É nosso quartinho onde dormimos, certo?*”, acrescenta Bill. “*Nosso quartinho. Nosso...*”. “*Nós somos a família de gatinhos*”, diz Denny, interrompendo Bill enquanto ele e Charles sobem a escada e entram na casa de boneca. Os dois começam a engatinhar pela casa miando. “*Aqui, gatinho, aqui, gatinho*”, diz Rita, inclinando-se para afagá-los. “*É, eles são os nossos dois gatinhos*”, anuncia para Bill. “*Gatinho, você não pode entrar neste quarto!*”, ordena Bill severamente. Mas um dos gatinhos, Charles, desobedece imediatamente, entra no quarto e sobe na cama. Enquanto isso, o outro gatinho derruba no chão um prato que está sobre a mesa. “*Não! Não!*”, grita Bill. Ele enxota os gatinhos de volta para a escada. “*Saiam! Vão para o quintal!*” Rita vem em auxílio de Bill e grita: “*Vão para o quintal, gatos! Desçam! Desçam!*” Os gatinhos vão para a escada e Charles começa a descer. Mas Denny para no alto da escada e diz: “*Não, eu sou o gatinho. Sou o gatinho*”. Parece que ele quer ficar. Mas o marido e a mulher insistem para que ele se vá. “*Volte para o quintal!*”, ordena Bill. “*Vão para o quintal. É! É!*”, grita Rita, empurrando o gatinho restante com as mãos. Denny desiste e desce a escada. Bill olha para os dois gatinhos e diz: “*Vão para o quintal, estamos ocupados!*”. “*Eles nos deram trabalho*”, diz Rita. Depois que os gatinhos saem, marido e mulher decidem que a casa precisa de uma limpeza. Em harmonia com papéis estereotipados de gênero, Bill arrasta os móveis enquanto sua mulher, Rita, limpa o chão. Bill segura a mesa e fala: “*Cuidado, vou arrastar nossa mesa*”. “*Você é um homem prestativo, Bill. Um homem prestativo*”, cantarola Rita. “*Agora*”, diz Bill e empurra o fogão para perto da porta e depois arrasta a mesa. “*Bill? Bill?*”, chama Rita. “*O que é?*” [responde Bill]. “*Você é um homem forte*”, elogia Rita. “*Eu sei. Acabei de arrastar isto*”, diz Bill, referindo-se à mesa. (...) Charles engatinha de volta para a escada, mas Denny fica, se levanta e anuncia: “*Não sou mais-não sou mais um gatinho*”. “*Você é um marido?*”. Pergunta Bill. “*Sou*”, concorda Denny. “*Ótimo. Precisamos de dois maridos*”, diz Bill. Agora Bill chama Rita, que parece não ter escutado esse diálogo. “*Olha, dois maridos*”. Rita não gosta dessa proposta e oferece uma alternativa: “*Não posso ter dois maridos porque tenho uma avó*”. “*Bem, eu- então eu sou o marido*”, diz Denny. “*É, maridos! Maridos!*”, cantarolam Denny e Bill dançando ao redor da sala. “*Para, Bill*”, diz Rita. “*Eu não posso ter dois maridos*”. Rita mostra dois dedos e sacode a cabeça. “*Dois não, dois não*”. A seguir, desce a escada. Enquanto isso, Bill e Denny dançam e cantam: “*Dois maridos! Dois maridos!*”. Rita anda em volta da casa de boneca do piso inferior balançando a cabeça. [Vai] Para perto da escada ao mesmo tempo em que Bill e Denny estão descendo, e diz: “*Não posso casar com dois maridos. Não posso casar com dois maridos porque amo eles*”. (...) (CORSARO, 2009, p. 36).

Nesse episódio observamos que marido e mulher expressam sua autoridade sobre os gatinhos por meio de imperativos com entonações fortes e acompanhados por gestos, como: “*Gatinho, você não pode entrar neste quarto!*” Ou “*Saiam! Vão para o quintal!*”. Corsaro chama a atenção para o comportamento dos gatinhos, que durante o episódio, demonstram resistência e mau comportamento, subindo na cama e derrubando no chão um prato que está

sobre a mesa. Segundo o autor, em muitos episódios de jogo de papéis os subordinados (crianças ou animais de estimação) frequentemente se comportam mal, fazendo o contrário do que lhes é dito para fazerem, expressando assim que elas “querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e controle que os adultos têm sobre elas”. (CORSARO, 2009, p.39).

Outro ponto que o episódio “Dois Maridos” traz refere-se aos estereótipos de gênero que são expressos no momento em que marido e mulher decidiram que a casa precisava de uma limpeza e Bill, o marido, arrasta os móveis enquanto Rita, a esposa, limpa o chão e elogia o marido: *“Você é um homem prestativo, Bill!”*, *“Você é um homem forte!”*

Contudo, Corsaro demonstra que a sequência deste jogo de papéis encontra um obstáculo para Rita, quando Denny decide que não quer mais ser um gato e aceita a sugestão de Bill de ser também um marido. Mas Rita vê um problema: uma mulher e dois maridos, por isso, contesta: *“Não posso ter dois maridos porque tenho uma avó”*, *“Não posso casar com dois maridos. Não posso casar com dois maridos porque amo eles”*. Enquanto os meninos dançam e comemoram os papéis de dois maridos, Rita “teve uma percepção sobre a complexidade das relações de papéis”, pois ela sabe que “há alguma coisa errada nessa relação (pelo menos para os adultos de sua cultura)” (CORSARO, 2009, p.40).

Nesse episódio “Dois maridos”, Rita e Bill constroem uma brincadeira de faz de conta na qual reproduzem os papéis de gênero. Para Pedrosa e Santos, quando a criança reproduz no jogo de faz de conta os papéis de gênero, “ela estaria se apropriando das representações sociais de gênero que circulam em seu grupo e, por meio das definições sociais de gênero, construindo a sua identidade” (PEDROSA E SANTOS, 2009, p.53). De certa forma, a criança enquanto reproduz os elementos da cultura, os apreende e legitima, ela leva para a situação da brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços de interação. As autoras comentam que, nesse episódio retratado por Corsaro, o fato de Rita sentir-se desconfortada com a ideia de ter dois maridos não parece estar relacionado ao conteúdo da brincadeira, mas ao rompimento, a quebra, de um valor cultural, pois ela sabe que em sua cultura a cada mulher deve corresponder um único marido. Logo, por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas as significações aprendidas, como também se apropria transformando-as em ação.

Conforme apresentado aqui neste capítulo, a representação de brincar que permeia atualmente na sociedade é fruto de um contexto histórico que nem sempre valorizou a brincadeira infantil, mas que nos últimos tempos tem valorizado-a e relacionado-a cada vez mais à educação. Os estudos desenvolvidos por Piaget (1990), Vigotski (2008), Wallon

(2007), Corsaro (2009), Brougère (1998 a, 1998 b, 2008), dentre outros, procuram ressaltar a relevância da brincadeira para a criança, seja no seu desenvolvimento cognitivo, ou no seu desenvolvimento social, emocional e afetivo, seja na formação da sua identidade, seja como forma de as crianças produzirem suas culturas próprias e singulares. Enfim, o brincar é compreendido por esses teóricos como um fim em si mesmo, e não meramente como um recurso pedagógico ou simples forma de recreação, passatempo ou atividade física. Mas será que essa visão é compreendida no senso comum?

Nesta perspectiva, o capítulo a seguir aborda os diversos estudos que têm se dedicado a investigar acerca das representações sociais de estudantes de pedagogia e dos professores que atuam tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sobre brincar. Esses estudos poderão informar se a concepção de brincar se apoia mais no universo consensual ou reificado.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO E DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE O BRINCAR: O QUE INDICAM AS PESQUISAS

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura baseada em um levantamento bibliográfico *on line* realizado nas principais bases de dados brasileiras. Para tanto, apresenta e discute os resultados de estudos que, semelhantes a este, se propõem a investigar as representações sociais de professores ou futuros professores sobre o brincar.

Conhecer as representações sociais dos professores é fundamental, na medida em que auxilia a entender o conjunto de significações que orientam o trabalho docente, e permite identificar os possíveis pontos de ancoragem dos resultados dos estudos aqui apresentados.

O levantamento bibliográfico foi realizado no período de 2010 a 2011 nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Domínio Público.

O primeiro passo consistiu em tentar encontrar dissertações e teses que tivessem relação com o tema investigado, utilizando para tanto, as seguintes palavras-chave: brincar, brincadeira, brinquedo, jogo, jogos, concepção, concepções, educação infantil, representações, representação. Após visualizar os temas dos trabalhos, o segundo passo foi realizar a leitura do resumo de cada trabalho com a finalidade de observar se realmente a pesquisa teria alguma ligação com o tema desenvolvido neste estudo. Em seguida, procurou-se observar se o resumo estava compatível com o estudo, quais os referenciais teóricos empregados, qual a metodologia, onde ele está situado, qual a importância e qual o período que foi realizado a pesquisa, tomando por base os estudos realizados nos últimos anos (a partir de 2000).

Foi encontrado um total de 31 trabalhos acadêmicos relacionados à presente temática de investigação, sendo 25 dissertações de Mestrado e 6 teses de Doutorado (Apêndice A). Desse universo, foram elencadas seis dissertações que possuíam uma estreita ligação com a temática deste trabalho, ou seja, que investigavam as representações sociais de professores ou futuros professores sobre o brincar, embasadas na Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici (com exceção de uma pesquisa que se fundamenta na perspectiva materialista-histórica do estudo das representações sociais, mas que foi incluso

aqui, devido à sua importância e relação com o tema). Houve dificuldades para acessar uma dessas seis dissertações, uma vez que esta não se encontrava disponível *on line*, então, buscou-se na internet o *email* da autora, que prontamente enviou o arquivo da dissertação. As seis pesquisas discutidas neste capítulo foram organizadas no quadro 3, de acordo com o ano de publicação.

Quadro 3- Distribuição das pesquisas selecionadas para efeito do capítulo 3

ANO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE
2010	Érica Nayla Harrich Teibel	Representações Sociais sobre o brincar e bagunçar, segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, <i>Campus</i> Cuiabá	Universidade Federal de Mato Grosso
2008	Zilda Barbosa Mello	Representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar em sala de aula	Universidade Estácio de Sá
2008	Alexandre Paulo Loro	Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana	Universidade Federal de Santa Maria
2006	Andressa Pacheco	A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia	Universidade Do Vale Do Itajaí
2005	Marlene Burégio Freitas	O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil	Universidade Federal de Pernambuco
2004	Muriane Sirlene Silva de Assis	Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil	Universidade Federal de São Carlos

Desses seis estudos, dois referem-se às Representações Sociais de estudantes de Pedagogia sobre o brincar; outros dois se propõem a investigar as Representações Sociais de brincar de professoras em exercício na educação infantil; e duas pesquisas investigam as Representações Sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar. Apesar do foco de investigação deste trabalho estar centrado na educação infantil, é interessante perceber também a relação dos professores que atuam nas séries iniciais do

ensino fundamental com o brincar, visto que esses professores são aptos a atuar também na educação infantil. Logo, procurou-se organizar este capítulo de acordo com os trabalhos selecionados, agrupando-os em três temáticas: representações sociais de futuros professores sobre o brincar; representações sociais de professoras de educação infantil sobre o brincar; e representações sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar.

Esses trabalhos são de grande relevância para o presente estudo, na medida em que trazem resultados e discussões pertinentes a esta área de pesquisa e temática de investigação, permitindo reflexões e comparações com os resultados desse estudo, que serão apresentados no capítulo cinco.

3.1 Representações sociais de futuros professores sobre o brincar

Essa temática reúne as contribuições dos estudos de Pacheco (2006) e Teibel (2010), que se propõem a conhecer as representações sociais de estudantes de Pedagogia, ou seja, de futuros professores, sobre o brincar, levando em consideração que alguns desses estudantes já atuavam como professores na época em que as pesquisadoras realizaram suas pesquisas. Os dois estudos fundamentam-se na Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici.

A pesquisa realizada por Pacheco (2006), *A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia*, procurou conhecer o conteúdo, a estrutura e a dinâmica da representação social de brincar e aprender de acadêmicas do curso de Pedagogia (habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais) da Universidade do Vale do Itajaí (SC). Essa pesquisa constou de três etapas. Na primeira, aplicou-se a Técnica de Livre Associação⁹, utilizando as palavras-estímulo *brincar* e *aprender*, contando com a participação de 82 sujeitos. A segunda etapa consistiu nas categorizações formadas pelos sujeitos utilizando-se o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM)¹⁰, utilizando-se de um gravador e 34 fichas (cada uma contendo as evocações selecionadas da lista de *brincar* e

⁹ No capítulo 4 deste trabalho é explicado o funcionamento da técnica de livre associação de palavras, utilizada também no presente estudo.

¹⁰ Fundamentada em Roazzi (1995), Pacheco (2006, p.72) explica que o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) é “usado para explorar a forma como as pessoas categorizam e elaboram seus sistemas de classificação, sendo, portanto, uma técnica de investigação que pode ser utilizada como um quadro de referência para orientar e analisar entrevistas qualitativas.”

de *aprender*, resultantes da primeira etapa da pesquisa) e contando com a participação de 10 sujeitos. Por fim, a terceira etapa consistiu na análise das justificativas dos sujeitos para explicar as suas categorizações no PCM e na análise das imagens mentais expressas pelos sujeitos sobre o *brincar* e o *aprender*.

Através dos resultados da primeira etapa da pesquisa já foi possível perceber que apesar dos sujeitos “considerarem que, no brincar, a interação e a construção são possíveis, o caráter de entretenimento, lazer e passatempo são predominantes, enquanto no campo do aprender prevalece a noção de conhecimento, informação e sabedoria” (PACHECO, 2006, p.71). O *aprender* aparece relacionado pelos sujeitos como algo sério, sistematizado, que envolve a alfabetização, a escrita, a leitura e o aperfeiçoamento profissional por meio do estudo, da pesquisa e das trocas, apresentando uma presença forte do caráter escolarizante. O *brincar* aparece relacionado à criança, como algo que dá prazer, traz alegria, felicidade, riso, como espaço da espontaneidade, da autonomia e da liberdade que possibilita conhecer novos amigos. A pesquisadora associa essa perspectiva a uma visão romântica do brincar, vista pelos sujeitos como característica da infância.

A segunda etapa da pesquisa permitiu a comparação entre as evocações mais e menos pontuadas de *brincar* e de *aprender*, na qual a pesquisadora conclui que brincar e aprender são concebidas em pólos opostos pelos sujeitos da pesquisa.

Os dados da segunda etapa da pesquisa de Pacheco apresentam semelhanças com os dados da primeira etapa, na medida em que as evocações se repetem em sua maioria, e as que não se repetem comungam significados próximos. O caráter do brincar se mantém como expressão da criança, como algo que traz alegria, envolve emoção, ação, fantasia e imaginação. O aspecto desenvolvimentista atrelado ao brincar como forma de aprendizagem não se mostra presente. Como alerta Pacheco (2006, p.77),

o embate entre as representações sociais e reificadas na formação acadêmica ainda não está sendo suficiente para produzir mudanças nas concepções das futuras professoras. Pelo menos no que se refere à dicotomia entre o brincar e o aprender, verifica-se que ela permanece nas representações das acadêmicas, apesar das veementes críticas à sua existência que são constantemente repetidas no discurso acadêmico.

Na terceira etapa, a pesquisadora constatou que, na representação dos sujeitos, o *brincar* foi assimilado à imagem de criança, uma visão de criança como um ser alegre e puro

(visão romântica), que aprende, constrói e está em constante descoberta (concepção de criança ativa), tendo direito à autonomia e à liberdade, crescendo e mudando a partir da interação com as demais pessoas, sendo a brincadeira uma forma de expressão, de entretenimento, lazer e passatempo. Mais uma vez, o brincar aparece como uma coisa de criança, característica da infância, uma forma de socialização, que dá prazer, traz alegria, felicidade, risos, envolvendo ações como jogar, pular e correr, sendo associado à livre expressão de emoções e sentimentos pela criança.

É interessante perceber nessa etapa da pesquisa de Pacheco que apenas dois sujeitos relacionam *brincar* e *aprender* em suas falas, embora um desses sujeitos não deixe de associar o brincar ao entretenimento, lazer e passatempo. A pesquisadora explica que esses dois sujeitos disseram estar trabalhando o tema brincadeira em seus trabalhos de conclusão de curso, o que talvez justifique a tentativa de estarem reelaborando suas representações sobre a brincadeira. Outro aspecto interessante destacado nessa pesquisa é que o brincar não aparece associado à figura do professor nenhuma vez, na fala das entrevistadas. A ideia de aprender encontra-se associada predominantemente ao adulto, em especial à figura do professor, enquanto que o brincar encontra-se associado à figura da criança.

Em relação às imagens mentais de brincar e de aprender produzidas pelos sujeitos, o brincar também se encontra associado à presença da criança, enquanto o aprender compreende o adulto, o professor, como figura principal desse processo. A pesquisadora percebeu que, em geral, “as imagens mentais relacionadas ao brincar referiram-se a brinquedos e brincadeiras, especialmente às brincadeiras tradicionais infantis” (PACHECO, 2006, p.85). Nessas imagens mentais evocadas pelos sujeitos, a presença do *brincar* aparece apenas nos espaços amplos, nas áreas espaçosas, como no parque, levando a inferir que para os sujeitos o brincar é destinado a esses espaços e não à “sala de aula”, uma vez que essa não é mencionada. Segundo Pacheco (2006, p. 87), “as imagens mentais dos sujeitos dirigem-se às brincadeiras tradicionais e aos brinquedos, não havendo menção às brincadeiras exploratórias, construtivas e ao faz-de-conta infantil (...)”. No que se refere ao aprender, o principal aspecto evocado pelas imagens mentais dos sujeitos relacionaram-se aos materiais didáticos que compõem o ambiente escolar elaborado pela escola tradicional (livros, cadernos, lápis, borracha, quadro, revistas e computador). Apenas um sujeito acrescentou o brinquedo.

Enfim, o brincar e o aprender são colocados em polos opostos pelos sujeitos da pesquisa. Como aponta a pesquisadora, a representação de brincar se funde com a de criança e se materializa no recreio, no pátio, no parque, que é o espaço onde as crianças se expressam,

correm, gritam e pulam com os seus amiguinhos, utilizam brinquedos, se divertem e têm prazer, enfim, podem ser crianças. Já, a representação de aprender se concretiza na sala de aula tradicional, com o uso de materiais didáticos e por intermédio da figura do professor, sendo o aprender considerado como algo mais sério que o brincar. Dessa forma, “no cotidiano das escolas o tempo-espaço da brincadeira é entendido como sendo distinto do tempo-espaço da aprendizagem” (Pacheco, 2006, p. 89).

Um trabalho semelhante ao de Pacheco foi realizado mais recentemente por Teibel (2010). A pesquisa *Representações Sociais sobre o brincar e bagunçar, segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá* se propôs a conhecer os conteúdos e estruturas das representações sociais de brincar e bagunçar, dos acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá.

A coleta de dados ocorreu em 2009 e abrangeu 197 estudantes dos quatro anos do curso de Pedagogia e compreende duas fases. Na primeira foi utilizada a técnica de associação livre de palavras, com os indutores brincar e bagunçar. Na segunda fase, utilizou-se de indução de narrativas para os mesmos termos.

Os resultados referentes à representação de *brincar* indicam que os licenciandos o caracterizam de forma positiva e idealizada, sendo o núcleo central da representação marcado pelos termos *alegria*, *criança* e *diversão*. O brincar é caracterizado positivamente como uma ação infantil que geraria *bem-estar*, como a *alegria* e a *diversão*. Teibel constata que no sistema central da representação de brincar predominam os termos que remetem a um discurso do senso comum, estando presentes no sistema periférico elementos que remetem à inserção do discurso acadêmico, como o termo *socializar* (presente na segunda periferia), por exemplo.

Em relação às análises comparativas relativas a cada ano do curso de Pedagogia, a pesquisadora encontrou diferenças nas representações. Para os acadêmicos do primeiro ano o brincar aparece associado ao prazer, e até se associa ao aprender, mas de maneira idealizada. Já para os estudantes do segundo ano a relação brincar e aprender aparece mais forte. O terceiro ano destaca um discurso de aplicação do brincar em sala de aula, enquanto o quarto ano caracteriza o brincar como um instrumento pedagógico. A pesquisadora constatou que o processo de inserção na academia e a consequente identificação com o papel profissional, favorece o discurso da institucionalização do brincar.

Na representação do *bagunçar* constatou-se a presença dos termos *criança* e *desordem* no núcleo central. A pesquisadora observou que alguns aspectos silenciados na representação do brincar mostraram-se ativados na representação do bagunçar, pois nela destacaram-se aspectos relacionados à atividade lúdica como *barulho*, *gritar*, *indisciplina*, *brigar* e *sujar*, características que se aproximam de um discurso sobre o mal estar, e que a representação de brincar não contemplou.

Também foram realizadas análises comparativas da representação de *bagunçar* com os dados provenientes de cada ano do curso de Pedagogia. Os acadêmicos do primeiro ano compartilham do mesmo núcleo central delineado pelo grupo total dos licenciandos, apresentando os termos *criança* e *desordem*. Para os acadêmicos do segundo ano, o núcleo central também apresenta os mesmos termos, indicando que o *bagunçar* é marcado por uma ação infantil que gera *desordem*. “Esse grupo parece não significar essa atividade como algo que gera um incômodo, mas que desencadeia a ação de organizar” (TEIBEL, 2010, p.110). Já o grupo de acadêmicos do terceiro ano, que declaram possuir maior experiência com crianças até seis anos de idade em instituições de educação infantil, apesar de também atribuir o mesmo sentido geral de *bagunçar*, como uma ação infantil que gera *desordem* e sensações de bem-estar, apresenta duas características marcantes: “não relacionar essa ação mais diretamente ao espaço informal, e não apresentar a necessidade de organizar essa *desordem*” (idem, p.111). Por fim, para os acadêmicos do quarto ano o discurso sobre o aspecto disciplinar ganha maior força, assim como sua relação com o brincar. A pesquisadora afirma que para esse grupo o bagunçar parece ser compreendido como um tipo de ação lúdica que ultrapassa alguns limites e que é categorizada como *indisciplina*.

Em suma, Teibel constatou que os grupos analisados compartilham do mesmo significado acerca do *bagunçar*, contudo, o segundo ano se aproxima do terceiro ao sinalizar menos aspectos relacionados ao mal-estar, enquanto o primeiro ano aparece demarcando mais fortemente o mal-estar e o quarto ano a dimensão disciplinar.

Em relação à análise das narrativas, o software ALCESTE organizou o conteúdo do discurso dos sujeitos em seis classes, que foram nomeadas de acordo com as palavras mais frequentes e mais características de cada classe.

A Classe 1, de maior abrangência e denominada *Brincadeiras e bagunças dos alunos: uma questão de aprendizagem*, permitiu à pesquisadora identificar que, “para os futuros pedagogos investigados, a brincadeira no contexto escolar é compreendida como um método mais característico da Educação Infantil.” (TEIBEL, 2010, p.122). Ela percebeu também que

é muito frequente a relação estabelecida entre brincadeiras e bagunças. A extrapolação de certos limites demarcados para o *brincar* é caracterizado como um tipo de transgressão e nomeado como *bagunçar*, aparecendo em muitos momentos como um fator que dificulta o processo de aprendizagem e que, portanto, deve ser evitado e combatido. Quando presente no comportamento de alunos mais velhos, a bagunça pode ser descrita também como um sinal de aulas tediosas e desinteressantes. Nesse caso, a brincadeira surge como uma forma de ensinar o conteúdo de modo mais dinâmico e atraente, mas também de controlar tais comportamentos. Teibel (2010) identificou também a presença de um discurso que reflete a preocupação dos futuros professores em gerenciar e desenvolver as atividades lúdicas. Para essa classe analisada, “a principal diferença entre o *brincar* e o *bagunçar* se relaciona com aspectos de organização, previsibilidade e extrapolação de limites.” (p.126)

A classe 2, *Ludicidade de meninas e meninos*, assinala os relatos de atividades lúdicas na escola em que há separação entre grupos de meninas e meninos. Segundo a pesquisadora, “a ludicidade dos meninos tende a ser nomeada mais frequentemente como bagunça, sendo descrita como um incômodo geralmente ao grupo de meninas” (TEIBEL, 2010, p.132).

A classe 3, *Brincadeiras e bagunças com parentes e amigos*, inclui um discurso que relata ações lúdicas praticadas na infância juntamente com irmãos, primos e amigos. O discurso descreve a expressão lúdica em ambientes espaçosos e domésticos, assinalando fortemente as sensações de bem-estar, o que segundo Teibel (2010), “pode indicar a não necessidade de estabelecimento de limites ou demarcações entre o *brincar* e o *bagunçar*” (p.138).

A classe 4, denominada *Bagunça: Ação que chama a atenção*, destaca o discurso no qual o futuro pedagogo analisa principalmente as ações nomeadas como bagunça, interpretando-as e agindo conforme seu entendimento da situação. O *bagunçar* aparece como característica de determinado aluno, e não uma ação generalizada em um grupo. Os futuros professores tendem a atribuir essa postura como resultante de problemas familiares que demarcariam uma necessidade do aluno em chamar a atenção. Como ressalta a pesquisadora, o *bagunçar* aparece ainda como um comportamento que precisa ser acompanhado e analisado, pois além de gerar prejuízos ao próprio aluno, pela falta de atenção ao conteúdo, pode em suas formas mais graves, causar algum tipo de violência.

A Classe 5, *Ludicidade e experiências maravilhosas* expressa relatos de atividades lúdicas que promoveram situações marcadas pelo intenso bem-estar, indicam um discurso que

retrata experiências prazerosas relacionadas à ludicidade, que em alguns casos é também nomeada como bagunça, como pode ser observado no discurso a seguir:

Meus alunos se divertem quando fazemos recortes e colagens, trabalhamos com argila, pintura a dedo e até algumas experiências. A experiência mais divertida, embora a mais bagunçada, foi a montagem de um vulcão com argila. No final, quando colocaram o pó Royal na água e vimos o vulcão em erupção, foi bárbaro, sensacional. Falo até hoje: vale muito a pena bagunçar, criar e brincar! (Sujeito 10, 3º ano *apud* TEIBEL, 2010, p.134).

Como ressalta a pesquisadora, através dos relatos dos acadêmicos percebe-se que o *bagunçar* continua sendo marcado pela desorganização e exacerbação de limites. Entretanto, existe a valorização do sentimento de prazer e bem-estar que gera essa ação, o que parece estar relacionada ao fato do professor se identificar com a ação lúdica das crianças, reconhecendo nela uma perspectiva do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o professor não vê ameaçada a função de aprendizagem da ação lúdica, pois a *bagunça* surge a partir de uma atividade com finalidades educativas que ele propôs.

Por fim, a classe 6, *Brincadeiras Tradicionais*, contém relatos de jogos e brincadeiras tradicionais de nossa cultura, que de modo geral, foram mais descritos como brincadeiras do que como bagunças.

É interessante destacar a constatação da pesquisadora acerca de como o brincar aparece nas narrativas dos futuros professores:

De modo geral, foi possível identificar nos discursos que pela ludicidade compreendida no contexto escolar, o brincar se caracteriza por ações organizadas, geralmente dirigidas pelos professores, tendo função educativa e propiciando ao aluno sensações de bem-estar associadas ao aprender (TEIBEL, 2010, p.142).

Pode-se observar nos resultados da pesquisa de Pacheco (2006) e de Teibel (2010) algumas semelhanças em relação à representação social de brincar que as acadêmicas possuem. Esse elemento é representado pelas acadêmicas tanto do Vale do Itajaí quanto de Cuiabá como algo que gera bem-estar, como alegria e diversão, que dá prazer, traz alegria, felicidade e riso. Enquanto na pesquisa de Pacheco (2006) o brincar e o aprender são colocados em polos opostos, na pesquisa de Teibel (2010) o brincar aparece mais fortemente

como instrumento pedagógico para a aprendizagem do aluno, principalmente pelas acadêmicas do 4º ano, no qual se percebe o discurso da institucionalização do brincar.

3.2 Representações sociais de professoras de educação infantil sobre o brincar

Essa temática reúne as contribuições dos estudos de Assis (2004) e Freitas (2005), que, semelhantes aos estudos discutidos na temática anterior, também se propõem a analisar as representações sociais sobre o brincar, mas nesse caso, o objeto de estudo são as professoras de educação infantil. A primeira pesquisa fundamenta-se na perspectiva materialista-histórica do estudo das representações sociais e a outra pesquisa tem como embasamento teórico a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici.

Assis (2004), em sua pesquisa *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil*, objetiva analisar as representações que as professoras de Educação Infantil elaboram sobre a função da instituição escolar na qual exercem o seu ofício e sobre o papel da professora dessa instituição, investigando também as representações das professoras sobre a brincadeira.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas à 10 professoras que apresentam características diferenciadas no que se refere à formação, tempo de carreira, história de vida, etc. e que atuam numa mesma unidade de Educação Infantil, denominada CER: Centro de Educação e Recreação¹¹, na Rede Municipal de Ensino de Araraquara/SP.

A análise dos dados dessa pesquisa enuncia que na ótica das professoras entrevistadas, a Secretaria Municipal de Educação tem apresentado certo desinteresse pela Educação Infantil e por seus profissionais, valorizando mais o aspecto assistencialista do que educacional. Dentre as dez professoras entrevistadas, apenas duas apontam que a Secretaria atribui ao CER função educativa. Para as professoras, o cuidar é representado como uma atividade necessária, mas menos nobre. A função da educação infantil é estritamente educativa. Na ótica dessas professoras, “é o educar que lhes confere identidade profissional (...) a histórica dicotomia entre cuidar e educar e entre assistência e educação ainda não foi superada entre as professoras entrevistadas” (Assis, 2004, p. 96).

¹¹ Como explica a pesquisadora, as instituições de Educação Infantil de Araraquara são denominadas CER e agregam creche e pré-escola num mesmo espaço e numa mesma proposta pedagógica. A instituição pesquisada atende cerca de 220 crianças de 0 a 6 anos em período integral e/ou parcial.

A opinião dos pais também exerce grande influência no processo de elaboração das representações das professoras. A pesquisadora destaca que, de acordo com algumas das professoras entrevistadas, a instituição de Educação Infantil tem, para os pais de alunos, a função de fornecer alimentação e cuidados físicos para as crianças enquanto eles trabalham. Outros professores ressaltam também que os pais veem a Educação Infantil como preparação para a escolarização futura.

Em relação à função da instituição de educação infantil, embora parte das professoras entrevistadas apresente uma concepção bem próxima à da legislação, enfatizando a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade, de forma geral, a ênfase maior parece ser a de “preparar para o futuro, para a primeira série, para a escolarização” (ASSIS, 2004, p.103). Identifica-se que as funções comumente atribuídas à instituição de educação infantil pelas professoras são a “de educar, ensinar, alimentar, proporcionar o bem estar da criança, permitir que as mães possam trabalhar deixando os seus filhos em lugar seguro, além de instruir os pais” (Idem, p.107).

Ao afirmarem o papel pedagógico da educação infantil, as professoras entrevistadas não valorizam a brincadeira como promotora do desenvolvimento e aprendizagem. Para uma das professoras entrevistadas, a educação infantil deve promover o desenvolvimento da criança, no entanto, a brincadeira não é importante para tal:

Eu acho que é [Educação Infantil] a época em que a criança começa a aprender. Começa a se desenvolver não só intelectualmente, mas em tudo. Isso com a ajuda do professor. (...) Geralmente se fala que na pré-escola, que nessa faixa etária, a criança só vai na escola para brincar, mas eu não acho. [A criança] vai fazer pré-escola para se desenvolver mesmo e com a ajuda do professor. (Sujeito 10, *apud* ASSIS, 2004, p.106).

Nessa fala, a brincadeira é compreendida como um acessório, na medida em que a professora exclui a brincadeira do contexto de desenvolvimento infantil, como se ao brincar a criança não estivesse se desenvolvendo. A pesquisadora relata que apenas uma professora atribui à função da instituição de educação infantil à tríade cuidar-educar-brincar sem fazer distinções ou sobreposições de um aspecto sobre outro.

Por meio dos relatos das professoras sobre suas rotinas de trabalho e sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, a pesquisadora verificou que as professoras entrevistadas tendem a separar o cuidar, o educar e o brincar, supervalorizando o trabalho

“pedagógico” que acreditam ser peculiar à pré-escola em detrimento do trabalho de “cuidado e distração” que atribuem à creche.

A fala de uma das professoras, ao se queixar de que as crianças têm falta de interesse em aprender e não querem ficar um tempo em sala, mas querem logo ir brincar, sinaliza segundo Assis, o desconhecimento da professora sobre a essencial importância da brincadeira na formação da criança.

A pesquisadora verificou por meio da descrição das professoras que entre as crianças menores a brincadeira se sobressai e que as atividades produtivas são mais comuns entre as crianças maiores.

No contexto das atividades oferecidas o brincar é uma atividade valorizada como distração ou como estratégia de ensino, como afirma Assis (2004, p.190):

(...) grande parte das professoras tendem a “pedagogizar” a brincadeira em suas práticas pedagógicas na instituição de Educação Infantil. (...) A brincadeira, para as professoras entrevistadas, não possui um fim em si mesma na medida em que essa atividade é usada apenas como um recurso para facilitar a aquisição de conceitos pelas crianças. (...) A brincadeira ora aparece como distração ora como estratégia de ensino.

A pesquisadora destaca que a existência da brincadeira na prática dessas professoras se deve mais à estrutura física do prédio dos CER e à organização dos espaços por meio do rodízio de espaços¹² que é ofertado do que às concepções delas sobre educação, criança e brincadeira. Para as professoras participantes da pesquisa, “brincadeira é sinônimo de jogos, dessa forma, grande parte das brincadeiras citadas são jogos e a maioria de regras.” (ASSIS, 2004, p.198). Assis aponta ainda que “os jogos dramáticos ou protagonizados são pouco mencionados, o que reforça a ideia de que, nessa instituição educativa, a atividade dirigida é mais importante do que as atividades livres.” (Idem).

Outro aspecto constatado pela pesquisadora é que nos relatos das professoras as brincadeiras, principalmente as livres, sempre aparecem após uma atividade do tipo produtiva, indicando que a brincadeira ocupa posição secundária nas representações das professoras sobre o papel da instituição de Educação Infantil. Observou-se também que a brincadeira é utilizada como prêmio ou castigo em algumas situações, como pode ser observado no trecho a seguir, do relato de uma das professoras:

¹² Assis explica que na instituição investigada nenhuma turma possui sala fixa, todas as turmas utilizam todos os espaços internos e externos, por meio de rodízio, e o tempo de permanência nesses espaços varia de acordo com a faixa etária das crianças.

As crianças mesmo solicitam alguma coisa e, aí, a gente brinca. Vamos brincar de tal coisa? Aí, dependendo de como se comportarem, eles brincam. Senão, não brinca não. (Professora 08 *apud* Assis, 2004, p.201).

Através dessa pesquisa, percebe-se que a brincadeira não ocupa papel central nas representações das professoras entrevistadas, mas é concebida como um “um acessório que distrai, ensina e ocupa as crianças após o término das atividades ‘educativas e pedagógicas’” (ASSIS, 2004, p.202).

Outro estudo realizado na área da Educação Infantil é a pesquisa desenvolvida por Freitas (2005), *O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil*, que busca compreender as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil atuantes no município de Recife sobre o brincar.

A pesquisadora baseia-se em “uma abordagem multidimensional sobre o brincar” (p.14) fundamentando-se em estudos psicogenéticos, filosóficos e pedagógicos e também na Teoria das Representações Sociais.

A pesquisa foi desenvolvida com 14 professoras da rede municipal de Recife que atuam há mais de 2 anos com crianças de 4 e 5 anos em duas escolas de Educação Infantil, denominadas pela pesquisadora de escola A e escola B¹³. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário e uma entrevista semiestruturada, a fim de identificar os conteúdos das Representações Sociais das professoras sobre o brincar, revelados através do discurso das professoras em torno deste tema. Para a análise e a interpretação dos dados, foi realizada a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin.

Freitas (2005) definiu o brincar como “categoria central” e procurou interpretar os dados “considerando o nível de similaridade na recorrência das expressões de sentido”. (p. 85). Este movimento que a pesquisadora denomina de “refinamento interpretativo” permitiu a elaboração de um quadro matriz temática composto por quatro categorias, que constituem o material de análise da investigação.

Na primeira categoria, o **brincar na imagem de criança brincante**, a pesquisadora constatou que “os professores trazem o brincar na imagem da criança, expressando sentimentos de valoração da sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto violento e, ainda, uma visão de um brincar histórico.” (Idem, p.88).

¹³ Segundo Freitas (2004), a escola A está situada em um bairro de periferia de Recife, de fácil acesso a ônibus ou carros e a escola B localizada em um dos bairros do alto da periferia de Recife e o acesso é possível e, mesmo mais indicado, por meio de ônibus.

Freitas aponta ainda que as professoras acreditam que a criança *tem o brincar desde que nasce*, elas falam do brincar como um elemento natural e social da criança, e também como uma forma de recreação, que é histórico.

Segundo a pesquisadora, das 14 professoras entrevistadas, 11 mostraram uma relação intrínseca entre o brincar e a criança, (onde dizem que a criança é um ser brincante, que tem o brincar como natural e social). No discurso dessas professoras o brincar é concebido como algo natural e próprio da criança, que lhe traz um mundo à parte da realidade, que tem um significado diferente do mundo real do adulto, um mundo da imaginação. Como afirma Freitas (2005, p.90), “a explicação do brincar natural que transporta a criança para um estado de ‘suspensão’ da realidade remete a ideias do romantismo onde o brincar é compreendido como um mundo à parte (...), essencial para o existir da criança.”

Como ressalta a pesquisadora, as professoras explicam que brincando as crianças aprendem naturalmente sem que o professor precise forçá-la porque o brincar é o seu elemento natural, na medida em que acreditam que a criança é brincante. Assim, conferem uma valoração positiva ao brincar da criança que, enquanto elemento natural, desempenha o **papel de facilitador** para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme pode ser observado na fala da professora a seguir:

*Eu acho que é a questão da criança **aprender brincando**, uma **atividade que você faça na sala de aula** e ela **brincando ela aprende**, seja matemática em qualquer área de conhecimento, o brincar é isso despertar na criança sem estar... assim... é forçando ela. Naturalmente ela vai aprender porque o brincar faz parte da vida dela, **a criança é brincante**.*

(Esperança 02 *apud* Freitas, 2005, p.91. Grifos nosso).

A noção de criança brincante, que tem um mundo próprio em que vive, é tomada pelas professoras como essencial para direcionar e até dirigir o brincar da criança, a fim de atingir os objetivos escolares, de alcançar os conteúdos determinados por elas.

A segunda categoria de análise, **o brincar como atividade dirigida para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança**, destaca o discurso das professoras acerca do brincar como meio e estímulo para aprender. O brincar ganha importância no sentido de trabalhar os conteúdos tidos na hierarquia da proposta escolar necessários à alfabetização de letras e de números e ainda com vistas à sua sociabilidade.

O brincar é concebido pelas professoras como meio de ensino, dirigido pelo professor, e nem sempre requer a escolha da criança. O relato de uma das professoras ilustra bem o fato de a brincadeira ser utilizada como meio para despertar o interesse da criança:

Aí tem o alfabeto desmontado para eles montarem, também a gente brinca. Já brinquei varias vezes com eles de bingo: bingo dos numerais, bingo do alfabeto, das letras então esse tipo de material que ajude, principalmente, que ajude na alfabetização. É um brincar... assim... mas que a gente aprende para não perder (...). (Esperança 07, apud Freitas, 2005, p.97)

Na representação das professoras investigadas, o brincar dirigido estimula a criança para aprender os conteúdos escolares, especialmente da alfabetização. Nesse caso, a professora deve direcionar para a aprendizagem, mas, “é o brincar dirigido que se impõe como elemento estruturador na inserção do brincar na sala de aula” (FREITAS, 2005, p. 97).

As professoras buscam na observação do brincar da criança elementos que podem ser utilizados no brincar dirigido. Segundo a pesquisadora, a ideia de brincar como meio de aprendizagem de conteúdos escolares está naturalizada no imaginário das professoras. A fala de uma das professoras que também atribui ao brincar um sentido de facilitador da aprendizagem é destacada:

O brincar por brincar mesmo eu acho que acontece muito pouco, no caso, entre dar um brinquedo e deixar ela sem objetivo naquilo ali. Isso aí acontece muito pouco, vai acontecer o brincar, mas a gente tinha alguma coisa em cima daquele brincar, cobrado alguma coisa, mas eu acho que para a criança ela está brincando, ela não está... está crescendo, mas ela não tem aquela... é um tal negócio, é o memorizar e o aprender, quando ela memoriza a letrinha ela memorizou, mas ela esquece, mas se ela aprendeu brincando, ela aprendeu construindo. Que a gente use o brincar, mas é um brincar para aprender.

(Esperança 14 apud Freitas, 2005, p.98. Grifo nosso.)

Segundo a pesquisadora, o brincar livre é de pouca ocorrência em “sala de aula”, o que é bem ilustrado no discurso da professora Esperança 14, para quem o brincar tem que vir acompanhado de um objetivo pedagógico.

O brincar é concebido também como um estímulo para a aprendizagem, como pode ser observado na fala a seguir:

“Eles aprendem rápido brincando” (Esperança 12, idem)

Freitas observou no depoimento das professoras, que o brincar na “sala de aula” requer autorização e definição: as professoras permitem (raras vezes, como no uso da massa de modelar, por exemplo) ou dirigem (o que ocorre com mais frequência).

Trabalho a questão das cores, dos números e da brincadeira de jogar e ver quantos derrubaram é o mais comum, porque assim, muitas vezes eu pego e trabalho assim... O boliche é uma brincadeira, dentro do boliche eu numero o boliche e aí já é um conteúdo. Todos os dias a gente brinca e eu envolvo o conteúdo, pronto trabalho o boliche na área de matemática, aí os boliches são coloridos e porque o boliche é uma brincadeira, então frequentemente as brincadeiras aqui na sala, são envolvendo os conteúdos.

(Esperança 02 *apud* FREITAS, 2005, p. 100)

Segundo a pesquisadora, a maioria das professoras participantes da pesquisa também afirma que o brincar da criança é importante como um meio para a sua socialização, pela possibilidade de promover aprendizagem de limites, desenvolver regras de convívio e, ainda, desenvolver a capacidade de comunicação pelo uso de brincadeiras que estimulem a criança a falar. A brincadeira ganha importância como meio de desenvolver a oralidade e superar a inibição. Pode-se observar que a brincadeira na visão das professoras, precisa ter um objetivo, seja ele de socialização ou de aprender conteúdos escolares.

Na terceira categoria de análise, **o brincar livre da criança brincante: conhecimento, expressão e sentimento da criança**, “o brincar assume também uma função como meio de conhecer e de expressão de sentimentos e maneiras de compreender o mundo” (Freitas, 2005, p. 104). No brincar livre, as crianças exteriorizam comportamentos que as professoras, muitas vezes, definem como violentos, embora ressaltem que este modo de brincar lhes permite conhecer os sentimentos, os saberes e as vivências das crianças. O brincar livre está vinculado a imagens de violência produzida nas experiências familiares das crianças, incluindo também, a televisão através de notícias e de filmes de desenho animado. Essas circunstâncias deixam transparecer preocupação e até certo temor das professoras em permitir ou estimular o brincar livre na “sala de aula” para não perder o controle sobre a turma.

A pesquisadora observou na fala das professoras que o brincar livre tem hora e também suportes definidos: “concentra-se geralmente no horário de chegada, de saída, ou

ainda, após o recreio quando as crianças brincam com massinha, brinquedos de casinha ou carrinhos, mas a ênfase recai na massa de modelar” (FREITAS, 2005, p.104).

Segundo Freitas (2005), o brincar livre ocorre nos primeiros momentos com os materiais que as professoras oferecem às crianças, mas elas permanecem envolvidas por pouco tempo. Logo, começam a brincar de agarrar, chutar, puxar, e as professoras se mostram com temor deste brincar que definem como de machucar e atribuem o comportamento agressivo à realidade, ao convívio social da criança.

Na quarta e última categoria de análise, **necessidades e dificuldades de acompanhar o brincar na escola e na sala de aula**, a pesquisadora ressalta que as professoras trazem a necessidade de acompanhar o brincar para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e evitar comportamentos violentos no momento do brincar livre, pelo temor que se machuquem e, mais ainda, pelo receio de perder o controle da turma.

Acompanhar o brincar e/ou mesmo participar das brincadeiras é destacado como importante para perceber avanços e dificuldades com relação ao convívio social das crianças. Porém, muitas vezes as professoras dizem não vivenciar esses momentos junto às crianças, por se envolverem em outras tarefas enquanto as crianças brincam.

É interessante perceber na fala de uma das professoras entrevistadas que na escola pouco se brinca:

O brincar, infelizmente raramente a gente brinca na sala de aula, então a gente brinca quando a gente dá massinha a eles, quando a gente trabalha um texto aí pede pra que eles com a massinha eles modelem os personagens do texto (...) a gente sempre dá o alfabeto aí pede pra que eles com a massinha de modelar modelem o alfabeto (...) (Esperança 02 apud FREITAS, 2005, p.114).

Como aponta Freitas (2005), a afirmação dessa professora, seguida de uma explicação sobre atividades que propõem às crianças, expressa o sentido do brincar na Educação Infantil. “O brincar entra, sobremaneira, porque a professora gosta dos seus benefícios entre outros, como suporte do ensino para tornar os conteúdos escolares agradáveis e mais fáceis de serem aprendidos pela criança.” (p.115).

As professoras buscam direcionar o brincar no sentido de assegurar que as crianças fiquem concentradas, envolvidas com um material ou a serviço de objetivos educacionais, uma vez que é a professora que decide, permite e restringe com o que e do que elas brincam.

“O brincar sofre a perda de sua essencialidade que é o direito à liberdade de escolha pela criança (...)”. (p. 118)

Para as professoras entrevistadas a importância do brincar consiste em ser próprio da criança, por isso eles o tomam como um meio e estímulo natural para a criança aprender a ler, escrever e se relacionar com o mundo. Em virtude do brincar ser entendido como algo natural, que já faz parte naturalmente do processo de aprendizagem da criança, seu planejamento mostrou-se, para a maioria, como algo que não se faz necessário.

As professoras não incluem o brincar como aspecto central no seu planejamento afirmando que ele está implícito como apoio ao ensino. A ausência do brincar é justificada a partir da cobrança que lhes é feita pela escola, direção e sistema escolar que, segundo as professoras, não oferecem condições para a criança ter um espaço do brincar ou a própria família que cobra da professora que ensine os filhos a ler e escrever e, ainda, os momentos de formação continuada e inicial que não as preparam para a inserção do brincar no planejamento como aspecto importante. Dessa forma, o brincar exerce a função de meio ou acessório pedagógico para se atingir determinados conteúdos escolares, como pode ser observado nas falas de algumas professoras:

Não, não planejo o brincar não. Geralmente ele entra como um acessório. Vamos dizer assim... eu quero dar uma aula sobre trânsito, como eu te falei, então eu já sei que eu tenho o jogo, então eu vou lá, eu tenho não, a escola, então eu vou lá e pego, então vamos fazer, dep... já ter... falado sobre... antes a gente faz uma explanação vamos dizer assim geral, sobre o trânsito, que já foi... no trânsito (Esperança 03 apud FREITAS, 2005, p. 119).

Ele entra como um recurso para você trabalhar um conteúdo, por exemplo, se eu for trabalhar fábulas como eu estou trabalhando agora, então que eu tenho que introduzir uma brincadeira, mas isso aí é o meu critério porque eu quero, por exemplo, enriquecer uma atividade para passar um conteúdo aí eu crio uma brincadeira (Esperança 04, Idem).

O brincar consiste em um atrativo pedagógico, por isso as professoras não planejam. “Não passam de um acessório que o professor sabe que pode contar, algo que pode ser usado ou não, pois o critério repousa no conteúdo que precisa ser ensinado à criança.” (FREITAS, 2005, p. 119)

Esse estudo traz também as dificuldades relatadas pelas professoras, como a dificuldade de saber propor o brincar em sua prática, a não preparação dos cursos de formação

de professores/as para a docência na Educação Infantil, a questão de mais recursos e financiamentos para a Educação Infantil, e a não valorização do brincar pelo poder público. Destacam ainda as cobranças escolares que lhe são feitas em relação à alfabetização das crianças, conforme fala de uma professora:

A escola cobra muito, eu estou aqui há pouco tempo, mas eu vejo que a escola cobra muito o conhecimento, quer que eles saiam já alfabetizados, entende? Aí corta o brincar já pensando no conhecimento específico, quer dizer no conhecimento científico. (Esperança 06 apud FREITAS, p. 126)

Observa-se que as pesquisas de Assis (2004) e de Freitas (2005) compartilham pontos comuns, apresentando resultados semelhantes que indicam que o brincar da criança ocupa um campo secundário nas instituições de Educação Infantil. O brincar é concebido pelas professoras de educação infantil como uma forma de lazer e distração ou como um recurso pedagógico para aquisição de conteúdos escolares, com ênfase na aprendizagem da leitura e escrita. Logo, o brincar aparece como um instrumento a mais para a alfabetização, o que parece agradar a direção escolar e também aos pais.

3.3 Representações sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar.

Essa última temática reúne as contribuições dos estudos de Loro (2008) e Mello (2008) que investigaram as representações sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar. Conforme ressaltado anteriormente, mesmo tendo como foco a educação infantil, julgou-se relevante conhecer como o brincar é representado por esses profissionais do ensino fundamental, na medida em que eles são aptos a atuar também na educação infantil. Com essas análises pode-se observar se os professores dessas duas modalidades apresentam divergências ou convergências em relação às suas representações sobre o brincar. As duas pesquisas aqui apresentadas fundamentam-se na Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici, sendo a primeira pesquisa embasada também em Humberto Maturana.

Loro (2008), através de sua pesquisa *Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana* busca investigar representações e saberes que um grupo de cinco professoras têm sobre o brincar. Essas professoras, duas

licenciadas em Educação Física e três em Pedagogia, no município de Santa Maria/RS, atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas privadas e públicas, respectivamente.

Para a produção das informações o pesquisador utilizou uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de registrar relatos sobre o brincar em diferentes situações: em um primeiro momento, as professoras relatam sobre sua infância; em seguida, narram algumas das experiências ao longo do processo de escolarização até chegarem à formação acadêmica; e, em um último momento, destacam as práticas docentes na atualidade, frente ao aluno.

Quanto às brincadeiras vivenciadas na infância, as lembradas com mais facilidade foram as brincadeiras realizadas na rua, nos pátios, na casa dos pais ou avós. Já, a recordação das brincadeiras realizadas na escola é menos frequente, o que indica que as brincadeiras extraescolares foram as mais significativas na vida das professoras. A fala de uma das professoras retrata que a escola em que estudou não era um local de muitas brincadeiras:

Eu me lembro mais era de prestar atenção, de ser educada, de ser calma e de ser disciplinada. Muito assim, cobranças e não brincadeiras em si. Isso quando tinha cinco seis anos, que é o que a minha memória permite lembrar (Professora Luiza¹⁴ *apud* LORO, 2008, p. 56).

O depoimento de outra professora demonstra que, na época em que estudava, o brincar era restrito aos momentos de recreio:

Na hora que tocava aquela música, o silêncio sabe! Daí coríamos todos pra fila. Eu notava que naquela época não tinha briga, não tinha nada. Era assim, sabe. Tipo circuito no pátio. Tinha um grupinho que era da sapata, outro grupinho que era da bola, um grupinho que tinha um pião que ficava rodando e... daí tá... todo mundo ficava envolvido ali. Mas a hora que tocava aquela música era um silêncio, sabe, todos iam pra fila e entravam pra sala de aula (Professora Ana *apud* LORO, 2008, p.73)

Em relação à experiência acadêmica nas licenciaturas em que elas cursaram, poucas foram as disciplinas da matriz curricular que problematizaram ou oportunizaram experiências em relação ao brincar, sendo a maioria delas direcionada à aprendizagem técnica.

Observa-se neste estudo de Loro (2008), uma semelhança com os dados da pesquisa de Freitas (2005) no que se refere à queixa das professoras sobre o brincar de algumas crianças, que é compreendido como violento. Uma das professoras relata que as crianças estão mais agressivas e que “a violência virou um sinônimo de brincadeira”:

¹⁴ Os nomes das professoras são fictícios.

Eles acham que se soquear é brincadeira. Ficar se empurrando, se chutando, se soqueando é brincadeira: -*Ah, Eu tava só brincando professora!!* Eu digo: -mas isso não é brincadeira! Brincadeira é tu pegar uma bola e jogar! Claro que dá um acidente, alguma coisa. Mas tudo bem! Mas, não, sabe... Eles acham que se empurrar na fila é uma brincadeira. No pátio ficar correndo, se empurrando, se dando soco é a brincadeira deles. Eu acho que estão muito mais agressivas as brincadeiras. (Professora Maria Eduarda *apud* LORO, 2008, p. 69).

Assim como nas pesquisas realizadas no âmbito da educação infantil, a pesquisa de Loro evidencia que “o brincar vem sendo entendido pelas professoras como um recurso, um método ou estratégia pedagógica para se obter um determinado fim. O brincar seria um meio e não um fim em si mesmo.” (Loro, 2008, p. 95). O brincar na representação das professoras teria a função de disciplinar e orientar os alunos para a aprendizagem do letramento, da socialização, integração ou ainda como meio de recreação. Como ressalta o autor, “o brincar teria a função de amenizar a dureza na aprendizagem dos conteúdos ou ocupar o tempo de forma saudável.” (Idem). Essas representações das professoras, sem dúvidas, influenciam suas práticas docentes, como pode ser percebido na fala da professora a seguir:

No momento em que tu ta ensinando uma criança, que tu usa uma metodologia que tu vai trabalhar, por exemplo, o bingo, né. Então, tu ta trabalhando com o bingo ali com eles, a tabuada e aplica o bingo. Eu acho assim, que é muito, muito, muito, muito, muito importante pra criança ali porque ela ta brincando e, ao mesmo tempo, ela ta aprendendo e está sendo uma forma prazerosa pra ela. Porque, às vezes, você está ensinando a tabuada pra ela e ela está assim tão, tão fechadinha que não chama a atenção àquela metodologia que tu ta trabalhando, desenvolvendo naquela hora. (Professora Ana *apud* LORO, 2008, p. 78)

É interessante perceber algumas diferenças, destacadas pelo pesquisador, entre as representações sobre o brincar manifestadas pelas professoras formadas em Pedagogia e pelas professoras formadas em Educação Física:

Para as professoras de Pedagogia o brincar foi destacado como um sinônimo de elaboração de jogos para a aprendizagem de matemática, alfabetização, etc. Uma das maneiras que o professor tem para instigar o aluno a aprender aos objetivos propostos. Já para as professoras de Educação Física o brincar é entendido como um meio para as crianças adquirir/aperfeiçoar habilidades motoras (lateralidade, equilíbrio, coordenação) ou para a aprendizagem dos

esportes. Isso nos leva a crer que o brincar sempre tem que ter um objetivo por trás. (LORO, 2008, p. 96).

Como aponta o pesquisador, enquanto as professoras formadas em Pedagogia associam o brincar geralmente aos jogos didáticos realizados em sala de aula, as professoras de educação física associam o brincar aos esportes realizados no pátio e na quadra ou às atividades físicas.

Com o objetivo semelhante ao de Loro, Mello (2008) através de sua pesquisa *Representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar em sala de aula* analisa as representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ‘brincar em sala de aula’. A investigação, de caráter qualitativo e de natureza etnográfica, foi realizada em quatro escolas do município de Vila Velha, ES, sendo duas (uma pública e uma particular) consideradas pelas comunidades de seu entorno como ‘fortes’ e duas como ‘fracas’.

A pesquisadora desenvolveu um processo de observação de fatos, complementada por entrevistas conversacionais com professores (gravadas com autorização dos mesmos), com idas semanais sistemáticas às escolas, apoiado pela descrição em diário de campo do que era vivenciado no cotidiano escolar, considerando, em particular, o que se referia ao ‘brincar em sala de aula’. As entrevistas conversacionais aprofundadas foram realizadas com os 38 professores cujas classes foram observadas e as análises foram realizadas na perspectiva da enunciação.¹⁵

No processo de observação de fatos, Mello (2008) constatou que, nas escolas públicas, independentes de serem consideradas ‘fortes’ ou fracas’, algumas professoras ainda usam o grito como forma de se fazer respeitar ou amedrontar. Já nas escolas particulares, ‘fortes’ ou ‘fracas’, embora existam algumas professoras rígidas e/ ou agitadas, na maioria são amáveis e educadas com as crianças. Algumas falas destacadas por Mello, de professoras atuantes em uma das escolas públicas, considerada pelas comunidades de seu entorno como ‘fraca’, chama a atenção:

[...] eu não mudo o meu método de alfabetização até morrer! Estou há vinte e três anos nessa escola! Continuo usando a sílabação. Produção de texto ainda

¹⁵ A pesquisadora explica baseada em Madeira, que a análise na perspectiva da enunciação permite “apreender e relacionar as transformações que vão dando forma ao objeto, nas articulações entre gesto e expressão, olhar e palavra, silêncio e fala, criando ritmos e efeitos que atravessam o que está sendo falado para além da própria palavra.” (MELLO, 2008, p.43)

é muito cedo. Apontou-me alguns alunos repetentes: Eles não sabem nada! Aquele outro não trouxe o caderno. Começou a questionar os alunos: O que você veio fazer na escola? Perturbar o meu juízo? A culpa não é sua, é da sua mãe. Filho mal educado- pais mais mal educados ainda- eu não estou aqui para dar educação a ninguém. Eu não ganho para trabalhar em creche. Se ninguém se incomoda com você, muito menos eu! Virando-se para mim: É mole, uma turma que você tem que ficar quatro horas e meia só olhando pra eles! (Professora Leda¹⁶ *apud* MELLO, 2008, p. 62).

[...] eu estou quebrando o galho de vocês e vocês estão levando na brincadeira! Eu quero que vocês aprendam, não estou brincando não! Tô chegando no pedaço! (estava sentada e levantou-se). Você pensa que é o dono da cocada preta! Parem de falar! Estou doida, tô doida, tô doida! (Professora Taís *apud* MELLO, 2008, p. 63).

Isso aqui é uma sala de aula ou uma feira livre? Olha a batata, olha a cenoura! Vocês não me deixam fazer nada! Só querem conversar e brincar! (Professora Leda *apud* MELLO, 2008, p.63).

A pesquisadora constatou que o lúdico quase não apareceu nas salas observadas e, quando ocorria, normalmente era utilizado como procedimento didático, como sugestão contida nas atividades das apostilas ou dos livros didáticos, como ilustra a fala a seguir de uma professora de escola pública considerada como ‘fraca’:

Eu gosto muito de trabalhar o lúdico em minhas aulas. Os alunos participam e nem percebem que estão aprendendo. Mas **sempre tem um objetivo pedagógico a ser alcançado** (Professora Lúcia *apud* MELLO, 2008, p.64. Grifo nosso).

A fala de algumas professoras de uma escola particular considerada como ‘fraca’ também retrata o lugar que o brincar ocupa:

Vocês estão aqui para estudar! **Brincar é no recreio**. A escola é o lugar de trabalho de vocês; não ganham em dinheiro e sim em conhecimento (Professora Telma *apud* MELLO, 2008, p.64. Grifo nosso).

Estou esperando os “lentinhas” acabarem- **não é hora de brincar não!** Tem gente aqui que só quer brincar o tempo todo- está precisando ir para a Educação Infantil! Na hora da atividade é para prestar atenção! (Professora Luma *apud* MELLO, 2008, p. 64. Grifo nosso).

¹⁶ Os nomes das professoras são fictícios.

A pesquisadora destaca que o fato de as escolas serem consideradas ‘fortes’ ou ‘fracas’ e de serem públicas ou particulares, não se mostrou relevante em relação à influência que poderiam ter nas representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ‘brincar em sala de aula’, uma vez que isso depende da postura do professor que atua com as crianças.

Em relação à análise das entrevistas, destaca que todas as professoras se posicionavam favoravelmente ao “brincar em sala” como se precisasse confirmar que isso faz parte da educação básica de toda criança. Contudo, as práticas observadas indicavam que esses professores não contemplavam o brincar em sala.

A pesquisa constata indícios de que o brincar não é bem quisto dentro da sala de aula, pois coloca em jogo a autoridade, o prestígio e dominância do professor sobre aquele grupo de alunos. Uma das falas das professoras entrevistadas deixa transparecer que o uso do lúdico é algo secundário: “É raro eu dar um jogo aqui. Acho importante, mas nós temos muitos conteúdos para trabalhar até o final do ano e não dá tempo de ficar brincando não” (p. 68).

A pesquisadora constatou que as professoras se preocupam em justificar o brincar, no sentido de mostrar que para brincar é preciso ter um objetivo pedagógico, como se o brincar na ‘sala de aula’ representasse uma infração e só pudesse ser válido dessa forma.

Os resultados da pesquisa de Mello (2008) também trazem indícios de que o brincar e o aprender seriam representados de forma oposta pelas professoras, semelhante ao constatado na pesquisa de Pacheco (2006).

A pesquisadora percebeu nas diversas falas das professoras que o brincar precisa ter um objetivo pedagógico, que precisa ser dosado e monitorado, que tem dia e hora marcada, que ele é usado como forma alternativa, quando dá tempo ou nas comemorações. Há professoras que justificam a quantidade de conteúdos, nos livros ou nas apostilas, a serem trabalhados durante o ano, como impedimento ao ‘brincar em sala de aula’. Como aponta Mello (2008), as professoras muitas vezes deixam de oportunizar atividades prazerosas aos alunos, por medo do desconhecido, de arriscar, de não dar certo, de atrasar a programação ou de serem repreendidas por seus superiores. A pesquisadora destaca ainda que, para a maioria das professoras entrevistadas, brincar dá trabalho, gera indisciplina e bagunça.

Observa-se que, semelhante aos resultados das pesquisas realizadas no âmbito da educação infantil, o brincar parece ocupar um lugar ainda mais secundário no ensino fundamental, como retratam os resultados das pesquisas de Loro (2008) e de Mello (2008). Na representação dos professores, tanto dos que atuam na educação infantil quanto dos que

atuam no ensino fundamental, o brincar é compreendido como uma forma de lazer e distração e, principalmente, como um recurso pedagógico para aquisição de conteúdos escolares. Na pesquisa de Loro (2008) o brincar aparece também como uma forma de atividade física, relacionando-se aos esportes realizados no pátio e na quadra. No estudo de Mello (2008), a preocupação dos professores com a indisciplina e a bagunça das crianças aparece como fatores impeditivos para o desenvolvimento do brincar em sala. Em suma, o que fica evidente em todas essas pesquisas, é que o brincar precisa ter um objetivo pedagógico para poder ser realizado em sala.

3.4 Considerações acerca das pesquisas discutidas

As representações sociais são conhecimentos construídos e compartilhados socialmente que condicionam as formas de pensar, sentir e agir dos grupos sociais. Logo, as representações dos professores sobre o brincar influenciam suas práticas pedagógicas e determinam suas ações.

As seis pesquisas realizadas em diferentes regiões do país apontam para a mesma direção, apresentam resultados semelhantes que indicam que as representações sociais, tanto das professoras em exercício, como dos futuros professores, estão ancoradas nas tendências que antecedem ao período romântico ou que permeiam nesse período, que veem o jogo infantil como distração, recreação ou como meio pedagógico para se atingir determinados conteúdos didáticos, ou ainda como uma atividade física.

Os estudos realizados com as acadêmicas de Pedagogia mostram que o brincar é representado como uma ação infantil que traz prazer, gera bem-estar, como alegria, felicidade, riso e diversão, mas que parece não estar muito associado ao ambiente escolar. O brincar da criança encontra-se associado ao pátio, às áreas de lazer, como se o brincar livre só ocorresse nos momentos de recreio. O brincar relacionado à “sala de aula” aparece como instrumento pedagógico para aquisição de conteúdos. A oposição entre o brincar e aprender é destacada nos estudos de Pacheco (2006) e discurso da institucionalização do brincar aparece com grande força no estudo de Teibel (2010).

As pesquisas realizadas no contexto das instituições de educação infantil também indicam que o brincar livre da criança é pouco contemplado, relegado a segundo plano no projeto pedagógico. As professoras entrevistadas concordam que a brincadeira é importante

para a criança, contudo, essa importância está restrita à diversão, lazer ou associada à recurso de ensino. Os dados da pesquisa de Assis (2004) indicam que as professoras possuem uma representação escolarizante da função da instituição de Educação Infantil e por isso tendem a separar o cuidar-educar-brincar. As professoras se reconhecem como profissionais do ensino, no entanto, não percebem as especificidades da docência na educação infantil, que incluem a brincadeira como atividade principal da criança. Apegam-se à ideia de transmissão de conteúdos e a práticas mais comuns ao Ensino Fundamental, valorizando mais as atividades dirigidas, os exercícios gráficos e práticas relacionadas à aquisição da leitura e da escrita. De maneira semelhante, os dados da pesquisa de Freitas (2005) revelam que as professoras se ressentem de saber pouco sobre o brincar. O brincar é também concebido pelas professoras de educação infantil como uma forma de lazer e distração ou como um recurso pedagógico para aquisição de conteúdos escolares, com ênfase na aprendizagem da leitura e escrita. Subjacente às representações sociais das professoras de educação infantil sobre o brincar está a ideia de que o brincar é inerente à criança. Dessa forma prescinde do adulto. Se incluído como objeto de intencionalidade pedagógica ele deve ser dirigido pelo professor e voltado à função de meio para a aprendizagem de conteúdo.

Da mesma forma, nos estudos de Mello (2008) e Loro (2008), realizados com as professoras de ensino fundamental, o brincar ocupa um lugar secundário nas instituições escolares. As professoras justificam seu impedimento em “sala de aula” em virtude da quantidade de conteúdos a serem trabalhados, ou por medo de arriscar, de não dar certo, de atrasar a programação, de serem repreendidas por seus superiores, ou ainda porque brincar em sala de aula dá trabalho e gera indisciplina e bagunça, como pudemos observar nos relatos destacados no estudo de Mello (2008). A pesquisadora percebeu ainda nos discursos das professoras que o brincar precisa ter um objetivo pedagógico, que tem que ser dosado e monitorado, usado como forma alternativa, quando dá tempo ou nas comemorações. O estudo de Loro (2008) indica que o brincar vem sendo entendido pelas professoras como um recurso, um método ou uma estratégia para um determinado fim. O brincar também estaria associado aos jogos didáticos, realizados em sala de aula, ou aos jogos esportivos, realizados no pátio e na quadra.

A brincadeira como um fim em si mesmo, como uma importante forma de desenvolvimento da criança e de apropriação e criação de sua cultura lúdica e de interação com seus pares, conforme defendem os teóricos apresentados no capítulo anterior, não ganha força nos resultados dos estudos analisados. Quando aparece em sala, encontra-se associada

aos jogos didáticos, com o objetivo de ensinar determinados conteúdos escolares. Quando realizados no pátio e na quadra os jogos esportivos tomam o aspecto de lazer.

Em suma, os estudos têm constatado que as representações sociais de professores e estudantes de Pedagogia acerca do brincar estão impregnadas de sentidos que desvalorizam a brincadeira livre da criança, e a relacionam à recreação, distração, ou ainda como recurso didático. Indica ainda que os saberes dos professores sobre o brincar é insuficiente ou mesmo deficitário. Esses aspectos remetem a questões muito mais amplas, que perpassam pelos contextos históricos e culturais, pelos aspectos legais, e estão fundamentalmente ligadas aos processos de formação desse professor.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico realizado neste estudo. Inicialmente são destacados os objetivos almejados nesta investigação. Em seguida, é realizada uma breve contextualização do cenário da pesquisa, explicitando alguns aspectos acerca da educação infantil no município de Maceió. Posteriormente, são apresentados os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e as técnicas de processamento de dados, em conformidade com a Teoria das Representações Sociais. Por fim, apresenta-se uma breve contextualização do processo de coletas de dados, relatando alguns aspectos que se destacaram durante esse processo.

4.1 Contextualização do cenário da pesquisa: a Educação Infantil no Município de Maceió: aspectos estruturais, socioeconômicos e históricos.

O presente estudo foi desenvolvido no município de Maceió, Estado de Alagoas, localizado no Nordeste brasileiro. De acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado de Alagoas possui uma população de 3.120.494 habitantes com estimativa de 3.143.384 habitantes em 2011.¹⁷ O estado possui uma área total de 27.779,343 km², distribuídos em 102 municípios, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 4- Situação Geográfica e Demográfica do estado de Alagoas

Capital	Maceió
População 2010	3.120.494 habitantes
Área (km ²)	27.779,343
Densidade demográfica (hab/km ²)	112,33
Número de Municípios	102

Fonte: IBGE/ 2010

A capital do estado, Maceió, apresenta uma população estimada em 932.748 habitantes (IBGE, 2010), com estimativa de 943.110 habitantes em 2011; apresenta área

¹⁷ O resultado do Censo 2011 ainda não foi divulgado pelo IBGE na época em que essa pesquisa foi realizada. O IBGE apresentou apenas a estimativa de habitantes para o ano de 2011.

territorial de 503.069 Km² e densidade demográfica de 1.854,12 hab./km², conforme retrata o quadro 5.

Quadro 5- Situação geográfica e demográfica da cidade de Maceió

População 2010	932.748 habitantes
Área da unidade territorial (Km ²)	503,069
Densidade demográfica (hab/km ²)	1.854,12

Fonte: IBGE/ 2010.

O nome Maceió tem denominação tupi "Maçayó" ou "Maçaió-k" que significa "o que tapa o alagadiço". As principais atrações da cidade são suas belíssimas praias, destacando a piscina natural de Pajuçara, a Lagoa de Mundaú, os mirantes e os núcleos artesanais, onde se destaca o bairro do Pontal da Barra. Além das festas tradicionais, a cidade comemora a festa de sua padroeira Nossa Senhora dos Prazeres em 27 de agosto e o aniversário de Maceió, de 5 a 9 de dezembro.¹⁸

Segundo o IBGE, o Estado de Alagoas apresenta o maior índice (47,6%) de famílias com rendimento mensal familiar *per capita* inferior a ½ salário mínimo, e possui a menor taxa de alfabetização do país (74,3%), enquanto outros estados, como Rio de Janeiro e Santa Catarina e São Paulo apresentam taxa acima de 95%.

O quadro 6 apresenta os índices de matrícula inicial na creche e pré-escola das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral no período de 2010 a 2011, obtidos através do Censo Escolar, um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹⁸Informações extraídas do site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=al>.

Quadro 6- Matrícula inicial na Educação Infantil das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral - 2010/2011

Maceió	Educação Infantil							
	Creche				Pré-escola			
	2010		2011		2010		2011	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0	165	0	92	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	370	779	667	783	5.283	39	5.395	60
Municipal Rural	0	0	0	0	20	0	10	0
Estadual e Municipal	370	779	667	783	5.468	39	5.497	60

Fonte: INEP, 2012

Conforme podemos observar não há matrículas de crianças em creche na rede estadual urbana e rural e o número de matrículas em pré-escolas estaduais é baixo. Isso se explica com a responsabilização dos municípios para com as instituições de educação infantil a partir da LDB 9.394/96.

Observa-se também a grande diferença no número de matrículas em creches e pré-escolas municipais urbanas (em destaque). Enquanto que na creche no ano de 2011 foram matriculadas 667 crianças em período parcial, na pré-escola foram matriculadas 5.395 crianças nesse mesmo período.

Outra discrepância que se pode observar é em relação ao período de funcionamento dessas instituições. Percebe-se um maior número de matrículas no período integral em creches do que em pré-escolas. Isso provavelmente se deva ao fato de a maioria das pré-escolas só funcionarem em período parcial, enquanto a maioria das creches funciona em tempo integral. Contudo, a LDB não estabelece diferenças nos turnos de funcionamento da creche e da pré-escola.

Assim como a pré-escola, a creche também é um direito da criança, estabelecido pela constituição. Mas o que se observa é que nem sempre esse direito é concedido. Segundo a Coordenadora Geral de Educação Infantil do Ministério de Educação, Rita Coelho¹⁹, o Brasil

¹⁹Informações obtidas na palestra “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, ministrada por ela no I Congresso Internacional de Educação Infantil: O Brincar como Direito da Criança, organizado pela Associação Carlo Novello, ocorrido em Julho de 2010, em Maceió.

enfrenta algo muito sério que é o silêncio ao atendimento da criança de 0 a 3 anos. Segundo ela, “a política consagrou esse atendimento como uma subetapa da educação infantil”.

Esse panorama é fruto de um contexto histórico no qual a educação infantil se constituiu. Semelhante às demais regiões brasileiras, a Educação Infantil no estado de Alagoas esteve em seus primórdios quase que unicamente sob a responsabilidade de conventos franciscanos.

Segundo Silva (2009), que desenvolveu uma pesquisa histórica da educação infantil nesse estado, a família e a Igreja eram as principais responsáveis pela educação das crianças, uma vez que ainda não havia investimentos do poder público em educação.

Na década de 70 do século XIX a província caminhava rumo ao aprimoramento da instrução. O que se sabe é do funcionamento de salas de aula públicas e particulares, sem uma indicação da faixa etária das crianças atendidas. Nessas salas se dava o ensinamento das primeiras letras para criança ou para quem estivesse interessado e, no caso das aulas públicas, normalmente funcionavam na casa dos professores nomeados pelo poder público estadual.

Silva (2009) ressalta que durante muitas décadas predominou-se o atendimento às crianças nas escolas particulares. Prédios escolares ou mesmo escolas seriadas elementares não existiam aqui em Alagoas, essas só vieram a ser construídas no final do século XIX.

O papel da mãe, até então, nos discursos, relatos e regulamentos, aparece sempre veiculado ao ensino das crianças, com base no *instinto maternal*. Ao se falar de educação, tratava-se apenas das crianças acima de 7 anos, já que até essa idade, as crianças deveriam ser educadas no seio familiar. Os registros encontrados acerca de crianças menores que essa faixa etária são de casas de amparo às crianças órfãs ou de famílias pobres para o aprendizado das primeiras letras, a exemplo do Asilo Nossa Senhora do Bom Conselho, no bairro de Bebedouro, em Maceió, fundado pela Lei nº 748, de 13 de junho de 1877, que atendia particularmente a meninas órfãs, na faixa etária dos 4 aos 12 anos de idade.

Silva (2009) relata que a primeira construção de um jardim de infância em Alagoas data de 1926, sendo um projeto piloto destinado à formação de futuras professoras (que se preparavam para o magistério) e não uma ação de uma política pública para esse setor. Tempos depois esse jardim de infância foi transferido para outras localidades até ser transferido definitivamente para o CEPA - Centro Educacional de Pesquisas Aplicada (antigo CEAGB), com o nome de *Jardim Infantil Maria Rosália Ambrósio*. Vale ressaltar também a instalação, em 1923, de uma sala de jardim de infância, no Grupo Escolar Diegues Júnior, em Pajuçara, Maceió.

Baseada em depoimentos de entrevistas realizadas, Silva (2009) constata que a prioridade das escolas de educação infantil (como as do Asilo Nossa Senhora do Bom Conselho, por exemplo) era aprender habilidades domésticas, com exceção das famílias de classe alta que ingressavam seus filhos e filhas em colégios de freiras.

A partir de 1934, são criadas outras entidades escolares que implantaram seus jardins de infância, como o Colégio de São José, o Instituto de Educação (com o intuito de preparar os profissionais para o então chamado curso pré-primário) e a Escola de Aplicação.

Em relação à criação de creches aqui no Estado de Alagoas, somente veio ocorrer na década de 70 do século XX, com o mesmo caráter assistencial, da forma como se originaram no Brasil. Somente a partir da LDB as creches foram transferidas das áreas de assistência social para as secretarias de educação. Contudo, como ressalta Silva (2009), muitas famílias consideravam o ato de colocar os filhos nessas instituições um abandono das crianças, enquanto que a pré-escola, diferentemente, rompe com essa concepção e passa a ser considerada uma necessidade de escolarização precoce.

A autora comenta ainda que, em 1976 foi criado o Setor de Educação Pré-escolar no Estado, mas que na prática, o que se predominava eram as campanhas ou projetos voltados para crianças mais carentes, como o PROAP (Programa de Atendimento ao Pré-escolar) e logo depois, em 1981, o PROAPE (Programa de Apoio ao Pré-escolar), projeto que funcionava “sem infraestrutura e preocupado com a educação compensatória” (Silva, 2009, p.70).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-LDB – 9.394/96, a responsabilidade da educação infantil passa a ser transferida para os municípios, que incumbir-se-ão de:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 11).

A LDB 9.394/96 representa um grande avanço no campo da educação infantil, uma vez que essa modalidade passa a ser um direito da criança. Contudo, muito ainda há que ser

feito para garantir a qualidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, para que essa etapa deixe de ser relegada a segundo plano.

4.2 Procedimentos Metodológicos

Conforme já mencionado na introdução dessa dissertação, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa são uma adaptação dos instrumentos elaborados na pesquisa mais ampla por Lenira Haddad e Maria Helena Cordeiro (HADDAD; CORDEIRO, 2012) em forma de um questionário composto de três partes: questões de associação livre, questões temáticas e questões relativas ao perfil sociocultural dos sujeitos, procurando abarcar as várias dimensões que abrangem o trabalho do professor de educação infantil.

Adotou-se uma abordagem plurimetodológica, visando apreender as diversas dimensões do objeto em estudo, com base no pressuposto de que para circunscrever os fenômenos representacionais em sua complexidade um único método não é suficiente (APOSTOLIDIS, 2006).

Essa pesquisa foi realizada em conjunto com as pesquisas de Santos (2011) e Siqueira (2011), utilizando os mesmos instrumentos de coleta de dados que essas pesquisadoras e reunindo os sujeitos dessas duas pesquisas, mas com um olhar voltado para o referente objeto de estudo, no caso, a representação social de brincar.

Dessa forma, houve alguns ajustes nos instrumentos elaborados na pesquisa mais ampla. Um deles foi a inclusão do indutor brincar à técnica de Associação Livre de Palavras, resultando em cinco indutores: *creche*, *pré-escola*, *criança*, *professor* e *brincar*. As pesquisas acima mencionadas analisaram as palavras evocadas a partir dos quatro primeiros termos indutores, enquanto essa pesquisa focou na análise das palavras evocadas a partir do indutor *brincar*.

Foi realizado também alguns ajustes no questionário carta e perfil, de acordo com o contexto da pesquisa, visto que na pesquisa mais ampla realizada por Haddad e Cordeiro (2012) os sujeitos são estudantes de Pedagogia da UFAL e na presente pesquisa e nas demais pesquisas já citadas, os sujeitos são professores (as) de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió.

A seguir serão apresentados cada um dos instrumentos e técnicas de coleta e processamento de dados.

4.2.1 Instrumento de coleta de dados- Técnica de associação livre de palavras

A técnica de associação livre de palavras, também conhecida como técnica de evocação livre ou teste por associação de palavras tem por objetivo “apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente” (OLIVEIRA et al, 2005, p. 575). Essa técnica, que teve origem na Psicologia Clínica, é bastante proveitosa para se conhecer os elementos constitutivos do conteúdo das representações dos sujeitos e “permite a atualização de elementos implícitos ou latentes, que seriam suplantados ou mascarados nas produções discursivas” (Idem).

A coleta de dados através dessa técnica é realizada da seguinte maneira: solicita-se aos sujeitos que escrevam um determinado número de palavras que lhe vierem à mente, a partir de um termo indutor dado (que pode ser uma palavra, frase ou expressão, correspondente ao objeto de representação que está sendo investigado). Em seguida, solicita-se aos sujeitos que organizem as suas respostas em ordem de importância, da mais para a menos importante. A quantidade de palavras ou expressões a serem evocadas deve ser estabelecida previamente pelo pesquisador e é recomendado que esse número não exceda a seis palavras. Dessa forma, foi solicitado aos sujeitos participantes da pesquisa que escrevessem as quatro palavras que lhe viessem à mente ao se falar cada termo indutor (creche, pré-escola, criança, professor e brincar) e depois atribuísem uma ordem de importância para duas palavras, dentre as palavras escritas por ele. Conforme já mencionado, para esse estudo foi utilizado o termo indutor **brincar**.

Exemplo:

*Escreva as quatro palavras que vêm à sua mente quando se fala em **BRINCAR**.*

() ----- () ----- () ----- () -----

*Coloque o **número 1** para a **mais importante** e 2 para a de **segunda importância**.*

Esse procedimento de enumerar as evocações de acordo com a ordem de importância atribuída pelo sujeito se constitui num dos critérios fundamentais para a identificação dos elementos centrais e periféricos da representação.

De acordo com Oliveira et al (2005, p. 579), “existem vários métodos para o tratamento e a análise de conteúdo quando este é produto da técnica de evocação livre”. No presente estudo, a análise das evocações livres foi realizada com o auxílio do software EVOC, que organiza os dados em um “quadro de quatro casas”, como será explicitado mais adiante, no tópico de técnicas de análise e processamento de dados.

4.2.2 Instrumento de coleta de dados- Questionário Carta

O questionário carta, como o próprio nome sugere, faz alusão a uma carta, uma vez que os sujeitos são levados a responderem às questões como se estivessem escrevendo uma carta para uma antiga colega de escola que pediu informações sobre sua profissão.

Segundo Haddad e Cordeiro (2012), o processo de elaboração desse instrumento procurou considerar as temáticas que refletem as tensões próprias da área. O questionário é composto por trinta questões, sendo treze abertas e dezessete fechadas (Anexo 1), com temáticas que refletem tensões próprias ao trabalho docente na educação infantil. Essas questões compõem cinco dimensões de análise conforme definidas por Haddad e Cordeiro (2012):

- 1) Escolha do curso e do campo profissional: opção do curso, visão do outro sobre essa opção e escolha do campo profissional (questões 1, 2, 3, 4 e 5).
- 2) Imagem do trabalho: relativo à motivação, satisfação e dificuldades (questões 6, 7, **8**, 9, 10, 11 e 12).
- 3) Imagem do campo profissional e da profissão: modelos de creche e de pré-escola e imagem da profissão, de acordo com o tipo de instituição (questões **18**, **19**, **20**, 21, 22, 23 e 24).
- 4) Processos de profissionalização: fontes de informação/aprendizagem, incluindo a dimensão gênero/maternidade, conteúdos de formação, tarefas e expectativas de desempenho do professor de educação infantil (questões 13, 14, **15**, **16**, 17, 25, **26**, **27**, **28** e **29**).
- 5) Síntese: conselho a um candidato a ser professor de educação infantil (questão 30).

Nesse estudo, como o objeto de pesquisa é o brincar, foram selecionadas para análise somente as questões que possuem relação com o tema investigado, totalizando dez questões, relativas às dimensões 2, 3 e 4 (imagem do trabalho, imagem do campo profissional e da profissão e processos de profissionalização, respectivamente).

4.2.3 Instrumento de coleta de dados- Questionário perfil

O questionário perfil é composto por vinte e três questões, que buscam traçar o perfil socioeconômico e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa (Anexo 2).

Segundo Haddad e Cordeiro (2012, p. 10), “sua elaboração buscou contemplar informações sociodemográficas que, de alguma forma, pudessem indicar filiações sociais diversas relacionadas com diferentes representações e tomadas de posição”.

As perguntas desse questionário referem-se ao tipo de instituição na qual trabalham (creche ou pré-escola), bairro onde moram, turma e turno em que atuam, idade, sexo, estado civil, se possui ou não filhos, escolaridade dos pais, formação acadêmica, nível sócio econômico, experiência profissional, tempo de trabalho no magistério e tempo de trabalho na educação infantil.

As técnicas de processamentos dos dados coletados através desses questionários serão explicitadas a seguir.

4.2.4 Técnicas de Processamento de dados- EVOC e Construção do quadro de quatro casas

O processamento dos dados coletados através da técnica de associação livre de palavras foi realizado com o auxílio do software EVOC- *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*, criado por Vergès (2005) e colaboradores.

O EVOC é um recurso informático que, segundo Oliveira et al (2005), representa um grande auxílio na organização dos dados e para a construção do chamado “quadro de quatro casas”. Dessa forma,

o software calcula e informa a frequência simples, de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto dos termos evocados. (OLIVEIRA et al, 2005, p. 581).

O pesquisador deve definir um ponto de corte para a frequência mínima a ser considerada, a fim de compor as informações para a construção do “quadro de quatro casas”, criado por Jean-Claude Abric. Esse quadro é dividido pelos eixos x e y, que no seu cruzamento determinam o limite de cada quadrante. As palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, muito provavelmente, elementos do núcleo central da representação estudada; aquelas situadas no quadrante superior direito são elementos da primeira periferia; aquelas situadas no quadrante inferior esquerdo são elementos da zona de contraste; e aquelas localizadas no quadrante inferior direito são elementos pertencentes à segunda periferia (OLIVEIRA et al, 2005).

Cada quadrante traz uma informação essencial para a análise da representação. O **núcleo central** agrupa os elementos mais frequentes, importantes e resistentes à mudança, ou seja, os elementos mais consensuais e associados à memória coletiva. Na **primeira periferia** encontram-se os elementos periféricos mais relevantes e com maior possibilidade de ingressar no núcleo central. Na **zona de contraste** podem ser encontrados os elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos e podem revelar elementos que reforçam as noções presentes na primeira periferia e a existência de um subgrupo portador de uma representação diferente. Por fim, na **segunda periferia** podem ser encontrados elementos menos frequentes e menos consensuais. A ilustração a seguir exemplifica a distribuição dos quadrantes:

	<i>MENOR ordem média</i>	<i>MAIOR ordem média</i>
<i>MAIOR frequência</i>	NÚCLEO CENTRAL	PRIMEIRA PERIFERIA
<i>MENOR frequência</i>	ZONA DE CONTRASTE	SEGUNDA PERIFERIA

Ilustração 1- Exemplo do “quadro de quatro casas”

Com o auxílio do software EVOC, procede-se ao cruzamento de três indicadores: palavras mais frequentes; palavras mais prontamente evocadas, e palavras indicadas pelos sujeitos como sendo as mais importantes. Antes dos dados serem processados pelo EVOC, realizou-se um procedimento de padronização do *corpus*, agrupando evocações que apresentavam diferentes flexões de gênero e número, assim como as palavras com similaridades semânticas. Dessa forma, as palavras reunidas foram consideradas como sendo uma mesma evocação (Apêndice B).

O quadro de quatro casas permite identificar quais os elementos constituintes da representação social dos sujeitos e também analisar o que está mais “enraizado”, aquilo que é mais consenso, ou seja, o que é mais difícil de ser modificado e o que está mais passível a mudança. É possível perceber também quais os elementos que, apesar de não estarem no núcleo central, mas são considerados relevantes pelos sujeitos.

4.2.5 Técnicas de Processamento de dados- SPSS

Para o processamento dos dados das questões fechadas do questionário carta e perfil foi utilizado o *software Statistical Package for Social Science* (SPSS). Esse programa estatístico “é um poderoso sistema de análises estatísticas e manuseamento de dados, num ambiente gráfico, em que a utilização mais frequente, para a maioria das análises a efetuar, se resume à seleção das respectivas opções em menus e caixas de diálogo” (FERREIRA, 1999, p. 04).

Esse sistema operacional para Windows, “dispõe de um editor de comandos a que o utilizador mais avançado poderá recorrer a fim de realizar determinado tipo de análises mais complexas e elaboradas.” (Idem). Esse sistema é composto por: editor de dados, janela de resultados, tabelas dinâmicas, gráficos e acesso a base de dados.

A utilização desse *software* é de grande auxílio para o pesquisador, na medida em que permite realizar cruzamentos de questões e fornece gráficos e tabelas contendo as frequências e a porcentagem dos resultados de cada questão.

4.2.6 Técnicas de Processamento e análise dos dados- ALCESTE

O programa informático *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte* (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de texto - ALCESTE) foi introduzido no Brasil em 1998.

O ALCESTE é um *software* que, “além de permitir uma análise lexicográfica do material textual, oferece contextos (classes lexicais) que são caracterizados pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário” (CAMARGO, 2005, p. 512).

Esse programa foi utilizado para o processamento dos dados das questões abertas do questionário carta. Para a preparação do material textual (do *corpus*) é necessário seguir algumas regras de digitação e organização das respostas, para que os dados sejam processados corretamente e possa-se aproveitar o material coletado. Dentre essas regras, cabe ressaltar a construção de uma linha com asteriscos (também conhecida como linha estrelada), contendo as variáveis referentes às informações do perfil do sujeito, que antecede a cada resposta dada. (Ver apêndice D contendo as categorias e variáveis utilizadas).

Exemplo:

*** *suj_1 *ida_1 *sex_1 *estc_2 *filh_1 *quest_8

O ALCESTE trabalha com base em cortes realizados no *corpus*. Um conjunto de unidades de contexto iniciais (UCIs) constitui um *corpus* de análise. Ou seja, no caso da presente pesquisa, cada resposta do sujeito é considerada uma UCI. Como ressalta Camargo (2005, p. 513), “cada UCI vai ser composta da adição dos textos obtidos das respostas somente quando elas se referirem a um mesmo tema.” Logo, “caso as questões refiram-se a temas ou aspectos diferentes, é necessário realizar uma análise para cada questão”, como foi feito nessa pesquisa.

Após reconhecer as indicações das UCIs, o programa ALCESTE divide o material em unidades de contexto elementar (UCEs), que “são segmentos de textos, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo programa informático em função do tamanho do corpus e, em geral, respeitando a pontuação” (Idem, p. 514).

4.3 Contextualização do processo de coleta de dados

Conforme mencionado anteriormente, este estudo utiliza os mesmos dados das pesquisas de dissertação de mestrado de Santos (2011) e Siqueira (2011), vinculadas ao Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, coordenado pela profa. Dra. Lenira Haddad. Esses dados foram coletados no período de Outubro a Novembro de 2010 e abrangeu 23 instituições de Educação infantil municipais, distribuídas em 6 das 8 regiões administrativas do município de Maceió. Das 6 regiões administrativas, a pesquisa cobriu os seguintes bairros: Bebedouro, Benedito Bentes I e II, Clima Bom, Levada, Pinheiro, Pitanguiha, Poço, Prado, Pontal da Barra, Santa Lúcia, Trapiche da Barra, Tabuleiro dos Martins e Vergel.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são 186 professores de Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Maceió, sendo 67 professoras participantes da pesquisa de Santos (2011) e atuantes com crianças de 0 a 3 anos e 119 professores participantes da pesquisa de Siqueira (2011), que atuam com crianças de 4 a 5 anos.

Antes de ir à campo, foi necessário estabelecer contato com o Departamento de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a fim de obter os dados e documentação necessária para poder visitar as escolas. Santos (2011) comenta as dificuldades enfrentadas para ter acesso ao levantamento da quantidade de professores de educação infantil da rede municipal:

(...) entre idas e voltas, com poucas informações sobre a quantidade de professores, foi possível sentir que a Educação Infantil no município de Maceió está fluindo a passos lentos. (...) o levantamento da quantidade de professores era uma das principais informações para estabelecer os critérios de coleta, e esta se tornou uma das mais difíceis e demoradas. A solicitação aconteceu em maio de 2010, e o acesso a essa listagem com a quantidade de professores só foi possível em outubro de 2010. A causa da demora foi a falta de informações do DEI referente à quantidade de professores, mas o motivo maior é que essas informações estavam em processo de elaboração no Departamento de Recursos Humanos (SANTOS, 2010, p. 98).

Após conseguir as informações fornecidas pelo Departamento de Recursos Humanos da SEMED, foi possível obter a quantidade de professores de educação infantil atuantes no município de Maceió, conforme ilustra a tabela a seguir.

Tabela 1- Quantidade de professores de Educação Infantil da rede municipal de Maceió

Professoras de Educação Infantil	Quantidade
Nº de professores da rede	391
Nº de professores do convênio SEMED/ SEE	6
Nº de professores Horistas	32
TOTAL	429

Fonte: SEMED/ DRH- 2010 (SANTOS, 2011, p. 99)

Na tentativa de abranger um número significativo de sujeitos e de otimizar o tempo, foi adotado como critério para a seleção das instituições nas quais os dados seriam coletados, as instituições que tivessem o maior número de professores e de regiões administrativas diferentes.

A princípio a ideia para a coleta dos dados foi de promover um encontro em parceria com a SEMED com todos os professores de educação infantil da rede municipal de educação, com o intuito de oferecer uma palestra com a professora da Universidade Federal de Alagoas, Dr^a. Lenira Haddad e, logo em seguida, fazer a aplicação dos instrumentos de coleta. Contudo, essa ideia foi descartada ao obter a informação de que normalmente há pouca frequência de professores que participam das formações ofertadas pela SEMED. Logo, com receio de ter uma amostra insignificante para a pesquisa, optou-se em coletar os dados em cada uma das instituições de educação infantil selecionadas para a coleta.

Com o ofício fornecido pela SEMED (Anexo 3) e com a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da UFAL, foi possível entrar em contato com a direção das escolas para marcar a melhor hora e dia para aplicação dos questionários. Os agendamentos de coleta foram realizados pessoalmente em cada uma das instituições, conforme a rotina de cada instituição, geralmente nos dois turnos do mesmo dia, manhã e tarde, no início ou no final do expediente, ou ainda no momento do recreio das crianças, utilizando-se de mais alguns minutos após o intervalo. As aplicações dos instrumentos de coleta duravam em média uma hora e vinte minutos.

É interessante ressaltar que o intuito principal ao visitar as instituições era o de aplicação dos instrumentos de coleta e não de observação da escola ou da prática do professor. Contudo, ao entrar nestas instituições foi inevitável não perceber o ambiente e

alguns gestos e/ ou comportamentos dos sujeitos que convivem nesse espaço. Por isso, segue um breve registro pessoal de alguns acontecimentos, falas e percepções obtidas através das visitas às instituições de educação infantil²⁰.

De forma geral as equipes pedagógicas das escolas foram bem receptivas. A maioria dos (as) professores (as) convidados (as) aceitou participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma exigência da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/MS) sob a Resolução nº 196/96-IV. (Apêndice C).

Várias professoras solicitaram um retorno sobre a pesquisa realizada, alegando que os pesquisadores normalmente coletam os dados e não voltam mais para dar um retorno a elas. Em uma das instituições localizada no bairro do Farol, algumas professoras resistiram inicialmente em participar do estudo, perguntando quais os benefícios que essa pesquisa iria trazer para ela e para a escola. Ao ser explicado a importância da participação dos professores nessa pesquisa e os benefícios que ela traria para o campo da educação infantil, elas resolveram participar. Nessa mesma escola, as professoras demonstraram indícios de cansaço e inquietação ao responderem aos questionários, o que pode ser observado em algumas falas expressas por elas: “Hoje eu não estou pra pensar”, “Minha cabeça não está muito boa hoje não”. Outras deixavam transparecer também desmotivação e desânimo com a profissão exercida.

Algo que chamou a atenção em algumas instituições visitadas foi a falta de entendimento sobre as faixas etárias que devem ser atendidas nas creches e pré-escolas. De acordo com o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a creche é destinada ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola deve atender à faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Contudo, algumas professoras se mostraram confusas quanto ao atendimento das crianças por faixa etária e não souberam informar se são professoras de creche ou de pré-escola.

Em uma instituição de educação infantil localizada no bairro do Tabuleiro dos Martins foi preciso várias idas e vindas para se conseguir aplicar o questionário, uma vez que a coordenadora, apesar de não ter se oposto à coleta de dados, sempre marcava um horário e, ao

²⁰No período de coleta de dados tivemos a oportunidade de participar de visitas a várias instituições de educação infantil, para aplicação dos questionários. Contudo, vale ressaltar a impossibilidade de visitar todas as 23 instituições, junto com as pesquisadoras Santos e Siqueira, em virtude de estar participando das aulas das disciplinas do curso de Mestrado, enquanto elas já haviam concluído esse processo, por terem ingressado no Mestrado um ano antes.

chegarmos no horário previsto, ela argumentava que não era possível, ou porque o professor havia faltado ou porque era final de ano e estavam cheios de atividades. Até que, ao reforçar a necessidade de aplicação desses instrumentos e insistir para ela agendar o melhor horário para os professores responderem, ela marcou um novo horário e foi realizada a coleta de dados.

Ao visitar outra instituição, localizada no bairro do Poço, foi possível perceber a precária estrutura física do prédio, com as paredes escuras e as portas de ferro, que geraram uma sensação nada agradável. Como as crianças, especialmente as da educação infantil, devem se sentir nesses espaços sem cor, sem brinquedos e sem estrutura? A sala de educação infantil, na qual foi aplicado o questionário, tinha as paredes na cor cinza, um mural com parlendas, escrito à mão por um adulto (provavelmente a professora da turma). Também tinha um cartaz com um poema e com produções das crianças. Ao fundo da sala, as letras do alfabeto (em EVA no chão para as crianças montarem) e no alto na parede (perto do teto) outro alfabeto em ordem alfabética. Também havia números em EVA colados nas paredes, apontando dessa forma, para um ambiente alfabetizador. Nessa mesma instituição, uma das professoras, ao responder ao questionário, fez um desabafo em relação à sua função enquanto professora de educação infantil, visto que duas das questões presentes no questionário carta pediam para elas assinalarem a profissão mais próxima à profissão de creche e, em seguida, à profissão de pré-escola. Sua fala exemplifica bem a ausência de identidade desse profissional de educação infantil: *Porque a gente é tudo na sala de aula, é babá, é recreadora, é enfermeira, psicóloga...*

Foi notável em várias instituições visitadas que a maioria dos professores não se sentia à vontade para informar sua renda familiar e muitos deixaram essa questão em branco. Em uma das escolas, uma professora perguntou se era obrigatório colocar o salário, ao explicar que essa questão serviria para traçar o perfil socioeconômico dos professores participantes da pesquisa, uma delas falou em tom irônico: *Ela quer saber quanto a gente ganha para quando vier trabalhar aqui.*

Outra instituição visitada, localizada no bairro do Trapiche, deixou transparecer que as crianças eram bem tratadas pelas funcionárias, que havia merenda, a escola estava bem limpa e organizada, contudo, algo que chamou a atenção foi o fato de as crianças permanecerem boa parte do tempo no chão, sem nenhum brinquedo, apenas com o DVD ligado com algumas músicas infantis e com a supervisão de um ou dois adultos sentados na cadeira. Apenas por volta das 11h é que as crianças foram pra o pátio brincar com os brinquedos. Foi perceptível

nessa instituição a presença de poucos materiais lúdicos e de pouca interação das professoras com as crianças.

Em outra instituição, localizada no bairro do Clima Bom, houve desencontro de informação e ocorreu que, apesar de ter sido combinado com a coordenadora previamente os horários de aplicação dos questionários, essa não comunicou aos professores e não compareceu à escola no dia que a aplicação foi marcada. Logo, os professores não haviam se organizado para ficar um tempo após a aula respondendo ao questionário, o que acarretou no trabalho de ter que convencê-los individualmente a participarem da pesquisa.

De maneira geral, durante o processo de coletas de dados, foi notável a presença de professoras satisfeitas com o trabalho que desenvolvem na educação infantil. Outras demonstraram cansaço e desmotivação com a profissão exercida e algumas professoras demonstraram interesse em desenvolver pesquisa e entrar em um curso de pós-graduação, ao fazerem perguntas sobre a seleção de Mestrado.

Visitar algumas das instituições de educação infantil do município de Maceió, mesmo que restrito ao contexto de aplicação dos questionários, proporcionou uma visão geral da realidade em que essas escolas estão inseridas, permitindo compreender um pouco como ocorrem as relações nesse ambiente.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, obtidos através do questionário composto por três partes: o questionário carta, o questionário perfil e o teste de livre associação de palavras. Buscou-se analisar a estrutura e o conteúdo das representações sociais sobre o brincar das professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió e identificar possíveis semelhanças e diferenças entre as professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e as professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos.

Em um primeiro momento, serão apresentados os resultados referentes ao perfil socioeconômico e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa, visando à caracterização dessas professoras atuantes na rede de educação infantil do município de Maceió. Em seguida, serão apresentados os resultados da técnica de associação livre, a partir do termo indutor *brincar*. Por último será discutido e apresentado a descrição e análise dos resultados referentes às 10 questões escolhidas do questionário carta.

5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para se obter a caracterização dos sujeitos dessa pesquisa (ver anexo 2, questionário perfil), foram consideradas algumas variáveis como o contexto de atuação profissional na educação infantil (se atua com as crianças de 0 a 3 anos ou de 4 a 5 anos), a idade, o sexo, o estado civil, se tem filhos, a escolaridade do pai e da mãe, o salário, o nível de escolaridade e o tempo de experiência profissional. Procurou-se identificar possíveis diferenças e semelhanças entre o perfil das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e dos que atuam com crianças de 4 a 5 anos.

Do total de 186 participantes da pesquisa, 67 atuam com crianças de zero a três anos (apenas 5 sujeitos atuam com crianças menores de 2 anos, os demais atuam com as de 2 e 3 anos) e 119 atuam com crianças de quatro a cinco anos. Ou seja, a maior parte das professoras, 64%, atua com as crianças maiores, conforme ilustra a tabela 2.

Tabela 2- Contexto de atuação das professoras de educação infantil

Atuação das professoras	Frequência	Percentual (%)
Atua com as crianças de 0 a 3 anos	67	36
Atua com as crianças de 4 a 5 anos	119	64
Total	186	100

Deste universo de sujeitos, apenas um é do sexo masculino e atua com crianças de 4 a 5 anos. Por esse motivo, optou-se em se referir a todos os sujeitos desse estudo como professoras.

Em relação à idade dos sujeitos, a maioria concentra-se na faixa etária entre 30 e 45 anos, conforme pode ser observado na tabela 3. Uma minoria (6,5%) possui menos de 30 anos, 12,9% possui mais de 45 anos e 14,5% das professoras ocultaram sua idade, optando em não responder essa questão. É interessante notar também que há um número maior de professoras com idades superiores a 45 anos do que com menos de 30 anos, ou seja, não é significativo o percentual de professoras muito jovens.

Comparando as idades das professoras por contexto de atuação, observa-se que a maioria, tanto das professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos, quanto das atuantes com crianças de 4 a 5 anos, possui de 30 a 45 anos de idade. O que chama a atenção é que o percentual de professoras com mais de 45 anos de idade atuando com crianças pequenas é maior do que atuando com as crianças mais velhas.

Tabela 3- Idade dos sujeitos da pesquisa

Idade	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
Menos de 30 anos	4	5,9	8	6,7	12	6,5
De 30 a 35 anos	14	20,9	26	21,9	40	21,5
De 36 a 40 anos	11	16,4	27	22,7	38	20,4
De 41 a 45 anos	15	22,5	30	25,2	45	24,2
Mais de 45 anos	11	16,4	13	10,9	24	12,9
Não respondeu	12	17,9	15	12,6	27	14,5
Total	67	100	119	100	186	100

Quanto ao estado civil dos participantes da pesquisa, 61,3% dos sujeitos já tiveram a experiência de serem casados, enquanto 25,8% das professoras são solteiras. Observa-se que não há muita diferença ao comparar os dados das professoras por contexto de atuação. A maioria, tanto das que atuam com crianças de 0 a 3 anos quanto das que atuam com crianças de 4 a 5 anos, são casadas ou divorciadas, conforme tabela 4.

Tabela 4- Estado civil dos sujeitos

ESTADO CIVIL	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Casada/divorciada	41	61,19	73	61,34	114	61,3
Solteira	18	26,87	30	25,21	48	25,8
Não respondeu/outros	8	11,94	16	13,45	24	12,9
TOTAL	67	100	119	100	186	100

Quanto a possuir ou não filhos, mais da metade das professoras (66,1%) possui filhos. Novamente observa-se pouca diferença por contexto de atuação, na medida em que nos dois contextos a maioria possui filhos (tabela 5).

Tabela 5- Distribuição dos sujeitos que possuem ou não possuem filhos

Se possuem ou Não filhos	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
Não	17	25,37	32	26,89	49	26,3
Sim	45	67,17	78	65,55	123	66,1
Não respondeu	5	7,46	9	7,56	14	7,5
Total	67	100	119	100	186	100

Outra variável considerada foi a escolaridade do pai e da mãe. Em relação à escolaridade do pai, observa-se conforme tabela 6 que a maioria possui o ensino fundamental (52,2%), enquanto 18,3% possuem o ensino médio e apenas 7% cursaram uma educação superior (seja graduação, especialização, mestrado ou doutorado). Há também aqueles pais que nunca frequentaram a escola, que representam 12,9% dos sujeitos.

Analisando por contexto de atuação, observa-se que há pouca diferença na escolaridade do pai.

Tabela 6- Escolaridade do pai

Escolaridade do Pai	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
Nunca frequentou a escola	9	13,43	15	12,6	24	12,9
Ensino Fundamental	32	47,77	65	54,63	97	52,2
Ensino Médio	13	19,4	21	17,65	34	18,3
Ensino superior	4	5,97	9	7,56	13	7
Não assinalou	9	13,43	9	7,56	18	9,7
Total	67	100	119	100	186	100

Em relação à escolaridade da mãe, os resultados assemelham-se aos da escolaridade do pai. Observa-se um percentual elevado (43,5%) de mães que possuem apenas ensino fundamental, comparativamente às que possuem ensino médio (23,7%) e ensino superior (9%). Apesar do percentual de mães que frequentaram algum curso superior ser pequeno, se comparado à escolaridade dos pais, esse valor é levemente superior.

Comparando a escolaridade das mães das professoras, por contexto de atuação, percebe-se que o percentual de mães de professoras de 4 a 5 anos que cursaram o ensino superior (10,93%) é maior do que o percentual de mães de professoras de 0 a 3 anos que também cursaram esse nível de ensino (5,97 %). Contudo, nos dois contextos, é predominante a escolaridade mínima de ensino fundamental (Tabela 7).

Tabela 7- Escolaridade da mãe

Escolaridade da Mãe	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
Nunca frequentou a escola	10	14,93	15	12,6	25	13,4
Ensino Fundamental	29	43,28	52	43,7	81	43,5
Ensino Médio	15	22,39	29	24,37	44	23,7
Ensino superior	4	5,97	13	10,93	17	9,1
Não assinalou	9	13,43	10	8,4	19	10,2
Total	67	100	119	100	186	100

No que se refere à renda familiar, constata-se que várias professoras não se sentiram à vontade para expor sua renda familiar, uma vez que das 186 professoras participantes da pesquisa, 71 professoras (38,2%) não responderam a essa questão. Um percentual de 35,5%

dos sujeitos informou que possuem uma renda de dois a quatro salários mínimos²¹, enquanto 21,5% recebem até dois salários mínimos e uma minoria (9%) recebe acima de quatro salários mínimos.

Os resultados da renda familiar das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e das que atuam com crianças de 4 a 5 anos não possuem muitas diferenças, conforme pode ser observado na tabela 8.

Tabela 8- Renda familiar dos sujeitos

Renda salarial	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
Até 2 SM	18	26,87	22	18,49	40	21,5
De 2 a 4 SM	24	35,82	42	35,3	66	35,5
Acima de 4 SM	4	5,97	5	4,2	9	4,8
Não respondeu	21	31,34	50	42,01	71	38,2
Total	67	100	119	100	186	100

Em relação à escolaridade, a maioria das professoras (64,5%) cursou ou está cursando Pedagogia, enquanto 18,3% cursaram outra graduação e 5,9% possuem apenas ensino médio/magistério. Ao se comparar os dois contextos de atuação, o percentual de professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos e que cursou ou está cursando Pedagogia é relativamente maior (69,75%) do que os que atuam com crianças de 0 a 3 anos (55,22%). Em relação aos últimos, chama a atenção um percentual significativo que atuam com crianças de 0 a 3 anos e que possuem outro curso superior (31,35%). Ou seja, das 67 professoras que atuam com essa faixa etária, quase um terço (21) afirmou que possui outra graduação. As citadas foram Artes, Ciências Sociais, Contabilidade, Estudos Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras, Psicologia e Teologia (tabela 9).

²¹ Considerando-se o salário mínimo de R\$500,00, no ano de 2010.

Tabela 9- Escolaridade dos sujeitos

Escolaridade	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
Ensino Médio/Magistério	4	5,97	7	5,88	11	5,9
Pedagogia (concluído ou cursando)	37	55,22	83	69,75	120	64,5
Outra graduação	21	31,35	13	10,92	34	18,3
Não assinalou	5	7,46	16	13,45	21	11,3
Total	67	100	119	100	186	100

Outro ponto a ser observado é referente à especialização dos sujeitos participantes da pesquisa. Pode-se constatar que um pouco mais da metade das professoras (50,5%) possui algum curso de especialização (enquanto uma porcentagem significativa de 40,3% não possui), sendo esse percentual mais elevado para as professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos, conforme ilustra a tabela 10.

Tabela 10- Especialização dos sujeitos

Especialização	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
Não	34	50,75	41	34,45	75	40,3
Sim	27	40,3	67	56,3	94	50,5
Não respondeu	6	8,95	11	9,25	17	9,1
Total	67	100	119	100	186	100

No que tange ao tempo de atuação profissional, observa-se que um pouco mais da metade (51,6%) possui mais de 10 anos de experiência como professora. Essa porcentagem é levemente superior para as professoras atuantes com crianças de 4 a 5 anos (tabela 11).

Tabela 11-Tempo de atuação como professor

Tempo de atuação como professor (a)	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
5 anos ou menos	11	16,42	17	14,28	28	15,1
6 a 10 anos	12	17,91	21	17,65	33	17,7
11 a 20 anos	18	26,87	40	33,61	58	31,2
Mais de 20 anos	13	19,4	25	21,01	38	20,4
Não assinalou	13	19,4	16	13,45	29	15,6
Total	67	100	119	100	186	100

Ao analisar o tempo de atuação do conjunto de professoras na Educação Infantil (tabela 12), observa-se o contrário: grande parte das professoras (39,8%) possuem cinco anos ou menos de experiência nessa etapa da educação. Em seguida, observa-se que 21,5% das professoras possuem entre onze a vinte anos de experiência na Educação Infantil, seguidos de 18,8% que possuem entre seis a dez anos. Uma minoria (10,8%) possui mais de vinte anos de atuação. Analisando por contexto de atuação, observa-se que não há muita diferença quanto ao tempo de atuação na educação infantil.

Tabela 12- Tempo de atuação na Educação Infantil

Tempo de atuação na Educação Infantil	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 a 5 anos		Total	
	F	%	F	%	F	%
5 anos ou menos	32	47,76	42	35,3	74	39,8
6 a 10 anos	11	16,42	24	20,17	35	18,8
11 a 20 anos	10	14,92	30	25,21	40	21,5
Mais de 20 anos	7	10,45	13	10,92	20	10,8
Não assinalou	7	10,45	10	8,4	17	9,1
Total	67	100	119	100	186	100

Os dados indicam que para a maioria das professoras, o tempo no magistério é superior ao tempo de atuação na educação infantil. Em se tratando de uma pesquisa que visa investigar as Representações Sociais de brincar de professoras atuantes na educação infantil, o tempo de experiência em outros níveis de ensino pode ser um fator que influencia suas práticas pedagógicas.

Em suma, os sujeitos desta pesquisa são professoras, na sua maioria, trabalham predominantemente com crianças de quatro a cinco anos, possuem de 30 a 45 anos de idade, são casados ou divorciados, possuem filhos, seus pais e mães possuem como grau de escolaridade predominantemente o ensino fundamental, já cursaram ou estão cursando Pedagogia, possuem especialização e atuam no magistério há mais de dez anos, tendo cinco anos ou menos de experiência na Educação Infantil.

5.2 Análise dos resultados da técnica de associação livre de palavras, a partir do indutor *brincar*

Neste item será apresentada a análise dos dados obtidos por meio da técnica de associação livre. Duas análises foram efetuadas, tomando-se como base o modelo de análise proposto por Haddad e Dany (2012). A primeira, **análise de centralidade**, buscou identificar os elementos centrais e periféricos da representação, a partir do cruzamento da frequência e ordem média de evocação espontânea e da frequência e ordem média de importância. Essa análise foi realizada a partir do tratamento dos dados pelo *software* EVOC e apresenta-se subdividida em dois tipos: a **análise de centralidade do tipo prototípica**, através do cruzamento da frequência de evocação (Fe) e da ordem média de evocação espontânea (OME), e a **análise de centralidade do tipo hierárquica**, feita por meio do cruzamento da frequência de importância (Fi) e da ordem média de importância (OMI). A segunda, **análise do conteúdo temático**, objetivou identificar os elementos constitutivos do conteúdo semântico da representação e compreender sua natureza, sendo efetuada sobre o conjunto das palavras produzidas a partir do termo indutor *brincar*.

Com os dados coletados através da técnica de associação livre de palavras, foi realizado um procedimento de padronização dos vocábulos, ou seja, um agrupamento das palavras evocadas que possuíam semelhanças semânticas, sentidos e significados idênticos e variação quanto a sua flexão gramatical de gênero e número. Dessa forma, as palavras reunidas foram consideradas como sendo uma mesma evocação (Apêndice B).

5.2.1 Análise de centralidade do tipo prototípica

O *corpus* formado pelo termo indutor BRINCAR produziu um total de 687 associações, sendo deste conjunto 84 palavras diferentes entre si.

Os dados foram processados pelo *software* EVOC, a partir do cruzamento da ordem média de evocação espontânea (OME) e da frequência de evocação dos termos (Fe), sendo estabelecido um ponto de corte, com base no *corpus* total de cada termo indutor e número de palavras diferentes entre si. A média das ordens médias de evocação espontânea (OME) foi igual a 2,4, sendo a frequência média de evocação (Fe) de 30 e a mínima em 9.

O *software* EVOC produz um quadro de quatro casas, que evidencia os possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de brincar, como pode ser observado no quadro 7.

Quadro 7- Lista de palavras evocadas pelas professoras a partir do termo indutor BRINCAR em ordem média de evocação espontânea (OME).

	OME < 2,4			OME ≥ 2,4		
	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	Fe	OME	Atributos	Fe	OME
Fe ≥ 30	alegria-felicidade-sorriso	88	2,125	socializar-interagir	49	2,694
	diversão-lazer	81	2,395	prazer	31	2,516
	aprender	54	2,370			
	criança	31	1,387			
	importante-necessário	31	1,742			
	desenvolvimento	31	2,387			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	Fe	OME	Atributos	Fe	OME
Fe < 30	movimento	19	1,842	descontração	20	2,450
	brinquedos	17	2,000	liberdade	15	2,600
	lúdico	9	1,556	imaginação	13	3,077
				brincadeiras-jogos	11	2,545
				criatividade	11	2,727
				conhecer	9	3,000

Neste quadro observa-se que o **núcleo central**, que agrupa os elementos mais frequentes e evocados mais prontamente pelos sujeitos, é composto pelos atributos *alegria-felicidade-sorriso* (88), *diversão-lazer* (81), *aprender* (54), *criança* (31), *importante-necessário* (31) e *desenvolvimento* (31). Os dois primeiros atributos, *alegria-felicidade-sorriso* e *diversão-lazer* destacam-se com uma alta frequência (88 e 81, respectivamente), caracterizando o brincar como uma algo inerente à *criança*, que gera uma sensação de bem-

estar, que traz um sentimento de *alegria e felicidade*, refletida no *sorriso* e que tem a função de divertir, associada ao *lazer*.

Nesse caso, os resultados assemelham-se aos dados encontrados nas pesquisas de Pacheco (2006) e de Teibel (2010), nas quais as acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (SC) e da UFMT, campus Cuiabá, respectivamente, associam o brincar à criança, como algo que traz alegria, felicidade e tem o caráter de diversão ou lazer.

Ainda no quadrante do núcleo central é possível identificar outras funções associadas ao brincar, como à de *aprender* (54) e *desenvolvimento* (31). Tais vocábulos podem estar ancorados no discurso acadêmico sobre a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Na **primeira periferia**, que agrupa os elementos mais frequentes, porém evocados mais tardiamente, estão os atributos *socializar-interagir* (49) e *prazer* (31). O brincar, na visão das professoras, gera uma sensação de *prazer* e exerce a função de socialização. Chama a atenção a forte presença do vocábulo *socializar-interagir* (49), que, associada aos sentimentos de *alegria-felicidade-sorriso*, pode indicar a ideia de que a brincadeira é um momento apenas da criança, um momento em que elas interagem entre si, sem necessidade de interferência do adulto, cuja presença parece ser dispensável. Outra possibilidade é que a presença desse vocábulo esteja ancorada no discurso acadêmico sobre o brincar.

Na **zona de contraste**, que reúne os elementos com baixa frequência, mas prontamente evocados pelos sujeitos, encontram-se os vocábulos *movimento* (19), *brinquedos* (17) e *lúdico* (9). Pode-se inferir que a função lúdica do brincar, expressa através dos vocábulos *brinquedos* e *movimento*, só seja reconhecida por um grupo específico de sujeitos.

Finalmente, na **segunda periferia**, na qual se encontram os elementos menos frequentes e com ordem de evocação mais tardia, estão os vocábulos *descontração* (20), *liberdade* (15), *imaginação* (13), *brincadeiras-jogos* (11), *criatividade* (11) e *conhecer* (9). Dessa forma, o brincar parece exercer, para uma parte dos sujeitos, a função de *descontração* e também de *conhecimento*. A função de *descontração*, que possui a frequência mais alta entre os elementos desse quadrante, pode estar associada à ideia de relaxamento, dessa forma, o brincar teria a função de um relaxamento indispensável ao esforço geral, seja ele físico, intelectual, ou escolar, concepção essa que permeou na sociedade antes do período romântico, conforme apontou os estudos de Brougère (1998a). Já a função de *conhecer* pode estar tanto associada ao conhecimento de mundo, à ideia de que através dos jogos podem-se conhecer as

coisas, como também a ideia comum na educação infantil de que através da brincadeira podem-se conhecer determinados conteúdos escolares.

Ainda nesse quadrante encontramos as palavras *liberdade*, *imaginação* e *criatividade*, que expressam sentimentos, ações e características do sujeito que brinca. Por meio das *brincadeiras-jogos* as crianças sentem *liberdade* e podem colocar em prática sua *imaginação* e *criatividade*.

5.2.2 Análise de centralidade do tipo hierárquico

O quadro 8 fornece o quadro de quatro casas resultante das duas palavras indicadas como as mais importantes dentre as quatro evocadas pelos sujeitos. Um total de 372 associações foi produzido, sendo 57 diferentes entre si. A média de evocação por ordem de importância (OMI) foi igual a 1,5, a frequência média de evocação, em torno de 26 e a mínima, 6.

Quadro 8- Lista de palavras evocadas pelas professoras a partir do termo indutor BRINCAR em ordem média de importância (OMI).

	OMI < 1,50			OMI ≥ 1,50		
	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	Fi	OMI	Atributos	Fi	OMI
Fi ≥ 26	alegria-felicidade-sorriso	48	1,438	aprender	40	1,625
				diversão-lazer	39	1,513
				socializar-interagir	33	1,515
				criança	27	1,815
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	Fi	OMI	Atributos	Fi	OMI
Fi < 26	desenvolvimento	19	1,474	importante-necessário	21	1,571
	prazer	15	1,267	liberdade	9	1,556
	descontração	9	1,333	movimento	9	1,556
				criatividade	7	1,571
				brinquedos	6	1,500
				lúdico	6	1,667

Ao comparar os resultados obtidos através do processamento dos quadrantes pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI), nos quadros 7 e 8, respectivamente, pode-se identificar que, alguns vocábulos adquirem maior destaque enquanto outros perdem importância.

O termo *alegria-felicidade-sorriso* (48) permanece no **núcleo central**, sendo o único elemento desse quadrante. Sua permanência como o mais importante na situação de escolha hierarquizada, confirma que o brincar encontra-se associado a algo positivo, que gera uma sensação de bem-estar e traz um sentimento de *alegria* e *felicidade*, refletida no *sorriso*. Pacheco (2006) e Teibel (2010) associam essa visão de brincar a uma visão romântica de criança como um ser alegre e puro. Com forte influência de Rousseau, a concepção romântica de criança surge no século XVIII e valoriza fundamentalmente a inocência e naturalidade da criança.

Os vocábulos *diversão-lazer*, *aprender* e *criança*, antes localizados no núcleo central, perdem importância na situação de hierarquização e situam-se na primeira periferia. O atributo *importante-necessário* também perde importância e aparece na segunda periferia. De forma semelhante, a palavra *desenvolvimento*, antes localizada no núcleo central, passa para a zona de contraste na situação hierarquizada.

Das palavras que se encontravam na **primeira periferia**, permanece *socializar-interagir* (33) junto com as palavras *aprender* (40), *diversão-lazer* (39) e *criança* (27). A maior frequência nesse quadrante da palavra *aprender* (40) pode confirmar a possível influência do discurso acadêmico sobre a importância do brincar para a aprendizagem da criança. Pode estar relacionado também à concepção de brincadeira como recurso para a aprendizagem.

Em segundo lugar, encontramos o termo *diversão-lazer* (39), retificando que o brincar encontra-se associado a uma forma de divertimento, de lazer, de relaxamento (indispensável ao esforço geral, seja ele físico, intelectual ou escolar). Já a presença do vocábulo *socializar-interagir* (33) e *criança* (27) pode indicar que, para as professoras, o brincar também é um momento de socialização e interação entre as crianças.

Os vocábulos *movimento*, *brinquedo* e *lúdico*, que se encontravam na **zona de contraste**, perdem importância na análise de hierarquização e as palavras *desenvolvimento* (19), *prazer* (15) e *descontração* (9) passam a compor esse quadrante.

No que tange à **segunda periferia**, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro é o desaparecimento dos termos *imaginação*, *brincadeiras-jogos* e *conhecer* e a baixa frequência dos termos *liberdade* (9), *criatividade* (7), *movimento* (9), *brinquedos* (6) e *lúdico* (6). O segundo é a perda de importância atribuída ao termo *importante-necessário*, antes situado no quadrante do núcleo central.

Tratando-se de uma pesquisa que investiga as representações sociais do brincar em contexto de educação infantil, esses dados levam a pensar que os atributos que configuram o brincar como um fim em si mesmo e que o colocam no cerne da ação pedagógica da educação infantil, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI, não estão presentes nas representações sociais de brincar das professoras participantes desse estudo.

Nessa primeira aproximação, pode-se sugerir que as RS do brincar estão mais organizados em função dos atributos associados aos sentimentos que provocam na criança do que aqueles associados a sua função na educação infantil.

A análise do conteúdo temático da representação de brincar, apresentado a seguir, permitirá compreender melhor o sentido das evocações associadas ao termo brincar.

5.2.3 Análise do conteúdo temático da representação de brincar

A análise do conteúdo temático busca identificar os elementos constitutivos do conteúdo semântico da representação e compreender sua natureza, sendo efetuada sobre o conjunto das palavras produzidas a partir do termo indutor **brincar**.

A análise do universo semântico produzido pelos sujeitos permitiu agrupar os elementos dos campos representacionais de brincar em três grandes blocos temáticos, denominados metatemas, que reúnem subtemas. O primeiro metatema agrupa os atributos relacionados à ação de brincar, o que inclui as funções do brincar, a importância da brincadeira e as características, locais e expressões práticas do brincar. O segundo reúne os atributos relacionados ao sujeito que brinca, às ações desse sujeito e aos sentimentos que o brincar provoca. Já o terceiro e último é formado pelos atributos relacionados ao mediador, que remetem às ações e atitudes que os profissionais devem considerar²² (Quadro 9).

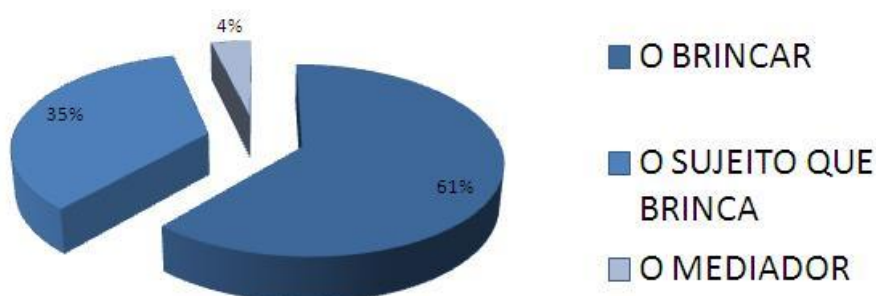
²² Todas as palavras evocadas a partir do termo indutor brincar encontram-se distribuídas no quadro 9, com exceção da palavra *todos*, que aparece uma vez e que não foi inclusa nesse quadro, por não apresentar relação com os metatemas e subtemas.

Quadro 9- Lista das palavras produzidas a partir do termo indutor BRINCAR e organizadas pelo seu conteúdo semântico

O BRINCAR		O SUJEITO QUE BRINCA		O MEDIADOR	
Frequência	421	Frequência	239	Frequência	26
Porcentagem (%)	60,32	Porcentagem (%)	34,24	Porcentagem (%)	3,72
Funções do brincar	281	Sujeito/ fase que brinca	38	Ações e atitudes do mediador	26
	66,75		15,90		100,00
Diversão- lazer	81	Criança	33	Cuidado	6
Aprendizagem	53	Infância	5	Atenção	4
Socializar-interagir	49	Ações e características do Sujeito que brinca	48	Atitude	2
Desenvolvimento	31			Inovar	2
Descontração	20		20,08	Limite	2
Lúdico	8	Criatividade	11	Compromisso	1
Conhecer	9	Energia	5	Equilíbrio	1
Lúdico	8	Descoberta	4	Etapas/técnicas	1
Construir	5	Espontaneidade	3	Paciência	1
Educar	5	Liderança	3	Planejamento	1
Comunicação	3	Viver	3	Professor	1
Estimular	3	Aproveitar	2	Realizar	1
Disciplina	2	Despertar	2	Responsabilidade	1
Estudar	2	Cair	1	Segurança	1
Ensinar	1	Competência	1	Tempo	1
Objetivo	1	Desabafo	1		
		Exemplos	1		
Característica do brincar	98	Fazer	1		
	23,28	Organiza-se	1		
Importante-necessário	31	Realização	1		
Movimento	19	Trabalhar	1		
Brincadeiras-jogos	11				
Amizade	7				
Respeito	7				
Regras	6				
Direito	5	Sentimentos provocados pelo brincar	153		
			64,02		
Saúde	4	Alegria-felicidade-sorriso	88		
Sempre	3	Prazer	31		
Grupo	2	Liberdade	15		
Seriedade	2	Amor	6		
Diversidade	1	Emoção	4		
		Paz	4		
Local e expressão prática do brincar	42	Desejos	2		
	9,98	Estar bem	1		
Brinquedos	17	Fluir	1		
Espaço	7	Limpar	1		
Escola	6				
Atividades	5				
Roda-história	3				
Parque	2				
Brinquedoteca	1				
Rua	1				

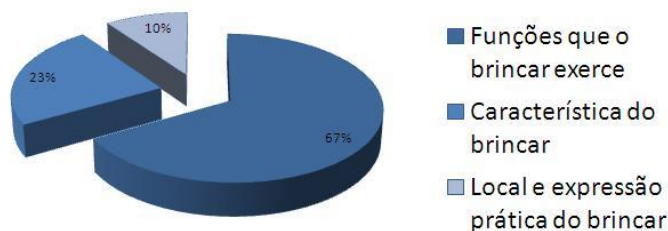
Uma análise geral da distribuição das palavras pelos metatemas permite visualizar os elementos mais significativos da representação de brincar. Conforme indica o gráfico 1, a representação social de brincar encontra-se associada prioritariamente à própria ação de brincar (61%), seguida pelo sujeito que brinca (35%) e, em mínima proporção (4%), aos mediadores.

Gráfico 1- Distribuição do conteúdo temático da representação de brincar



Em relação ao primeiro metatema, *O brincar*, essa atividade é mais definida pelas funções que exerce do que pelas suas características ou pelas suas expressões práticas, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2- O brincar



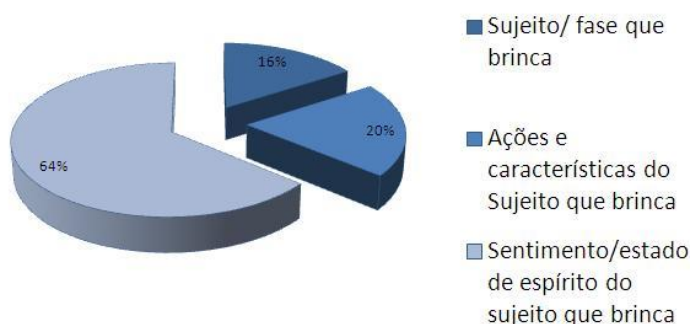
Em relação às funções do brincar, é possível observar a presença de elementos que remetem aos três pensamentos ou paradigmas propostos por Brougère (1998a). Os atributos *diversão-lazer* (81), *descontração* (20) e *disciplina* (2), remetem ao primeiro paradigma, da brincadeira como recreação. Os atributos *aprendizagem* (53), *educar* (5), *estimular* (3), *estudar* (2), *ensinar* (1) e *objetivo* (1), remetem ao segundo paradigma, da brincadeira como recurso didático. Por fim, os atributos *socializar-interagir* (49), *desenvolvimento* (31), *conhecer* (9), *lúdico* (8), *construir* (5) e *comunicar* (3), remetem ao terceiro paradigma, da brincadeira como fim em si mesmo.

Resta saber se os termos *desenvolvimento* e *conhecer* estão mais associados às aquisições necessárias à vida coletiva, foco do paradigma da brincadeira como fim em si mesmo, ou às habilidades necessárias ao sucesso escolar, foco do paradigma da brincadeira como recurso didático. Se esses termos estiverem associados ao primeiro caso, a função de recreação e fim em si mesmo predomina sobre a brincadeira como recurso didático. No segundo caso, ou seja, se as palavras *desenvolvimento* e *conhecer* estiverem associadas à ideia de sucesso escolar, o paradigma da brincadeira como recreação e recurso didático prevalece sobre o da brincadeira como um fim em si mesmo.

Não há possibilidade de avançar mais nessas interpretações, uma vez que o procedimento adotado não incluiu justificativa das palavras evocadas. No entanto, a indicação extremamente reduzida de palavras que remetem aos mediadores, como será apresentado logo mais, leva a supor que o paradigma da brincadeira como fim em si mesmo ocupe pouco espaço nas representações sociais dessas professoras.

No segundo metatema, *O sujeito que brinca*, estão agrupados os subtemas relacionados às ações, características e sentimentos dos sujeitos que brincam, como ilustra o gráfico 3.

Gráfico 3- O Sujeito que brinca



Em relação aos atributos que remetem ao sujeito que brinca, embora a criança seja esse sujeito, o termo apresenta um índice relativamente baixo de citação (35%), comparativamente à frequência em que é evocado quando associado aos indutores creche e pré-escola presentes nas pesquisas de Santos (2011) e Siqueira (2011). No entanto, predominam os atributos que remetem aos sentimentos que o brincar provoca no sujeito que brinca e às ações e características desse sujeito, representando respectivamente, 64% e 20%. Dentre os sentimentos, predominam aqueles que se expressam em *alegria e felicidade, prazer e liberdade*.

O baixo índice de atributos relacionados ao mediador, associado ao alto índice de atributos relacionados aos sentimentos que o brincar provoca, pode indicar uma maior proximidade ao paradigma da brincadeira como recreação, em que o valor pedagógico e o papel do professor são secundários.

A figura do mediador encontra-se associada às ações de *cuidado, atenção, atitude, inovar*, dentre outras, indicando que este precisa colocar ou impor *limites* (provavelmente em relação à criança), que precisa fazer *planejamento* e *realizar*, e que deve apresentar características como *compromisso, equilíbrio, paciência e responsabilidade*. Essas últimas palavras são indicadores de que o professor/mediador encontra-se mais associado às suas qualidades pessoais do que profissionais.

Esses resultados referentes ao mediador assemelham-se aos resultados obtidos por meio do teste de livre associação de palavras, a partir do termo indutor PROFESSOR, apresentados na pesquisa de Santos (2011), na qual se destacam atributos pessoais do professor como principais componentes do núcleo central da representação das professoras de educação

infantil atuantes com crianças de 0 a 3 anos. Na pesquisa apresentada por Siqueira (2011), com professoras atuantes com crianças de 4 a 5 anos, também se destacam as competências pessoais do professor, juntamente com as profissionais, e com os atributos e práticas que caracterizam a profissão docente. O brincar, a brincadeira ou outra palavra que remeta ao lúdico não são evocados pelos sujeitos, confirmando dessa forma que, na representação dessas professoras, o brincar não está associada à figura do mediador.

Em contrapartida, nos resultados obtidos por meio do termo indutor CRIANÇA, em ambas as pesquisas, o brincar aparece com alta frequência, com destaque no núcleo central da representação e permanece nesse quadrante quando analisado em situação hierarquizada. Dessa forma, tanto as professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos como as atuantes com crianças de 4 a 5 anos, associam o brincar à criança, logo, a representação de criança que aparece é de uma criança brincante.

As análises do questionário carta, apresentadas a seguir, poderão trazer mais indícios sobre as representações sociais que as professoras entrevistadas possuem sobre o brincar e melhor compreensão do lugar e da função que ele ocupa no trabalho do professor de educação infantil, segundo os sujeitos da pesquisa.

5.3 Discussão e análise dos resultados do questionário carta

Neste tópico serão discutidos e analisados os resultados de dez questões do questionário carta (Anexo 1), sendo oito fechadas (questões 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28 e 29) e duas abertas (questões 08 e 18). Conforme dito anteriormente, a escolha dessas questões baseou-se na sua relação com o tema da pesquisa e nos resultados das pesquisas de Santos (2011) e Siqueira (2011).

Procurou-se observar de que maneira o brincar encontra-se presente nas representações sociais das professoras, no que se refere a seis dimensões:

- 1) Imagem do trabalho, relativo à satisfação do trabalho como professor (a) de educação infantil (questão 8);
- 2) Imagem do campo profissional e do profissional, relativo aos modelos de creche e pré-escola (questão 18) e dos respectivos professores (as) (questões 19 e 20);

- 3) Processos de profissionalização, relativos aos conteúdos da formação (questões 15 e 16) , às tarefas (questão 26) e às expectativas de competências (questões 27, 28 e 29);

5.3.1 O brincar e os aspectos de satisfação do trabalho como professor de educação infantil.

Esse tópico busca compreender qual a relação do brincar com os aspectos que causam maior satisfação no trabalho do professor de educação infantil, baseando-se na questão 08 do questionário carta.

Essa questão, solicitava aos sujeitos que escrevessem os aspectos que causam maior satisfação em seu trabalho como professor de educação infantil. Os dados foram processados com o auxílio do *software* ALCESTE, que considerou 78% dos segmentos de texto processados, correspondendo a um total de 145 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) e organizou o discurso em oito classes, conforme ilustração abaixo.

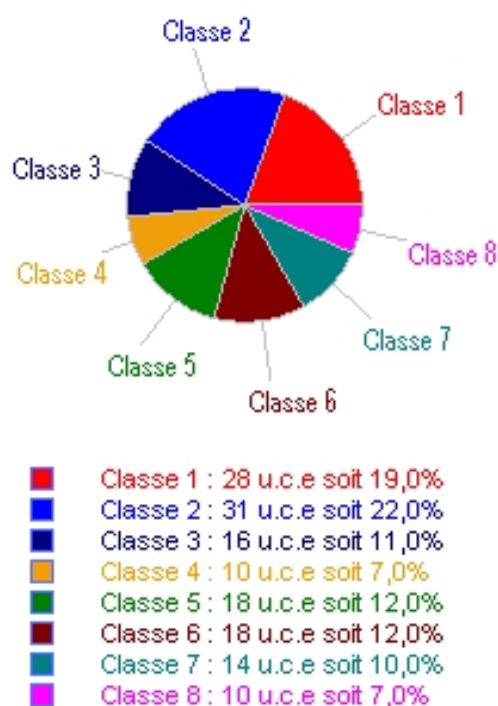


Ilustração 2: Distribuição das UCEs classificadas.

O conteúdo discursivo selecionado pelo ALCESTE permitiu a atribuição das nomeações das classes e arranjos, levando em consideração as palavras mais frequentes e mais características de cada classe, assim como a relação entre elas, como pode ser observado na ilustração a seguir.

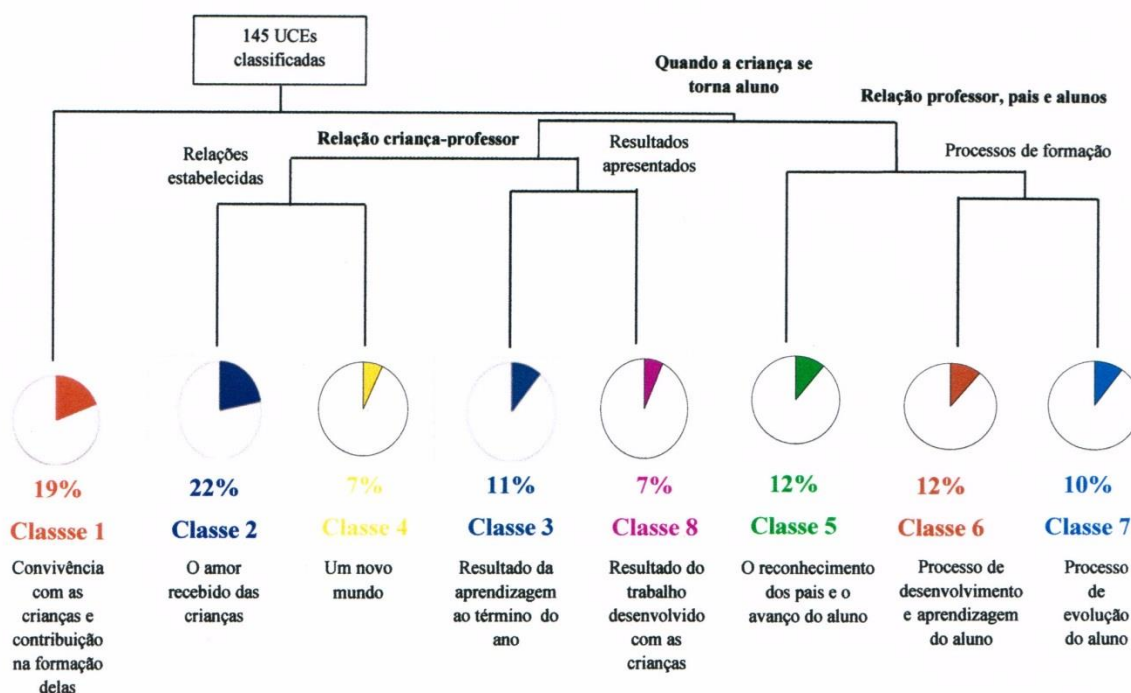


Ilustração 3: Dendrograma de relação entre as classes, com as nomeações atribuídas.

A partir das ilustrações apresentadas, observa-se que a classe 2, **O amor recebido das crianças**, é a que possui maior abrangência, compondo 22% do *corpus* aproveitado, seguido pela classe 1, **Convivência com as crianças e contribuição na formação delas**, com 19%. Em terceiro lugar encontram-se as classes 5 e 6, **O reconhecimento dos pais e o avanço do aluno** e **Processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno**, compondo cada uma, 12% do *corpus*, seguida pela classe 3, **Resultado da aprendizagem ao término do ano**, com 11%. Em últimos lugares encontram-se as classes 4, **Um novo mundo**, e a classe 8, **Resultado do trabalho desenvolvido com as crianças**, com 7%.

Por meio da visualização do dendrograma apresentado na ilustração 4 é possível perceber que a satisfação do trabalho como professor de educação infantil está vinculado ao

processo pelo qual a criança passa a ser concebida como aluno. É possível identificar que o discurso se divide em dois grandes blocos, um que apresenta as relações estabelecidas e os resultados apresentados na relação criança-professor, e outro bloco que apresenta os processos de formação do aluno, na relação professor, pais e alunos. É interessante perceber que, enquanto o primeiro bloco apresenta um discurso pautado pela relação com as crianças, o segundo bloco já vê essa criança como um aluno, em processo de aquisição de conhecimento.

No que se refere à relação entre as classes, a classe 1 se opõe a todas as outras classes, uma vez que tem algo nela que a diferencia das demais, que é o convívio com as crianças, como será visto mais adiante. A classe 2 e a classe 4 encontram-se associadas no que se refere às relações de afeto entre a criança e o professor e à descoberta de um mundo letrado. A classe 3 e 8 se associam, na medida em que ambos apresentam como aspectos de satisfação os resultados de aprendizagem das crianças. A classe 5, por sua vez, está interligada às classes 6 e 7, no que se refere aos processos de formação e evolução do aluno, associados ao processo de ensino-aprendizagem.

O quadro apresentado a seguir, indica uma visão geral das cinco classes, com suas respectivas nomeações, mostrando a possível relação entre elas, as principais palavras e variáveis presentes e ausentes.²³

²³ O Khi2 é uma medida de associação apresentada pelo programa, que representa o grau de pertencimento de uma palavra ou uma classe. Já o Effectif 1 indica a frequência da palavra, ou seja, a quantidade de vezes que ela aparece em determinada classe.

124

[illegible]

Sabe-se que, quanto mais classes o programa apresentar para a análise de determinada questão, menos é o consenso da representação social dos sujeitos sobre determinado assunto. Nesse caso, procurou-se então, compreender o sentido no qual essas palavras estão associadas e analisar de que forma o brincar está presente em cada uma dessas classes, considerando a ordem de relação entre elas.

5.3.1.1 Classe 1- Convivência com as crianças e contribuição na formação delas

A classe 1 compõe 19% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 28 UCEs. Essa classe foi assim nomeada, por apresentar como principais aspectos de satisfação do trabalho do professor de educação infantil o convívio com as crianças e o fato de poderem contribuir para a formação delas.

Analisando as variáveis dessa classe é possível identificar que ela é composta por professoras que atuam tanto com crianças de 0 a 3 anos como de 4 a 5 anos, a maioria possui até cinco anos de experiência na educação infantil (presença da variável *tei_1) e possui filhos (ausência da variável *fil_0). (Ver apêndice D, que contém as variáveis utilizadas na codificação do ALCESTE).

Destacam-se nessa classe as palavras *formação, poder, convivência, educação, contato, contribui, ser, criança e contribuir*, que apontam para um discurso, no qual aparecem como principal satisfação do trabalho como professor de educação infantil, a convivência, o convívio, enfim, o contato com as crianças e também poder contribuir para a formação e desenvolvimento delas, conforme demonstram os discursos a seguir:

Poder contribuir para a **formação** das **crianças**. (Sujeito 45, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Convívio com as **crianças**. (Sujeito 96, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Estar em **contato** com as **crianças**. (Sujeito 181, professora de crianças de 4 a 5 anos).

O **contato** com as **crianças** e seu desenvolvimento. (Sujeito 93, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Saber que **contribui** na **formação** dessas **crianças**. (Sujeito 178, professora de crianças de 4 a 5 anos).

No que se refere ao brincar, apenas uma professora cita esse elemento como aspecto que causa satisfação:

Trabalhar com as crianças desprovidas de maldade; **brincar** com crianças sendo **brincadeiras** dirigidas ou livres, pátio; poder educar, formar hábitos; construir e elaborar **brinquedos** e **brincadeiras**. (Sujeito 24, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Nesse discurso da professora atuante com crianças de 0 a 3 anos percebe-se que ela menciona vários fatores que causam satisfação em seu trabalho, dentre eles estão o brincar com as crianças e poder construir e elaborar brinquedos e brincadeiras. A palavra pátio, um pouco solta nessa frase, pode indicar que a professora relacione a brincadeira ao pátio, e não ao espaço da “sala de aula”.

Chama atenção nesse discurso a expressão “desprovidas de maldade”, que aponta para uma concepção de criança como um ser ingênuo, puro, retificando a visão romantizada de infância, já mencionada anteriormente.

Conforme já mencionado, essa classe se opõe às outras, tem algo que a diferencia das demais. Conforme a análise que será apresentada a seguir, percebe-se que o discurso das professoras presentes nas outras classes, encontra-se ancorado na ideia de produção associada ao desenvolvimento e aprendizagem da criança ou do aluno. Essa classe 1 é a única que não traz esse discurso e provavelmente por isso, se diferencia das demais. Apesar da classe 2, a próxima a ser analisada, focar prioritariamente a relação de afeto da criança pelo professor, ainda assim é possível perceber, nitidamente, essa ideia de produtividade na fala de algumas professoras.

5.3.1.2 Classe 2- O amor recebido das crianças

A classe 2 é a de maior abrangência e compõe 22% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 31 UCEs. Essa classe foi assim nomeada, por enfatizar principalmente o amor que recebem das crianças, como principal aspecto de satisfação do trabalho do professor de educação infantil.

Ao analisar as variáveis dessa classe é possível identificar que, semelhante à classe 1, essa classe 2 também é composta em sua maioria, por professoras que possuem até cinco anos de atuação na educação infantil (presença da variável *tei_1). Essas professoras, que atuam tanto com crianças de 0 a 3 anos quanto com crianças de 4 a 5 anos (presença significativa de ambos), já cursaram ou estão cursando Pedagogia (presença da variável *for_2).

Predominam nessa classe as palavras *amor*, *alegria*, *criança* e *carinho*, que apontam para um discurso no qual predominam as relações de afetividade entre as crianças e o professor. As professoras apontam principalmente o amor que recebem das crianças, como motivo de satisfação em seu trabalho. O carinho que recebem delas e a alegria que elas transmitem, também é citado, como apontam os discursos abaixo:

O **amor** que recebo das **crianças**. (Sujeito 135, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Além do aprendizado das **crianças**, o **amor**, o **carinho** e a **alegria** que elas transmitem para mim. (Sujeito 41, professora de crianças de 0 a 3 anos).

O **amor** das **crianças** para com você e o desenvolvimento em todas as áreas. (Sujeito 147, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Troca de experiências que recebemos, o **carinho** gratuito das **crianças**, elas dão trabalho, mas também nos dão **amor**. (Sujeito 39, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Ver o **amor** verdadeiro das **crianças** por mim e contribuir para o aprendizado das **crianças**. (Sujeito 49, professora de crianças de 0 a 3 anos).

O **amor** e o **carinho** das **crianças** e também o fato de você saber que foi você que iniciou os alunos no mundo fantástico das letras e números. (Sujeito 99, professora de crianças de 4 a 5 anos).

É possível perceber nos discursos dos sujeitos que outro aspecto de satisfação que aparece nessa classe, embora não tão presente e tão forte como a relação amorosa com as crianças, é poder presenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e também de inseri-las “no mundo fantástico das letras e números”.

É importante destacar que essa classe é a de maior abrangência em relação às demais, ou seja, para 22% dos sujeitos de nossa pesquisa, a satisfação em exercer o seu trabalho encontra-se diretamente relacionada ao amor que a criança sente por ele, ou seja, ao amor que a criança demonstra ao professor.

Para essa classe o brincar não é significativo, ele não é citado, na medida em que predomina como aspecto de satisfação o amor recebido pelas crianças.

5.3.1.3 Classe 4- Um novo mundo

A classe 4, de menor abrangência (assim como a classe 8), compõe apenas 7% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 10 UCEs. Esta classe foi nomeada como **Um novo mundo**, por apresentar como motivo de satisfação, poder acompanhar e participar da inserção da criança em um novo mundo de descoberta, um “mundo letrado”, um “novo mundo aberto para explorar”.

As variáveis dessa classe indicam que a maioria dos sujeitos que a compõem atuam com crianças de 0 a 3 anos (presença significativa da variável *prof_2), possuem de 11 a 20 anos de experiência na educação infantil (presença da variável *tei_3) e possuem especialização (ausência da variável *esp_0).

As palavras que mais se destacam nessa classe são: *novo, mundo, dia, acompanhar, desenvolvimento e participar*, indicando que as professoras sentem satisfação ao acompanhar e participar do desenvolvimento das crianças dia após dia, ao inseri-las em um “mundo novo”, um “mundo aberto para explorar”, um mundo das letras, da escrita, um “mundo letrado”, conforme pode ser observado nos discursos a seguir:

Acompanhar o desenvolvimento da criança que chega na creche, em um **novo** ambiente, um **novo mundo** aberto para explorar. (Sujeito 19, professora de crianças de 0 a 3 anos).

O **dia a dia** com as crianças, vê-las aprendendo as letras e descobrindo um **mundo novo**, um **mundo** letrado. (Sujeito 105, professora de crianças de 4 a 5 anos).

O trabalho com as crianças, a relação afetiva, o **desenvolvimento** cognitivo e o **desenvolvimento** da linguagem oral e escrita. (Sujeito 180, professora de crianças de 4 a 5 anos).

A palavra mundo parece indicar aquilo que se abre à criança que a impele a evoluir. Apenas uma professora atribui outro sentido a essa palavra, ressaltando que o mundo de hoje depende deles no amanhã, lembrando o discurso corrente de criança como futuro da nação:

O carinho que é proporcionado e a realidade de vida que nos mostra que o **mundo** de hoje depende deles no amanhã. (Sujeito 183, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Outra professora associa a palavra mundo à criança, indicando a satisfação de entrar em contato com o “mundo da criança”.

O contato com o **mundo** da criança é fascinante, as crianças estão sempre querendo aprender coisas novas. (Sujeito 143, professora de crianças de 4 a 5 anos).

É notável nos discursos de alguns sujeitos a ênfase nos processos de alfabetização. Também é possível perceber as relações que essa classe possui com a classe 2, no que se refere à “relação afetiva”, ao “carinho que é proporcionado”, ao “contato com o mundo da criança” e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, aspectos considerados pelas professoras como satisfatórios no trabalho que exercem. Um dos discursos retratado na classe 2, de uma professora de crianças de 4 a 5 anos, assemelha-se a alguns discursos dessa classe, quando ela considera satisfatório perceber que “iniciou os alunos no mundo fantástico das letras e números”.

Assim como na classe 2, o brincar também está ausente, demonstrando que para esse grupo de professoras ele não é considerado um aspecto de satisfação.

5.3.1.4 Classe 3- Resultado da aprendizagem ao término do ano

A classe 3 compõe 11% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 16 UCEs. Esta classe foi nomeada como, **Resultado da aprendizagem ao término do ano**, por apresentar como principal motivo de satisfação das professoras, ver o aprendizado das crianças no final do ano letivo.

Através das variáveis dessa classe foi possível perceber que a presença tanto de professoras de crianças de 0 a 3 anos como de professoras de crianças de 4 a 5 anos é bem significativa. Em relação ao tempo de atuação dessas professoras na educação infantil, há variações, mas predomina o tempo de até 5 anos. No que se refere ao nível sócio econômico dos sujeitos, é importante observar que, dos cinco sujeitos que afirmaram possuir a menor renda (até dois salários mínimos), dois, encontram-se reunidos nessa classe (presença da variável *nse_1).

Destacam-se nessa classe a presença das palavras *ano*, *chegar*, *passar*, *aprender*, *realizar* e *veja*, que apontam como motivos de satisfação do trabalho do professor de educação infantil, perceber a aprendizagem das crianças no decorrer do ano, preparar uma atividade e ver que a criança aprendeu e, principalmente, ver o resultado obtido ao final do ano, conforme os discursos a seguir:

Perceber como a criança **aprende** e se desenvolve ao longo do **ano**. (Sujeito 125, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Quando **chega** o final do **ano**, **veja** que a aprendizagem das crianças foi positiva. (Sujeito 23, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Eu gosto muito de trabalhar com crianças de 4 e 5 anos. Gosto de vê-las **aprender** as primeiras letrinhas, numerais. (Sujeito 136, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Saber que é o começo da vida da criança e que eles **passaram** por mim e se alfabetizaram. (Sujeito 80, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Observar a diferença de como as crianças **chegam** na escola no início do **ano** e o aprendizado que adquirem no decorrer do mesmo, terminando o **ano** mais habilidosas e preparadas. (Sujeito 122, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Os discursos apontam principalmente para os aspectos de aprendizagem da criança. De forma geral as professoras afirmam que possuem satisfação ao verem no término do ano que o aprendizado da criança foi positivo. As professoras de pré-escola destacam-se por enfatizarem a aprendizagem das “letrinhas”, dos “numerais”, dos processos de alfabetização, como foi possível perceber na fala do sujeito 80, que afirma ter satisfação ao ver as crianças serem alfabetizadas por ela.

5.3.1.5 Classe 8- Resultado do trabalho desenvolvido com as crianças

A classe 8, de menor abrangência (assim como a classe 4), compõe 7% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 10 UCEs. Esta classe foi nomeada como, **Resultado do trabalho desenvolvido com as crianças**, por apresentar como principal motivo de satisfação presenciar os resultados obtidos através do trabalho desenvolvido com as crianças.

O conteúdo discursivo selecionado pelo ALCESTE permite observar as principais variáveis dessa classe, que permite afirmar que a maioria dos sujeitos reunidos possuem idades variadas e atuam com crianças de 4 a 5 anos (forte presença da variável *pro_2).

As palavras que mais se destacam nessa classe são *resultado*, *trabalhar*, *parte* e *estão*, que apontam para um discurso no qual se destaca como principal motivo de satisfação, os resultados obtidos através do trabalho desenvolvido com as crianças na escola, como pode ser evidenciado nos discursos a seguir:

O **resultado** do **trabalho** que vem sendo desenvolvido no cotidiano. (Sujeito 101, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Quando vejo o **resultado** do que foi **trabalhado** em sala. (Sujeito 113, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Ver o **resultado** positivo de cada criança, tanto na **parte** pedagógica como na **parte** psicológica. (Sujeito 166, professora de crianças de 4 a 5 anos).

De ver o **resultado** do meu **trabalho**, de perceber que as crianças **estão** felizes, cada dia mais ir em busca de conhecimento. (Sujeito 168, professora de crianças de 4 a 5 anos)

Saber que o que as crianças aprenderam, o conteúdo adquirido fez **parte** do meu **trabalho** e esforço diário. (Sujeito 149, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Além do resultado do trabalho que as professoras desenvolvem no dia-a-dia com as crianças, para três sujeitos dessa classe, a satisfação está relacionada ao fato de trabalharem com crianças, como exemplifica os discursos abaixo:

Trabalhar com crianças. (Sujeito 37, professora de crianças de 0 a 3 anos, e sujeito 102, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Trabalhar com crianças pela sua pureza. (Sujeito 70, professora de crianças de 4 a 5 anos).

O último discurso confirma a visão romântica de criança constatada no teste de livre associação de palavras, na medida em que se refere à criança como um ser puro, inocente.

Essa classe relaciona-se à classe 3, na medida em que ambas apresentam como aspectos que causam satisfação “ver os resultados apresentados pelas crianças”, sejam resultados da aprendizagem ou resultados do trabalho desenvolvido, que de certa forma estão relacionados entre si.

Dessa forma, observa-se uma tendência ao produtivismo, trazendo a ideia de que o importante é o resultado final, o produto, nesse caso, o que importa e o que traz satisfação para as professoras, é verem as crianças alcançarem o resultado proposto por elas em seu trabalho. Pelo que foi observado, esse resultado diz respeito ao aprendizado das crianças. Será um aprendizado relacionado à convivência social, à brincadeira, aos valores, ao respeito pela diferença, ou será um aprendizado voltado especificamente para a aquisição da leitura e escrita? Qual a qualidade desse aprendizado? A tendência ao produtivismo pode acarretar consequências para as crianças, na medida em que o processo de desenvolvimento infantil pode ser desconsiderado se o foco é somente o resultado final.

Novamente, observa-se que o brincar não é citado nessa classe, nem quando as professoras se referem à aprendizagem da criança, como se esta ação não tivesse relação com o aprender. Esses resultados lembram os resultados da pesquisa realizada por Pacheco (2006), na qual se constatou que, para os licenciandos de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (SC), o brincar e o aprender são colocados em pólos opostos.

5.3.1.6 Classe 5- O reconhecimento dos pais e o avanço do aluno

A classe 5 compõe 12% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 18 UCEs. Esta classe foi nomeada como, **O reconhecimento dos pais e o avanço do aluno**, por apresentar como principais motivos de satisfação do trabalho do professor de educação infantil, o reconhecimento e gratidão dos pais e o avanço do aluno, quando este aprende o que foi ensinado pelo professor.

É interessante perceber que, nessa classe, a criança é concebida pelas professoras como aluno. A representação de criança que se apresenta parece ser diferente daquela enfatizada por Corsaro (2009), que concebe a criança como um ser capaz de produzir suas culturas próprias e singulares. Na lógica do produtivismo, a criança em questão é representada como um aluno, que necessita realizar as atividades propostas pelo professor, para mostrar que está aprendendo, ou seja, a produtividade do aluno passa ser sinônimo de aprendizagem, gerando satisfação ao professor.

Observando as principais variáveis dessa classe, é possível perceber que ela reúne mais professoras de 4 a 5 anos do que de 0 a 3 anos; que possuem de 6 a 10 anos de experiência na educação infantil (presença da variável *tei_2) e são casadas ou divorciadas.

As principais palavras presentes nessa classe são *pais*, *prática*, *ensinar*, *satisfação*, *crescimento* e *objetivos*, que apontam para um discurso que expressa satisfação ao receberem o reconhecimento dos pais, ao verem o crescimento e aprendizagem dos alunos, ao conseguirem colocar em prática o que planejaram, alcançando dessa forma, os objetivos traçados. Objetivos esses, que se referem ao processo de ensino-aprendizagem, como podem ser evidenciados nas respostas dos sujeitos:

O carinho das crianças, os questionamentos dos **pais** em relação a aprendizagem, a valorização da minha **prática** pedagógica e por fim quando acontece de fato a aprendizagem dos **alunos**, lógico que dentro de suas limitações. (Sujeito 90, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Quando os **objetivos** do planejamento são alcançados. (Sujeito 51, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Quando vemos o resultado de nosso trabalho, quando os **pais** nos reconhecem como profissional, então nos dá uma **satisfação** muito grande todo esse resultado. (Sujeito 35, professora de crianças de 0 a 3 anos).

É quando vejo as **práticas** educativas aplicadas sendo bem absorvida pelos **alunos** e tudo aquilo que foi mostrado e **ensinado**. (Sujeito 109, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Presenciar o **crescimento** de **alunos**, ver que eles já avançaram, também quando explico a atividade e verifico que os **alunos** respondem o que tenho requerido. (Sujeito 133, professora de crianças de 4 a 5 anos).

É interessante perceber como o reconhecimento dos pais causa satisfação ao professor, quando estes os reconhecem enquanto profissionais, como aponta o sujeito 35.

Outro ponto importante a ser destacado é em relação à distinção dos léxicos criança-carinho e aluno-aprendizagem, que aparece em um mesmo discurso (sujeito 90). Ao se referir aos aspectos afetivos, a criança é representada enquanto tal, mas quando se referem aos aspectos relacionados à aprendizagem, as crianças passam a ser concebidas pelas professoras como alunos. Nesse processo, a criança se torna aluno e as professoras se sentem satisfeitas ao verem os “alunos” responderem ao que eles perguntavam e ensinavam, indicando certo grau de controle.

A aprendizagem e o avanço parecem ocorrer, na visão das professoras, quando os “alunos” absorvem, produzem ou reproduzem o que foi ensinado, quando fazem a atividade corretamente, quando correspondem ao que foi requerido pelo professor.

Nessa classe a palavra brincar não aparece, mas as palavras lúdico e brinquedos são mencionadas por duas professoras em suas respostas:

A disposição da criança em aprender, afetividade, o trabalho com o **lúdico**, a relação mais próxima com os pais, apesar de ainda não ser cem por cento. (Sujeito 184, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Quando percebo que houve crescimento, que eles assimilaram e estão colocando em prática o que foi ensinado como, uso dos bons modos, compartilhar **brinquedos**, reconhecimento de letras e números, etc. (Sujeito 55, professora de crianças de 0 a 3 anos).

No primeiro discurso, da professora atuante com crianças de 4 a 5 anos, o trabalho com o lúdico é apontado como motivo de satisfação, junto a outros fatores. Esse termo, dentro do contexto dessa classe, não parece se referir ao brincar livre da criança, mas sugere que o professor deve trabalhar de forma lúdica, atrativa, visando o ensino-aprendizagem e o avanço do aluno.

No segundo discurso, da professora atuante com crianças de 0 a 3 anos, é destacado como motivo de satisfação, ver o crescimento dos alunos, no que se refere aos ensinamentos dados por ela. Observa-se que a palavra brinquedo está associada ao comportamento da criança, ao saber compartilhar, dividir esses brinquedos e não aos brinquedos em si.

5.3.1.7 Classe 6- Processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno

Semelhante à classe 5, a classe 6 compõe 12% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 18 UCEs. Esta classe foi nomeada de **Processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno**, por apresentar como principais motivos de satisfação do trabalho do professor de educação infantil poder presenciar o aprendizado e desenvolvimento do aluno que ele acompanha na escola.

Essa classe reúne onze professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos e sete professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos. O conteúdo discursivo processado pelo ALCESTE permite a visualização das variáveis dessa classe. Logo, é significativa a presença das variáveis **fil_0* e **nse_3*, que indicam que a maioria das professoras que compõem essa classe não possuem filhos (apenas oito sujeitos possuem) e apresentam uma renda superior a quatro salários mínimos²⁴. É interessante perceber que a palavra criança é citada no quadro

²⁴ Considerando-se o salário mínimo de R\$ 500,00, em 2012.

das palavras ausentes dessa classe, uma vez que ela aparece apenas seis vezes. Em contrapartida, a palavra *aluno* é citada treze vezes pelas professoras, indicando que, para esse grupo, a criança é concebida como aluno, semelhante à classe anterior.

As palavras que mais se destacam nessa classe são *aluno*, *desenvolvimento*, *aprendizagem*, *carinho* e *crescimento*. Essas palavras apontam para um discurso que considera predominantemente o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, o crescimento deles em relação à leitura e escrita, e as relações de afetividade, como aspectos que causam maior satisfação em seu trabalho como professor de educação infantil, conforme indica os discursos a seguir:

A **aprendizagem** dos **alunos**. (Sujeito 77, professora de crianças de 4 a 5 anos).

O **carinho** dos **alunos** e a satisfação em perceber a evolução da **aprendizagem**. (Sujeito 131, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Desenvolvimento da **aprendizagem** na linguagem oral e **escrita** e no relacionamento professor e **aluno**. (Sujeito 94, professora de crianças de 4 a 5 anos).

A questão da **aprendizagem** como um todo, **desenvolvimento** emocional, afetivo, **cognitivo**, ou seja, como o **aluno** progrediu durante o período. (Sujeito 52, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Observar o **crescimento** dos **alunos** em relação à leitura e a **escrita**. (Sujeito 185, professora de crianças de 4 a 5 anos).

O **processo** de **aprendizagem** da criança. (Sujeito 83, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Através das respostas das professoras, percebe-se a valorização atribuída ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, no que se refere aos processos de alfabetização, como a leitura e a escrita. Dessa forma, a educação infantil parece assumir a função de alfabetizar, segundo essas professoras.

O carinho das crianças para com o professor também é considerado um motivo de satisfação, contudo, nessa classe, as relações de afetividade estão presentes em menor proporção do que na classe 2, em que elas aparecem mais fortemente.

Essa classe, apesar de enfatizar sobretudo os processos ligados à alfabetização, observa-se que o brincar e as brincadeiras são mencionadas como aspectos que geram satisfação no trabalho do professor, conforme indica os discursos a seguir:

Interação dos alunos, desenvolvimento da oralidade, socialização; prazer de **brincar**. (Sujeito 22, professora de crianças de 0 a 3 anos).

A exploração dos objetivos e as **brincadeiras**; o desenvolvimento da linguagem; **o faz de conta**. (Sujeito 20, professora de crianças de 0 a 3 anos).

As duas professoras dessa classe, ambas atuantes com crianças de 0 a 3 anos, enfatizam o prazer de brincar (sujeito 22) e a exploração das brincadeiras, inclusive a brincadeira do faz de conta (sujeito 20), que, como foi mostrado no capítulo dois dessa dissertação, exerce grande importância para a apreensão e criação da cultura lúdica infantil.

5.3.1.8 Classe 7- Processo de evolução do aluno

A classe 7 compõe 10% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 14 UCEs. Esta classe foi nomeada como, **Processo de evolução do aluno**, por apresentar como principal motivo de satisfação ver o aluno evoluir em seu processo de aprendizagem.

A maioria das professoras agrupados nessa classe atua na pré-escola. Em relação ao perfil delas, é significativo ressaltar que, a maioria possui filhos (presença da variável *fil_1 e ausência de *fil_0). Nove professoras possuem mães que estudaram até o ensino fundamental (presença da variável *esm_1), a mesma quantidade de professoras possui pais que nunca frequentaram a escola (*esc_0). Vale ressaltar a ausência das palavras criança e desenvolvimento. Semelhante à classe anterior, nessa classe a criança também é concebida como aluno.

As palavras que mais se destacam nessa classe são: *aluno, processo, meus, evolução, ver e saber*. Esse conjunto de palavras aponta para os discursos das professoras, que apresentam como principal motivo de satisfação, ver o processo de evolução do aluno e de sua aprendizagem, ver que eles estão aprendendo, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Ver a **evolução** do **aluno**, quando eles conseguem dominar algum **saber** novo. (Sujeito 82, professora de crianças de 4 a 5 anos).

A **evolução** do **meu aluno**. (Sujeito 167, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Ver as transformações ocorridas ao longo de um **processo** nos **meus alunos** em relação à aprendizagem, comportamento e identificação **aluno** e professor, que se aplicam à sociedade. (Sujeito 1, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Quando vejo um **aluno** alfabetizado e **saber** que contribui para isso. (Sujeito 81, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Ver meus alunos evoluindo com o passar dos meses. (Sujeito 173, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Nessa classe, uma professora de crianças de 4 a 5 anos cita como elemento satisfatório poder compartilhar momentos lúdicos com as crianças:

Acompanhar o processo de aquisição do conhecimento pela criança e poder compartilhar dos momentos **lúdicos** juntamente com as crianças e encerrar cada ano letivo sabendo que minhas crianças evoluíram em diferentes aspectos. (Sujeito 177, professora de crianças de 4 a 5 anos).

Apesar de a professora mencionar a vivência dos momentos lúdicos com as crianças como algo satisfatório em seu trabalho, percebe-se que o fato de “acompanhar o processo de aquisição do conhecimento” é mencionado antes por ela, e pode indicar o conhecimento de mundo, conhecimento da cultura lúdica infantil, como também o conhecimento dos processos de alfabetização, aspecto mais comum nos discursos dessa classe, que enfatizam a satisfação em ver a evolução do aprendizado da criança.

Pode-se perceber que os aspectos nos quais as professoras afirmam sentir satisfação estão estreitamente relacionados ao aluno, à evolução de sua aprendizagem, semelhante à classe anterior. Mais uma vez, há fortes indícios de que a aprendizagem e evolução na qual as professoras se referem está relacionada ao processo de alfabetização, como pode ser observado mais explicitamente na resposta apresentada pelo sujeito 81, que diz sentir satisfação ao ver que contribuiu para o aluno ser alfabetizado.

Observa-se então que, o léxico evolução, tão citado pelas professoras dessa classe, remete a uma lógica na qual a criança, objeto de evolução, é representada como aluno e deve apresentar resultados. Neste caso, seria lógico afirmar que, na base deste raciocínio, estaria a imagem da criança incompleta que caminha para a plenitude à medida que aprende coisas novas do mundo adulto, como a leitura e a escrita. Desse modo, a criança assume um vir a ser adulto e precisa agir como adulto o quanto possível para receber a qualificação de evoluída.

Por meio das análises de cada classe, constatou-se que os principais aspectos de satisfação mencionados pelas professoras estão associados à aprendizagem e desenvolvimento da criança, em um processo no qual esta se torna aluno. A convivência com os pequenos, as relações de afetividade estabelecidas entre a criança e o professor, e o reconhecimento dos pais, também foram fatores mencionados como satisfatórios pelas professoras.

De forma geral, foi possível perceber que o brincar é pouco mencionado pelas professoras como aspecto de satisfação do trabalho do professor de educação infantil. Outros fatores já mencionados demonstram ser mais significativos para as professoras. Nas oito classes originadas pelo ALCESTE, a palavra brincar aparece apenas duas vezes. Outras palavras que remetem ao brincar como, brincadeiras (3), brinquedos (2) e lúdico/lúdicos (2), também aparecem com baixa frequência. Nas poucas vezes em que o brincar aparece nos discursos das professoras, é relacionado aos processos de aquisição do conhecimento escolar, com exceção da classe 6, que menciona o prazer de brincar e a brincadeira do faz de conta.

5.3.2 O brincar e os aspectos de diferenciação entre creche e pré-escola

Esse tópico busca analisar onde o brincar se situa em meio aos aspectos que diferenciam creche e pré-escola, enquanto campo profissional. Refere-se à questão 18, na qual os sujeitos foram solicitados a assinalar se creche e pré-escola são ou não a mesma coisa e, em seguida, justificar a sua escolha.

Nessa questão, o objetivo é analisar as justificativas apresentadas pelos sujeitos, a fim de compreender como o brincar se situa nesse contexto e se ele é citado como um elemento de diferenciação entre creche e pré-escola.

Os resultados obtidos indicam que, para mais de 70% dos sujeitos, ou seja, para a maioria das professoras, tanto das que atuam com crianças de 0 a 3 anos, quanto dos que atuam com as de 4 a 5 anos, creche e pré-escola *não são a mesma coisa*, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4- Diferenciação entre creche e pré-escola



Conforme pode ser observado no gráfico 4, não há muita diferenciação entre os resultados dos dois contextos de atuação dos professores que atuam na rede de educação infantil do município de Maceió. O percentual de professoras de crianças menores que acredita que creche e pré-escola *são a mesma coisa* é levemente superior ao percentual de professoras atuantes com as crianças maiores. Apesar do conjunto de professoras acreditarem que creche e pré-escola são diferentes, essa pequena diferença no percentual pode indicar que as professoras atuantes com as crianças de 4 a 5 anos se consideram mais distintas das professoras das crianças menores, geralmente professoras de creche.

As justificativas de escolha dos sujeitos, foram processadas pelo *software* ALCESTE. A classificação hierárquica descendente desse programa considerou 86% dos segmentos de texto processados, correspondendo a um total de 132 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) e organizou o discurso em cinco classes, conforme ilustração abaixo.

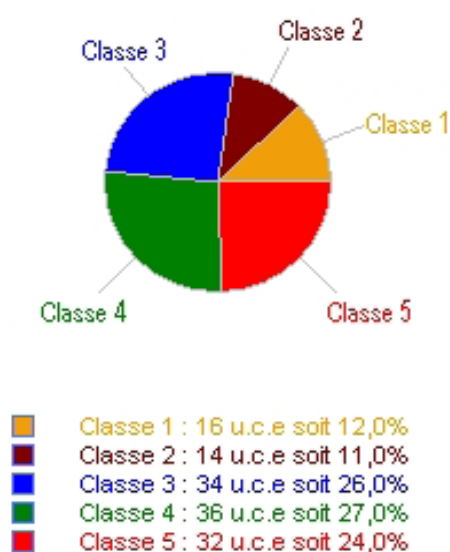


Ilustração 4- Distribuição das UCEs classificadas.

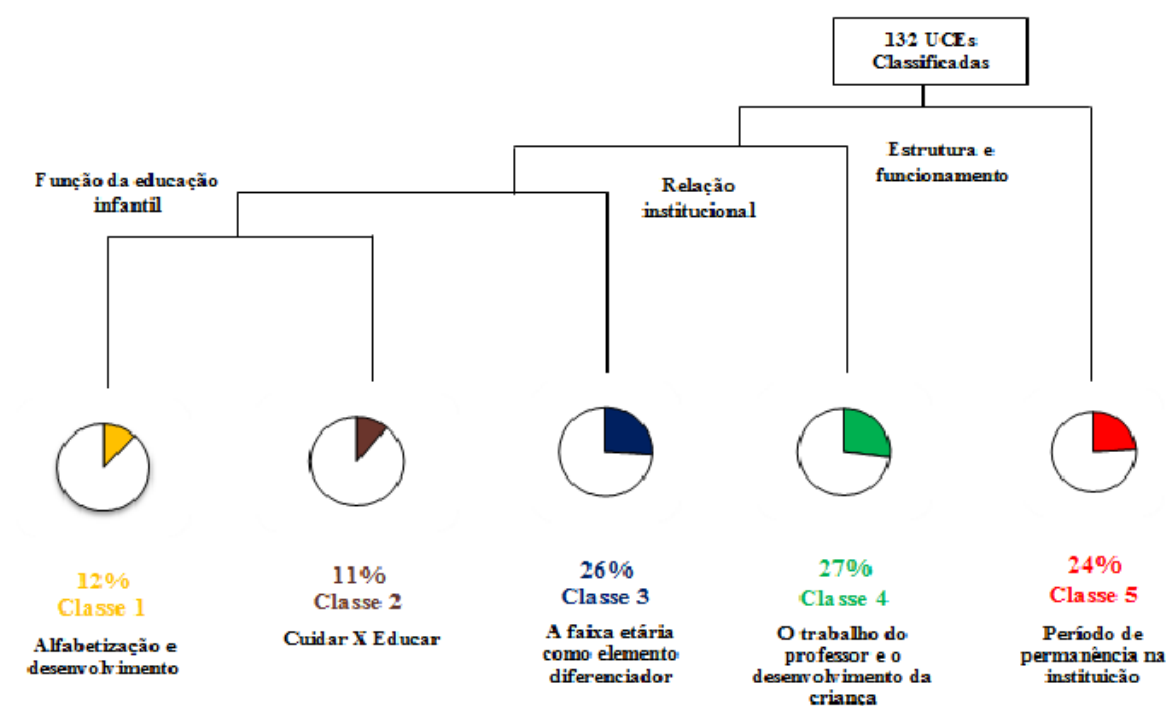


Ilustração 5- Dendrograma de relação entre as classes, com as nomeações atribuídas

As nomeações atribuídas às classes e arranjos foram designadas de acordo com o conteúdo discursivo selecionado pelo ALCESTE, levando em consideração as palavras mais frequentes e mais características de cada classe, assim como a relação entre elas. Observa-se que a classe 4, **O trabalho do professor e o desenvolvimento da criança**, é a que possui maior abrangência, compondo 27% do *corpus* aproveitado, seguido pela classe 3, **A faixa etária como elemento diferenciador**, com 26%. Em terceiro lugar encontra-se a classe 5, **Período de permanência na instituição**, compondo 24% do *corpus*, seguida pela classe 1, **Alfabetização e desenvolvimento**, com 12% e pela classe 2, **Cuidar X Educar**, com 11%.

Através do dendrograma apresentado na ilustração 7, é possível perceber que as classes estão interligadas, apresentando uma relação entre elas no que tange aos **aspectos de diferenciação entre creche e pré-escola**.

Por meio da análise do conteúdo discursivo fornecido pelo Alceste foi possível perceber que a classe 1 relaciona-se mais com a classe 2, e as respostas selecionadas pelos sujeitos dessas duas classes remetem à diferenciação da creche e da pré-escola, apresentando justificativas que apontam para a **função da educação infantil**, seja ela relacionada à função de alfabetização e desenvolvimento, como apresenta a classe 1, seja associada à função de cuidar e educar, que associa-se mais à classe 2.

Já a classe 3 relaciona-se com as classes 1 e 2 no que se refere à **relação institucional**, e também com a classe 4, que por sua vez, associa-se à classe posterior, apresentando alguns pontos comuns acerca da **estrutura e funcionamento** da educação infantil.

O quadro apresentado a seguir, indica uma visão geral das cinco classes, com suas respectivas nomeações, mostrando a possível relação entre elas, as principais palavras presentes, as variáveis que se destacam, assim como as palavras ausentes em cada classe. O Khi2 é uma medida de associação apresentada pelo programa, que representa o grau de pertencimento de uma palavra ou uma classe. Já o Effectif 1 indica a frequência da palavra, ou seja, a quantidade de vezes que ela aparece na classe em questão.

Classe 1 16 UCE 12%			Classe 2 14 UCE 11%			Classe 3 34 UCE 26%			Classe 4 36 UCE 27%			Classe 5 32 UCE 24%		
Alfabetização e desenvolvimento			Cuidar X Educar			A faixa etária como elemento diferenciador			O trabalho do professor e o desenvolvimento da criança			Período de permanência na instituição		
Presença	khi2	Effect1	Presença	khi2	Effect1	Presença	khi2	Effect1	Presença	khi2	Effect1	Presença	khi2	Effect1
pode	18	5	cuidar	53	16	ano	84	51	desenvolvimento	33	15	integral	51	19
deve, devem	15	5	educar	10	5	três	71	23	trabalhar	17	13	horário	49	17
alfabetização	14	4	creche	8	14	zero	63	20	conhecimento	10	5	tempo	30	10
desenvolver	11	4	alfabetizar	8	3	cinco	55	19	fase	5	3	pedagógica(o)	23	7
algumas	6	2	brincar	7	3	quatro	51	18	socialização	5	3	diferenciada(o)	15	6
relação	6	2	relação	7	2	pré-escola	14	26	vida	3	3	estuda	10	4
aspectos	6	2	escola	5	3	atende	12	5	motoras	3	3	instituição	4	3
cuidado	4	6	formação	5	3	seis	9	4	prepara	3	3			
motoras	4	2	prepara	5	2	creche	6	28	etapas	2	2			
além-de	4	2	pré-escola	3	10	dois	4	4	social	2	4			
						criança	3	35	crianças	2	25			
						desenvolver	3	4						
Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1
*esc_3	17	5	*teg_2	4	6	*esm_1	6	18	*que_18a	20	14	*pro_1	5	17
*esm_3	5	4	*que_18b	3	14	*pro_2	4	26	*tei_4	4	5	*teg_3	5	15
						*tei_3	4	10	*teg_2	2	11	*tei_3	3	9
						*que_18b	4	32	*teg_4	2	10			
						*ida_2	3	21						
						*nse_3	3	25						
Ausências	khi2	Effect1	Ausências	khi2	Effect1	Ausências	khi2	Effect1	Ausências	khi2	Effect1	Ausências	khi2	Effect1
três	-4	0	criança	-9	3	integral	-9	0	creche	-30	10	ano	-9	1
ano	-3	1	ano	-5	0	cuidado	-6	2	ano	-11	1	cuidado	-7	1
zero	-3	0	três	-3	0	desenvolvim.	-6	0	três	-10	0	pré-escola	-7	1
cinco	-3	0	zero	-3	0	horário	-5	0	zero	-9	0	três	-6	1
quatro	-3	0	cinco	-3	0	fica	-3	0	quatro	-9	0	zero	-5	1
integral	-3	0	quatro	-3	0	aluno	-3	0	cinco	-8	0	cinco	-4	1
diferente	-3	0	integral	-3	0	forma	-3	0	horário	-6	0	quatro	-3	2
desenvolv.	-3	0	desenvolvim.	-2	0	tempo	-3	0	pré-escola	-6	11	social	-3	0
horário	-2	0				alfabetiza	-3	0	fica	-4	0	trabalho	-3	0
						pedagogico	-3	0	tempo	-4	0	desenvolvimento	-3	0
						conhecim.	-2	0	alfabetizar	-3	0	pode	-2	0
									desenvolv.	-3	0	educar	-2	0
									diferenciado	-3	0	pequeno	-2	0
									pedagógico	-3	0	alfabetizar	-2	0
									cuidado	-2	4	conhecimento	-2	0
									apenas	-2	0			
									integral	-2	3			
Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1	Variáveis	khi2	Effect1
*esc_0	-3	0	*fil_0	-3	1	*nse_2	-5	1	*que_18b	-22	21	*prof_2	-5	15
			*que_18a	-3	0	*pro_1	-4	8	*tei_3	-3	3	*esm_1	-3	7
			*for_3	-2	1	*esc_3	-3	0	*idad_2	-2	4	*tei_1	-3	11
			*ida_3	-2	0	*tei_4	-3	0						
						*que_18a	-3	2						
						*ida_1	-2	6						

A fim de melhor compreender o sentido na qual essas palavras estão associadas e de que maneira elas estão relacionadas, foi realizada uma descrição e análise de cada classe, visando observar de que forma o brincar está presente em cada uma delas.

5.3.2.1 Classe 1- Alfabetização e desenvolvimento

A classe 1 compõe 12% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 16 UCEs. Essa classe foi nomeada como **Alfabetização e desenvolvimento**, por apresentar as funções de alfabetização e desenvolvimento como principais elementos de diferenciação entre creche e pré-escola.

A análise do conteúdo discursivo selecionada pelo ALCESTE permitiu identificar que, para a maioria dos sujeitos reunidos nessa classe, creche e pré-escola *não são a mesma coisa*. Apenas 2 sujeitos que compõem essa classe acreditam que creche e pré-escola *são a mesma coisa*.

Destacam-se nessa classe os verbos que evidenciam caráter prescritivo, portanto anunciam os valores partilhados pelo grupo, como *pode* e *deve*, assim como os termos *alfabetização*, *desenvolver*, *algumas*, *relação*, *aspectos*, *cuidado*, *motoras*, *além-de*, que apontam para um discurso no qual a creche está mais associada aos aspectos de cuidado, de desenvolvimento e de relação com o mundo, enquanto a pré-escola também aparece associada ao cuidado e ao desenvolvimento, mas com ênfase nos processos de alfabetização, conforme se pode observar em alguns relatos a seguir:

Porque as creches estão mais relacionadas com o **cuidar**, já a pré-escola **além de cuidar** dos alunos, **devem desenvolver algumas** habilidades **motoras** e adquirir algum conhecimento. (Sujeito 82, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Porque creche e pré-escola são consideradas instituições de educação infantil. A pré-escola vai muito **além** do processo de **alfabetização** e a creche **desenvolve** as capacidades **motoras**, sensoriais, afetiva e social. (Sujeito 161, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Porque enquanto a pré-escola está iniciando a **alfabetização** propriamente dita, com apresentação das letrinhas, etc., a creche está iniciando no bebê uma maior **relação** com o mundo que o rodeia em todos os **aspectos**. (Sujeito 195, professor de crianças de 4 a 5 anos).

A creche é para **cuidar** da criança observando suas necessidades. (Sujeito 141, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Observa-se o destaque atribuído pelas professoras na relação da pré-escola com os processos de alfabetização. Os aspectos de cuidado e de desenvolvimento, embora se relacionem também com a pré-escola, encontram-se mais associados à creche.

É interessante perceber que, nessa classe, a presença das professoras atuantes com crianças de 4 a 5 anos, normalmente professoras de pré-escola (constituem 11 UCEs) é maior do que a presença das professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos, normalmente professoras de creche (constituem apenas 5 UCEs). Esse fato talvez justifique a maior valorização da pré-escola pelos sujeitos, que pode ser evidenciada no termo *além-de* (que apresenta o valor 4 no Khi2, representando a significação dessa palavra nessa classe). Os discursos evidenciam que a pré-escola, na representação de parte dos sujeitos, vai *além de*, ou seja, vai *além* dos cuidados (suj. 82), *além* do processo de alfabetização (suj.161), como se a pré-escola fosse *além* da creche. Essa imagem pode ter reflexos na auto-imagem do professor da pré-escola, que se vê como alguém que se dedica a algo a mais, que trabalha mais o intelectual, que educa, enquanto o professor de creche se definiria por alguém que tem que cuidar, limpar e alimentar, e, nessa lógica, ele se definiria por menos.

Em relação à dimensão lúdica, ela aparece duas vezes. A primeira, com o termo brincar, apresentado no discurso a seguir:

Porque tenho outra visão sobre os dois temas, vejo a criança como ser participativo que deve ser motivada e incentivada desde cedo e não deve ser colocada como um ser que deve **brincar** e ser apenas cuidado. (Sujeito 54, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Esse discurso, da professora atuante com as crianças menores, coloca a criança como um “ser participativo, que deve ser motivada e incentivada desde cedo”, contudo, a professora não especifica em que sentido se dá essa motivação e incentivo. Será incentivo à leitura, à escrita? Não se sabe... Mas o que fica evidente nesse discurso é a afirmação dela de que a criança “não deve ser colocada como um ser que deve **brincar** e ser apenas cuidado”. Logo, pode-se inferir desse discurso, que ela não atribui muita relevância ao brincar e ao cuidar, mas coloca-os em um patamar inferior.

Outro discurso dessa classe remete ao lúdico:

Porque na pré-escola podem ser explorados mais conteúdos de forma **lúdica** para que as crianças desenvolvam inteligências e na creche também, porém de outra forma. (Sujeito 125, professor de criança de 4 a 5 anos).

Esse professor atuante com crianças de 4 a 5 anos, destaca a importância da exploração na pré-escola, de “mais conteúdos de forma **lúdica**”, o que remete à concepção de brincar com o objetivo pedagógico, com o fim de aquisição de conteúdos pedagógicos. Dessa forma, a atividade recebe o aspecto lúdico para interessar à criança, mas com o intuito de alcançar os objetivos pré-determinados pelo educador, como aponta Brougère (1998a). No que se refere à creche, o professor diz que a atividade lúdica também deve ser explorada, “porém de outra forma”. E que forma seria essa? Embora o sujeito em questão não deixe explícito, talvez ele acredite na concepção comum existente, de que o brincar na creche pode ser livre, enquanto o brincar na pré-escola deve ser mais voltado para a aquisição de conteúdos.

Segundo Moscovici (2007), as pessoas compartilham teorias do senso comum a respeito de determinados objetos a fim de assegurar a comunicação entre elas e fornecer um guia para suas condutas. Durante o processo de objetivação, os sujeitos retiram dos objetos algumas informações, a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia, etc. e retêm apenas algumas, em função de significados já existentes. Provavelmente, foi isso que ocorreu com os sujeitos dessa pesquisa, e, portanto, com esse último professor citado aqui. Ao justificar sua resposta, ele afirmou que o brincar na pré-escola e o brincar na creche possuem uma diferenciação, certamente porque ele se ancorou no que é compartilhado pelo senso comum: de que as creches devem ser destinadas ao cuidar, ao brincar livre, enquanto que a pré-escola deve ser destinada ao ensino, ao aprender brincando, daí a importância destacada por ele da exploração de “mais conteúdos de forma lúdica”.

Essa ideia de pré-escola associada ao produtivismo do aluno, ao conteúdo que ele tem que aprender, ao resultado que ele tem que apresentar, já foi evidenciada anteriormente nas respostas apresentadas pelos sujeitos nas outras questões analisadas nesse trabalho e possui uma lógica que celebra a condição da adultez e nega a visibilidade da cultura infantil.

5.3.2.2 Classe 2- Cuidar X Educar

A classe 2 é a de menor abrangência e compõe 11% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 14 UCEs. Essa classe foi nomeada de **Cuidar X Educar**, por apresentar esses dois elementos como diferenciadores entre a creche e a pré-escola, segundo os sujeitos da pesquisa.

Observando as variáveis presentes e ausentes nessa classe, pode-se chegar a um determinado perfil das professoras que compõem a classe 2. Percebe-se que a presença das professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos é igual à presença das professoras atuantes com crianças de 4 a 5 anos e ambos acreditam que creche e pré-escola *não são a mesma coisa* (ausência da variável **que_18a*). A maioria das professoras presentes nessa classe possui de 6 a 10 anos de tempo no magistério (presença significativa da variável **teg_2*), têm até 45 anos de idade (ausência da variável **ida_3*), apenas um sujeito possui magistério e um sujeito possui outra graduação, a maioria cursou ou está cursando Pedagogia (ausência da **for_3*) e possui filhos, com exceção de um sujeito que não possui (ausência da variável **fil_0*).

Essa classe possui relação com a classe 1, que comunga de representações semelhantes acerca das **funções da educação infantil**, associando a questão do cuidado à creche, e da alfabetização e escolarização à pré-escola, seguindo a mesma lógica produtivista da classe anterior.

Destacam-se nessa classe a presença das palavras *cuidar*, *educar*, *creche*, *alfabetizar*, *brincar*, *relação*, *escola*, *formação*, *prepara* e *pré-escola*, que apontam para um discurso no qual a creche associa-se mais ao cuidado enquanto a pré-escola relaciona-se a escola, ao processo de preparação escolar, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Porque a **pré-escola prepara** para a **escola** e a **creche** instrui e **cuida**. (Sujeito 167, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Creche, cuidar e educar. Pré-escola, educar e cuidar. (Sujeito 34, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Porque na **creche** a criança aprende noções básicas de forma geral e é muito frisada a questão do **cuidar** ainda. Na **pré-escola** a criança já vai se **preparando** para a **alfabetização**. (Sujeito 123, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Creche, lugar de acolher, **cuidar** e etc. **Pré-escola**, espaço **educacional formador**. (Sujeito 56, professora de criança de 0 a 3 anos).

Creche é o cuidado, pré-escola, o início da formação. (Sujeito 57, professora de criança de 0 a 3 anos).

Tanto as professoras de crianças de 0 a 3 anos como as professoras de crianças de 4 a 5 anos utilizam justificativas semelhantes para explicar essa diferenciação, o que significa que essas professoras de educação infantil parecem possuir uma mesma representação acerca da função que a creche e a pré-escola devem exercer.

Os depoimentos das professoras apontam para um discurso ainda presente na educação infantil de que a creche é um lugar de acolher e cuidar, enquanto a pré-escola é um lugar de alfabetizar, de educar, de preparação para a vida escolar, é considerada como o início da formação, como aponta o sujeito 57. Dessa forma, os discursos remetem ao cuidar e educar, como se fossem dois pólos distintos e antagônicos.

Essa dicotomia entre cuidar e educar foi constatada também na pesquisa realizada por Assis (2004), na qual as professoras representavam o cuidar como uma atividade necessária, mas menos nobre: “na ótica delas, é o educar que lhes confere identidade profissional (...). A histórica dicotomia entre cuidar e educar e entre assistência e educação ainda não foi superada entre as professoras entrevistadas”. (ASSIS, 2004, p.96). Segundo a pesquisadora, as professoras entrevistadas tendem a separar o cuidar, o educar e o brincar, supervalorizando o trabalho “pedagógico” que acreditam ser peculiar à pré-escola em detrimento ao trabalho de “cuidado e distração” que atribuem à creche, acreditando que a educação infantil tem uma função pedagógica e educativa e deve preparar a criança para a escolarização futura, através do ensino de certos conteúdos escolares.

No que se refere ao brincar, percebe-se que esse vocábulo é mais frequente, aparecendo três vezes (brincar- 2 e brincando-1). Apesar da baixa frequência, essa palavra é mais presente nessa classe 2 do que na classe 1, estando praticamente ausente nas outras classes. Observa-se também que essa palavra é utilizada como algo diferenciador entre o trabalho da creche e o da pré-escola, como retrata os discursos a seguir:

Porque creche é mais cuidar **brincando** e pré-escola é cuidar, **brincar** e alfabetizar. (Sujeito 58, professora de crianças de 0 a 3 anos).

O trabalho com creche é totalmente diferente da pré-escola, ele envolve muita habilidade no **brincar**, cuidar, relação família e instituição, criatividade e paciência. (Sujeito 24, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Porque pré-escola segue um sistema de alfabetização e **recreação**. Creche, além dos itens já citados, exige ainda mais do professor em relação à

observação, às práticas educativas, ao cuidado, ao carinho, afinal, é o começo de tudo. (Sujeito 132, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Os discursos retificam a forte presença da creche como espaço para cuidar e da pré-escola como lugar de alfabetizar. Logo, o brincar na creche encontra-se mais relacionado ao cuidar, enquanto na pré-escola o brincar aparece mais no sentido de recreação, estando mais associado provavelmente ao período de recreio da criança, após passar por um “sistema de alfabetização”.

5.3.2.3 Classe 3- A faixa etária como elemento diferenciador

A classe 3 compõe 26% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 34 UCEs. A nomeação dessa classe, **A faixa etária como elemento diferenciador**, se deu pelo fato das professoras apresentarem como principal diferença entre creche e pré-escola a idade das crianças.

As variáveis presentes nessa classe indicam que, para todos os sujeitos dessa classe, creche e pré-escola *não são a mesma coisa* (ausência da variável *que_18a, da mesma forma que a classe 2); a maioria dos que compõem essa classe são professoras de crianças de 4 a 5 anos (forte presença da variável *prof_2); possuem de 11 a 20 anos de experiência na educação infantil (presença significativa da variável *tei_3); possuem de 36 a 45 anos de idade (destaque para a presença da variável *ida_2); e renda de mais de quatro salários mínimos²⁵ (forte presença da variável *nse_3).

Destacam-se nessa classe as palavras *ano, três, zero, cinco, quatro, pré-escola, atende, seis, creche, dois, criança e desenvolver*. O conjunto dessas palavras presentes nos discursos das professoras aponta para a associação da creche no que se refere ao atendimento das crianças na faixa etária de zero a três anos e a relação da pré-escola com o atendimento das crianças de quatro a cinco anos:

Porque **creche atende crianças de zero a três anos e pré-escola crianças de quatro a cinco anos**. (Sujeito 145, professor de criança de 4 a 5 anos).

²⁵ Considerando-se o salário mínimo de R\$ 500,00, em 2012.

Porque **creche** é de **zero a três anos** e **pré-escola** é de **quatro a cinco anos**. (Sujeito 62, professora de criança de 0 a 3 anos).

Porque **creche** é assistência de **zero a três anos** e **pré-escola** de **quatro a cinco anos**. (Sujeito 156, professor de criança de 4 a 5 anos).

Porque as duas atingem idades diferentes, **creche** de **zero a três anos** e **pré-escola** de **quatro a cinco anos**. (Sujeito 166, professor de criança de 4 a 5 anos).

Esses discursos se aproximam do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 2009), quando a mesma afirma em seu artigo 30, que a educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Embora a maioria das professoras dessa classe esteja em consonância com o que estabelece a LDB, observa-se também certa falta de compreensão nos discursos de três professoras presentes nessa classe, em relação à faixa etária das crianças, como pode ser evidenciado nos discursos a seguir:

Creche atende crianças de **zero a cinco anos**, e **pré-escola** atende a crianças de **três a cinco anos**. (Sujeito 49, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Porque **creche** compreende crianças de **zero a dois anos**, enquanto a **pré-escola** compreende a criança de **quatro a seis anos**. (Sujeito 126, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Porque **creche** recebe as crianças de **zero a dois anos** e **pré-escola** recebe crianças de **três a cinco anos**. (Sujeito 4, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Também é possível observar que essa classe aproxima-se das classes 1 e 2, no que se refere à **relação institucional**, possivelmente por predominar a representação de que creche e pré-escola *não são a mesma coisa* e por relacionar a pré-escola ao período de escolarização, conforme o discurso a seguir:

Porque a **creche** corresponde ao período de **zero a três anos** e a **pré-escola** já se direciona regras, limitações, aprendizagem educacional. (Sujeito 90, professor de criança de 4 a 5 anos).

Nessa classe o termo brincar ou alguma palavra que remeta a essa questão não aparece, uma vez que se destaca predominantemente a diferenciação entre creche e pré-escola através da faixa etária das crianças.

5.3.2.4 Classe 4- O trabalho do professor e o desenvolvimento da criança

A classe 4 é a de maior abrangência e compõe 27% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 36 UCEs. Essa classe foi nomeada como **O trabalho do professor e o desenvolvimento da criança**, por enfatizar o trabalho desenvolvido pelo professor na creche e na pré-escola e estabelecer o desenvolvimento da criança como principal elemento de aproximação da creche e da pré-escola.

A análise do conteúdo discursivo selecionada pelo ALCESTE permitiu identificar a forte presença da variável **que_18a*, que indica que, diferente das demais classes, para grande parte das professoras presentes nessa classe, creche e pré-escola *são a mesma coisa*. Contudo, ainda é significativa a presença de professoras nessa classe que afirmam que creche e pré-escola *não são a mesma coisa*.

As palavras que mais se destacam nessa classe são: *desenvolvimento, trabalhar, conhecimento, fase, socialização, vida, motoras, prepara, etapas, social e crianças*, apontando para um discurso que remete ao trabalho do professor de creche e do professor de pré-escola, como pode ser observado nas justificativas a seguir, que afirmam que creche e pré-escola *são a mesma coisa*:

Porque **trabalham** a interação e **socialização** das **crianças** e o seu **desenvolvimento**. (Sujeito 89, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Porque **trabalhamos** a interação e a **socialização** da **criança** e seu **desenvolvimento** e coordenação **motora**. (Sujeito 87, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Porque **trabalham** o **desenvolvimento** integral da **criança**. (Sujeito 37, professora de crianças de 0 a 3 anos).

Porque você irá **trabalhar** nos dois lugares com **crianças** pequenas que necessitam das mesmas coisas, cuidado, atenção, zelo, carinho, educação, etc. (Sujeito 42, professora de crianças de 0 a 3 anos).

A maioria das professoras reunidas nessa classe que acredita que creche e pré-escola *são a mesma coisa* justificam sua escolha afirmando que, tanto a creche como a pré-escola trabalham com o desenvolvimento integral da criança, a socialização, a interação e a coordenação motora. Nesse sentido, aproximam-se do que é estabelecido no artigo 29 da LDB 9.394/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2009)

Os que afirmam que creche e pré-escola *não são a mesma coisa*, apresentam justificativas semelhantes às outras classes, relacionam a creche aos cuidados e a pré-escola ao processo de escolarização, como pode ser evidenciado nos discursos abaixo:

Porque creche vem dos cuidados primordiais com o corpo e a saúde física e mental. A pré-escola vem complementar e partindo para o conhecimento da fase alfabetizadora. (Sujeito 75, professor de crianças de 4 a 5 anos).

São parecidas, só que a pré-escola exige um pouco mais de conhecimentos específicos de cada professor. (Sujeito 103, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Nessa classe, observa-se que a palavra brincar não aparece, contudo, há presença das palavras lúdica e recreação, que possuem relação com o brincar:

Porque trabalham com o desenvolvimento das crianças de forma **lúdica**. (Sujeito 182, professor de crianças de 4 a 5 anos).

Porque na creche há mais **recreação** e pré-escola é o começo da vida escolar da criança. (Sujeito 140, professor de criança de 4 a 5 anos).

Para o professor do primeiro discurso, creche e pré-escola *são a mesma coisa*, enquanto que para o professor do segundo discurso, creche e pré-escola *não são a mesma coisa*. Nesses casos, o trabalho com o lúdico é utilizado para justificar a não diferenciação entre a creche e a pré-escola, enquanto a recreação é mais associada à creche do que a pré-escola, já que essa última é relacionada ao início da vida escolar da criança.

É interessante perceber que é tão forte essa relação da pré-escola com a escolarização, como foi evidenciado nas análises das classes anteriores, que é como se o brincar livre da criança não encontrasse lugar nesse espaço institucional. Pode ser que este fato esteja associado à necessidade identitária do professor de educação infantil, que deseja ser visto como profissional e, por isso, adere ao modelo de professor conteudista, baseando-se no pressuposto de que professor é aquele que ensina, que controla os processos educativos. Dessa forma, assumir outra perspectiva, como a da brincadeira livre da criança, colocaria sua identidade em risco, uma vez que seu “poder” seria compartilhado com o grupo de crianças.

5.3.2.5 Classe 5- Período de permanência na instituição

A classe 5 compõe 24% do *corpus* aproveitado, sendo constituída por 32 UCEs. Essa classe foi nomeada como **Período de permanência na instituição**, por apresentar o horário/período de permanência da criança na instituição como principal elemento diferenciador entre a creche e a pré-escola.

As palavras que mais se destacam nessa classe são: *integral*, *horário*, *tempo*, *pedagógica (o)*, *diferenciada (o)*, *estuda*, *instituição*, indicando que, para a maioria dos sujeitos dessa classe, creche e pré-escola *não são a mesma coisa*, mas se diferenciam principalmente no que diz respeito ao horário de funcionamento:

Porque a creche funciona em **tempo integral**, já a pré-escola é só um **horário**. (Sujeito 171, professor de criança de 4 a 5 anos).

Porque na creche a criança passa o **tempo integral** e na pré-escola não. (Sujeito 177, professor de criança de 4 a 5 anos).

Porque trabalha-se com crianças de faixa etária diferentes. Creche é **tempo integral** e pré-escola apenas um **horário**. (Sujeito 72, professor de criança de 4 a 5 anos).

Porque creche ficam as crianças em **tempo integral**, você participa da vida delas em **tempo integral**, enquanto a pré-escola é só um **horário** com aquelas crianças e a forma de trabalhar já muda. (Sujeito 102, professor de criança de 4 a 5 anos).

A maioria das professoras reunidos nessa classe diferencia creche e pré-escola pelo período de permanência da criança na instituição, sendo a creche associada ao tempo integral e a pré-escola a apenas um horário. Como a legislação não apresenta diferenças nesse aspecto,

essa diferenciação pode estar ancorada na trajetória histórica da educação infantil no Brasil e no mundo, em que se observa a prática tradicional de funcionamento da creche predominantemente em período integral e das pré-escolas em período parcial (HADADD, 2007).

Os dados mostram que os sujeitos, ao justificarem suas respostas, se basearam naquilo que lhes é mais familiar, naquilo no qual já estão acostumados, como as crenças, os hábitos adquiridos, que muitas vezes tornam-se padrões de referência. Segundo Moscovici (2007, p.58), “A tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro (...)”. Logo, para essas professoras aqui mencionados, lhes é familiar que a creche funcione em tempo integral e a pré-escola em tempo parcial, por isso, ancoraram suas justificativas nesse argumento.

A presença da palavra *pedagógica/ pedagógico* aparece como elemento diferenciador da creche e da pré-escola, mas também como elemento de aproximação, como nos relatos a seguir:

Porque a faixa etária e a proposta **pedagógica** se diferenciam. (Sujeito 20, professor de criança de 4 a 5 anos).

A creche recebe as crianças na parte integral, a pré-escola recebe as crianças apenas um horário, a parte **pedagógica** é a mesma. (Sujeito 113, professor de criança de 4 a 5 anos).

Apesar de algumas pessoas acharem que creche é assistencialismo, as duas seguem uma linha **pedagógica**, com um diferencial de que a creche possui uma continuidade pelo fato de a turma ficar o dia todo. (Sujeito 19, professora de criança de 0 a 3 anos).

Essa classe apresenta relação com a classe anterior no que se refere à **estrutura e funcionamento** das instituições, uma vez que alguns discursos da classe 5 assemelham-se aos da classe 4, evidenciando que a estrutura pedagógica ou o trabalho do professor, deve ser o mesmo, tanto na creche como na pré-escola.

Em relação ao brincar, percebe-se que ele não é significativo para essa classe, na medida em que não é mencionado uma só vez.

É interessante perceber que há um silenciamento da expressão educação infantil tanto nessa classe 5 como nas demais. Nem os sujeitos que afirmam que creche e pré-escola *são a mesma coisa* aderem a essa expressão. Segundo a LDB 9.394/96 (BRASIL, 2009, art. 29 e 30), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ser ofertada em creches,

para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, o que indica que tanto a creche como a pré-escola integram essa etapa da educação. Mas os discursos das professoras não fazem menção a isso, muito pelo contrário, abordam a creche e a pré-escola como se fossem duas modalidades ou dois níveis de ensino totalmente distintos.

De forma geral, este tópico mostrou que o brincar é pouco mencionado no que se refere aos aspectos de diferenciação entre creche e pré-escola. Das cinco classes originadas pelo ALCESTE, o radical brinc aparece apenas quatro vezes (brincar- 3 e brincando- 1). Outras palavras relacionadas ao brincar, como lúdica e recreação, aparecem duas vezes cada uma. Dessa maneira, observa-se que o brincar na creche está mais associado aos cuidados, ao “cuidar brincando” e ao desenvolvimento da criança. Já na pré-escola, o brincar encontra-se atrelado aos conhecimentos escolares, ao processo de alfabetização e de iniciação da vida escolar, a iniciação dos “conteúdos de forma lúdica”.

5.3.3 O brincar e a imagem que as professoras possuem acerca da profissão de professor de creche e professor de pré-escola

Este tópico busca analisar onde o brincar se situa em meio à imagem que as professoras possuem da profissão de professor de creche e de professor de pré-escola, baseando-se nos resultados das questões 19 e 20 do questionário carta.

Na questão 19, foi solicitado aos sujeitos que, de uma lista de catorze profissões, marcassem apenas uma que eles considerassem ser a mais próxima de **professor (a) de creche**. Na questão 20, solicitou-se que, das catorze profissões contidas na lista, marcassem a que eles considerassem ser a mais próxima de **professor (a) de pré-escola**.

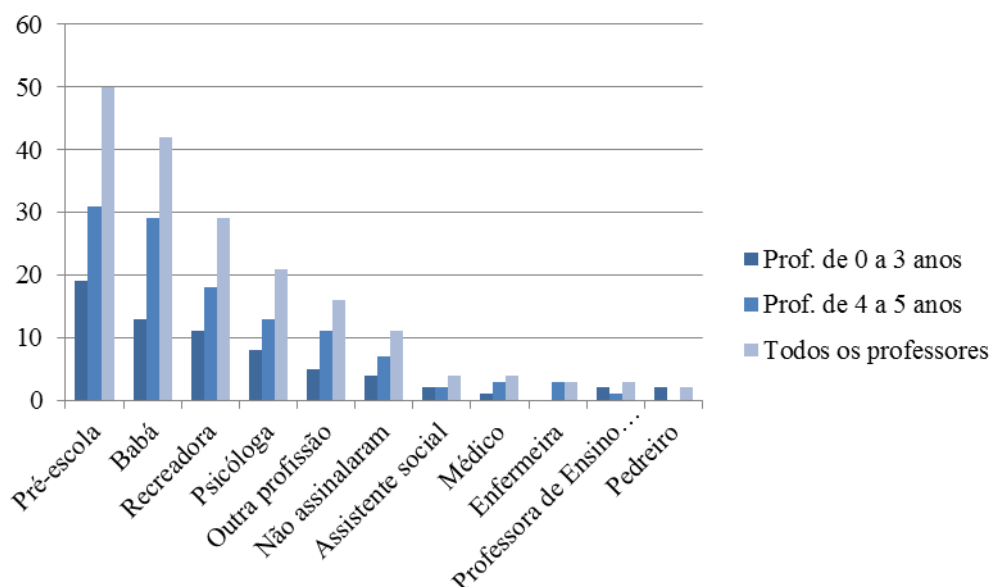
Essas questões tratam da imagem do (a) professor (a) de creche e de pré-escola, comparativamente a outras profissões. Diante das catorze profissões diferentes, apresentadas aos sujeitos, elas teriam que escolher apenas uma que mais se assemelha à profissão de professor de creche e, em seguida, à de professor de pré-escola. Logo, o sujeito é induzido a parar para pensar e escolher a opção que irá assinalar. E nesse processo, os valores e normas sociais é que influenciam e às vezes até determinam a escolha do indivíduo.

Uma das profissões presentes nas alternativas dessa questão é a profissão de recreadora, que se encontra associada ao brincar e à brincadeira. Nesse sentido, o objetivo aqui específico é analisar se as professoras veem sua profissão próxima a essa e se há alguma diferença entre a imagem dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos das que atuam com crianças de 4 a 5 anos.

Os dados dessas questões foram processados pelo software SPSS, que permitiu a diferenciação entre os resultados provenientes das professoras nos dois contextos de atuação.

O gráfico 5 retrata a profissão que mais se aproxima de professor (a) de creche, segundo os sujeitos da pesquisa.

Gráfico 5- A profissão que mais se aproxima de professor de creche



Os resultados apresentados no gráfico 5 indicam que, segundo os sujeitos da pesquisa, a profissão de professor de creche é mais próxima a de professor de pré-escola, seguido pelas profissões de babá, recreadora e psicóloga.

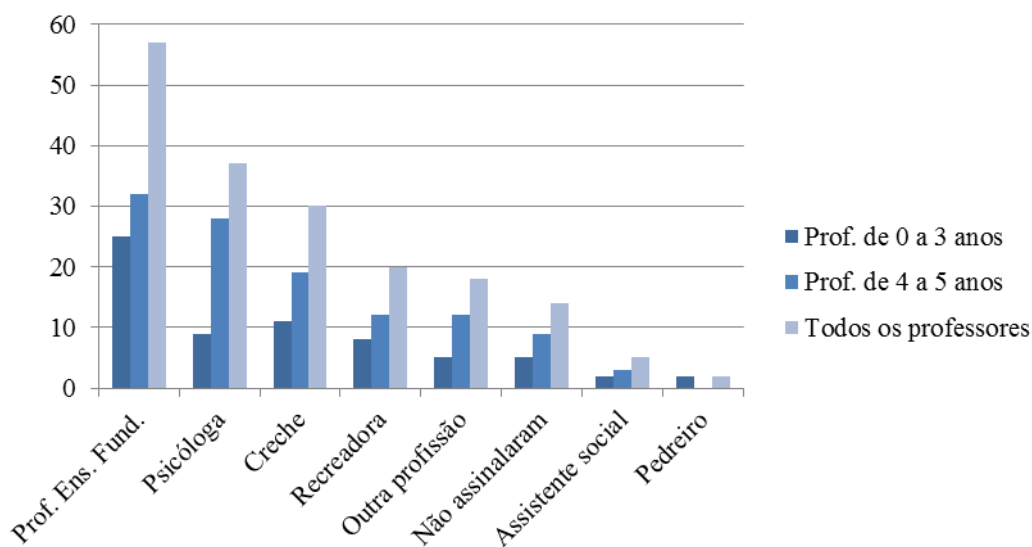
As profissões de pré-escola e de babá foram as mais assinaladas pelas professoras, tanto das crianças menores quanto das maiores, indicando que a imagem que as professoras possuem acerca do (a) professor (a) de creche aproxima-se mais dessas duas profissões. É interessante perceber que, embora professor de pré-escola tenha sido a profissão mais assinalada pelos sujeitos nessa questão, a profissão de babá também recebeu uma frequência

muito significativa de ambas as professoras, provavelmente por ser uma profissão que se volta prioritariamente à criança pequena e aos cuidados com alimentação e higiene dela. Pode ser que a visão do outro sobre essa profissão, ou seja, a visão dos pais e da sociedade em geral, também tenha influenciado na escolha desses sujeitos. A esse respeito, a pesquisa realizada por Monteiro (2007) retrata que a maioria (70%) dos professores de educação infantil, ao serem indagados sobre a imagem que eles acreditam que a sociedade possui de um profissional da Educação Infantil, indicou como resposta a imagem de babá.

Observa-se que a profissão de recreadora fica em terceiro lugar na profissão que mais se aproxima do professor de creche, na visão das professoras. Dos 186 sujeitos da pesquisa, 29 consideram essa profissão próxima a de um professor de creche. A opção por essa profissão como sendo a mais próxima do professor de creche sugere que este profissional assemelha-se a função de uma pessoa que desenvolve atividades relacionadas à brincadeira e que sabe organizar brincadeiras com e para as crianças.

No que se refere à profissão que mais se aproxima de professor (a) de pré-escola, o gráfico 6 retrata os resultados obtidos:

Gráfico 6- A profissão que mais se aproxima de professor de pré-escola



Os resultados referentes a todos as professoras indicam que mais da metade dos sujeitos aproxima a profissão de professor de pré-escola com a de professor de ensino fundamental, enquanto outro grupo de sujeitos considera essa profissão próxima ao de

psicólogo e um menor grupo compara a profissão de professor de pré-escola ao de professor de creche e ao de recreador.

Nessa questão, há uma diferença entre as respostas das professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos e das atuantes com crianças de 4 a 5 anos. Embora boa parte dessas professoras considere que o professor de pré-escola está mais próximo à profissão do professor de ensino fundamental, percebe-se que para as professoras das crianças menores, há uma maior aproximação da profissão de professor de creche (que fica em segundo lugar) com o de professor de pré-escola. Já as professoras das crianças maiores, normalmente professoras de pré-escola, associam-se mais ao professor de ensino fundamental e a um psicólogo do que a um professor de creche (que fica em terceiro lugar). É como se as professoras de pré-escola não quisessem se comparar aas professoras de creche. Os resultados do estudo de Monteiro (2007, p.106) trazem resultados semelhantes, indicando que “o professor de pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria o professor de creche”.

A profissão de recreadora situa-se em quarto lugar na profissão que mais se aproxima do professor de pré-escola, para professoras de ambos os contextos. Dos 186 sujeitos participantes da pesquisa, 20 consideram a profissão de professor de pré-escola próximo a de recreadora, frequência um pouco menor a atribuída à profissão de professor de pré-escola.

Segundo Waichman (2002, p. 132), “a expressão prática da recreação são as atividades que se caracterizam por serem vivenciadas na forma de jogos e/ou brincadeiras, desde que escolhidos e prazerosos”. Dessa forma, pode-se afirmar que uma das várias funções desempenhadas pelo recreador no espaço infantil seria brincar com as crianças, desenvolver atividades lúdicas com elas. Nos resultados aqui apresentados, essa profissão foi associada mais ao professor de creche do que ao professor de pré-escola, embora a diferença tenha sido pequena entre esses dois contextos da educação infantil.

Ainda assim, vale refletir: por que o recreador, na representação das professoras, estaria mais próximo ao professor de creche do que ao professor de pré-escola? Será que segundo as professoras, o brincar e o recrear estariam mais próximos à creche do que a pré-escola? Mas ambas não são instituições de educação infantil que deveriam ter como eixo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as brincadeiras e as interações?

Essas questões estão intrinsecamente ligadas aos processos de profissionalização do professor de educação infantil, referentes ao tópico abordado a seguir.

5.3.4 O brincar e os conhecimentos considerados importantes na formação do professor de educação infantil

Esse tópico busca compreender o lugar que o brincar ocupa nos processos de profissionalização do professor de educação infantil na perspectiva dos conhecimentos mais valorizados pelas professoras, na sua formação, baseando-se nos resultados das questões 15 e 16 do questionário carta.

Na questão 15, foi solicitado aos sujeitos que, de uma lista de 23 itens, assinalassem todas as opções que considerassem como importantes para a formação de professor de educação infantil. Na questão 16, foi solicitado que escolhessem cinco itens da lista anterior e atribuísem a estes uma ordem de importância de um a cinco.

Estas duas questões, que compõem o questionário elaborado por Haddad e Cordeiro (2012), visam analisar quais os conteúdos de formação mais valorizados pelas professoras e se estes pendem mais para um modelo centrado na formação escolar ou mais para um modelo centrado na criança e em seu desenvolvimento, ou ainda, se as professoras se situam entre esses dois modelos.

O ponto de partida dessas questões é perceber que, em um primeiro momento, os sujeitos podem assinalar quantos itens quiserem, quantos acharem importantes. Contudo, em um segundo momento, quando se solicita que ele limite a sua escolha a apenas cinco itens da lista anterior, o sujeito é levado a parar e refletir sobre o que é importante de fato. Abric (2005) aponta para a existência de uma região de difícil explicitação das representações sociais, denominada *zona muda*. Esse fenômeno aconteceria, sobretudo, para determinados tipos de objetos mais sensíveis, fortemente marcados por valores e normas sociais. Logo, pode-se afirmar que quando o sujeito é induzido a parar para pensar e fazer uma escolha, ele vai fazer uso de alguma norma, vai se referir a algo, para poder julgar o que é de fato mais importante. É nessa seleção hierarquizada que se pode perceber quais são os elementos realmente importantes para os sujeitos, na medida em que uma escolha refletida é ancorada em referências, valores e normas que estes possuem.

Para melhor análise, os itens foram organizados em seis categorias, definidas em Haddad e Cordeiro (2012): metodologias do ensino fundamental (como metodologia da língua portuguesa, da matemática, da história e geografia, das ciências, alfabetização e educação física); conhecimentos de bases conceituais e instrumentais que se contrapõem

(como práticas educativas com crianças pequenas, didática, desenvolvimento infantil, registro, observação e avaliação e teorias pedagógicas); sociedade (como leis, religião, relação-instituição-família); infância, saúde e natureza (como necessidades especiais, saúde na infância e educação ambiental) e formação cultural (como jogos e brincadeiras, literatura infantil, teatro, música, artes visuais e movimento corporal).

No contexto dessa pesquisa, o objetivo aqui é de analisar onde a brincadeira se situa em meio a este conjunto de itens de formação. O conhecimento em jogos e brincadeiras foi inserido na categoria formação cultural, por entender que ela é uma forma de cultura, uma forma de a criança criar e participar de suas culturas de pares singulares, apreendendo informações do mundo adulto, como aponta Corsaro (2009) e enriquecendo sua cultura lúdica, conforme defende Brougère (1998 b). Por meio da análise dos resultados dessas questões é que se poderá compreender qual o sentido que as professoras têm atribuído ao brincar e onde ele se situa em meio a esses conhecimentos de formação, na visão dos educadores participantes desse estudo.

O quadro 12 apresenta as respostas relativas aos conhecimentos considerados importantes na formação do professor de educação infantil. A primeira coluna apresenta a frequência e porcentagem em situação de livre escolha, em que os sujeitos podem assinalar todos os itens que julgar importantes. A segunda apresenta a frequência em situação de escolha hierarquizada, na qual os cinco itens considerados mais importantes são indicados numa ordem de um a cinco.

Os resultados referentes às professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos não foram muito diferentes dos resultados relativos às professoras atuantes com crianças de 4 a 5 anos, por isso optou-se por inserir apenas o quadro referente ao total de sujeitos participantes da pesquisa. As poucas diferenças que aparecem entre esses dois contextos serão apresentadas no decorrer da análise.

A primeira coluna do quadro 12 apresenta a frequência com que os itens foram escolhidos em situação de livre escolha (fe).

Quadro 12- Conhecimentos considerados importantes para a formação do professor de educação infantil por livre escolha (fe) e hierarquizada (fi)²⁶ (n= 186)

Categorias	Itens	Professora de Educação Infantil			
		Fe (q. 15)	%	Fi (q.16)	%
Bases conceituais e instrumentais	Desenvolvimento infantil	163	87,63	96	51,61
	Práticas educ. com crianças pequenas	156	83,87	92	49,46
	Registro, observação e avaliação	143	76,88	48	25,81
	Didática	136	73,12	63	33,87
	Teorias pedagógicas	126	67,74	58	31,18
Média da categoria		144,8	77,84	71,4	38,38
Formação cultural	Jogos e brincadeiras	182	97,85	105	56,45
	Literatura infantil	180	96,77	85	45,7
	Música	170	91,4	24	12,9
	Movimento Corporal	159	85,48	22	11,83
	Teatro	146	78,49	6	3,23
	Artes Visuais	144	77,42	17	9,14
Média da categoria		163,5	87,9	43,16	23,2
Sociedade	Relação instituição-família	154	82,8	66	35,48
	Leis	101	54,3	30	16,13
	Religião	64	34,41	8	4,3
Média da categoria		106,33	57,17	34,66	18,63
Infância, saúde e natureza	Saúde na infância	141	75,81	24	12,9
	Necessidades especiais	139	74,73	35	18,82
	Educação Ambiental	125	67,2	11	5,91
Média da categoria		135	72,58	23,33	12,54
Metodologias do Ensino Fundamental	Alfabetização	137	73,66	48	25,81
	Metod. da língua portuguesa	98	52,69	15	8,06
	Educação Física	90	48,39	2	1,08
	Metod. da matemática	88	47,31	6	3,23
	Metod. das ciências	79	42,47	2	1,08
	Metod. da história e geografia	67	36,02	2	1,08
Média da categoria		93,16	50,09	12,5	6,72
MÉDIA TOTAL DAS FREQUÊNCIAS		128,55	69,84	37,6	20,22

²⁶ As frequências destacadas em negrito são as que estão acima da frequência média total.

Conforme pode ser observado no quadro 12, todos os itens receberam adesão e a frequência foi relativamente alta para grande parte deles, o que assinala que em um primeiro momento a maioria dos conhecimentos propostos foram considerados importantes.

Observando a frequência com que os itens foram assinalados em situação de livre escolha, a categoria que recebeu maior adesão foi a da formação cultural, que apresenta a maior média (163,5). Nela, estão presentes os itens *jogos e brincadeiras*, *literatura infantil*, *teatro*, *música*, *artes visuais* e *movimento corporal*. Todos esses itens se destacam com alta frequência, acima da frequência média total, indicando que estes tiveram alta adesão pelos sujeitos da pesquisa. Em seguida, a que apresenta a segunda maior média é a categoria das bases conceituais e instrumentais (144,8), que também apresenta alta frequência média e é composta pelos seguintes itens: *práticas educativas com crianças pequenas*, *didática*, *desenvolvimento infantil*, *registro*, *observação e avaliação* e *teorias pedagógicas*. Possui também frequência média acima da média total a categoria infância, saúde e natureza (135), contendo os itens *necessidades especiais*, *saúde na infância* e *educação ambiental*. No entanto, vale ressaltar que o conhecimento em educação ambiental não teve alta adesão dos sujeitos da pesquisa, como tiveram os demais itens dessa categoria.

Já as categorias que receberam menor adesão foram, respectivamente, a da sociedade (106,33), e a das metodologias do ensino fundamental (93,16). A primeira apresenta alta frequência dos itens *leis* e *relação instituição-família*, contudo, a baixa frequência do item *religião* faz com que essa categoria apresente uma média baixa. Diferentemente, todos os itens da categoria das metodologias apresentam uma baixa frequência, com exceção de *alfabetização*, que possui uma frequência acima da média total.

Em suma, em situação de livre escolha, o maior índice de adesão concentra-se na categoria da formação cultural, em contraposição à categoria das metodologias do ensino fundamental, que possui o menor índice de adesão.

Analisando-se a frequência dos itens em situação hierarquizada, percebe-se que a categoria que apresenta a menor frequência média é a das metodologias do ensino fundamental (12,5), com exceção de *alfabetização*, que embora tenha tido uma queda, apresenta um índice de permanência de escolha acima da média. A segunda menor frequência média de importância é a categoria infância, saúde e natureza (23,33). Em seguida, vêm as categorias sociedade (34,66), formação cultural (43,16) e bases conceituais e instrumentais (71,4).

Observa-se que a categoria das metodologias foi a que apresentou menor frequência média em situação hierarquizada, acompanhando a tendência observada em situação de livre escolha. Logo, essa queda não é significativa. Em relação à categoria infância, saúde e natureza, apenas os itens *necessidades especiais* e *saúde na infância* apresentam queda acentuada, uma vez que o item *educação ambiental* já não tinha uma frequência muito alta em situação de livre escolha. Os itens relacionados à categoria sociedade também apresentam uma queda acentuada, com exceção da relação *instituição-família*, que possui a frequência de importância acima da média, mantendo certa estabilidade. De todas as categorias, a referente às bases conceituais e instrumentais é a única que se mantém estável, permanecendo com a frequência acima da média.

O que chama a atenção é a categoria relacionada à formação cultural, na qual se encontram os itens que apresentaram a maior queda na frequência. É o caso de *teatro*, *música*, *artes visuais* e *movimento corporal*. Em situação de livre escolha, tiveram alta adesão dos sujeitos, mas quando analisados em situação hierarquizada apresentam baixo índice de permanência de escolha. Nessa categoria, apenas os conhecimentos em *jogos e brincadeiras* e *literatura infantil* continuam estáveis, ou seja, apresentam alto índice de permanência de escolha, indicando que, a maioria dos que assinalaram esses dois itens, continuam confirmando sua importância. Ressalta-se ainda que *jogos e brincadeiras* é o item que mais se destaca, tanto em situação de livre escolha, como em situação hierarquizada, ou seja, é o item considerado mais importante pelos sujeitos da pesquisa.

A fim de melhor compreender e visualizar os conteúdos de formação, eleitos como mais importantes pelas professoras, procedeu-se à organização de um quadro de quatro casas contendo a distribuição de cada item no quadrante correspondente, de acordo com a frequência e a média de importância²⁷ em situação hierarquizada.

²⁷ A média da frequência de importância (fi) foi calculada somando todas as frequências de importância de cada item e dividido pelo total de itens (23).

Quadro 13- Distribuição dos itens hierarquizados relativos aos conteúdos da formação segundo a frequência e ordem de importância (n= 186)- Professoras de educação infantil

Frequência	Média de importância	
	Alta < 3,26	Baixa ≥ 3,26
Fi ≥ 37,6	Jogos e brincadeiras (105) Práticas educativas com crianças pequenas (92) Literatura infantil (85) Relação instituição-família (66) Didática (63) Teorias pedagógicas (58) Alfabetização (48)	Desenvolvimento infantil (96) Registro, observação e avaliação (48)
Fi < 37,6	Saúde na infância (24) Metodologia da Língua Portuguesa (15) Metodologia da matemática (6)	Necessidades especiais (35) Leis (30) Música (24) Movimento Corporal (22) Artes Visuais (17) Educação Ambiental (11) Religião (8) Teatro (6)

Através desse quadro é possível perceber quais os conhecimentos que as professoras consideram como mais importantes e quais eles consideram como menos importantes.

No primeiro quadrante (núcleo central), estão situados os itens que receberam maior frequência e maior ordem de importância, portanto, são os considerados mais importantes pelos sujeitos e, nesse caso, engloba principalmente os itens relacionados às bases conceituais e instrumentais. O conjunto de itens que se encontra nesse quadrante indica que os conhecimentos mais valorizados pelas professoras são os *jogos e as brincadeiras*, as *práticas educativas com crianças pequenas*, a *literatura infantil*, a *relação instituição-família*, a *didática*, as *teorias pedagógicas* e a *alfabetização*. No segundo quadrante (primeira periferia) também aparecem dois conhecimentos relativos às bases conceituais e instrumentais, como *desenvolvimento infantil* e *registro, observação e avaliação*, mostrando que esses elementos também são considerados importantes pelos sujeitos.

Em contraposição, os conhecimentos menos valorizados são todos que aparecem no quarto quadrante (segunda periferia), nos quais se destacam mais os conhecimentos

relacionados à formação cultural, como *música, movimento corporal, artes visuais e teatro*. Também aparecem nesse quadrante os itens relacionados à infância, saúde e natureza, como *necessidades especiais e educação ambiental* e os itens relacionados à sociedade, como *leis e religião*.

Conforme já mencionado, o maior paradoxo encontrado nesses dados refere-se à formação cultural, na medida em que, em um primeiro momento, eles são os que mais se destacam com alta adesão dos sujeitos, em situação de livre escolha e perdem importância em situação hierarquizada. Por que parte dos conhecimentos que obtiveram maior adesão no primeiro momento deixaram de ser importantes no segundo momento? Porque *teatro, música, artes visuais e movimento corporal* não permaneceram com alta frequência em situação hierarquizada? Quais são os valores e normas presentes na zona muda que levariam os sujeitos a deixar de eleger esses itens como importantes?

Algumas hipóteses podem ser aventadas para compreender porque as professoras não escolheram esses itens como mais importantes. Uma delas é a ausência desses conhecimentos durante sua formação profissional. Consequentemente, *teatro, música, artes visuais e movimento corporal* talvez não estejam incorporados na prática pedagógica desses profissionais, logo, não lhes é familiar. Provavelmente, a segunda escolha, por ser mais refletida, na qual tinham que escolher apenas cinco dos vinte e três itens, foi realizada pelo critério da familiaridade. Pode ser que pra elas, além desse conjunto de conhecimentos não lhe serem muito familiares e não muito vivenciados, também não são um conjunto de saberes que vão ajudá-los na sua “grande missão de ensinar as crianças”. Certamente as professoras consideram esses conhecimentos importantes, uma vez que marcaram em um primeiro momento, contudo, diante das exigências de escolarização que a escola e os pais estabelecem, eles ficam em segundo plano, em contraposição às estratégias didáticas de ensino.

Na categoria da formação cultural, percebe-se que todos os itens tiveram baixa frequência em situação hierarquizada, com exceção de *jogos e brincadeiras* e *literatura infantil*, que, no quadro de quatro casas, aparecem no núcleo central. Por que em um primeiro momento todos os itens dessa categoria foram os que apresentaram as maiores frequências de escolha, mas em um segundo momento, em uma escolha mais refletida, apenas os conhecimentos em *jogos e brincadeiras* e *literatura infantil* mantiveram alta frequência? Uma possibilidade é que esses dois itens não sejam vistos pelas professoras como fazendo parte dessa categoria de formação cultural, na medida em que as categorias de análise utilizadas para essa questão foram estabelecidas pelas pesquisadoras (idealizadoras dessa pesquisa) e

não pelos sujeitos (no questionário não eram apresentadas as categorias, mas somente os itens).

Conforme apresentado, a única categoria que permaneceu estável, que continuou apresentando alta frequência em situação hierarquizada, ou seja, a mais valorizada pelos sujeitos, foi a das bases conceituais e instrumentais, o que nos leva a pensar até que ponto os *jogos e brincadeiras* e a *literatura infantil* estão sendo considerados mais como base conceitual e instrumental do que como formação cultural. Nesse sentido, esses conhecimentos estariam sendo compreendidos pelas professoras mais como um instrumento pedagógico do que como um fim em si mesmo, ou seja, estariam mais a serviço do ensino- aprendizagem de conteúdos específicos, especialmente a *alfabetização*, do que da formação cultural.

O fato de conhecimento em *jogos e brincadeiras* ser o mais escolhido e mais valorizado pelos sujeitos pode estar relacionado ao forte discurso acadêmico e político em torno do brincar. Mas haja vista sua importância nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pode ser também que, para esses sujeitos, os demais conhecimentos como *artes visuais*, *movimentos corporais* e outros, não possuam o valor instrumental de ensino- aprendizagem que a brincadeira possui. Nessa perspectiva, pode-se supor que o item *jogos e brincadeiras* foi eleito não na sua dimensão lúdica, como um fim em si mesmo, mas pelo seu potencial estratégico de ensino e aprendizagem, seguindo a ideia do aprender brincando.

5.3.5 O brincar e as tarefas consideradas importantes pelo professor de educação infantil

Esse tópico busca compreender o lugar que o brincar ocupa em meio a tarefas consideradas importantes pelo professor de educação infantil, baseando-se nos resultados da questão 26 do questionário carta.

Nessa questão solicita-se aos sujeitos que, pensando na atuação do (a) professor (a) de educação infantil, assinalem de uma lista de 24 itens, todos aqueles considerados importantes em relação às tarefas que o professor de educação infantil deve assumir em seu trabalho. O objetivo dessa questão é investigar a representação das professoras acerca das tarefas consideradas por elas como importantes no trabalho do profissional que atua com crianças em instituições de educação infantil.

Em meio a essas tarefas consideradas relevantes pelas professoras, esse tópico tem como objetivo específico analisar onde o brincar está situado e se ele é considerado uma tarefa importante no trabalho desenvolvido pelo professor de educação infantil.

Tomando como base a análise realizada por Haddad, Cordeiro e Monaco (2012), na pesquisa maior, os itens foram agrupados em sete conjuntos de atividades, que envolvem planejamento e avaliação; relações interpessoais; atividades lúdicas; relação com a família; atividades de ensino; atividades que envolvem o cuidado com o espaço; atividades que envolvem os cuidados físicos, segurança, higiene e saúde. Em seguida, foi realizada uma análise descritiva com base nas frequências de cada palavra e de cada conjunto de atividades, com o foco voltado para o conjunto das atividades lúdicas, objeto desse estudo.

O quadro 14 apresenta a frequência e porcentagem de escolha de cada item e a frequência média de cada conjunto de atividades, diferenciados por contexto de atuação (se atua com crianças de 0 a 3 anos ou de 4 a 5 anos).

Quadro 14- Tarefas consideradas importantes pelo professor de educação infantil

Conjuntos de atividades	Itens	Prof. 0 a 3 anos		Prof. 4 e 5 anos		Todos as professoras	
		F	%	F	%	F	%
Planejamento e Avaliação	Elaborar os planos de atividades	63	94,03	106	89,08	169	90,86
	Participar de reuniões pedagógicas	61	91,04	100	84,03	161	86,56
	Observar e avaliar as crianças	60	89,55	106	89,08	166	89,25
	Escrever relatórios	57	85,07	81	68,07	138	74,19
	Fazer pesquisas	45	67,16	85	71,43	130	69,89
	Frequência média do conjunto	57,2	85,37	95,6	80,34	152,8	82,15
Relações interpessoais	Transmitir valores	60	89,55	104,00	87,39	164,00	88,17
	Dar carinho	55	82,09	99,00	83,19	154,00	82,80
	Atender a crianças com necessidades especiais	45	67,16	81,00	68,07	126,00	67,74
	Frequência média do conjunto	53,33	79,60	94,67	79,55	148,00	79,57
Atividades lúdicas	Brincar	63	94,03	108	90,76	171	91,94
	Organizar brincadeiras	58	86,57	100	84,03	158	84,95
	Passear com as crianças	33	49,25	41	34,45	74	39,78
	Frequência média do conjunto	51,33	76,62	83,00	69,75	134,33	72,22
Relação com a família	Manter contato com as famílias	50	74,63	104	87,39	154	82,80
	Organizar reuniões de pais	18	26,87	34	28,57	52	27,96
	Frequência média do conjunto	34	50,75	69	57,98	103	55,38
Ensino	Elaborar e corrigir tarefas didáticas	46	68,66	81	68,07	127	68,28
	Ensinar conteúdos escolares	43	64,18	76	63,87	119	63,98
	Ensinar a ler e escrever	30	44,78	61	51,26	91	48,92
	Organizar atividades de recuperação e reforço	19	28,36	24	20,17	43	23,12
	Frequência média do conjunto	34,5	51,49	60,5	50,84	95	51,08
Cuidado com o espaço	Preparar o ambiente físico	45	67,16	73	61,34	118	63,44
	Limpar a sala	2	2,99	11	9,24	13	6,99
	Frequência média do conjunto	23,5	35,07	42	35,29	65,5	35,22
Cuidados físicos, segurança, higiene e saúde	Zelar pela integridade física das crianças	59	88,06	99	83,19	158	84,95
	Alimentar	14	20,90	14	11,76	28	15,05
	Trocar fraldas	8	11,94	7	5,88	15	8,06
	Banhar	8	11,94	7	5,88	15	8,06
	Dar remédio e fazer curativos	8	11,94	15	12,61	23	12,37
	Frequência média do conjunto	19,4	28,96	28,4	23,87	47,8	25,70

De acordo com o quadro 14 é possível perceber que as tarefas que tiveram mais adesão das professoras de educação infantil, tanto das que atuam com crianças de 0 a 3 anos como das que atuam com crianças de 4 a 5 anos, estão relacionadas às atividades de **planejamento e avaliação**, como *elaborar os planos de atividade, participar de reuniões pedagógicas, observar e avaliar as crianças, escrever relatórios e fazer pesquisas*. A frequência média total desse conjunto é de 82,15%. Para as professoras das crianças menores, *escrever relatórios* é mais importante do que *fazer pesquisas*, já para as professoras das crianças maiores ocorre o inverso: *fazer pesquisas* predomina sobre *escrever relatórios*. Para essas últimas, *observar e avaliar as crianças* é tão importante quanto *elaborar os planos de atividade*, na medida em que apresentam a mesma frequência.

Em segundo lugar predominam as **relações interpessoais**, como *transmitir valores, dar carinho e atender as crianças com necessidades especiais*. A frequência média total desse conjunto é de 79,57%. Logo, pode-se afirmar que, para maioria das professoras, tanto os que atuam com crianças de 0 a 3 anos como de 4 a 5 anos, essas relações interpessoais, incluindo a relação afetiva, como *dar carinho*, predominam sobre as demais tarefas. Esses resultados confirmam o que foi constatado sobre os aspectos que geram satisfação no trabalho do professor de educação infantil, no qual as relações afetivas, especialmente o amor e também o carinho recebido das crianças, foi citado pelas professoras como motivo de satisfação no trabalho que exercem.

O objeto dessa pesquisa aparece em terceiro lugar, no conjunto das **atividades lúdicas**, como *brincar, organizar brincadeiras e passear com as crianças*, que apresenta uma frequência média total de 72,22%.

Desses três elementos, o *brincar*, objeto da nossa investigação, é o que possui maior frequência, tanto para as professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos (94,03%) quanto para os atuantes com crianças de 4 a 5 anos (90,76%). A diferença de percentual entre esses dois contextos é pequena, mas indica que o brincar recebeu maior adesão das professoras das crianças menores do que das maiores. Dos 186 sujeitos participantes da pesquisa, 171 (91,94%) assinalaram essa opção, indicando que, para a maioria das professoras, essa é uma atividade importante no trabalho que exercem. Apenas para 15 sujeitos o brincar não é considerado uma tarefa importante no trabalho do professor de educação infantil.

O segundo elemento desse conjunto é *organizar brincadeiras*, que também apresenta uma alta frequência de escolha, de 86,57% para as professoras de crianças de 0 a 3 anos e de

84,03% para as professoras de crianças de 4 a 5 anos. O alto índice de professoras que assinalaram esse item pode indicar que elas acreditem que seja tarefa do professor de educação infantil organizar, ou seja, planejar brincadeiras para realizar com as crianças.

Em último lugar de escolha desse conjunto das atividades lúdicas, encontra-se o item *passar com as crianças*, com uma frequência média total de escolha de 39,78%. Observa-se que, 49,25% das professoras de crianças de 0 a 3 anos e 34,45% das professoras de criança de 4 a 5 anos assinalaram esse item. Nesse caso, é possível observar uma diferença entre esses dois contextos. O passeio com as crianças demonstra ser uma tarefa considerada mais importante pelas professoras das crianças menores do que das maiores.

De forma geral, a porcentagem das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos que assinalaram os itens desse conjunto das atividades lúdicas é maior do que as professoras de crianças de 4 a 5 anos. Esse fato indica que a tarefa de brincar com as crianças é considerada mais importante para as professoras que atuam com as crianças menores do que as que atuam com as crianças maiores.

As tarefas referentes a *manter contato com as famílias e organizar reuniões de pais* foram agrupadas no conjunto **relação com a família**, que possui uma frequência média total de 55,38%. É interessante perceber que a maioria das professoras, tanto os que atuam com crianças de 0 a 3 anos como os que atuam com os de 4 a 5 anos, considera que *organizar reuniões de pais* não é tarefa do professor de educação infantil, na medida em que este item apresenta uma frequência inferior a 30% em ambos os contextos.

As atividades relacionadas ao **ensino**, como *elaborar e corrigir tarefas didáticas, ensinar conteúdos escolares, ensinar a ler e escrever e organizar atividades de recuperação e reforço* foram assinaladas por mais de 50% dos sujeitos e apresentam uma frequência média total de 51,08%, indicando que, para mais da metade dos sujeitos, essas tarefas são consideradas relevantes no trabalho do professor de educação infantil. O que chama a atenção é que a diferença de percentual entre as professoras atuantes com as crianças de 0 a 3 anos e as professoras atuantes com as crianças de 4 a 5 anos é mínima, de menos de 1%. Ou seja, tanto as professoras que atuam com as crianças menores, quanto os que atuam com as crianças maiores, consideram que alfabetizar é uma tarefa do (a) professor (a) de educação infantil. Esses dados também reforçam os resultados já discutidos neste trabalho, acerca dos aspectos que causam mais satisfação no trabalho do professor de educação infantil, que retrataram fortemente os aspectos de escolarização do “aluno”.

Em seguida, com uma frequência média total de 35,22%, encontra-se o conjunto de **cuidado com o espaço**, contendo as tarefas de *preparar o ambiente físico e limpar a sala*. Destaca-se nesse caso o baixo percentual de escolha da tarefa *limpar a sala*. Apenas duas professoras de crianças de 0 a 3 anos e 11 professoras de crianças de 4 a 5 anos assinalaram esse item. Esses dados revelam que, para as professoras, é função do professor preparar o ambiente físico, mas não é função dele limpar esse ambiente.

A menor frequência média total apresentada foi do conjunto **cuidados físicos, segurança, higiene e saúde**, com 25,70% de escolha dos sujeitos. Desse conjunto, a tarefa que apresentou maior frequência, tanto em relação as professoras de crianças de 0 a 3 anos quanto em relação aos de crianças de 4 a 5 anos, foi *zelar pela integridade física das crianças*. As demais atividades, *alimentar, trocar fraldas, banhar, dar remédio e fazer curativos*, não demonstraram ser importantes na visão das professoras, uma vez que apresentaram baixa adesão. Para as professoras das crianças menores, as tarefas *alimentar, trocar fraldas e banhar* demonstram ser mais importantes do que para as professoras das crianças maiores. Contudo, essa diferença de percentual é pequena, cerca de 9% na tarefa de *alimentar* e cerca de 6% nas atividades de *trocar fraldas e banhar*. Já a tarefa de *dar remédio e fazer curativos* apresenta quase o mesmo percentual nos dois contextos, com diferença mínima de menos de 1%.

O que se pode concluir desses resultados apresentados é que, para a maioria das professoras, as tarefas consideradas pertinentes ao trabalho do (a) professor (a) de educação infantil, são aquelas consideradas mais pedagógicas e didáticas, como planejamento, avaliação e ensino, seja o ensino relacionado à “transmissão de valores”, seja o ensino ligado aos processos de alfabetização. Nesse contexto, aparecem as atividades lúdicas, que demonstram estar associadas ao brincar dirigido pelo professor, uma vez que organizar brincadeiras aparece com um alto percentual (84,95%). As atividades lúdicas são consideradas importantes para as professoras, mas não tão importantes como as atividades relacionadas ao *planejamento e avaliação* e as *relações interpessoais*, que possuem uma maior frequência média do conjunto. Dessa forma, é possível afirmar que as atividades lúdicas são consideradas importantes para as professoras, mas não prioritárias. As tarefas relacionadas principalmente aos cuidados de limpeza e higiene, como limpar a sala, trocar fraldas e banhar, não são consideradas importantes pelas professoras, uma vez que possuem baixa frequência. Os resultados mostram também que não há muita diferenciação entre a

representação das professoras de crianças de 0 a 3 anos e os de crianças de 4 a 5 anos em relação às tarefas que exercem.

5.3.6 O brincar e as expectativas de desempenho do professor de educação infantil

Esse tópico visa averiguar quais são as expectativas de desempenho esperadas de um professor de Educação Infantil, e onde o brincar se situa em meio a essas expectativas, baseando-se nos resultados das questões 27, 28 e 29 do questionário carta.

Na questão 27 foi solicitado aos sujeitos que, de uma lista de vinte e seis itens, assinalassem todos os que achassem importantes acerca do que se espera de um professor (de educação infantil. Na questão 28 foi solicitado aos sujeitos que escolhessem da lista anterior, cinco itens considerados **por ele** como sendo os mais importantes e, em seguida, atribuísem uma ordem de importância de um a cinco. Finalmente, na questão 29 foi solicitado que escolhessem cinco itens da lista apresentada na questão 27, que acham que os **pais** das crianças consideram de maior importância e depois atribuísem também uma ordem de importância a esses itens.

Essas questões tratam das expectativas de desempenho do professor de Educação Infantil e visam identificar quais são as competências esperadas de um professor de Educação Infantil e se essas expectativas são diversas quando se considera a opinião dos pais (Haddad e Cordeiro, 2012). Logo, para análise dessas questões, cinco categorias foram consideradas: habilidades pessoais que se julga que os profissionais precisam ter para lidar com as crianças; saberes profissionais específicos para o exercício da função com as crianças; conhecimentos e habilidades que as crianças precisam adquirir com a mediação do profissional, contemplando dois modelos, o que visa mais o comportamento da criança e o que promove seu desenvolvimento; habilidades necessárias ao trabalho em instituição; e condutas de cunho ético-profissional.

Nesta pesquisa, o objetivo aqui específico, em meio a este conjunto de competências esperadas pelas professoras, é buscar compreender e analisar como a brincadeira é interpretada pelos sujeitos, se como instrumento de aprendizagem ou como um fim em si mesmo.

Nesse sentido, dois itens foram acrescentados à questão 27: *saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem e brinquem com as crianças*. Esses dois itens foram inclusos na categoria saberes profissionais específicos que as professoras precisam ter para lidar com a criança na função que exercem.

O quadro 15 apresenta respectivamente a frequência (fe) em situação de livre escolha (questão 27), a frequência em situação hierarquizada (fi), que expressa a visão dos sujeitos (questão 28) e a visão dos pais (questão 29), acompanhada do índice de confirmação de escolha²⁸.

A análise aqui realizada considerou o resultado referente ao universo de 186 professoras de educação infantil participantes dessa pesquisa, uma vez que os resultados provenientes das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e dos que atuam com crianças de 4 a 5 anos foram semelhantes. As poucas diferenças que aparecem entre esses dois contextos de atuação serão apresentadas no decorrer da análise.

²⁸ Conforme explicado anteriormente, a porcentagem de confirmação de escolha foi calculada multiplicando-se o valor da frequência de importância por cem e dividindo esse resultado pelo valor da frequência de evocação (fórmula: $Fi \times 100 : Fe$).

Quadro 15- Competências esperadas de um professor de educação infantil (n= 186)

Categorias	Itens	Todos (as) os (as) professoras (as)				
		Questão	Questão	Confirmação	Questão	Confirmação
		27 (Fe)	28 (Fi)	de escolha (%)	29 (Fi)	de escolha (%)
Habilidades Pessoais	Sejam muito dinâmicas	166	80	48,19	13	7,83
	Sejam organizadas	160	33	20,63	24	15,00
	Sejam muito carinhosas	154	48	31,17	87	56,49
	Tenham uma enorme paciência	148	62	41,89	99	66,89
	Tenham experiência como mães	27	1	3,70	10	37,04
Média da categoria		131	44,8	29,11	46,6	36,65
Saberes específicos para o trabalho com crianças	Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem	174	64	36,78	6	3,45
	Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças	170	57	33,53	10	5,88
	Tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil	169	116	68,64	28	16,57
	Brinquem com as crianças	160	23	14,38	36	22,50
	Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas	158	43	27,22	14	8,86
	Saibam manejar um grupo de crianças	141	15	10,64	16	11,35
	Saibam alfabetizar as crianças	117	25	21,37	69	58,97
Média da categoria		155,5	49	30,36	25,57	18,22
Conhecimentos e habilidades que as crianças precisam adquirir	Incentivem a criatividade das crianças	172	27	15,70	12	6,98
	Ensinem hábitos de higiene	169	4	2,37	32	18,93
	Promovam a autonomia das crianças	160	37	23,13	11	6,88
	Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social	158	51	32,28	23	14,56
	Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula	129	1	0,78	22	17,05
	Ensinem as crianças a obedecer aos adultos	117	3	2,56	36	30,77
Média da categoria		150,83	20,5	12,80	22,66	15,86
Condutas de cunho ético- profissionais	Respeitem as diferenças individuais	168	39	23,21	27	16,07
	Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças	165	32	19,39	43	26,06
	Saibam lidar com os conflitos próprios da infância	158	57	36,08	24	15,19
	Tratem todas as crianças da mesma forma	156	21	13,46	49	31,41
	Sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais	135	13	9,63	42	31,11
Média da categoria		156,4	32,4	20,35	37	23,96
Habilidades necessárias ao trabalho em instituição	Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças	166	15	9,04	75	45,18
	Trabalhem em equipe	155	25	16,13	6	3,87
	Sejam compreensivas e respeitosas com os pais	151	3	1,99	46	30,46
Média da categoria		157,33	14,33	9,05	42,33	26,50
MÉDIA TOTAL		150,22	34,42	21,68	33,07	23,28

Ao se observar a primeira coluna, relativo à situação de livre escolha, observa-se que os sujeitos tenderam a assinalar praticamente todos os itens. O único item que recebeu pouca adesão foi *tenham experiência como mães*, assinalado por apenas 27 pessoas, responsável por abaixar a média da categoria *habilidades pessoais*. Todas as demais categorias apresentam média igual ou superior à media total, indicando que os sujeitos à primeira vista consideraram praticamente todos os itens importantes.

A partir da análise em situação hierarquizada é possível perceber quais as competências que as professoras realmente julgam como importantes a um profissional da educação infantil, e quais as que acham que os pais consideram como mais importantes.

No primeiro caso (questão 28), a categoria referente aos saberes específicos para o trabalho com crianças se destaca com maior frequência (em situação de importância), indicando que um terço dos sujeitos que assinalaram itens dessa categoria, confirmaram essa escolha. Nessa categoria, o item que recebeu maior confirmação de escolha foi *tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil* (68,6%), sendo também o item com frequência mais alta em relação ao conjunto de itens (116). Em seguida, vêm os itens *saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem*, *saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças* e *saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas*, com 36,7%, 33,5% e 27,2% de confirmação de escolha, respectivamente.

Os itens que receberam maior queda de confirmação de escolha foram *brinquem com as crianças*, com adesão de apenas 23 sujeitos comparativamente a 160 na situação de livre escolha e *saibam manejar um grupo de crianças* (141 na primeira situação e 15 na segunda). Em relação aos dois itens relativos ao brincar introduzidos nessa questão, observa-se uma adesão diferenciada entre um e outro. *Saber utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem* parece corresponder melhor às competências do professor de educação infantil que *brincar com as crianças*, quando a expectativa é em relação a ele mesmo.

A segunda categoria que recebeu maior confirmação de escolha foi habilidades pessoais, sendo os itens mais frequentes *sejam muito dinâmicas*, *tenham uma enorme paciência* e *sejam muito carinhosas*.

A categoria que recebeu menor adesão foi a que remetem aos itens referentes às habilidades necessárias ao trabalho em instituição. Todos os itens apresentaram frequência acima da média em situação de livre escolha e queda acentuada em confirmação de escolha, o

que indica que para as professoras, manter os pais informados, ser compreensiva e respeitosa com os pais e trabalhar em equipe não são competências característicos da profissão.

Quanto à questão 29, referente às competências que elas acham que os pais consideram como mais importantes, a categoria que concentra maior confirmação de escolha é *habilidades pessoais* (36,6%). Nessa categoria, ganha destaque os itens *tenham uma enorme paciência* (99) e *sejam muito carinhosas* (87). Na visão das professoras, os pais acreditam que as professoras de educação infantil precisam ter uma enorme paciência e serem muito carinhosas para poder exercer essa profissão, habilidades essas que elas também consideraram de suma importância na função que exercem.

A segunda categoria que concentra maior confirmação de escolha é habilidades necessárias ao trabalho em instituição, com destaque para os dois itens que envolvem a relação instituição-família. Em contrapartida, a categoria que concentra menor confirmação de escolha é conhecimentos e habilidades que as crianças precisam adquirir. Todos os itens dessa categoria possuem frequência abaixo da média total, com exceção do item *ensinem as crianças a obedecer aos adultos*.

A fim de compreender a importância atribuída a cada item, foram construídos os quadros de quatro casas, considerando a ordem de importância dos itens escolhidos pelos sujeitos nas duas questões.

Os itens encontram-se destacados com cores diferentes, de acordo com as categorias a que os itens correspondem. Dessa forma, ao comparar os quadros 16 e 17 é possível observar quais os itens que migraram de um quadrante para outro e quais os que permaneceram no mesmo quadrante, quando os sujeitos responderam por si ou na perspectiva dos pais.

Conforme já mencionado neste estudo, no primeiro quadrante (núcleo central), estão situados os itens que receberam maior frequência e maior ordem de importância na escala de 1 a 5. No segundo quadrante (primeira periferia) encontram-se os elementos com alta frequência, mas com menor ordem de importância. No terceiro quadrante (zona de contraste) situam-se os elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos e podem revelar elementos que reforçam as noções presentes na primeira periferia e a existência de um sub-grupo portador de uma representação diferente. Por fim, no quarto e último quadrante (segunda periferia) encontram-se elementos menos frequentes e com menor ordem de importância.

Quadro 16- Competências esperadas de um (a) professor (a) de educação infantil na perspectiva do sujeito, segundo a frequência e ordem de importância (n=186)

Frequência	Média de importância	
	Alta < 3,42	Baixa ≥ 3,42
Fi ≥ 17,83	Tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil (116) Sejam muito dinâmicas (80) Tenham uma enorme paciência (62) Saibam lidar com os conflitos próprios da infância (57) Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças (57) Sejam muito carinhosas (48) Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas (43)	Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem (64) Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social (51) Respeitem as diferenças individuais (39) Promovam a autonomia das crianças (37)
Fi < 17,83	Sejam organizadas (33) Trabalhem em equipe (25) Saibam manejar um grupo de crianças (15) Sejam bom exemplo de valores e comportamentos morais (13)	Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças (32) Incentivem a criatividade das crianças (27) Saibam alfabetizar as crianças (25) Brinquem com as crianças (23) Tratem todas as crianças da mesma forma (21) Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças (15) Ensinem hábitos de higiene (4) Sejam compreensivas e respeitosas com os pais (3) Ensinem as crianças a obedecer aos adultos (3)

Quadro 17- Competências esperadas de um (a) professor (a) de educação infantil na perspectiva dos pais, segundo a frequência e ordem de importância (n=186)

Frequência	Média de importância	
	Alta < 3,09	Baixa ≥ 3,09
Fi ≥ 17,12	Tenham uma enorme paciência (99) Sejam muito carinhosas (87) Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças (75) Saibam alfabetizar as crianças (69) Brinquem com as crianças (36)	Tratem todas as crianças da mesma forma (49) Sejam compreensivas e respeitosas com os pais (46) Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças (43) Sejam bom exemplo de valores e comportamentos morais (42) Ensinem as crianças a obedecer aos adultos (36)
Fi < 17,12	Tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil (28) Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas (14) Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças (10)	Ensinem hábitos de higiene (32) Respeitem as diferenças individuais (27) Sejam organizadas (24) Saibam lidar com os conflitos próprios da infância (24) Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social (23) Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula (22) Saibam manejar um grupo de crianças (16) Sejam muito dinâmicas (13) Incentivem a criatividade das crianças (12) Promovam a autonomia das crianças (11) Tenham experiência como mães (10) Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem (6) Trabalhem em equipe (6)

O quadro 16 apresenta as competências esperadas ao professor (a) de educação infantil na perspectiva do próprio sujeito. Observa-se que no núcleo central concentram-se itens que se referem às habilidades pessoais, tais como, *tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sejam muito dinâmicas, tenham uma enorme paciência, saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças, sejam muito carinhosas e saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas.*

Saber utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem é outro item dos saberes específicos que recebem frequência alta, embora baixa ordem de importância. Outros itens presentes na primeira periferia voltam-se aos conhecimentos que as crianças precisam adquirir (*desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social e promovam a autonomia das crianças*) e apenas um item pertence à categoria condutas ético- profissionais (*respeitem as diferenças individuais*).

Compreende-se dessa distribuição que na perspectiva dos próprios sujeitos espera-se que o (a) professor (a) de educação infantil seja acima de tudo uma pessoa dinâmica, paciente e carinhosa e tenha saberes específicos para o trabalho com a criança, especialmente no que se refere ao desenvolvimento infantil, aos conflitos próprios da infância, à adequação de atividades à faixa etária das crianças, à elaboração de tarefas didáticas específicas e também saiba utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem.

As demais competências não são tão características da profissão, especialmente as que envolvem a relação instituição-família e condutas ético-profissionais. Duas competências a princípio antagônicas dos saberes específicos se incluem na lista das competências menos valorizadas: *saber alfabetizar as crianças e brincar com elas.*

Quanto ao item *saibam alfabetizar as criança*, apesar de não ser muito valorizado pelas professoras, vale ressaltar a significativa diferença que aparece entre os resultados provenientes das professoras atuantes com as crianças de 0 a 3 anos e as professoras atuantes com as crianças de 4 a 5 anos. Das 67 professoras que atuam com crianças menores, 43 assinalaram esse item em situação de livre escolha, mas apenas 4,6% confirmaram a escolha. Em contrapartida, dos 119 professoras das crianças maiores, 74 assinalaram essa opção e 31,1% confirmaram a escolha. Esses dados indicam que, para os sujeitos da pesquisa, alfabetizar as crianças é uma competência mais esperada para o (a) professor (a) que atua na pré-escola do que do (a) professor (a) que atua na creche.

O quadro 17 apresenta as competências que os sujeitos acham que os pais esperam de um (a) professor (a) de educação infantil.

Observa-se que as categorias habilidades pessoais e saberes específicos continuam presentes no núcleo central. Isso significa que paciência e carinho são considerados qualidades da profissão para esses sujeitos. No entanto, ocorre uma inversão no que se refere aos itens eleitos como saberes específicos. *Saibam alfabetizar as crianças e brinquem com as crianças*, que no quadro anterior situam-se na segunda periferia, migram para o núcleo central quando os sujeitos respondem na perspectiva dos pais. Outro item que também migra da segunda periferia para o núcleo central é *mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças*.

Na visão das professoras os pais esperam que os (as) professores (as) de educação infantil tenham uma enorme paciência e sejam muito carinhosas, mas também que os mantenham informados sobre o que acontece com seus filhos, saibam alfabetizar as crianças e brincar com elas.

Observando a primeira periferia do quadro 17, que também tem uma frequência alta, os itens concentram-se nas condutas de cunho ético-profissional, como tratar todos da mesma forma, ser compreensivas e respeitosas com os pais, não demonstrar preferência ou rejeição por alguma criança, ser um bom exemplo e ensinar as crianças a obedecer aos pais. É como se as professoras achassem que os pais valorizam condutas que levem seus filhos a serem bem comportados, obedientes e disciplinados. O interessante é que para as professoras, esses itens não possuem muita importância, na medida em que se encontram na segunda periferia.

Em relação ao brincar, objeto dessa pesquisa, os resultados são muito interessantes, na medida em que retratam a grande distância entre a visão das professoras e a visão que elas acham que os pais possuem acerca dessa questão. Ao colocar os dois sentidos da palavra brincadeira como opções para as professoras, observa-se que a que recebe maior importância é a brincadeira como um recurso pedagógico, dando mais procedência à hipótese levantada na questão anterior, de que a importância concedida ao brincar pelas professoras é enquanto um instrumento de aprendizagem, e não como um fim em si mesmo, como forma de apropriação cultural da criança.

Na visão das professoras, é mais importante saber utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem. Já os pais valorizam mais o brincar com as crianças, segundo as professoras.

Esses resultados indicam que as professoras não valorizam o brincar como um fim em si mesmo, como defende Brougère (1998a), Corsaro (2009) e os demais teóricos abordados no capítulo 2, mas como um meio, um instrumento ou um recurso para se atingir determinado propósito educativo. O brincar junto com as crianças não é muito valorizado pelas professoras, mas segundo elas é valorizado pelos pais, indicando que as expectativas das professoras e dos pais parecem ser distintas.

Esse fato leva a pensar sobre a relação que se estabelece entre pais e professoras nessas instituições nas quais os sujeitos atuam. Qual a relação existente entre a escola de educação infantil e a família? Será que as professoras realmente sabem o que os pais esperam de seu trabalho, será que existe uma relação mais horizontal, de partilha de expectativas sobre a criança, entre os pais e as professoras, ou será que as professoras responderam a essas questões com base na suposição do que elas pensam que os pais esperam? Até que ponto os pais conhecem e opinam sobre a proposta pedagógica da escola? Os resultados apontam que, segundo as professoras, os pais não pensam como elas, e parece existir expectativas distintas sobre as principais competências esperadas para o (a) professor (a) de educação infantil.

Em geral, as escolas não têm uma relação próxima com a família no sentido de conhecê-la, de saber o que elas pensam, de trocar ideias, de conversar sobre a educação dos filhos. Muitas vezes a instituição escolar não tem esse trabalho estreito com a família, gerando de um lado, total desconhecimento dos pais acerca do trabalho desempenhado pelo professor, e por outro lado, desconhecimento das professoras acerca do que os pais pensam sobre a função da instituição escolar. Foi o que ocorreu durante a pesquisa desenvolvida por Haddad (2002), em uma creche municipal de São Paulo, na qual se percebeu que, as opiniões apresentadas pelas mães após ter conhecido o cotidiano da creche, após ter acompanhado o trabalho dessa instituição mais de perto, eram contrárias ao que imaginavam anteriormente, quando desconheciam o trabalho desenvolvido na creche e apenas supunham o que acontecia ali.

Essa diferença entre o que as professoras esperam e entre os que as professoras acham que os pais esperam, pode indicar também que as professoras estão “utilizando” os pais como pretexto para fazer aquilo que elas acham que devem fazer, ou porque elas acham realmente que determinadas competências não são importantes pra elas, mas apenas para os pais.

De qualquer maneira, como ressalta Oliveira (2009), é importante que haja uma aproximação entre a comunidade escolar e os pais/responsáveis das crianças atendidas pela instituição, para que ambos possam ser atores da proposta pedagógica da instituição.

Os resultados já apresentados nesse trabalho apontam que o brincar livre da criança demonstra estar mais presente na creche do que na pré-escola, esta última, de acordo com os sujeitos, se ocupa em conteúdos mais conceituais e talvez por isso, não tenha muito espaço para o brincar livre da criança, mas apenas ao brincar educativo, com fins pedagógicos. Provavelmente por estes motivos as professoras associem o papel de recreador mais ao professor de creche do que ao professor de pré-escola e este último, mais ao professor de ensino fundamental, profissão relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado teve como objetivo geral analisar os elementos constituintes das representações sociais sobre o brincar de professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió, buscando-se compreender como essas representações impregnam as práticas educativas dessas profissionais.

Os resultados referentes à técnica de associação livre de palavras, a partir do termo indutor **brincar**, indicaram que este não parece ser considerado um eixo da proposta pedagógica tal como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, mas sim uma atividade própria da criança, que traz alegria, felicidade e sorriso. O brincar encontra-se associado a algo importante e necessário para a criança, mas que possui pouca ligação com o trabalho do professor e com o contexto da educação infantil. O brincar é caracterizado pelas professoras como uma ação positiva da criança e também relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo seu núcleo central marcado pelos termos *alegria-felicidade-sorriso*, *diversão-lazer*, *aprender*, *criança*, *importante-necessário* e *desenvolvimento*. Na análise em situação hierarquizada, foi possível verificar que o vocábulo *alegria-felicidade-sorriso* foi o único elemento do núcleo central da representação, indicando que a visão positiva e idealizada do brincar é o elemento predominante nas representações sociais das professoras.

Segundo as professoras de educação infantil que participaram desse estudo, além da diversão e do lazer, o brincar exerce também as funções de *aprender*, *socializar-interagir*, *desenvolver* e *descontrair*, constatado na análise do conteúdo temático da representação de brincar. A forte presença da palavra *socializar-interagir* associada aos sentimentos de *alegria-felicidade-sorriso*, pode indicar que as professoras acreditem que a brincadeira é um momento apenas da criança, um momento em que elas devem interagir entre si, sem nenhuma interferência do adulto, visto que a presença deste é pouco expressiva. Esse vocábulo pode remeter também à inserção do discurso acadêmico na representação do brincar, caracterizando o fenômeno da polifasia cognitiva.

Os resultados obtidos por meio das dez questões escolhidas do questionário carta possibilitou observar de que maneira o brincar encontra-se presente nas representações sociais das professoras de educação infantil, no que se refere à imagem do trabalho, relativo à satisfação do trabalho como professor de educação infantil, à imagem do campo profissional e do profissional, relativo aos modelos de creche e pré-escola e dos respectivos professores e

aos processos de profissionalização, relativos aos conteúdos da formação, às tarefas e às expectativas de competências esperadas de um professor de educação infantil.

Os principais aspectos de satisfação mencionados pelas professoras estão associados à aprendizagem e desenvolvimento da criança, em um processo no qual esta se torna aluno. A convivência com os pequenos, as relações de afetividade estabelecidas entre a criança e o professor, e o reconhecimento dos pais, também foram fatores mencionados como satisfatórios pelas professoras. Constatou-se que o brincar é pouco mencionado como aspecto de satisfação do trabalho do professor de educação infantil. Nas poucas vezes em que ele aparece nos discursos das professoras, é relacionado aos processos de aquisição do conhecimento escolar, com exceção de alguns que mencionam o prazer de brincar e a brincadeira do faz de conta.

Os resultados desse estudo mostraram que o brincar é pouco mencionado no que se refere aos aspectos de diferenciação entre creche e pré-escola. Ainda assim, foi possível perceber que o brincar na creche está mais associado aos cuidados, ao “cuidar brincando” e ao desenvolvimento da criança, enquanto na pré-escola, o brincar encontra-se atrelado aos conhecimentos escolares, ao processo de alfabetização e de iniciação da vida escolar, a iniciação dos “conteúdos de forma lúdica”.

Em relação ao brincar e a imagem que as professoras possuem acerca da profissão de professor de creche e professor de pré-escola observou-se que, na representação dos sujeitos, o professor de creche associa-se mais ao professor de pré-escola e à babá, enquanto o professor de pré-escola associa-se mais ao professor de ensino fundamental e ao psicólogo. A profissão de recreador, profissional destinado a brincar com as crianças e desenvolver atividades lúdicas com elas, na representação dos professores, estaria mais próximo ao professor de creche do que ao professor de pré-escola.

Os conteúdos considerados mais importantes pelas professoras foram os relacionados à categoria das bases conceituais e instrumentais, única que continuou apresentando alta frequência em situação hierarquizada, ou seja, a mais valorizada pelos sujeitos. Conforme apresentado, os conteúdos *jogos e brincadeiras* e *literatura infantil* foram os mais escolhidos e valorizados pelos sujeitos e, embora estejam relacionados à formação cultural, para as professoras eles demonstraram estar mais associados às bases conceituais e instrumentais, uma vez que essa categoria foi a que recebeu maior adesão dos sujeitos. Os demais conteúdos de formação cultural como *artes visuais*, *movimentos corporais* e outros, tiveram as mais baixas frequências de escolha pelos sujeitos, o que leva a supor que, para esses sujeitos, os

demais conhecimentos não possuem o valor instrumental de ensino- aprendizagem que a brincadeira possui.

Para a maioria das professoras participantes desse estudo, as tarefas consideradas pertinentes ao trabalho do professor de educação infantil, são aquelas consideradas mais pedagógicas e didáticas, como planejamento, avaliação e ensino, seja o ensino relacionado à “transmissão de valores”, seja o ensino ligado aos processos de alfabetização. Nesse contexto, aparecem as atividades lúdicas, que demonstram estar associadas ao brincar dirigido pelo professor, uma vez que o item organizar brincadeiras apareceu com um alto percentual (84,95%). As atividades lúdicas são consideradas importantes para as professoras, mas não tão importantes como as atividades relacionadas ao *planejamento e avaliação* e as *relações interpessoais*, que possuem uma maior frequência média do conjunto.

No que se refere ao brincar e às expectativas de competências esperadas de um professor de educação infantil, constatou-se que, para as professoras, é mais importante saber utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem, enquanto que, segundo as professoras, os pais valorizam mais o brincar com as crianças. Esses resultados indicam que as professoras não valorizam o brincar como um fim em si mesmo, como defende Brougère (1998a), Corsaro (2009) e os demais teóricos abordados no capítulo 2, mas como um meio, um instrumento ou um recurso para se atingir determinado propósito educativo. O brincar junto com as crianças não é muito valorizado pelas professoras, mas segundo elas é valorizado pelos pais, indicando que as expectativas das professoras e dos pais parecem ser distintas.

De forma geral, os resultados referentes às professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos não foram muito diferentes dos resultados relativos às professoras atuantes com crianças de 4 a 5 anos, o que significa que essas professoras de educação infantil parecem partilhar as mesmas representações sociais acerca do brincar.

Essas representações demonstraram estar ancoradas na construção social e histórica do brincar, apresentada na primeira parte do capítulo dois desse trabalho, confirmando a hipótese inicial de que a representação que as professoras possuem sobre o brincar está ancorada nas tendências que antecedem ao período romântico e que o veem como uma forma de recreação e como um recurso para a aprendizagem.

O brincar como um direito da criança, como uma forma de criação e de apropriação da cultura lúdica infantil, como forma de imaginação da criança, como uma maneira das crianças

compartilharem suas culturas de pares, de interagirem, de se comunicarem, enfim, o brincar como um fim em si mesmo, demonstrou não ser muito valorizado pelos sujeitos dessa pesquisa. Embora exista uma literatura de área mostrando que o brincar deve ser compreendido como um fim em si mesmo, ou seja, embora no universo reificado, vários teóricos e autores ressaltem em seus estudos a importância do brincar para a criança, os resultados desta pesquisa mostram que na representação social das professoras prevalece o senso comum, mais histórico, prevalece o universo consensual.

Aqui no Brasil há uma grande probabilidade do brincar ser concebido mais como recreação e como recurso para a aprendizagem do que como um fim em si mesmo, como mostraram as pesquisas situadas nas diversas regiões brasileiras e que foram discutidas nesse trabalho (Teibel, 2010; Mello, 2008; Loro, 2008; Pacheco, 2006; Freitas, 2005 e Assis, 2004). A presente pesquisa apresenta resultados semelhantes à esses estudos, que mostraram que o brincar é representado como uma ação infantil que traz prazer, gera bem-estar, como alegria, felicidade, riso e diversão, mas que parece não estar muito associado ao ambiente escolar. O brincar da criança encontra-se associado ao pátio, às áreas de lazer, como se o brincar livre só ocorresse nos momentos de recreio. O brincar relacionado à “sala de aula” aparece como instrumento pedagógico para aquisição de conteúdos. Logo, o brincar livre da criança é pouco contemplado, relegando essa atividade da criança a um campo secundário.

Por mais que as professoras afirmem que a brincadeira é importante para a criança, essa importância aparece restrita à oferta de diversão, lazer ou ao uso da brincadeira como técnica de ensino. As professoras se reconhecem como profissionais do ensino, no entanto, não percebem as especificidades da docência na educação infantil e se apegam à ideia de transmissão de conteúdos e às práticas mais comuns ao Ensino Fundamental, valorizando mais as atividades dirigidas, os exercícios gráficos e práticas relacionadas à aquisição da leitura e da escrita do que à brincadeira.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as professoras se apoiam naquilo que lhes é mais familiar, nos hábitos adquiridos, nas práticas do dia a dia, que muitas vezes tornam-se padrões de referência. Segundo Moscovici (2007), a tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida, nos universos consensuais, em favor do primeiro. Logo, é como se, apesar da maioria das professoras terem afirmado possuir graduação em Pedagogia, a inserção na academia não tivesse influenciado na mudança de suas representações sociais acerca do brincar. Dessa forma, as representações, com sua autonomia e pressão exercidas, parecem ser

uma realidade inquestionável, em virtude do peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo e por isso, impregnam as práticas educativas dessas profissionais.

Esses aspectos remetem à necessidade de uma mudança nos processos de formação inicial e continuada dessas educadoras. Embora a LDB 9.394/96, em seu art.62, defina a formação desses docentes que atuam na educação infantil em nível superior, com exigência mínima a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal (conhecido como magistério), o que se observa na maioria desses cursos formadores de profissionais para a educação básica é que eles normalmente não apresentam disciplinas específicas para a educação infantil.

No caso da Universidade Federal de Alagoas, no curso de Pedagogia, a disciplina Educação Infantil era eletiva e só a partir de 2006, com as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, é que passaram a ser inseridas disciplinas obrigatórias e específicas de Educação Infantil, como: Fundamentos da Educação Infantil, Saberes e Metodologias da Educação Infantil I e II, Jogos, recreação e brincadeiras e Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Considerando que o curso de Pedagogia é ofertado no período de quatro anos, logo, pode-se dizer que, no caso dos estudantes da Universidade Federal de Alagoas, apenas os que iniciaram o curso a partir de 2006 é que tiveram acesso a esses conteúdos específicos. Contudo, vale ressaltar que o fato de se incluir novas disciplinas no currículo do curso de Pedagogia não garante mudanças efetivas nas representações sociais desses professores e consequentemente em suas práticas educativas. É preciso analisar de que maneira se tem contemplado o brincar nessas novas disciplinas de Educação Infantil, o que remete a novas possibilidades de pesquisa nesse campo.

Segundo Moscovici (2007), as representações sociais servem como guias de condutas. Elas orientam os comportamentos e as práticas dos indivíduos, logo, as representações sociais que as professoras possuem acerca do brincar determinam suas ações no ambiente escolar, que podem estar voltados para a aquisição do conhecimento cultural e social, favorecendo a autonomia, sociabilidade e desenvolvimento da criança ou por outro lado, podem restringir a expressão infantil, privilegiando os aspectos mais relacionados à aquisição de conteúdos escolares, numa lógica de produção, que não contempla as especificidades da criança de 0 a 5 anos.

É nesse contexto, que este trabalho procurou analisar as representações sociais das professoras de educação infantil da rede municipal de Maceió, a fim de atentar para o conjunto estruturado de significações sociais que orientam o trabalho docente. A Teoria das

Representações Sociais auxiliou na compreensão desses significados que as professoras atribuem ao brincar e que as levam a reproduzir determinadas práticas em seu cotidiano pedagógico nas instituições de educação infantil.

Espera-se que este estudo propicie reflexões no campo educacional e contribua para uma prática pedagógica diferenciada, que contemple o brincar como um fim em si mesmo, como defende Brougère (1998a), que respeite o direito da criança brincar, permitindo a ela estabelecer relações nas brincadeiras e construir suas culturas próprias e singulares, como aponta Corsaro (2009).

Que esta pesquisa possa trazer uma contribuição aos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, a fim de melhor compreender a estrutura e dinâmica das representações sociais dos professores de educação infantil sobre o brincar e poder atuar sobre elas, com o intuito de propiciar mudanças significativas em suas representações e consequentemente em suas práticas. Espera-se ainda que este trabalho favoreça novas possibilidades de pesquisa nessa área, trazendo contribuições relevantes ao campo de estudo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais. Trad. Pedro Humberto de Faria. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª. Ed. Goiânia: Editora AB, 2000.

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. (Coleção Memória Social).

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em Representações Sociais: Proposições Teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org.) **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. Edufal e Editora Universitária da UFPE, 2005.

ALMEIDA, Cláudia C. R. **Representações sociais de docentes em formação de nível superior sobre o que é ser professor de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2011.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire; TEIBEL, Érica N. H. **Representações sociais de futuros professores sobre o brincar: elementos para se pensar os reguladores sociais associados à infância**. Temas em Psicologia, 2011, vol. 19, n. 01, p. 219 a 231. ISSN 1413- 389 X.

APOSTOLIDIS, T. Representations Sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la sante. **Psicologia : Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n.2, p.211-226, Maio - Ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200011>. Acesso em: Julho de 2012.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De São Carlos.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como „imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 229-257.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Parecer nº. 20/2009 – CNE/CEB**. Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 a

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, vol.24, n.2. 1998 b.

CAMARGO, B. V. Alceste: Um Programa informático de Análise Quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P; CAMARGO, B. V. et al (Org.) **Perspectivas Teórico Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

CORREIA, Maysa Silva Araujo. **A brincadeira na educação infantil: recurso didático ou fim em si mesmo?** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação- Universidade Federal de Alagoas, 2009.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Armando Mateus. **SPSS - Manual de utilização**. Escola Superior agrária de Castelo Branco, 1999.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. 3.ed. Loyola: São Paulo, 2002.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. **As tarefas do professor de educação infantil em contexto de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições**, 2012.

HADDAD, Lenira. **Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia sobre o Trabalho do Professor de Educação Infantil**. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. **A especificidade do trabalho do professor de crianças pequenas: implicações para a pesquisa em representações sociais**. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2009 (xerografado).

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; ANDRADE, Daniela Freire. **Sentidos e significados de ser professor(a) de educação infantil:** questões teóricas e metodológicas na perspectiva da teoria das representações sociais (no prelo, 2012).

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. **Representações Sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do (a) professor (a) de educação infantil:** A Pesquisa, desafios teóricos metodológicos e instrumentais utilizados (2012).

HADDAD, Lenira. A trajetória da educação Infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). **Questões de educação escolar:** história, políticas e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

HADDAD, Lenira. **A brincadeira da criança para Gilles Brougère:** Suas características e seu lugar na educação infantil. 2012. (Xerografado).

HEWSTONE, M. Representações sociais e causalidade. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais.** Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 217-237.

IBGE, **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em julho de 2012.

INEP, **Censo escolar**, 2012. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em julho de 2012.

JODELET, D. Représentations sociale. **Grand dictionnaire de la psychologie**, Paris: Larousse, 1991.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.** Educação e Pesquisa: São Paulo, 2001. v.27, n.2.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de professores e representações sobre o brincar:** contribuições das idéias de Humberto Maturana. Santa Maria, RS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

MAYNART, Renata da Costa. **A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança:** implicações para a educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2010.

MELLO, Zilda Barbosa. **Representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. **Representações Sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho.** Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea). Universidade Estácio de Sá, RJ, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira (org). **Representações Sociais:** teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária. Autor Associado, 2001.

OLIVEIRA, Luciana de. **As Representações Sociais sobre o trabalho da Professora de educação infantil:** Um estudo com pais/responsáveis de crianças atendidas nos CEIMs urbanos de Chapecó. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale do Itajaí, SC, 2009.

OLIVEIRA, Denise Cristina et al. Análises das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Perspectivas Teórico Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005, p. 573-599.

PACHECO, Andressa. **A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Vale Do Itajaí, SC, 2006.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1990. (Traduzido da terceira edição, publicada em 1964 na Suíça).

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisas com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília/ UnB, Brasília, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 2ª ed.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org.) **Diálogos com a Teoria da Representação Social.** Edufal e Editora Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, Carla Manuella de Oliveira. **Representações Sociais sobre o Trabalho dos Professores de Educação Infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em Instituições da Rede Municipal de Educação de Maceió-AL.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso. **O lúdico na Educação Infantil:** Concepções e práticas dos professores na Rede Municipal de Campo Grande-MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SILVA, Elza Maria da. **A educação infantil em Alagoas:** (re) construindo suas raízes. Maceió: EDFAL, 2009.

SIQUEIRA, Patrícia Gomes de. **Representações Sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil:** um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de educação de Maceió. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2011.

TEIBEL, Érica Nayla Harrich. **Representações Sociais sobre o brincar e bagunçar, segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá**. Cuiabá, MT: 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

VERGÈS, Pierre. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Perspectivas Teórico Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005, p. 471-487.

VILELA, Maria Cristina da Silva. **A formação docente de Rondonópolis/MT: um olhar sobre o brincar no cotidiano das unidades de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de GIS**. Nº08. Publicada em Junho de 2008. ISSN: 1808-6535. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). Disponível em: www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.htm. Acesso em Outubro de 2012.

WADSWORTH, Barry J. **As implicações da teoria de Piaget para a educação**. 3ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira, 1995.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo Livre e Recreação: um desafio pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002 (Coleção Fazer/Lazer).

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 48).

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática educacional**. Faculdade de Educação. São Paulo, SP: 1996. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner; revisão técnica de Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1965/2007.

APÊNDICE A- QUADRO REFERENTE AO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO²⁹

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE
2010	Érica Nayla Harrich Teibel	Representações Sociais sobre o brincar e bagunçar, segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, <i>Campus Cuiabá</i> .	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso.
2009	Cristiane Amorim Martins	A participação de crianças e professoras na constituição da brincadeira na educação infantil	Tese	Universidade Federal do Ceará.
2009	Ida Carneiro Martins	As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: Do brincar na rua ao brincar na escola	Tese	Universidade Metodista de Piracicaba.
2009	Mariana Stoeterau Navarro	Reflexões acerca do brincar na educação infantil.	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas.
2009	Nájela Tavares Ujiie	A rede pública municipal de educação infantil Iratiense e o lúdico: o olhar das profissionais	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa
2008	Víviam Carvalho de Araujo	A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: O que dizem as crianças?	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora.
2008	Aline Djulei Monguilhot	Os sentidos de escola para as crianças da educação infantil.	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau
2008	Altina Abadia da Silva	Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança.	Tese	Universidade Metodista de Piracicaba.
2008	Alexandre Paulo Loro	Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das idéias de Humberto Maturana	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria.

²⁹ Este quadro contém um total de 31 pesquisas.

2008	Zilda Barbosa de Mello	Representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar em sala de aula	Dissertação	Universidade Estácio de Sá
2007	Josiane da Silva Delvan Silva	Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de <i>Rede de Significações Red Sig.</i>	Tese	Universidade de São Paulo
2007	Carmem Virginia Morais da Silva	Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista	Dissertação	Universidade Federal Do Rio Grande do Norte.
2007	Raquel Pigatto Trevisan	Convivendo com o cotidiano de uma escola de educação infantil: o brincar e o educar na sua dimensão cultural	Dissertação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
2007	Maria Cristiana da Silva Vilela	A formação docente de Rondonópolis/MT: um olhar sobre o brincar no cotidiano das unidades de educação infantil	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso.
2006	Ana Paula Lucena Cardoso Silva	O lúdico na Educação Infantil: Concepções e práticas dos professores na Rede Municipal de Campo Grande- MS.	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco.
2006	Andressa Pacheco	A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia	Dissertação	Universidade Do Vale Do Itajaí.
2006	Roseli de Cássia Afonso	O professor e o lúdico na educação infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista-UNESP
2006	Janete Isabel Alves Coutinho de Azevedo	A criança e o brincar: um estudo sobre a concepção das educadoras infantis	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau.
2005	Angela Meyer Borba	Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar - um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil.	Tese	Universidade Federal Fluminense.
2005	Lara Simone Dias	Infância nas brincadeiras: Um estudo em	Dissertação	Universidade Estadual de

		creche pública e em creche privada de Campinas		Campinas.
2005	Fabiana Pereira Capistrano	O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor.	Dissertação	Universidade De Brasília.
2005	Marlene Burégio Freitas	O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco.
2004	Muriane Sirlene Silva de Assis	Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil.	Dissertação	Universidade Federal De São Carlos.
2004	Maria Michelle Fernandes Alves	Brincar, ambiente educativo e desenvolvimento humano: implicações educacionais.	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais.
2004	Camila Tenório Cunha	Traços da Cultura Infantil: Um estudo com grupos de crianças que brincam livremente	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas.
2003	Adriano J. Rossetto Junior	Jogos e brincadeiras na educação infantil: um balanço das dissertações e teses, defendidas nos programas de pós-graduação em educação.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2003	Léa Stahlschmidt Pinto Silva	O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor	Tese	Universidade Federal de São Paulo
2002	Andréa Andrade Sauer	Tia, eu posso brincar agora? O lugar dos jogos infantis-brinquedos e brincadeiras - na pré-escola.	Dissertação	Universidade Federal da Bahia.
2002	Hilda Lúcia Cerminaro Sarti.	O brincar na prática pedagógica e no referencial curricular nacional para a educação infantil: um estudo de caso.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
2001	Ana Paula Ponce Ribeiro Germanos	Desvendando o Jogo: Os Dizeres de Professoras sobre o Brincar no Trabalho	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba

2000	Eliana Aparecida Carleto	Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador	Dissertação	Universidade Federal De Uberlândia
------	--------------------------	--	-------------	------------------------------------

APÊNDICE B- PADRONIZAÇÃO DAS PALAVRAS AGRUPADAS PARA O EVOC

Divertir (9), divertimento (4), diversão (36), curtição (2), festas (1), festa (1), lazer (22), recreação (4), passeio (1), passatempo (1)	Diversão-lazer (81)
Parque (1), pátio (1)	Parque (2)
Descontrair (4), distrair (1), descontração (9), desenvoltura (1), relaxar (4), relaxamento (1)	Descontração (20)
Criança (26), crianças (4), ser criança (1), ser (2)	Criança (33)
Infância (5)	Infância (5)
Brinquedoteca (1)	Brinquedoteca (1)
Brinquedos (5), brinquedo (7), carro (1), bola (2), boneca (2), papel (1)	Brinquedos (18)
Prazeroso (4), prazer (16), gostoso (3), satisfação (8)	Prazer (31)
Lúdico (8)	Lúdico (8)
Aprender (40), aprender com o próximo (1), aprendizagem (11), aprendizado (1)	Aprender (53)
Fundamental (2), importante (7), essencial (5), necessário (5), necessidade (2), prioridade (1), importância (1), indispensável (1), oportunidade (1), qualidade (1), bom (3), tudo de bom (1), show (1)	Importante-necessário (31)
Envolver (1), envolvimento (1), dedicação (1), participação (3), interesse (1)	Participação /Envolvimento (7)
Alegria (53), felicidade (18), ser feliz (2), feliz (1), sorrisos (3), sorriso (2), sorrir (7), rir (1), risos (1)	Alegria- felicidade –sorriso (88)
Direito (5)	Direito (5)
Crescimento (1), crescer (4), fazer crescer (1), desenvolvimento integral (1), desenvolvimento (12), desenvolver (7), evoluir (2), formação (1), formar cidadão (1), progresso (1)	Desenvolvimento (31)
Atenção (4)	Atenção (4)
Brincadeiras (5), brincadeira (1), jogos (4), jogo (1)	Brincadeiras-jogos (11)
Seriedade (1), séria (1)	Seriedade (2)
Movimento (6), movimenta-se (1), correr	Movimento (19)

(8), pular (3), motoras (1)	
Descoberta (3), explorar (1)	Descoberta (4)
Fazer (1)	Fazer (1)
Vivência (1), viver (2)	Viver (3)
Espontaneidade (3)	Espontaneidade (3)
Rodinha (1), roda (1), historinha (1)	Roda- história (3)
Cuidado (4), cuidados (2)	Cuidado (6)
Imaginar (2), imaginação (1), fantasiar (1), fantasia (1), faz de conta (2), viajar (1), sonho (2), sonhar (3)	Imaginação (13)
Espaço (5), espaço físico (1), estrutura (1)	Espaço (7)
Limite (1), limites (1)	Limite (2)
Socializar (8), socializar com os outros (1), socialização (6), interação (7), interagir (7), integração (2), conviver (2), troca (1), relacionar (1), compartilhar (8), partilha (1), dividir (1), cooperação (1), união (2), reunião (1)	Socializar – interagir (49)
Comunicação (2), diálogo (1)	Comunicação (3)
Amizade (4), amigos (1), companheirismo (2)	Amizade (7)
Construção da Educação (1), construir (4)	Construir (5)
Saudável (1), saúde (3)	Saúde (4)
Planejamento (1)	Planejamento (1)
Realização (1)	Realização (1)
Realizar (1)	Realizar (1)
Livre (2), liberdade (11), soltar (1), libertação (1)	Liberdade (15)
Educar (3), educativo (1), pedagógica (1)	Educar (5)
Escola (6)	Escola (6)
Ensinar (1)	Ensinar (1)
Estudar (2)	Estudar (2)
Professor (1)	Professor (1)
Responsabilidade (1)	Responsabilidade (1)
Tempo (1)	Tempo (1)
Liderança (2), direcionamento (1)	Liderança (3)
Diversidade (1)	Diversidade (1)
Aproveitar (2)	Aproveitar (2)
Conhecimento (3)	Conhecer (9)

Saber (1), conhecer (5)	
Trabalhar (1)	Trabalhar (1)
Sempre (2), diariamente (1)	Sempre (3)
Amar (1), amor (3), afeto (1), carinho (1)	Amor (6)
Criatividade (8), criar (2), ideias (1)	Criatividade (11)
Estimular (2), estímulo (1)	Estimular (3)
Disciplina (1), disciplina brincando (1)	Disciplina (2)
Regras (5), regra (1)	Regras (6)
Energia (2), extravasar (2), expandir (1)	Energia (5)
Respeito (7)	Respeito (7)
Desabafo (1)	Desabafo (1)
Competência (1)	Competência (1)
Inovar (1), renovar (1)	Inovar (2)
Etapas/técnicas (1)	Etapas/técnicas (1)
Atitude (2)	Atitude (2)
Equilíbrio (1)	Equilíbrio (1)
Exemplos (1)	Exemplos (1)
Desejos (2)	Desejos (2)
Emoção (4)	Emoção (4)
Paz (3), harmonia (1)	Paz (4)
Paciência (1)	Paciência (1)
Música (2), cantar (1), pinturas (1), exercícios (1)	Atividades (5)
Objetivo (1)	Objetivo (1)
Organiza-se (1)	Organiza-se (1)
Despertar (2)	Despertar (2)
Limpar (1)	Limpar (1)
Fluir (1)	Fluir (1)
Estar bem (1)	Estar bem (1)
Rua (1)	Rua (1)
Grupo (1), em grupo (1)	Grupo (2)
Cair (1)	Cair (1)
Todos (1)	Todos (1)
Compromisso (1)	Compromisso (1)
Segurança (1)	Segurança (1)

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntário (a) dos seguintes estudos das pesquisas Representações sociais das professoras de creches sobre sua profissão: um estudo na rede de creches do município de Maceió; Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil: um estudo com professoras de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de Maceió; e Representações sociais de professores de educação infantil da rede municipal de Maceió sobre o brincar, recebi das Sras. Carla Manuella de Oliveira Santos, Patrícia Gomes de Siqueira e Maysa Silva Araújo Correia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender a representação social do trabalho do professor (a) Educação Infantil.
- Que esse estudo começará em **01/03/2009** e terminará em **01/03/2011**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: questionários aos professores (as) de Educação Infantil da rede municipal de Maceió; entrevista a uma pequena amostra desses profissionais.
- Que eu participarei das seguintes etapas: questionários e entrevista.
- Que não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados
- Que a participação no estudo não me causará nenhum incômodo.
- Que a participação no estudo não trará riscos à minha saúde física ou mental.
- Que, sempre que desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu não deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco /Nº: /Complemento:

Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco/Nº: /Complemento:

Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do(os) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/ Centro de Educação

Endereço Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Cidade Universitária -

Bloco /Nº: /Complemento: sala 206

Bairro /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió- AL.

Telefones p/contato: (82) 8847 6613

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041

Maceió, ____de _____ de 2010.

Assinatura do(a) voluntário(a) ou responsável legal

Nome e Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE D- VARIÁVEIS CONSIDERADAS NO ALCESTE

Sujeito (suj)	Número do sujeito
Faixa etária que atua (pro)	1= Creche 2= Pré-escola
Idade (ida)	1= Até 35 anos 2= De 36 a 45 anos 3 >=46
Sexo (sex)	1= Feminino 2= Masculino
Estado civil (est)	1= Solteira 2= Casada/divorciada
Tem filhos (fil)	0= Não 1= Sim
Formação/ escolaridade do Pai (esc)	0 = Nunca freqüentou a escola 1 = EF (Ensino Fundamental) 2 = EM (Ensino Médio, Magistério e Técnico) 3= Educação superior (graduação em Pedagogia, outra graduação, Especialização e Mestrado)
Formação/ escolaridade da Mãe (esm)	0 = Nunca freqüentou a escola 1 = EF (Ensino Fundamental) 2 = EM (Ensino Médio, Magistério e Técnico) 3= Educação superior (Graduação em Pedagogia, outra graduação, Especialização e Mestrado)
Renda familiar/ Nível Sócio Econômico (nse)	1 = Até 2 SM 2 = 2 a 4 SM 3 = >4SM
Escolaridade- formação (for)	1= Magistério 2= Pedagogia (concluído ou cursando) 3= Outra graduação
Especialização (esp)	0= Não 1= Sim
Tempo no Magistério (teg)	1= Até 5 anos 2= 6 a 10 anos 3=11 a 20 anos 4= >20 anos
Tempo na Educação Infantil (tei)	1= Até 5 anos 2= 6 a 10 anos

	3= 11 a 20 anos 4= >20 anos
Questão (que)	Número da questão. No caso da questão 18: 18 a- <i>são a mesma coisa</i> 18 b- <i>não são a mesma coisa</i>

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO CARTA

**RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR COMO SE VOCÊ ESTIVESSE
ESCREVENDO UMA CARTA A UMA ANTIGA COLEGA DE ESCOLA QUE
PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE SUA PROFISSÃO.**

Nº _____

Prezada colega,

Tudo bem? Como você solicitou urgência, respondo rapidamente às questões que você fez sobre minha profissão.

1. Optei pela profissão de professor (a) de Educação Infantil porque: (MARCAR TODAS AS QUE SE APLICAM)

☐ Já conhecia e gostava do trabalho realizado pelo professor de educação infantil
☐ Queria trabalhar com crianças
☐ Sempre quis trabalhar com bebês
☐ Não precisava de uma formação específica
☐ O meu papel de mãe ajudou na minha escolha e atuação.
☐ Seria mais fácil, ingressar no mercado de trabalho.
☐ A minha formação profissional me despertou para trabalhar com crianças pequenas.
☐ Teria possibilidade de intervenção no âmbito social.
☐ Possibilitaria realizar meu sonho enquanto profissional.
☐ Outros. Quais? (especifique)_____

2. Durante a minha atuação profissional, tive oportunidade de participar de atividades que contribuíram em maior ou menor grau para minha formação: (NÃO PARTICIPEI = 0; FOI UMA PERDA DE TEMPO = 1; CONTRIBUIU UM POUCO = 2; CONTRIBUIU BASTANTE = 3; FEZ TODA A DIFERENÇA = 4)

Trabalhos voluntários	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Curso(s) de especialização (pós-graduação)	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Congressos e outros eventos	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Exercício da atividade como profissional da educação	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Outros (quais?)	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]

3. Meus familiares consideram que a escolha da minha profissão:

☐ Valeu a pena,

☐ Não valeu a pena,

porque...

--

--

4. Meus amigos consideram que ser professor (a) de crianças pequenas:

☐ Valeu a pena,

☐ Não valeu a pena,

porque...

--

--

5. Eu considero que ser professor (a) de educação infantil:

☐ Valeu a pena,

☐ Não valeu a pena,

porque...

--

--

6. Como professor (a) de educação infantil,

☐ sinto-me muito motivada(o)

☐ sinto-me pouco motivada(o)

Porque

--

--

7. Pensando no seu trabalho nos próximos anos, indique quais as perspectivas que parecem mais realizáveis:

(MARCAR APENAS UMA RESPOSTA)

[1] Continuar sendo professora

[2]	Mudar completamente o tipo de trabalho
[3]	Fazer um concurso para outra etapa da educação básica. Qual? (especifique.....)
[4]	Aposentar-se assim que possível
[5]	Pedir transferência para outros setores da repartição municipal
[6]	Mudar de instituição de Educação Infantil
[7]	Ser coordenadora
[8]	Ser diretora
[9]	Outros. Quais? (especifique)_____

8. No meu trabalho como professor (a) de Educação Infantil, os aspectos que me causam maior satisfação são:

9. As dificuldades que tenho como professor(a) de Educação infantil, são:

Em relação às crianças:
Em relação aos pais:
Em relação à instituição:
Em relação a mim mesma(o):

10. Analisando o seu trabalho atual diga se corresponde às expectativas que você tinha quando começou?

☐ Não atingiu minhas expectativas
☐ Atingiu apenas o mínimo
☐ Atingiu expectativa suficiente
☐ Atingiu minha expectativa plenamente

11. No seu trabalho de professor(a) de Educação Infantil quais das opções abaixo, você considera como aspectos cansativos. Sendo assim, marque todas que considerar e em seguida atribua uma ordem de importância aos aspectos mais cansativos para você.

[1] O esforço físico
[2] A atenção contínua
[3] As emoções intensas no relacionamento com as crianças
[4] A comunicação diária com os pais
[5] Os turnos de trabalho
[6] A colaboração entre colegas
[7] O relacionamento com administração municipal
[8] Outras:

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

12. Pensando no seu trabalho atual, poderia nos dizer qual o grau de satisfação para cada uma das características abaixo mencionadas? (INSATISFEITA = 1; INDIFERENTE = 2; SATISFEITA = 3; MUITO SATISFEITA = 4)

O ambiente físico (espaço e decoração)	[1]	[2]	[3]	[4]
O horário de trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
O relacionamento com os pais das crianças	[1]	[2]	[3]	[4]
As suas colegas de trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
A coordenação	[1]	[2]	[3]	[4]
A possibilidade de uma formação contínua	[1]	[2]	[3]	[4]
A natureza e a dinâmica do seu trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
O cuidar de crianças pequenas	[1]	[2]	[3]	[4]
A estabilidade do seu cargo	[1]	[2]	[3]	[4]
O reconhecimento dos pais	[1]	[2]	[3]	[4]
A possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar	[1]	[2]	[3]	[4]
O reconhecimento da Coordenação Pedagógica, da Prefeitura, etc.	[1]	[2]	[3]	[4]
O salário	[1]	[2]	[3]	[4]
O plano de carreira	[1]	[2]	[3]	[4]
A sua competência profissional	[1]	[2]	[3]	[4]
As conquistas e descobertas das crianças	[1]	[2]	[3]	[4]

A interação com as crianças

[1] [2] [3] [4]

13. Ao exercer o meu trabalho, me baseio sobretudo: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

[1]	Na observação das ações das colegas
[2]	Na formação acadêmica
[3]	Na minha experiência e prática profissional
[4]	Nos cursos de atualização com técnicos ou especialistas / formação continuada
[5]	Em livros e revistas
[6]	Em documentação relativa a outras instituições de educação infantil
[7]	Nas trocas de idéias com colegas
[8]	Na observação do comportamento dos pais das crianças
[9]	Na minha experiência pessoal e familiar
[10]	Em programas de televisão
[11]	Nas atividades propostas nos livros didáticos
[12]	Outro. Qual?

14. Da lista acima, EU considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

15. Pensando na formação de professor(a) de educação infantil, acho que determinados conhecimentos são importantes, tais como: (MARQUE TODAS AS QUE ACHAR IMPORTANTES)

[1]	Literatura infantil	[2]	Alfabetização
[3]	Didática	[4]	Leis
[5]	Desenvolvimento infantil	[6]	Teorias pedagógicas
[7]	Metodologia da língua portuguesa	[8]	Movimento corporal
[9]	Metodologia da matemática	[10]	Religião
[11]	Metodologia da história e geografia	[12]	Educação física
[13]	Metodologia das ciências	[14]	Educação ambiental
[15]	Artes visuais	[16]	Música
[17]	Jogos e brincadeiras	[18]	Teatro

[19] Relação instituição-família	[20] Necessidades especiais
[21] Registro, observação e avaliação	[22] Saúde na infância
[23] Práticas educativas com crianças pequenas	[24] Outros. Quais?

16. Da lista anterior, EU considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

17. Pensando em minha trajetória como professor (a) de educação infantil os conhecimentos que mais busquei foram:

18. É importante que você saiba que creche e pré-escola:

[] são a mesma coisa	[] não são a mesma coisa
Porque:	

19. Para mim, a profissão de professor(a) de Creche é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

[] médico	[] advogada
[] babá	[] pedreiro
[] enfermeira	[] engenheira
[] padre/pastor	[] psicóloga
[] assistente social	[] auxiliar de serviços gerais
[] professor de Ensino Fundamental	[] recreadora

☐	Outra profissão. Qual?	☐	Pré-escola
--------------------------	------------------------	--------------------------	------------

20. Para mim, a profissão de professor(a) de Pré-Escola é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

☐	médico	☐	advogada
☐	babá	☐	pedreiro
☐	enfermeira	☐	engenheira
☐	padre/pastor	☐	psicóloga
☐	assistente social	☐	auxiliar de serviços gerais
☐	professor de Ensino Fundamental	☐	recreadora
☐	Outra profissão. Qual?	☐	creche

21. Um(a) mau (má) professor(a) de Creche é aquela(e) que:

22. Um(a) bom (boa) professor(a) de Creche é aquele(a) que:

23. Um(a) mau (má) professor(a) de Pré-escola é aquele(a) que:

24. Um(a) bom (boa) professor(a) de Pré-escola aquela(e) que:

25. Se pensarmos na experiência de uma mulher como mãe e como professora de educação infantil, acredito que: (ESCOLHA AQUELA COM QUE VOCÊ MAIS CONCORDA)

- | |
|--|
| ☐ Para trabalhar bem como educadora é necessário ter tido a experiência de mãe. |
| ☐ A educadora que é também mãe entende melhor as necessidades das crianças. |
| ☐ A educadora que é também mãe entende melhor as exigências dos outros pais. |
| ☐ Ter filhos ajuda apenas em certos aspectos práticos (reconhecer as doenças, trocar fraldas, etc.) |
| ☐ Para trabalhar bem, não faz diferença se a educadora é mãe ou não é. |
| ☐ Geralmente os problemas de gestão dos filhos interferem no exercício da profissão |

26. Pensando na atuação do(a) professor(a) de Educação Infantil, considero que ele(a) deveria assumir as seguintes tarefas: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

- | | |
|--|--|
| ☐ Limpar a sala | ☐ Manter contato com as famílias |
| ☐ Alimentar | ☐ Organizar reuniões de pais |
| ☐ Trocar fraldas | ☐ Observar e avaliar as crianças |
| ☐ Banhar | ☐ Escrever relatórios |
| ☐ Dar remédio e fazer curativos | ☐ Participar de reuniões pedagógicas |
| ☐ Dar carinho | ☐ Passear com as crianças |
| ☐ Organizar brincadeiras | ☐ Elaborar os planos de atividades |
| ☐ Brincar | ☐ Transmitir valores |
| ☐ Ensinar conteúdos escolares | ☐ Elaborar e corrigir tarefas didáticas |
| ☐ Ensinar a ler e a escrever | ☐ Zelar pela integridade física das crianças |
| ☐ Preparar o ambiente físico | ☐ Fazer pesquisas |
| ☐ Atender a crianças com necessidades especiais | ☐ Organizar atividades de recuperação e reforço |
| ☐ Outra (qual?) | |

27. Espera-se que as professoras de Educação Infantil: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

[1]	Sejam muito dinâmicas.
[2]	Tenham uma enorme paciência.
[3]	Sejam muito carinhosas.
[4]	Sejam organizadas.
[5]	Tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.
[6]	Brinquem com as crianças
[7]	Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas.
[8]	Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças.
[9]	Saibam manejar um grupo de crianças.
[10]	Saibam alfabetizar as crianças.
[11]	Saibam lidar com os conflitos próprios da infância.
[12]	Sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais.
[13]	Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem
[14]	Trabalhem em equipe.
[15]	Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social.
[16]	Ensinem as crianças a obedecer aos adultos.
[17]	Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula.
[18]	Ensinem hábitos de higiene.
[19]	Incentivem a criatividade das crianças.
[20]	Promovam a autonomia das crianças.
[21]	Respeitem as diferenças individuais.
[22]	Tratem todas as crianças da mesma forma.
[23]	Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças.
[24]	Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças.
[25]	Sejam compreensivas e respeitosas com os pais.
[26]	Tenham experiência como mães.
[27]	Outras. (Quais?)

28. Da lista acima, eu considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ORDENE OS TÓPICOS, COMEÇANDO COM O MAIS IMPORTANTE)

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

29. Ainda da lista acima, eu acho que os cinco tópicos que os pais das crianças consideram de maior importância são: (ordene, começando com o mais importante)

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

30. Enfim, minha amiga, se você quiser ser professora de creche ou pré-escola, eu lhe dou os seguintes conselhos:

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO-PERFIL

1. Nome da instituição:			
2. () creche () Pré-escola 2a.Tempo que atua nesta instituição:.....			
3. Bairro:.....			
3a. Mora próximo à instituição que trabalha: () sim () não - Qual?.....			
4. Turma em que atua:..... 5. Nº de crianças:			
5a. Faixa etária das crianças:..... 6. Nº de adultos em sala:			
7. Turno de trabalho: 8. Salário:.....			
9. Trabalho em outro local: () creche () pré-escola () outros			
10. Idade: 11. Sexo () feminino () masculino			
11. Estado civil			
[] solteira			
[] divorciada			
[] casada ou união estável			
[] outro (especificar.....)			
12. Tem filhos?			
[] não [] sim. Quantos?.....			
13. Idade dos filhos			
[1] [2] [3] [4]			
14. Quantas pessoas moram com você na mesma residência?			
Moro sozinho [] ou Moro com mais [] adultos e [] crianças ou adolescentes			
15. Formação do seu pai:			
[1] Nunca frequentou a escola [2] Ensino Fundamental [3] Ensino Médio [4] Magistério			
[5] Graduação: Pedagogia [6] Graduação: Outro. Qual?.....			
[7] Especialização. Qual?.....			
[8] Mestrado / Doutorado Qual?.....			
16. Formação da sua mãe:			
[1] Nunca frequentou a escola [2] Ensino Fundamental [3] Ensino Médio [4] Magistério			
[5] Graduação: Pedagogia [6] Graduação: Outro. Qual?.....			
[7] Especialização. Qual?.....			

[8] Mestrado / Doutorado Qual? _____

17. Atualmente a renda da sua família totaliza quantos salários mínimos?

(Somatória de todos os integrantes da casa – Salário Mínimo= R\$ 510,00)

[] até 2 ;[] 2 a 4; [] 4 a 6; [] 6 a 8; [] 8 a 10; [] mais de 10.

18.A sua Formação é:

[] Ensino fundamental

[] Ensino médio

[] Formação/Cursando em Pedagogia (ano de conclusão.....)

[] Outro curso universitário..... (ano de conclusão.....)

[] Cursando o PROINFANTIL

19.Freqüentou ou freqüenta algum curso de especialização?

[] sim

[] não

Se sim, quais?.....

20.Em que ano começou à trabalhar como professora (*mesmo que como substituta*)?
.....

21. Em que ano começou à trabalhar como professora de Educação Infantil.....

22. Qual é a sua situação profissional atual na creche?

[] professora efetiva

[] professora substituta

[] outra (Especifique).....

21. Em relação a sua experiência profissional, você trabalha ou trabalhou:

Função	Tempo de trabalho
1) Com crianças, em ambientes domésticos	

2) Com turmas de crianças de 0 a 3 anos, em instituições de Educação infantil	
3) Com turmas de crianças de 4 a 6 anos, em instituições de Educação infantil ou escolas	
4) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de apoio	
5) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de coordenação	
6) Em escolas, diretamente com crianças das séries iniciais do Ens. Fundamental	
7) Em escolas, diretamente com adolescentes das séries finais do Ens. Fundamental	
8) Em escolas, fora de sala de aula	
9) Em atividades ligadas à educação, mas não em escolas ou instituições de Educação Infantil (por exemplo, aulas particulares, trabalhos técnicos em secretarias de educação, igreja, trabalhos comunitários, empresa etc.)	
10) Em atividades não educacionais (cite quais)	

ANEXO 3- OFÍCIO FORNECIDO PELA SEMED**PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua General Hermes - 1198 - Cambona - CEP: 57.017 - 000 / Maceió-Al
Fones: (082) 315 - 4541/4542/4549/4553 - Fax: (082) 315-4556 / 326 - 5088

Ofício nº 051/2010

Maceió, 10 de setembro de 2010

Ao Senhor Diretor (a)
Creches/Escolas
Educação Infantil

Estamos encaminhando a V. Sa. as alunas mestrandas do Curso do Mestrado em Educação Brasileira, a qual tem como objetivo aplicar a pesquisa junto a professoras de creches e pré-escolas da Rede Municipal de Maceió.

Salientamos que esta Diretoria não interfira no autorizo das Creches/Escolas contempladas para pesquisa e que deve ser respeitado o horário de aula do professor e das crianças.

Atenciosamente,


Maria Clara Soares Lopes
Diretora Geral de Ensino
SEMED

