

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JANICLEIDE SOARES SILVA

**OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS E
PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE
PIRANHAS/ AL?**

**DELMIRO GOUVEIA-AL
2018**

JANICLEIDE SOARES SILVA

**OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS E
PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE
PIRANHAS/AL?**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia pela Universidade
Federal de Alagoas/Campus do
Sertão.

Orientadora: Prof^a Ms. Ana Maria dos
Santos

DELMIRO GOUVEIA-AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

S586s Silva, Janicleide Soares

Os sentidos do brincar: o que dizem as crianças, suas famílias e professoras em instituições pré-escolares do Município de Piranhas? / Janicleide Soares Silva. – 2018.

101 f. : il.

Orientação: Profa. Ma. Ana Maria dos Santos.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Educação infantil. 2. Brincadeira. 3. Piranhas - Alagoas.
4. Prática pedagógica. I. Título.

CDU: 372.22

Folha de Aprovação

JANICLEIDE SOARES SILVA

OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS
E PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE
PIRANHAS/ALAGOAS?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia pela
Universidade Federal de
Alagoas/Campus do Sertão.

Orientadora: Prof^ª Ms. Ana Maria
dos Santos

Aprovada em 16 de Outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Ana Maria dos Santos

Prof^ª Ms. Ana Maria Santos – Orientadora - UFAL/Sertão

Geisa Carla Gonçalves Ferreira

Prof^ª Ms. Geisa Carla Gonçalves Ferreira – UFAL/Sertão

Maria Elizabete Neves Ramos

Prof^ª Ms. Maria Elizabete Neves Ramos - PUC-Rio

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que me permitiu chegar até aqui. Dedico também à minha família, que acreditou em mim e me proporcionou meios para que eu concluísse meu curso superior, em especial, minha irmã Janecléia Soares, pelas noites em claro, compartilhando idéias, às minhas amigas pelo companheirismo e apoio que me deram nos momentos bons e ruins da minha vida durante toda a jornada da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, pela força e presença essencial na minha vida, e em especial na minha caminhada universitária, nos momentos em que pensei em desistir, ele me iluminou os caminhos, e em meio às dificuldades me sustentou e permitiu que eu chegasse até aqui. Para ele, toda honra e toda glória!!!!

Aos meus pais, Carmozina Soares e Manoel Antônio que compartilharam do meu sonho, que sempre fizeram o possível para que eu alcançasse minha formação superior.

À memória da minha mãe, à qual compartilhava do meu sonho, que me deu todo apoio e amor desde que ingressei na vida acadêmica, mas que infelizmente faleceu antes da finalização do meu processo de formação, não podendo compartilhar comigo esse momento tão esperado. Gratidão eterna por toda sua vida dedicada a mim.

Às minhas irmãs, Janecléia, Silvaneide, Suely e Cidinha que sempre acreditaram em mim e me incentivaram nessa longa jornada acadêmica, estando ao meu lado em todos os momentos de minha realização pessoal e profissional.

Ao meu namorado, pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência.

Às minhas amigas, com as quais compartilhei tantos momentos bons e ruins, e que se fizeram presentes direta ou indiretamente na minha vida, me aconselhando, me dando forças e me incentivando durante minha formação.

À dona Jacira, que me recebeu e me acolheu em alguns momentos durante meu processo de formação.

À minha professora e orientadora Ana Maria dos Santos, pelo apoio, compreensão, companheirismo, incentivo e contribuição no processo de construção e finalização do trabalho de conclusão de curso.

Agradeço à Banca examinadora pelas contribuições dadas à versão final do texto.

A toda a equipe da Universidade Federal de Alagoas-UFAL que direta ou indiretamente contribuiu na minha formação acadêmica. Obrigada!

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.

Mário Quintana

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo sobre a importância do brincar na Educação Infantil. O interesse em pesquisar o referido tema surgiu a partir de discussões sobre a temática do brincar nas disciplinas de Educação Infantil, ministrada no Curso de Pedagogia, despertando a curiosidade de investigar o papel do brincar na prática pedagógica em instituições pré-escolares. Desse modo, se buscou compreender o papel do brincar na visão dos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como poder contribuir para uma visão mais ampla sobre a brincadeira na infância. A metodologia se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo, em que para a coleta de dados foram aplicados questionários com professoras, pais e crianças de uma pré-escola da região do Semiárido de Alagoas. Na fundamentação teórica, buscamos dialogar com autores como a Kishimoto (2011, 2013), Brougère (2010), Santos (2010), Corsaro (2009), Prestes (2011), Ariès (1986), Arroyo (1994) Craidy (2000, 2001), Haddad (2006), bem como com documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA e a Constituição Federal de 1988. O trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro traz algumas reflexões sobre os conceitos de criança, infância e educação infantil em diferentes momentos históricos e também busca compreender como a brincadeira se torna um espaço de expressão da cultura infantil. O segundo momento apresenta o campo de investigação, os sujeitos pesquisados, os instrumentos de coleta de dados e suas análises. Por fim, são feitas algumas considerações sobre a importância de espaços voltados ao brincar nas instituições de Educação Infantil, tendo em vista a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança pequena.

Palavras-chave: Infância. Criança. Educação Infantil. Brincadeira.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Concepção da função da Educação Infantil dos pais.....	41
GRÁFICO 2- Concepção de criança para a criança.....	43
GRÁFICO 3- A brincadeira no planejamento semanal.....	45
GRÁFICO 4- A hora do brincar na prática pedagógica.....	46
GRÁFICO 5- Participação da professora no brincar.....	52
GRÁFICO 6- O brincar na Formação Inicial das professoras.....	56
GRÁFICO 7- O brincar na Formação Continuada.....	61
GRÁFICO 8- A interação no brincar no espaço familiar.....	71
GRÁFICO 9- Brincadeiras preferidas das crianças.....	72
GRÁFICO 10- Construção dos brinquedos.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Formação Acadêmica das professoras pesquisadas.....	51
Quadro 02- Cursos de Pós-Graduação.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do adolescente

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI- Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
2.1. Infância, criança e educação infantil: algumas considerações.....	15
2.2. A brincadeira como espaço de expressão das culturas infantis	24
3. DIFERENTES OLHARES SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
3.1. Sobre a metodologia utilizada.....	36
3.2. Para quê a Educação Infantil?	39
3.3. Planejando a brincadeira	47
3.4. O lugar da brincadeira nas instituições de Educação Infantil.....	50
3.5 Como a professora participa do brincar das crianças.....	54
3.6. O brincar e a formação inicial de professores.....	57
3.7. A brincadeira e os processos de formação continuada	62
3.8. O brincar, suas ferramentas e espaços.....	66
3.9. O brincar e o meio familiar da criança.....	73
3.10. A importância do brincar sob o olhar da criança	79
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
APÊNDICES.....	92
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido (pais/responsáveis).....	93
APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido (professores).....	94
APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido (crianças).....	95
APÊNDICE D- Questionário aplicado com as crianças.....	96
APÊNDICE E- Questionário aplicado com as professoras.....	98
APÊNDICE F- Questionário aplicado com os pais/responsáveis.....	100

1. INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado é fruto de um estudo sobre a brincadeira na Educação Infantil, desenvolvido por meio do meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia.

A pesquisa buscou investigar o papel do brincar no desenvolvimento da criança, especificamente na pré-escola, tendo como objetivo analisar as considerações que os envolvidos na formação da criança fazem acerca do ato de brincar como forma de expressão na infância.

O brincar pode ser considerado de diversas formas, porém aqui considera-se especificamente o brincar livre, como meio indispensável para o desenvolvimento da criança, que interage, que imagina, que interpreta, que cria, que imita a realidade, mas também que reflete sobre esta, reelaborando e trazendo novos elementos para sua brincadeira, buscando sentidos para compreender o mundo a sua volta.

Pois, segundo Kishimoto (2013, p. 9),

O brincar é uma ação livre, espontânea, iniciada e mantida pela criança enquanto dura a brincadeira. É bom porque é divertido, dá prazer, a criança não é obrigada a produzir algum produto final, fica relaxada, envolvida, aprende regras, habilidades, linguagem e entra no mundo imaginário.

Desse modo, percebe-se que esta é uma ação da criança em que ela aprende e se desenvolve em diferentes aspectos da vida: social, afetivo, motor, psicológico, cognitivo etc., levando-nos a compreender que a brincadeira foge da perspectiva de ser algo simples ou apenas relacionado à aprendizagem de conteúdos. Assim, se faz necessário ter claro a concepção de criança e o real sentido do brincar para esta.

A escolha dessa temática se deu no momento em que me deparei com discussões acerca do brincar em disciplinas da área de Educação Infantil do curso de Pedagogia, surgindo assim o interesse e a curiosidade de compreender na prática como a brincadeira, cuja importância, tantas vezes foi discutida no desenvolvimento da criança, no decorrer de minha formação acadêmica, é visto por sujeitos que se encontram envolvidos na educação da criança de 4 e 5 anos, sejam estes profissionais da Educação Infantil, família e a própria criança.

O interesse também se intensificou durante a minha participação no Programa Institucional de *Bolsas de Iniciação à Docência* – PIBID (do Curso de Pedagogia), em que participei como bolsista, considerando que este Programa me possibilitou estar em campo e, através dele tive meu primeiro contato com as crianças na Educação Infantil e pude ver de perto momentos em que o brincar era algo presente na vida das crianças.

O presente trabalho está organizado em dois momentos. No primeiro, abordamos a questão sobre a brincadeira na Educação Infantil, trazendo concepções de criança, infância e Educação infantil em diferentes momentos históricos. Ainda neste capítulo apresentamos a brincadeira como espaço de expressão da cultura lúdica.

Já no segundo momento apresentamos o campo de investigação, os sujeitos pesquisados, os instrumentos de coleta de dados e suas análises.

Diante do exposto, esperamos com esta pesquisa contribuir para o olhar sobre o brincar no desenvolvimento da criança, entendendo que se trata de uma discussão pertinente à formação de estudantes do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente a atuação de professores de Educação Infantil, como também é de suma importância envolver as famílias nesse debate, uma vez que brincar é um direito da criança e que precisa ser garantido por todos.

2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo faremos uma revisão bibliográfica acerca dos estudos que versam sobre a brincadeira na Educação Infantil. Para isso, se faz necessário estabelecer um diálogo com a história da criança e da infância, considerando que essas duas categorias sofreram mudanças ao longo da história, tendo em vista o contexto social, político, econômico e cultural em que estão situadas.

Tomaremos como referências teóricas para fundamentar o estudo, pesquisadores como: Philippe Ariès (1986), Santos (2010), Arroyo (1994), Haddad (2006), Craidy (2000), Kramer (2006), Didonet (2000), além de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Nº 8.069/90), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), documentos estes de caráter mandatório. E documentos que visam orientar as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas, como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

Em sequência, discutimos sobre a brincadeira como espaço de expressão das culturas infantis, visto que no brincar, por meio das interações, surgem os elementos fundamentais para produção da cultura infantil, o que significa compreender que as crianças produzem cultura. Nesse sentido, tomaremos como referências os estudos de Kishimoto (2011 e 2013), Brougère (2010), Corsaro (2009), Pinto e Sarmiento (1997), Coutinho (2003), Santos (2010), Craidy (2001), Prestes (2011). Além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998, v. 02), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010).

2.1. Infância, criança e educação infantil: algumas considerações

É importante compreender que o percurso histórico realizado pela Educação Infantil nem sempre obedeceu a mesma lógica sobre o atendimento acerca da infância e da criança ao longo de nossa história. Desse modo, falar sobre as políticas públicas de

educação voltadas para a primeira infância é um debate perpassado por uma diversidade de temas e questões que precisam ser concebidas de forma articulada.

Primeiramente, faz-se necessário conhecer a trajetória realizada pelos estudiosos da área e as concepções de criança e de infância que têm norteado o pensar uma educação infantil que garanta o lugar da criança na história vista, ao mesmo tempo como usuária e produtora de cultura.

Um fato importante na história, destacado por autores de referência no que se refere às pesquisas sobre a criança e a infância, como Philippe Ariès (1986), é a constatação de que ainda que as crianças sempre estivessem presentes no mundo, nem sempre foram reconhecidas e/ou consideradas a partir de sua condição de criança, isto é, enquanto sujeitos diferentes dos adultos.

Em seus estudos Ariès (1986 p.156), constata que

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Percebe-se que as crianças, como as vemos hoje, nem sempre tiveram suas particularidades respeitadas, já que ainda pequenas eram introduzidas nas práticas dos adultos. De acordo com autor, não havia distinção dessa fase nem apego pelos pequenos. À época, era grande a taxa de mortalidade infantil, o que também fazia com que os adultos não sofressem tanto com as perdas, já que poderiam substituir por outra criança.

Um olhar sobre as obras artísticas da Idade Média por volta do século XII, que são parte dos materiais utilizados na pesquisa do autor acima citado, revela que os artistas “desconheciam a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1986, p.51). Ariès esclarece que apesar de as artes representarem a criança com aparência do corpo adulto, não se devia, possivelmente, pela incapacidade profissional dos artistas, “e sim que não houvesse a distinção da infância nesse mundo” (ARIÈS, 1986, p.51).

As iconografias¹ analisadas por Ariès comprovam que a criança não era trazida com seus traços próprios. A exibição do corpo, os traços adultos e até mesmo a nudez era exibida sem nenhum receio, uma visão familiarizada com o olhar social da época, exatamente o que o autor cita quando faz referência à obra que retrata a figura de São Nicolau

Uma miniatura francesa do fim do século XI, onde as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços. O pintor não hesitava em dar a nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto (ARIÉS, 1986, p.51).

O autor destaca que somente por volta do século XIII começaram a surgir alguns tipos de criança representados sem uma relação tão próxima aos traços adultos. Em suas palavras,

Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximo do sentimento moderno. Surgiu o anjo, representado sob aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um clergeon, como diz P. duColombie. Mas qual era a idade do pequeno clérigo? Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava a formação dos clérigos. (...) Já estamos longe dos adultos em escala reduzida da miniatura otomaniana (1986, p.52).

A pesquisa de Ariès segue apresentando o percurso que a percepção da infância vai traçando em meio às mudanças no contexto social e familiar. Mesmo em passos lentos, já que o traço físico de um rapaz jovem ainda não condiz com as especificidades da criança, o autor pondera um considerável distanciamento da representação das crianças nas artes do século XII, em comparação com as novas representações no século XIII e nos séculos que se seguirão.

O século XIV traz um novo tipo de criança, com uma aproximação ainda maior do que a imagem do anjo.

Seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao

¹ Estudo e descrição de representações figuradas. Tratado descritivo de imagens, pinturas, medalhas, etc. Conjunto de ilustrações de obra ou gênero de arte, de artista, de período artístico. (HOUAISS, I. A.. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.)

mistério da maternidade da Virgem ao culto de Maria. (...) O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao menino Jesus até o século XIV, quando, como sabemos, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo (ARIÈS, 1986, p.53).

O século XV traz, segundo o autor, aspectos do surgimento de dois novos tipos de representações da infância: o retrato e o Putto.

A criança, como vimos, não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida. Nas efígies funerárias, cuja descrição foi conservada o Gaignières, a criança só apareceu muito tarde, no século XVI. Fato curioso, ela apareceu de início não em seu próprio túmulo ou no de seus pais, mas no de seus professores (ARIÈS, 1986, p.56).

O retrato, para Ariès, aparece como indício do início da superação da visão de naturalização da mortalidade infantil na vida da família, podendo ser considerado, apesar de tudo, precoce, dadas a cultura e a organização social da época. “O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha” (1986, p.58).

Se antes, pelo número recorrente de crianças que morriam, as famílias não demonstravam apego em guardar a memória da criança falecida, agora o sentimento de indiferença, decorrente da possibilidade contínua da perda, dá espaço para um tipo de registro do pequeno ser, mesmo depois de morto. “O surgimento de retratos de crianças mortas no século XVI marcou, portanto, um momento importante na história dos sentimentos” (p.58).

No caso do Putto, a criança nua é representada nas esculturas, e depois, torna-se nudez decorativa. “O tema da criança nua foi logo extremamente bem recebido até mesmo na França, onde o italianismo encontrava certas resistências nativas” (p. 162).

Ariès ainda nos revela a evolução no que concernia às roupas destinadas às crianças. No caso dos primeiros séculos da Idade Média, não existia um traje específico para a infância, ou seja, “a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social” (p. 70). Todavia, já no século XVII, “a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos” (p.70).

Ariès segue com seu estudo pela iconografia da Idade Média para apontar que um novo sentimento em relação à infância estava surgindo,

Em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de 'paparicação'. Originalmente esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças - mães ou amas (p.158).

Além das obras de arte, a mudança no cuidado com a criança também é descrita pelo autor como marco significativo na construção do sentimento sobre a infância. Como exposto na citação acima, o sentimento, denominado por Ariès como "paparicação" revelava, no relacionamento familiar, o nascimento de um vínculo afetivo que começa a despertar o senso da existência de inocência e ingenuidade na criança, ainda que inicialmente pudesse ser notado com mais ênfase nas mulheres.

Conseqüentemente, um segundo sentimento de infância surge no âmbito da moralização, "onde o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral" (p.163). Agora os adultos precisariam ter o cuidado com o que falavam ou faziam frente às crianças, cuidando e zelando pela moral, já não prevalecendo apenas o sentimento da "paparicação".

Como antes não havia separação com o mundo adulto, a criança participava de todos os acontecimentos, festas, jogos, conversas; estava envolvida em tudo que envolvia os adultos e tudo era visto de forma natural. Nessa nova fase, o novo sentimento contribuiu para que a infância fosse de fato reconhecida.

Estas noções se constituíram em elementos básicos que fundamentaram o conceito de criança entendida como um ser "sem existência social, miniatura do adulto, abstrata e universal" (SANTOS, 2010, p. 9).

Com o advento da Revolução Industrial, surgem mudanças na organização da sociedade, no modelo de produção e, conseqüentemente, na forma como até então as famílias se organizavam, pois já não importava apenas a participação do homem na produção e sobrevivência familiar, mas também se fazia necessária a inclusão das mulheres no mercado de trabalho. Com isso, surge uma inquietação acerca do lugar da criança nesse novo cenário político e social.

Considerando que cabia às mulheres a tarefa de cuidar dos filhos e que agora se afastavam do lar, uma questão nova se colocava, isto é, seria preciso criar um espaço que atendesse os pequenos enquanto suas mães trabalhavam.

Segundo Arroyo (1994, p. 89)

A construção da infância, historicamente, depende muito da construção de outros sujeitos. Qual o sujeito mais próximo à construção da infância? É a mãe, a mulher. Mulher e infância sempre estiveram próximas, porque a mãe na nossa cultura é a reprodutora: não só aquela que gera, que dá luz. Mas também a que continua gerando, produzindo, reproduzindo a infância: na saúde, na socialização, na moralização, nos cuidados, etc. Dependendo do papel da mulher na sociedade, vamos encontrar um papel diferente para a infância.

É esse contexto que contribui para o surgimento das creches e os programas pré-escolares como tentativa de resolver a questão da pobreza e problemas ligados à sobrevivência das crianças pequenas. Porém, junto a isso se encontrava a precariedade dos serviços prestados por esses espaços, considerando desde a questão da disponibilidade de recursos, de materiais e da formação dos profissionais, o que refletia na ausência de um olhar atento para as necessidades da criança pequena.

Assim, as instituições de Educação Infantil cumpriam com uma função meramente assistencialista, sendo o atendimento visto como um favor para os mais pobres e não um dever do Estado, apresentando propostas e concepções distanciadas das especificidades da primeira infância.

Segundo Haddad (2006, p.525),

As instituições dedicadas à educação e cuidado da criança pequena têm uma dupla origem, e aparecem mais ou menos na mesma época para atender a necessidades e aspirações diferentes [...] Elas surgem, de um lado no âmbito de programas sociais e filantrópicos de proteção e prevenção ao abandono e à delinquência, voltados ao atendimento de crianças e famílias em condições de vulnerabilidade por pobreza, doença, invalidez ou desempenho. De outro, desenvolvem-se em direção à implementação de modelos de educação para a criança pequena concebidos por importantes educadores, como Oberlin (casas d'ASILE), Robert Owen (infant school) Froebel (Kindergarten) e Montessori (casas Del bambini), que se difundiram por todo mundo.

O relato de Haddad ratifica a seriedade da concepção sobre a criança, a cultura e o universo infantil no campo do pensar as políticas e práticas educativas voltadas à infância. Ainda que esteja inserida em um meio social, político, econômico e cultural, a criança é um ser que tem especificidades e singularidades.

Entretanto, como exposto pela autora, a dupla origem do espaço destinado à educação não depreendia de um olhar cuidadoso sobre a criança e a infância. Na realidade, o meio social e econômico tinha forte influência no serviço ofertado nestes espaços. De modo que, o quadro familiar de carência e vulnerabilidade social era o que definia a criança apta aos programas filantrópicos assistenciais.

Considerava-se a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, não sendo respeitados os interesses, necessidades, singularidades e individualidades de cada criança, o que acentuava a distância entre as atividades de cuidado e de educação que considerassem a criança como um ser completo, com direitos (BRASIL, 1998, p.18).

A disparidade entre o cuidar e o educar é nítida pela origem do desenvolvimento de modelos educacionais na mesma fase, todavia pensado por educadores, fora do quadro assistencialista, provido para as famílias carentes.

No Brasil, essa visão de Educação Infantil, anteriormente abordada começa a mudar somente a partir da Constituição Federal de 1988 em que passou a figurar a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado (artigo 208, inciso IV) e que, segundo Craidy, (2000, p. 65), “é a afirmação da cidadania da criança”.

Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/90, ratifica no seu Artigo 54 que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”.

Essa mudança também é reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – que regulamentou a Educação Infantil no Artigo 29 e que define

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 11 meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Todos os avanços no campo histórico, social e político, desencadearam ganhos significativos acerca do que diz respeito à criança como sujeito de direitos e as singularidades do universo e da cultura infantil que devem ser observadas e respeitadas, seja no seio familiar, no meio social em que está inserida, como também nos espaços educacionais que se destinam ao cuidado e à educação da criança pequena.

Ao afirmar que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. Segundo o art.22 da LDB, a educação básica é aquela que assegura ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (DIDONET, 2000, p.16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a definem como

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos e onze meses de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

A partir desses documentos de caráter mandatório, a Educação Infantil ganha mais espaço no campo das discussões, haja vista a nova exigência do ponto de vista legal, a garantia do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social etc.

Sabemos que a concepção de criança é uma noção historicamente construída e que tem passado por mudanças ao longo dos tempos. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos apresentam uma concepção de criança muito distinta daquela vigente no período anterior à Revolução Industrial. Nas DCNEI, a criança é definida como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.13) também apresentam a concepção de criança como

Um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.

Desse modo, sendo a criança um sujeito social e histórico, é preciso considerá-la de forma integral: cidadã, dotada de direitos e portadora de uma história e que,

convivendo em uma sociedade, partilha de uma cultura própria que diz muito sobre si, sendo marcada pelo meio em que vive, mas também exercendo forte influência sobre ele. Sua atuação é, portanto, ativa, ela produz e partilha ideias, modos diversos de significar as experiências e os acontecimentos do seu tempo, buscando sempre afirmar assim seu papel na sociedade.

Segundo Kramer (2006, p.15)

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Compreende-se assim que, as crianças como sujeitos sociais e históricos, devem ser consideradas em suas necessidades e anseios presentes na infância. Kramer assinala que a brincadeira se configura enquanto experiência da cultura infantil, já que é por meio do brincar que a criança se desenvolve mediante as inúmeras interações entre seus diferentes pares, bem como contribui com a produção de cultura.

Ao reportar-se à Educação Infantil, Kramer (2006, p.21), ratifica que “o objetivo é garantir o acesso a todos que desejarem a vaga tanto em Creches ou Pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar e aprender”. Somente voltando o olhar atento para as especificidades da criança, da infância e da cultura lúdica é que se pode compreender o universo infantil a partir da visão da própria criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Assim, evidencia-se que o educar, no âmbito da Educação Infantil não deve ser considerado de forma desarticulada das atividades de cuidado, mas ao contrário, é preciso pensar na melhor forma de promover o desenvolvimento das capacidades infantis

de modo integrado, isto é, que tenha significado para as experiências de vida da criança, permitindo-lhe a ampliação dos conhecimentos de mundo, respeitando as suas necessidades e as diferentes linguagens, o que torna singular as vivências na infância.

2.2. A brincadeira como espaço de expressão das culturas infantis

As culturas infantis são construídas historicamente. Ao longo do tempo, a medida que muda o contexto social, também há mudanças na construção e configuração da cultura infantil. Para pesquisadores da área da infância, falar sobre a cultura infantil requer pensar, em primeiro lugar, nas crianças, uma vez que elas são os sujeitos sociais produtores de tais culturas. E, então, buscar compreender como se comunica e se interliga à cultura adulta do meio em que se encontra inserida.

Ouvimos muito falar em cultura infantil, mas como defini-la? o que de fato é e como é produzida? Para Corsaro (2009, p. 34), culturas infantis são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”.

A esse respeito Pinto e Sarmiento vão mais além, ao tratar das culturas infantis, esclarecem que estas “não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a flexibilidade social global” (1997, p.22).

Nesse sentido, entende-se que as culturas infantis decorrem de uma relação com a cultura presente do entorno da criança, isto é, com referenciais presentes na sociedade de modo geral. As crianças estão inseridas em um contexto que as vinculam à cultura adulta. Porém, é válido lembrar que elas não são sujeitos que apenas recebem passivamente aquilo que lhes é imposto pelo seu entorno, ou seja, “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31). Apresentam uma maneira própria de entender as relações presentes na sociedade e de forma ativa dialogam com o mundo que as cerca.

A cultura infantil apresenta um vasto repertório: as brincadeiras se constituem importantes elementos no que a compõe, sejam elas antigas ou atuais, brinquedos, experiências da criança, tudo aquilo que as crianças produzem e que são também

aprendidas de geração em geração, no convívio entre seus pares, como pelos adultos que fazem parte da sua história. No contato com o mundo adulto, as crianças se deparam com muitos símbolos, comportamentos, papéis sociais, e, diante das informações recebidas da sua realidade, ela cria e recria novas situações.

O brincar é, portanto, próprio da cultura infantil, ação pertencente ao universo da infância, Kishimoto²(2011, p.1) lembra que,

Não há um conceito universal sobre tais termos [*brinquedo e brincadeira*³], uma vez que o brincar é visto como polissêmico, tendo várias significações. No entanto um dos usos pode ser conceituar o brinquedo no aspecto material e imaterial (...), como algo que se destina ao brincar, que se torna um suporte para ação de brincar. A brincadeira é o resultado de ações conduzidas por regras, em que se pode usar ou não objetos, mas que tenha as características do lúdico: ser regrado, distante no tempo e no espaço, envolver imaginação, dispor de flexibilidade de conduta e de incerteza.

É interessante observar que a autora ressalta a ampla significação do brinquedo e da brincadeira, que são dotados de significado, sendo ressignificados à disposição da ação do brincar. Conduzida por regra, como afirma, a brincadeira se torna um meio pelo qual a criança exercita, não de modo mecânico, mas espontaneamente, sua imaginação e capacidade de interação com o meio e com os sujeitos envolvidos.

Na brincadeira, ainda sob o ponto de vista de Kishimoto, entende-se a preservação da sua característica lúdica, porém, sem ficar presa à presença ou ausência do brinquedo. O objeto da ação, desse modo, tende a variar a depender do que a criança escolha para brincar, a partir dos seus interesses, sua imaginação e realizando escolhas.

Tais características revelam a brincadeira livre da ideia meramente como instrumento de alfabetização que busca da assimilação de conteúdos por parte da criança pelo brincar e que parte de algo pré-estabelecido.

Não se pode dizer que o brincar leva a qualquer tipo de aprendizagem. Brincar é diferente de aprender. O brincar é importante por duas razões: para a criança, o brincar é importante para a expressão de seus interesses e a comunicação com outros e, para o adulto, o brincar é importante para observar o objeto ou situação de interesse da criança e, posteriormente, planejar atividades que de fato represente situações que envolvem a criança. (...). Quando, por exemplo, pula

² Entrevista realizada ao Jornal do Professor, na qual a autora discorre sobre a conceituação entre brincar e aprender. Disponível no Portal do Professor, no link <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>

³ Grifos da autora.

corda, aprende diferentes formas de fazê-lo, quando pula junto com outra criança ou pula no ritmo de cantigas. Nesse processo pode aprender inúmeras habilidades inerentes à própria brincadeira. Pode aprender, também, quando experimenta novas regras na brincadeira com outras crianças (KISHIMOTO, 2011, p. 2).

O brincar se torna, antes de tudo, um momento prazeroso para a criança pequena e pode também ser rico em aprendizagens no momento de interação com seus parceiros. Dispondo tanto da imaginação quanto da flexibilidade diante de novas regras ou ideias que se desencadeiam nas diferentes formas em que, às vezes, até mesmo em uma única brincadeira a criança pode explorar e desenvolver diferentes habilidades e principalmente sua comunicação. Neste ato, comunica seus interesses e experiências de mundo numa linguagem natural da cultura infantil, mas que também se torna acessível à percepção do adulto.

Outra questão relevante, levantada pela autora é a constatação de que “o brincar não é inato” (KISHIMOTO, 2011, p. 5). É de suma importância compreender que o brincar não é algo que nasce com a criança e que se trata de algo aprendido mediante cada grupo cultural dentro da sociedade, ou seja, cada cultura possui formas diferentes de brincar e assim a criança, na interação com outras crianças, não só aprende, como também constrói uma cultura lúdica.

Brougère (2010, p.62) afirma ainda que “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”.

Logo, não se pode negar que a brincadeira está de acordo com a cultura do meio em que a criança está inserida, fazendo relação com a cultura do ambiente, onde a criança obtém conhecimentos dos inúmeros elementos característicos desta: costumes, objetos, formas diversas de expressões, posturas e comportamentos. E que, além disso, passa a trazer estes elementos para o espaço da brincadeira, agregando diferentes conteúdos e sentidos com base nas situações que a criança se depara. Por conseguinte, também permite a criação de novas formas de expressão em torno de sua vivência, ampliando assim seu repertório.

Coutinho (2003) corrobora com esta ideia ao afirmar a possibilidade da ampliação das culturas infantis. E, para isso, salienta que vários elementos contribuem, como os espaços oferecidos às crianças, a variedade de objetos, referenciais, enfim, tudo aquilo que promova situações de experiências diversificadas para as crianças.

A criança produz cultura, quando, por exemplo, constrói um brinquedo ou realiza uma brincadeira com traços e formas típicas do seu meio. E no processo da interação entre seus pares, se dá não só a transmissão como também a produção desta cultura. Pois cada criança, advinda de diferentes regiões e contextos sociais e familiares carrega consigo uma cultura própria e, dessa forma, contribui com esse patrimônio que é a cultura infantil.

Nessa relação da brincadeira com a cultura do entorno da criança, Brougère acrescenta a forte influência que a mídia trouxe sobre as experiências da criança no âmbito do brincar. Em particular, destaca a televisão como instrumento que provocou transformação não só na vida da criança, como na sua cultura lúdica. Para ele, a televisão se configurou como um mecanismo que

Não se limita a propor novos conteúdos para as estruturas das brincadeiras. [Mas] Através da cobertura que dá ao esporte, por exemplo, ela promove, também, estruturas lúdicas que as crianças podem retomar, adaptando-as às condições específicas de um pátio de recreação ou da rua (BROUGÈRE, 2010, p. 57).

É por esse motivo que o conceito de cultura lúdica é desenvolvido pelo autor como “uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais e geracionais (própria a uma geração específica) (2010, p.53)”.

Desse modo, a cultura lúdica se mostra bem vasta quanto aquilo que a compõe, já que reúne brincadeiras individuais, coletivas, antigas e atuais. Sejam as brincadeiras parte da cultura específica da criança, como também de outras culturas. A televisão, segundo Brougère (2010), estende a possibilidade de aproximação da criança com outras realidades.

Além disso, o autor (p. 54) esclarece que “a cultura lúdica ainda integra elementos externos que influenciam a brincadeira como: atitudes e capacidades, cultura e meio social”. O mesmo caso se estende aos brinquedos, uma vez que, como objetos, funcionam como “um suporte para a ação do brincar” (KISHIMOTO, 2011, p.1), sua apropriação se insere no contexto de significação realizado pela criança na brincadeira, permeado pela cultura lúdica.

É diante desses pressupostos que Coutinho (2003) esclarece que as culturas infantis não podem ser vistas de forma isolada das culturas da sociedade, visto que o

meio oferece elementos que permitem a constituição das culturas da criança, mas lembra que apesar do encontro entre essas culturas, existem diferenças na relação que se compõem, “as culturas da sociedade primam, então, por significações mais lógicas, não tão centradas no imaginário, no fantasioso. Já as culturas infantis constituem-se na relação entre o real e o fantasioso” (2003, p.06). A fantasia e o imaginário se configuram assim como características das culturas infantis em constante relação com o real vivenciado na sociedade.

Por isso, não é exaustivo o olhar minucioso que os diferentes estudos realizam acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança pequena, com a finalidade de compreender a dimensão do brincar no processo de aprendizagem, confirmando sua indispensabilidade no universo da criança.

O brincar é importante por que

A criança usa o corpo inteiro e seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo, usa a imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos. (KISHIMOTO, 2013, p. 9).

A brincadeira é amplamente significativa para o desenvolvimento da primeira infância. Entre as inúmeras contribuições, a brincadeira permite a ação, a construção da autonomia da criança em diferentes situações com as quais se depara em seu convívio social, a socialização mediante as interações que estabelecem com seus pares, o desenvolvimento da capacidade de busca de soluções para os conflitos emergentes e de habilidades essenciais para a infância. A brincadeira contribui positivamente em todos os aspectos do desenvolvimento da criança como ser completo.

Santos (2010, p. 14) ainda discorre que

Ao brincar, o conhecimento de si mesma, os papéis sociais evidenciados, o envolvimento com os parceiros e a característica prazerosa contida no jogo remetem a criança a um tipo de conhecimento da realidade, permitindo sua apropriação e representação, contribuindo para a construção do conhecimento e da personalidade.

A brincadeira se constitui como um intrínseco mecanismo de comunicação, expressão e, conseqüentemente, viabiliza positivamente o desenvolvimento infantil. Por meio do ato de brincar, a criança dialoga com seu cotidiano, envolta em situações

acionadas pela capacidade de imaginação e de ressignificação do mundo, agregando outros dados a partir da sua leitura, interesse e necessidade, na interação com outras crianças.

Por meio do brincar, a criança se torna capaz de compreender, interpretar e ressignificar suas experiências, produzindo seus conhecimentos, contribuindo e transformando o meio a sua volta. Pela brincadeira, ela se apropria de elementos da cultura humana e se torna capaz de se reconhecer como sujeito singular e ao mesmo tempo coletivo.

Desse modo, no que tange à Educação Infantil, requer que se reconheça a criança em suas especificidades e singularidades, tendo clara a relevância da brincadeira para o seu desenvolvimento.

Assim, ao discutir sobre a importância da organização da rotina escolar, tendo em vista a relação dos processos de interação com a inserção do jogo livre, Craidy (2001, p. 97) afirma que

Antes de tudo, é necessário que estejam previstos na rotina escolar períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, permitindo, assim, que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea.

É ratificada a necessidade de uma organização na rotina que garanta um tempo apropriado para a inserção do jogo livre. Isso porque o jogo também contribui positivamente para a interação das crianças entre si e com os objetos utilizados para tal finalidade, destacando, nessa prática, a espontaneidade e não algo mecanicamente imposto pelo adulto.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil descreve a brincadeira como “uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar” (BRASIL, 1998, 27). Ainda acrescenta que

Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tem o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se (BRASIL, 1998, 27).

Essa afirmação reforça a concepção do brincar como um meio de expressão da criança, traduzido num exercício mental pelo qual estabelece a relação entre o imaginário

e a sua realidade, permitindo-lhe vivenciar e comunicar o mundo à sua maneira, mediante os símbolos encontrados no seu meio.

Saber quem é a criança, considerar que ela tem uma voz que precisa ser ouvida e que a infância é uma fase da vida que merece a sua devida importância, visto que é nela em que acontecem as primeiras descobertas de si, do outro e do mundo, é fundamental. Suas peculiaridades estão intrinsecamente ligadas à construção da identidade da criança e não há como pensar o desenvolvimento integral sem propostas educacionais que visem o atendimento das necessidades e interesses da criança e da infância em seu momento presente.

Kishimoto afirma que

A brincadeira é essencial para a construção da identidade da criança. A diversidade inclui não apenas as diferenças individuais, os interesses e necessidades de cada criança, mas os aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que têm relação com os brinquedos e brincadeiras (2013, p. 4).

Sendo assim, a brincadeira se torna o meio pelo qual a criança constrói sua identidade, percebendo a si e ao outro numa relação permeada de uma grande diversidade que vai além das suas especificidades individuais. E é nesse ato do brincar, num ambiente que proporciona constantes e ricas interações, marcado por aspectos internos e externos à criança, que se dá a troca de experiências e descobertas, tornando possível o conhecimento da sua própria identidade como sujeito singular, diferente do outro.

Ainda referente a este aspecto, o Referencial (BRASIL, 1998, p.23) afirma que

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças experimentam variadas formas de vivenciar a infância, ressignificando o mundo e os modos de agir sobre ele, ampliam suas percepções sobre as coisas e as pessoas, pois ao desempenharem diferentes papéis sociais ou personagens, põem em jogo conteúdos presentes nas relações que estabelecem nas diferentes situações da vida cotidiana, como na família, na escola, etc.

Isso significa que quanto mais diversificados forem os espaços, bem como a disposição de materiais condizentes para ampliar suas experiências de mundo e as interações entre as crianças e seus pares, maiores serão as possibilidades de avanço gradativo e contínuo desenvolvimento e compreensão da lógica do mundo e das relações que a cerca. Pois, de acordo com Kishimoto (2013, p. 4)

Para ampliar a qualidade do brincar, é essencial pensar nos acessórios que compõem a diversidade dos temas das brincadeiras, organizar o cenário, distribuir, no tempo e no espaço, as áreas de experiências lúdicas das crianças e propiciar constantes interações (entre crianças e entre adulto e crianças).

Neste caso, vale destacar a importância do chamado “cantinho do faz-de-conta”, presente em algumas instituições de Educação Infantil, devendo ser organizados a partir de um trabalho de sensibilização da família e demais atores envolvidos quanto à sua composição e acervo, garantindo à criança a legitimidade dessa atividade em que ela se envolve com prazer.

É fundamental levar em conta as diversas culturas existentes no momento de pensar os cantinhos para o brincar, atentando para objetos com características próprias da realidade das crianças, uma vez que elas são únicas, vindas de contextos diferentes. Ao se organizar os cenários no espaço do brincar, é preciso dispor para a criança mais de uma opção de objeto, por exemplo, no cenário para brincar de cozinhar, trazer utensílios de diversas culturas, como panelas de diferentes materiais, entre outros.

As contribuições da brincadeira ainda se estendem à expressividade simbólica da criança. Kishimoto (2011, p. 02) afirma que

O brincar é importante para a criança expressar significações simbólicas. Pelo brincar a criança aprende a simbolizar. Ao assumir papéis, ao usar objetos com outras finalidades para expressar significações, a criança entra no processo simbólico. O brincar auxilia o desenvolvimento simbólico. Mas não se trata de entender o símbolo como exercício ou cópia de letras e números em práticas de uso do brinquedo no ensino formal.

A linguagem simbólica é extremamente importante no desenvolvimento da criança porque se vincula ao exercício imaginativo e a imaginação é uma capacidade característica da infância, por meio da qual o real e o simbólico vão dialogando e possibilitando a expressividade da criança, assim como a ampliação de suas habilidades comunicativas.

“Quando a vida real não dá conta de seus desejos imediatos, a criança brinca. É na brincadeira, um campo em que atua com liberdade, que ela começa a ter a consciência das regras da vida a sua volta” (PRESTES, 2011, p.01). É durante o brincar que a criança encontra meios de vivenciar novas experiências, além de compreender o mundo que a cerca, buscando sinais da dinâmica das relações no seu entorno, bem como as regras que garantem a vida em sociedade.

Acerca especificamente do ‘faz de conta’, Prestes (2011, p.4) ainda salienta que “é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade”.

De modo geral, torna-se explícito que a brincadeira se constitui uma atividade primordial para o desenvolvimento infantil na primeira infância. Por conseguinte, não se pode desconsiderar o tempo, os espaços e os materiais que são propiciados às crianças, pois quanto mais adequado o ambiente e maior a diversidade de materiais e objetos disponibilizados, maiores são as possibilidades do brincar, permitindo a ampliação do imaginário da criança.

É válido, sobretudo, reforçar que as brincadeiras, assim como a interação, são expressas como direitos da criança e, portanto, fundamentais no contexto das práticas desenvolvidas no interior das creches e pré-escolas. As DCNEI para a Educação Infantil discorrem em seu Art. 6º que “as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar entre outros princípios, os Estéticos: da liberdade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p.2). Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, as Diretrizes no Art. 8º, definem como objetivo desta etapa da educação básica

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Entendemos que é função fundamental da instituição infantil intervir de forma positiva a contribuir para a superação de preconceitos e estereótipos acerca do brincar, visando privilegiar, desde cedo, um pensar e fazer educacional pautado no olhar sobre crianças como o ser integral que ela é.

É preciso compreender a amplitude que o brincar alcança no que concerne ao a sua percepção infantil do mundo que a circunda, mas principalmente, como meio que a instiga a compreendê-lo. Pois é através dessa relação com os objetos e com os outros sujeitos envolvidos na brincadeira que a criança questiona, indaga e elabora suas teorias com base nas vivências com o seu meio.

As crianças expressam questões envolvidas nas tramas de suas vidas cotidianas, por isso a importância que os adultos se disponham na posição de parceiros que com ela também brinca, e imagina, com isso, tornando-se capaz de escutá-las e compreendê-las em suas necessidades e interesses, bem como apresentar diferentes situações que não só instiguem sua curiosidade, como favoreçam sua imaginação, tornando possível descobrir e apreender o mundo.

Quando se observa atentamente as crianças em momentos de brincadeira é possível notar não somente as várias relações que vão se estabelecendo nesse meio, como as atitudes e comportamentos característicos do mundo adulto: seus medos, anseios, preconceitos, crenças, dificuldade de respeitar e aceitar o ponto de vista do outro, enfim, são vários os conflitos e dilemas postos no momento da brincadeira.

Pelo brincar a criança pode ser quem ela quiser, de um personagem comum ao super-herói, mas também quando se depara com situações de conflito, pode ser incentivada a buscar as respostas para resolver problemas de diferentes ordens, incorporando elementos da sua realidade, articulando e enriquecendo as experiências de socialização com seus pares. Isso acontece porque a criança passa a se encontrar imersa em um mundo que agrega elementos fantásticos, mas também vindos da realidade concreta em que está inserida. Ao mesmo tempo que permite à criança inverter a lógica adultocêntrica e se descobrir capaz de incorporar os papéis sociais que desejar e que pode desempenhar.

O brincar para alguns adultos, erroneamente, pode parecer algo sem importância, visto apenas como um momento de lazer, de descontração e de pura distração. Porém, muito pelo contrário, o brincar é uma atividade que resguarda um nível de complexidade, na qual em diferentes situações de brincadeira a criança realiza operações que articulam dimensões diferentes, seja cognitiva, motora, emocional, corpórea, entre outras.

Conclui-se assim, que o ato de brincar deve se apresentar como uma necessidade de primeira ordem no contexto das práticas pedagógicas em instituições de Educação

Infantil, considerando a sua grandeza para a formação da criança pequena e o quanto possibilita a expressão e sua relação com as pessoas do seu entorno e com o mundo, favorecendo a interação, socialização, e principalmente a construção da sua identidade.

3. DIFERENTES OLHARES SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988, mais especificamente com a Emenda Constitucional nº 53 de 2006, trouxe uma mudança significativa para a Educação Infantil do Brasil. A história de lutas e conquistas que marca a Educação Infantil ganha um novo patamar, alcançando a legitimação no plano legal, no Art. 208 incisos IV do texto constitucional, como direito da criança e dever do Estado, no qual vem ratificando que será garantido oficialmente, em creches e pré-escolas, às crianças de 0 até 5 anos de idade.

Somado a isso, outros ganhos importantes decorreram do reconhecimento e da inclusão da Educação Infantil, no âmbito da legislação, como a superação do caráter meramente assistencialista, levando em conta a formação integral da criança, que considere a indissociabilidade das atividades de cuidar, educar e brincar como essenciais ao desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade. Como exposto na LDB, no seu Art.29, “a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Vê-se assim uma concepção de práticas na Educação Infantil que busquem romper com uma visão estreita do trabalho na creche e na pré-escola, isto é, que ultrapasse a concepção que se voltava somente para a guarda e o cuidado dos pequenos, cujas mães precisavam trabalhar, destinado exclusivamente ao “cuidar”, e cuja finalidade era apenas contribuir para a garantia do acesso das mulheres ao mercado de trabalho.

As mudanças no aparato político e legal impulsionaram a necessidade de que seja assumida uma intencionalidade pedagógica com objetivos sociais e educacionais claramente definidos, tendo como foco a criança. O que conseqüentemente, leva à ampliação do trabalho na Educação Infantil, especialmente porque o olhar sobre a criança como um sujeito integral, exige a percepção de que é nessa fase que a criança está se descobrindo, construindo sua identidade em uma relação direta com a necessidade de entender o mundo a sua volta.

Neste capítulo junta-se à reflexão até aqui apresentada, a análise da pesquisa que tornou possível a realização do nosso Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, traz a

abordagem metodológica que direcionou o estudo a partir da análise dos dados, visando referendar a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança pequena na Educação Infantil.

Para tal, utilizamos pesquisadores como: Prodanov e Freitas (2013); Gil (2008); Kramer (2006); Rodrigues (2009); Kishimoto (2000, 2005, 2010, 2013); Navarro (s/a, 2009, 2011); Borba (s/a e 2006); Fortuna (2011); Oliveira (1994); Santos (1994 e 1997); Almeida (1998); Cunha (2003); Nóvoa (1997); Freire (2006); Horn (2004); Dorneles e Horn (2000); Gomes(2001). E documentos legais como: Constituição Federal (1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9394/96); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009); e documentos orientadores como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998); Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e brincadeiras de creches (2010).

3.1. Sobre a metodologia utilizada

O presente estudo utilizou como metodologia a pesquisa de campo que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 59)

[...] É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Ainda segundo os autores (2013, p.60) a pesquisa de campo

Parte do levantamento bibliográfico. Exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e a análise. Dependendo das técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados, a pesquisa de campo poderá ser classificada como de abordagem predominantemente quantitativa ou qualitativa.

Assim, mediante os estudos realizados acerca do brincar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, buscou-se identificar inicialmente as concepções das professoras que atuam em instituições de Educação Infantil sobre o papel e função desta primeira etapa da Educação Básica, uma vez que tais concepções implicam diretamente no olhar que se lança sobre o trabalho pedagógico com as crianças.

Fez-se necessário também compreender como este e outros aspectos ligados ao âmbito da infância e da brincadeira são considerados pelos atores envolvidos no processo do brincar: professores, crianças e pais. Para isso, utilizamos a aplicação de questionários como instrumento para coleta dos dados. Na perspectiva de Gil (2008, p.121) esta técnica é

Composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Gil ainda afirma que esta técnica, “[...] garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (2008, p.122).

Assim, optamos pela elaboração de 03 (três) questionários⁴ para ser aplicados com os sujeitos da pesquisa que alcançou professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)⁵, que deliberadamente se dispuseram a contribuir com o estudo logo que lhe fora apresentado. Consideramos a participação de um total de 10 indivíduos⁶ por grupo: 10 (dez) professoras que atuam na Educação Infantil (o grupo era composto apenas mulheres, devido à ausência da figura masculina nas escolas de Educação Infantil da cidade); 10 (dez) crianças que frequentam uma pré-escola e, por fim, 10 (dez) pais de crianças da pré-escola.

O instrumento possuía questões abertas e fechadas, sendo um total de 15 perguntas para as professoras, 07 para as crianças e 10 para os pais. Apresentando na parte inicial questões, como: faixa etária, gênero, formação acadêmica, tempo de serviço, tipo de vínculo e, prosseguindo com aspectos a respeito das concepções de criança, infância, Educação Infantil bem como elementos atrelados ao “brincar”.

⁴ Ver anexos.

⁵ Optou-se por manter o sigilo das informações pessoais para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, predisposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi disponibilizado para os entrevistados durante a aplicação dos questionários. E como orienta também o autor Antônio Carlos Gil (2008), em sua obra “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social”.

⁶ O grupo de Professores foi definido considerando 5 profissionais de cada CMEI envolvido, selecionados de acordo com a livre disposição dos indivíduos para participar da pesquisa. No caso das crianças, contamos com a sugestão das Instituições referidas, que tornaram possível o diálogo com os pais/responsáveis dessas crianças para o consentimento autorizado, bem como a sua própria disposição em contribuir com andamento da pesquisa.

Como estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão e residente da cidade de Piranhas/AL, surgiu o interesse em conhecer a realidade da Educação Infantil do município que faz parte das minhas vivências pessoais e do entorno em que estou inserida. Deste modo, o campo da pesquisa foi selecionado dentro dos critérios previamente estabelecidos, isto é: ser uma instituição pública de Educação Infantil; estar localizado na zona urbana da cidade; ofertar especificamente a pré-escola; aceitar com livre concordância a proposta da pesquisa e contribuir com os dados necessários ao estudo. Dentro destes critérios.

Um contato inicial foi realizado com as instituições para a explanação do objetivo da pesquisa. Mediante a apresentação e a realização do convite aos sujeitos dispostos a contribuir com o estudo, o grupo de professoras foi definido, e aplicado os questionários para a coleta de dados. Devido a alguns contratempos, não pudemos obter as informações no mesmo dia, como estava previsto e, por isso, foi estabelecido em comum acordo um prazo para a devolução dos questionários.

Feito isto, no segundo momento partiu-se para a coleta de dados com as crianças, o grupo foi definido considerando a faixa etária dos 4-5 anos de idade. Neste caso, foi realizada uma visita, previamente informada pela Instituição aos pais, aos lares das referidas crianças, na qual foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ e a finalidade do estudo. Logo, com a aprovação dos pais/responsáveis, aplicamos o questionário às crianças⁸, considerando seu tempo e modo de se sentirem confortáveis às perguntas feitas pela pesquisadora e registradas segundo a fala das crianças. O questionário com o grupo de pais também foi aplicado neste momento à medida em que o questionário com cada criança foi sendo finalizado, para facilitar a realização da pesquisa e poder fazer uma melhor relação entre os dados coletados.

Com os dados em mãos, optou-se por dividir a análise em tópicos que seguissem a lógica dos assuntos concernentes às questões feitas aos sujeitos participantes. E assim,

⁷ Ver Anexo.

⁸ Com as crianças, o preenchimento do questionário foi realizado com o acompanhamento dos pais/responsáveis, mas sem a interferência destes nas respostas das crianças.

seguimos com a apresentação e a análise, dialogando com o estudo bibliográfico que referenciou o desenvolvimento e apropriação da temática pesquisada.

3.2. Para quê a Educação Infantil?

Ao se configurar como direito da criança e conquistar o status de primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil vivencia um movimento muito rico de discussão e produção de diversos documentos e materiais, cujo intuito visa possibilitar a compreensão de questões relativas às políticas e práticas de atendimento à criança pequena, bem como a importância das especificidades próprias da infância e do desenvolvimento infantil.

É certo que na história da Educação Infantil há diferentes formas de conceber sua função e papel social e, diante do seu quadro histórico de construção, indissociável da evolução da percepção e do sentimento da infância, é de extrema relevância atentar para as vozes dos sujeitos que permeiam na realidade prática a efetivação dos fazeres na Educação Infantil: professores, crianças e seus pais.

Ouvir os sujeitos possibilita abrir espaço para compreender como se configuram as fragilidades que, conseqüentemente, trazem implicações negativas para o cumprimento dos objetivos reais da Educação Infantil, previstos tanto na LDB (9.394/96) quanto nas orientações dos estudiosos que avançam nos assuntos da infância.

Como identificado na pesquisa realizada com o grupo de professoras entrevistadas, 90% não dispõem de uma compreensão clara acerca da indagação: para que a Educação Infantil? A ideia superficial do papel e da função da Educação Infantil, apontada pelos dados, vagueia de forma simplória quanto à contribuição para a formação e o desenvolvimento da criança. E os riscos da frágil concepção tornam-se uma via para tendências que afastam ou até mesmo desconsideram as necessidades e especificidades da criança como um sujeito que é no presente. É o que se nota, por exemplo, na colocação de 20% desse total das professoras que ainda enfatizam nitidamente em suas palavras a função principal da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental.

Kramer problematiza essa questão que ainda está presente na visão de muitos adultos nos dias de hoje, pensam e lidam com a criança como “um vir a ser”. A autora é enfática ao defender que a criança não é apenas um sujeito que se tornará adulto quando

crescer. A função da Educação Infantil tem como base fundamental a concepção de quem é a criança e de quais são as suas especificidades. Dela decorre todo o planejamento do trabalho pedagógico, educacional e assistencial que tem como foco o sujeito alvo das suas ações e objetivos. Não há como pensar Educação Infantil longe do pensar sobre quem é a criança, o que a caracteriza e a diferencia do adulto ou de outras fases da vida humana, quais são suas necessidades, como ela aprende e se comunica com o mundo, etc. A ligação entre esses elementos é essencial.

Partindo dessa premissa, buscou-se analisar qual concepção de criança e infância permeava a prática pedagógica das profissionais referidas nos 90% citados. É importante destacar que entre as professoras as concepções de criança ainda estão pautadas numa visão de criança como ser frágil e com total dependência do adulto, que vive em um mundo fantasioso. Algumas falas trazem a ideia de criança como ser social, mas um ser humano no início do seu desenvolvimento.

No dicionário Houaiss, encontramos a infância descrita como “período da vida humana que vai do nascimento ao início da adolescência” (2004, p. 414). Neste caso a infância é associada apenas à questão biológica, porém, não se pode desconsiderar que se trata uma construção social e histórica. Segundo Kramer (2006, p. 14).

As visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira.

No que tange à concepção de infância, é interessante observar concepções distintas que vão desde a consideração “como uma fase de total dependência da criança ao adulto” – visão essa extremamente simplória, que não revela nenhum espaço para a criança como um sujeito integral – até colocações que traduzem uma aproximação com a percepção atual das pesquisas da área da infância, como por exemplo, passagens que a definem como sendo “algo muito importante no desenvolvimento da criança” e “a fase de vivenciar o mundo a sua volta com liberdade de vivê-la integralmente, merecendo uma atenção especial”.

Algumas professoras, na tentativa de melhor explicar suas concepções, voltaram-se às suas próprias infâncias como ponto de referência.

O olhar pessoal e particular do adulto sobre a sua infância no passado é um elemento interessante para constarmos a historicidade da construção do sentimento da infância diante das mudanças ocorridas da sua época para o dia atual, corroborando com

o conceito de que a infância é plural, múltipla, dependendo do contexto, da época e do meio social e cultural em que a criança está inserida.

É necessário que a prática docente seja direcionada não pelo senso comum do que constitui a infância e a criança, mas pelo conhecimento do processo histórico, social e legal que desenhou o percurso trilhado para se chegar à concepção de infância que temos hoje. E a exigência de que a educação ofertada em creches e pré-escolas parta do entendimento da criança como sujeito total e, portanto, que sua educação se dê de forma integral, o que implica não apenas no aspecto cognitivo, mas também afetivo, motor, psicológico, etc.

É sabido que a alfabetização no padrão rígido do Ensino Fundamental, não é objetivo da Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998, p.63), os objetivos correspondentes a esta etapa da Educação Básica são, entre outros:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

De acordo com o referido documento, pensar a Educação Infantil como preparação para Ensino Fundamental se distancia do que de fato é o papel desta primeira etapa da educação básica, desconsidera a criança no presente, buscando uma preparação para algo futuro e isso tende a apresentar consequências negativas diante das reais necessidades e interesses da criança na sua vida presente.

Nessa perspectiva, a criança tem seus direitos desrespeitados, pois não lhe é garantido construir sua identidade e autonomia, bem como exprimir e instigar sua capacidade de se autodescobrir, ao mesmo tempo conhecer o outro e o meio a sua volta. É claro que a linguagem escrita faz parte do universo da criança e ela dialoga com os elementos da sua realidade, mas ao seu próprio modo, podendo ter o aprender e o descobrir da escrita em suas experiências na Educação Infantil, mas não da forma rígida que é específico do Ensino Fundamental.

É imprescindível que a criança tenha valorizado os aspectos do seu desenvolvimento e suas especificidades, bem como levado em conta sua formação no momento presente. A pesquisa evidenciou que apenas 10% das professoras entrevistadas expressaram uma concepção sobre a função da Educação infantil de modo a contemplar a criança nestes termos. Compreendendo que a Educação Infantil é o momento precioso para valorizar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças e proporcionar novos saberes. Vale a ressalva que essas professoras associam a criança à concepção de “um ser que é capaz de transformar e ser transformada por meio das brincadeiras, criando, inventando e aprendendo” e a infância enquanto “uma fase em que é preciso vivenciar o mundo que a rodeia brincando, correndo, pulando, gritando e cantando”.

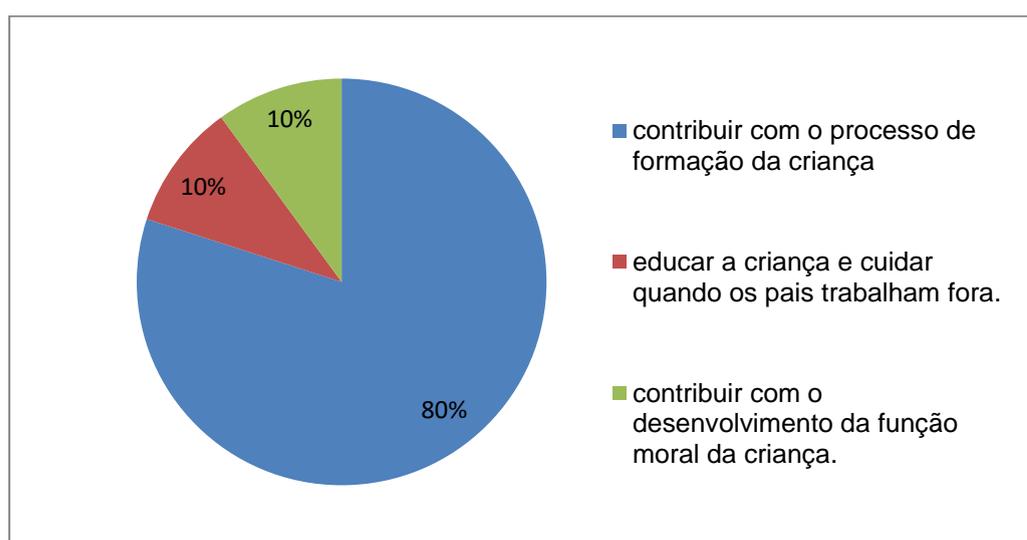
É importante analisar que tais concepções têm um impacto direto sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas e, conseqüentemente, sobre os objetivos da educação que é ofertada às crianças pequenas, considerando o que está expresso em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros.

Outro fator que merece ser analisado é a relação da família no âmbito da discussão apresentada, ante a relevância no processo de formação da criança, haja vista que a família também possui um papel de influência no desenvolvimento da criança, assumindo a escola uma função que é complementação.

Dando voz aos pais quanto à mesma questão, constatamos que as respostas também variam quanto a devida importância da Educação Infantil para a vida da criança. 10% consideram a função de educar a criança aliado a vantagem de cuidá-la enquanto os pais trabalham fora, outros 10% que expressaram a concepção de contribuir com o

desenvolvimento da formação moral da criança e, a grande maioria do grupo – 80% dos pais – que ponderam como função de contribuir com o processo de formação da criança. As duas primeiras colocações citadas revelam resquícios sociais do panorama histórico discorrido na pesquisa. Vêm-se traços ainda da perspectiva que põe em ênfase ora a tendência assistencialista ora o educar na perspectiva do “ler e escrever” e que desconhece, portanto, a associação indispensável do cuidar e educar. Como observado no gráfico abaixo:

Gráfico 01. Concepção da função da Educação Infantil dos pais



Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

Pode-se perceber que apesar da maioria dos pais fazer menção ao desenvolvimento e aprendizagem da criança quando trata da função da Educação Infantil, o que é positivo diante da importância dessa fase para a criança, ainda é confuso para muitos pais quanto a função desta, o que pode interferir negativamente na percepção das necessidades de desenvolvimento infantil, quando considerado, por exemplo, o brincar.

A visão da família sobre o que é e qual a função da Educação infantil para vida da criança reflete na maneira como os pais se envolvem e se posicionam quanto as suas atribuições diante da formação dos seus filhos e filhas, bem como do modo como se envolvem nas experiências escolares dos pequenos, uma vez que família e escola precisam andar juntas e construir uma consciência pessoal que valoriza a criança em seu sentido amplo e completo como sujeito integral.

O quadro social e histórico que incitou o surgimento da função assistencialista nos espaços destinados ao cuidado da criança pequena, assim como a própria concepção de criança e da evolução do sentimento de infância descrito por Ariès e outros autores (como vimos no capítulo anterior), traz em seu panorama que a história da infância também se vincula a história da família. Marcada historicamente pela conquista da mulher e mãe que lutava e exigia seus direitos sociais no âmbito da participação no mercado de trabalho, a ideia da Educação Infantil, antes vista como uma instituição meramente de assistência e amparo às crianças em estado de vulnerabilidade social, tem se modificado no decorrer do tempo, paralelo às transformações sociais e, claro, no quadro familiar.

Diante dessa discussão, surgiu o interesse em conhecer e examinar as concepções de criança e infância desses respectivos sujeitos, visto que tais conceitos tiveram sua construção social passando por mudanças mediante cada contexto dentro da sociedade. Além do que os pais são os adultos mais próximos da criança e, assim sendo, é interessante observarmos como enxergam a infância e a criança, pois eles exercem influência na forma como são elas percebidas e, conseqüentemente, afetam a forma de conceber a formação até mesmo ligada ao brincar.

A criança muitas vezes é vista pelos adultos a sua volta de maneira distorcida daquilo que realmente é, sujeito social com grande capacidade criativa, expressiva e imaginativa. É o que se observa, por exemplo, na fala dos pais entrevistados, em que 100% definiram a criança como um sujeito de uma vida sem problemas ou preocupações, relacionando o brincar como meio de distração infantil.

Depreende-se daí a ausência de compreensão do conceito de criança que temos hoje assegurado por lei, como também uma desvalorização do potencial do brincar, uma vez que este foi citado sendo percebido como mero passatempo. Vê-se aí a criança associada a “um estilo de vida simples, isenta das questões que acontecem a sua volta”, o que de fato não é. Pois a criança como ser social é influenciada e influencia o meio em que vive.

A esse respeito, Rodrigues (2009, p.08) afirma que

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana, na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Kishimoto (2010, p.01) assegura que

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo.

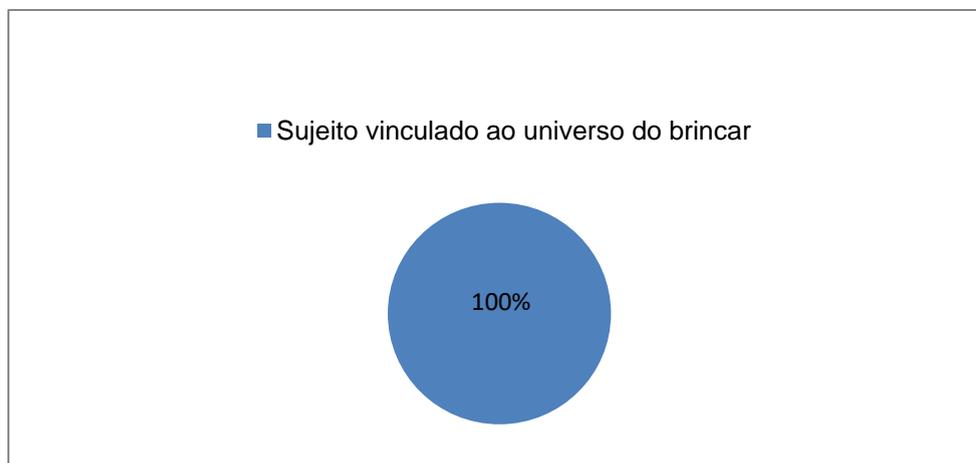
É imprescindível conhecer a criança e considerá-la em suas singularidades, compreender suas potencialidades, pois é notório que a criança tem sua própria forma de compreender o mundo e, assim como o adulto, ela também interage com a sociedade em que vive, se expressando numa linguagem própria. Assim, não se trata de ser mera expectadora ou alheia ao que acontece diante na realidade a sua volta, mas sim, de um sujeito que nem sempre é ouvido e compreendido. Vale ressaltar que os pais se mostraram um pouco confusos no momento de responder às questões e, infelizmente, em nenhum momento falaram de direitos ou demonstraram reconhecimento às especificidades da criança.

Apesar dos resquícios negativos na mentalidade de alguns pais, a pesquisa evidenciou uma postura positiva dos pais frente à infância, quando ressaltaram em suas falas a importância desse período da vida e também que compreendem a importância de um olhar mais atento do adulto ao lidar com esta fase de vida da criança.

Apesar de não terem especificado o que de fato é a infância para eles e não terem destacado características desta fase, expressando assim de forma genérica tal conceito, percebe-se aqui um reconhecimento da infância que antes não existia, como dito nos estudos de Ariès, bem como o cuidado relacionado à infância.

Quando se trata de como a criança e sua infância são percebidas na sociedade atual, considerando o percurso ao longo da sua história, é importante atentar como a criança também expressa a percepção que tem acerca de si mesma. Como sujeito principal do processo educativo, a criança não só deve como merece ser ouvida e ter sua voz valorizada na discussão. Por isso, o nosso interesse de estabelecer o diálogo também com as crianças, escutando suas vozes e forma de compreender questões que lhes são próprias.

No gráfico a seguir encontramos a opinião das crianças sobre o que entendem ser criança.

Gráfico 02. Concepção de criança para a criança

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

No momento da pesquisa, inicialmente as crianças se mostraram um pouco confusas quanto à questão, mas logo depois construíram sua concepção mediante momentos de sua vivência enquanto criança. 100% associaram a concepção destacando-a como o sujeito vinculado ao universo próprio do brincar, destacando o brincar como característica primordial do ser criança. Nota-se que o brincar se mostra como fundamental por parte delas, capaz de se tornar um elemento identificador desse grupo.

Assim, sabendo que a Educação Infantil é voltada especificamente para as crianças, cabe aos profissionais desta área conhecê-las para melhor lidar com elas no dia-a-dia, considerando-as como sujeitos sociais, históricos, culturais, capazes de se desenvolver integralmente. É indispensável frisar esta necessidade, porque como mostram os dados apresentados, mesmo diante dessa exigência para com os professores e as instituições destinadas à educação e cuidado infantil, resultantes de documentos legais e dos muitos estudos desenvolvidos na área, ainda é possível encontrar nos espaços de Educação Infantil uma visão distorcida da criança por parte daqueles que atuam com elas.

Concluimos assim afirmando que a criança precisa ter seu direito de viver plenamente sua infância, fase de grandes descobertas, aprendizado e desenvolvimento, assegurado, porém, entendemos que ainda se faz necessário trilhar um longo caminho para que tenhamos a efetivação desse respeito garantido no cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas.

3.3. Planejando a brincadeira

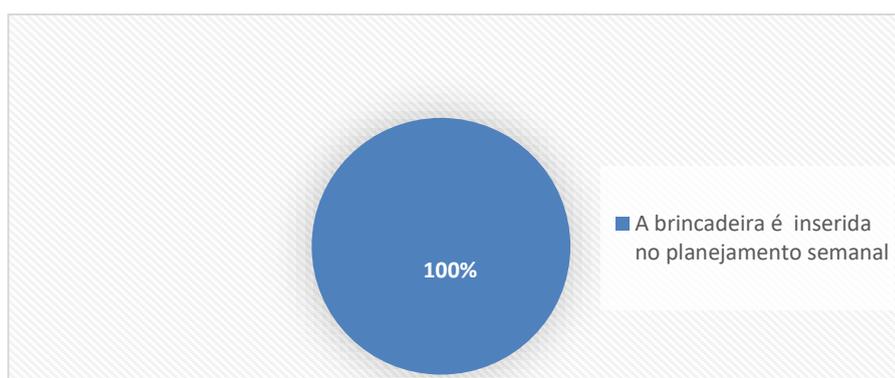
Em todas as etapas da Educação Básica, como em qualquer nível da Educação, o planejamento das atividades é algo fundamental, e para isso, no seu desenvolvimento é preciso considerar as especificidades do grupo que é atendido em cada espaço.

No caso da Educação Infantil, conhecer a criança como sujeito central das ações pedagógicas desenvolvidas nesta primeira etapa da Educação Básica, é essencial. Isso significa dizer que as crianças devem ser o foco do planejamento, ou seja, as propostas precisam ser pensadas levando-se em conta suas singularidades, especificidades e necessidades.

Acerca disso, é válido destacar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) ponderam quando elencam os eixos norteadores das práticas pedagógicas, tendo em vista a formação integral da criança, aspecto este já bastante tratado ao longo do capítulo anterior. Em seu texto, as Diretrizes destacam no seu Art. 9º que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p.4).

Dada a ênfase que a brincadeira recebe diante da referida Resolução, de caráter mandatório, buscamos verificar se há lugar para a brincadeira no planejamento semanal dos professores atuantes no nosso campo de pesquisa. De acordo com os dados, constatou-se no grupo das professoras entrevistadas, uma unanimidade a respeito dessa discussão, em que 100% afirmaram que a brincadeira é inserida no planejamento semanal de suas atividades.

Gráfico 03. A brincadeira no planejamento semanal



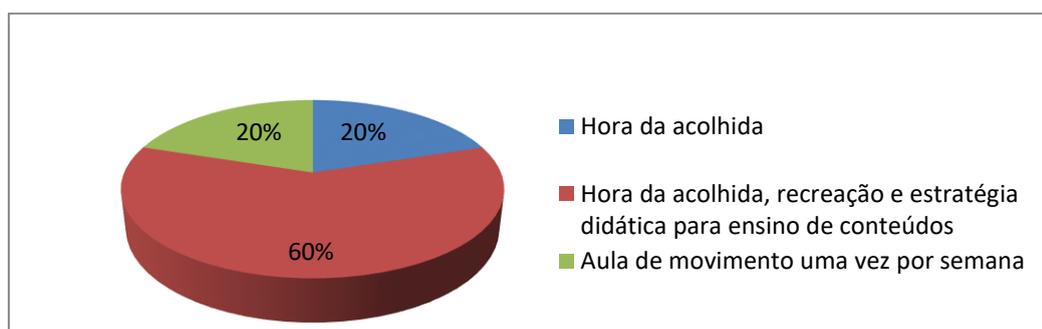
Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

“Brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social” (NAVARRO, s/a, p . 2124). E não deve de maneira alguma ser visto como simples passatempo, momento de distração da criança, pois além do brincar ser um direito, a brincadeira proporciona além de diversão, um rico campo de experiências e aprendizagens, favorecendo as interações, a construção de sua identidade, a compreensão de mundo, entre outros ganhos positivos.

O gráfico acima revela, à primeira vista, que a brincadeira tem o seu espaço garantido no planejamento semanal das professoras da escola. O que pode ser considerado de extrema relevância. Porém, se confrontarmos a referida constatação com as concepções das docentes acerca do papel da Educação Infantil, bem como de criança e infância⁹, vê-se que existem contradições diante dos discursos de considerável porcentagem das profissionais entrevistadas. É o que se pode notar, por exemplo, no dado de 20%¹⁰ das professoras que definiram a função da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental.

No intuito de aprofundar mais a questão acima, a pesquisa averiguou em que momento as professoras costumam introduzir a brincadeira na sala de aula, a partir do seu planejamento. No gráfico abaixo mostra que de modo resumido, 20% das professoras afirmaram que introduz a brincadeira na hora da acolhida; 60% inserem-na, além da hora da acolhida, a recreação e nas estratégias didáticas para o ensino de conteúdos e, 20% fazem a inserção apenas na aula de movimento, uma vez na semana.

Gráfico 04. A hora do brincar na prática pedagógica



⁹Análise apresentada no tópico 3.2 – Para quê Educação Infantil? – Do terceiro capítulo da nossa pesquisa.

¹⁰Dado apresentado no tópico 3.2 – acerca da concepção de Educação Infantil na perspectiva dos professores.

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

Percebe-se que apesar de 100% das professoras considerarem a brincadeira importante para o desenvolvimento da criança, nem sempre o brincar é utilizado de maneira enriquecedora, uma vez que perspectivas equivocadas contribuem para limitar o brincar, como por exemplo, quando utilizado como finalidade única para trabalhar conteúdo.

Segundo o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e brincadeiras de creches¹¹:

Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explicita ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças (BRASIL, 2012, p.54).

É preciso compreender não só que o brincar é algo sério na Educação Infantil e não apenas um passatempo para distrair as crianças, bem como ter claro que a sua amplitude não se restringe à aplicação de conteúdo, a favorecer a assimilação por parte das crianças. Tais pensamentos negam o brincar como um direito da criança.

Não adianta apenas manter na fala como jargão, que pode até estar impregnado na mente de alguns adultos, “de que o brincar é importante”. Tem-se que considerá-lo a partir de um olhar que respeite o brincar, ante sua importância indiscutível na vida da criança e no seu desenvolvimento de forma integral.

Visto que o planejamento diz respeito ao que será proporcionado às crianças bem como a maneira como serão desenvolvidas as atividades, poderá ou não apresentar significado para elas. É sabido que diante da afirmação de ter a criança no centro do planejamento, é essencial considerar no plano a inserção do brincar, como principal linguagem da criança com o mundo.

¹¹ Não procuramos nos deter muito no estudo da coletânea, tendo em vista que a mesma está voltada mais especificamente para os bebês, não sendo este o público alvo da nossa pesquisa.

3.4. O lugar da brincadeira nas instituições de Educação Infantil

O planejamento do espaço da Educação Infantil, bem como as práticas pedagógicas nele desenvolvidas, pode revelar muito sobre o que pensam os adultos a respeito da criança e também do brincar como linguagem própria da infância. Sabendo que a escola deve andar de mãos dadas com a família em um trabalho conjunto, os professores, pelo seu fazer pedagógico diário e os pais pela sua aceitação ou oposição quanto à proposta da escola, manifestam como de fato se concebe o papel privilegiado que o brincar desempenha, ou ao menos deveria exercer, no ambiente da Educação Infantil e na vida da criança. É um olhar sobre esses sujeitos que se pretende lançar neste momento da pesquisa, isto é, para o lugar da brincadeira nas Instituições.

Para os pais que participaram do estudo, crianças brincam. Seja em casa ou na escola, os pais apresentaram a compreensão de que não há como desvincular a criança do brincar. Esse entendimento demonstra que para eles o brincar abrange as ações da criança não somente em casa, mas também na escola. No entanto, é necessário que este conhecimento esteja vinculado à compreensão da importância do brincar para além da visão simplista que muitos adultos se referem e isto só se tornará realidade quando escola e família desenvolverem um vínculo comunicativo e de parceria diante do processo de formação da criança.

Considerando a essencial participação e acompanhamento dos pais na formação da criança nas instituições, ao serem indagados quanto à forma que obtém tal informação, os pais relataram na sua maioria que ficam sabendo pela própria criança, quando chega em casa comentando, como também por meio das visitas à escola, nas quais presenciam as crianças em momento de brincadeira. Essas visitas ao espaço de educação extra-familiar permitem aos pais aproximarem-se da percepção de como e por quais meios ocorre o desenvolvimento de seus filhos. É fato que tais visitas devem ser perpassadas pelo diálogo família e escola e o mesmo precisa se tornar uma constante nessa relação, buscando ampliar a compreensão das famílias sobre o porquê do brincar se constituir como fundamento da Educação Infantil.

É de responsabilidade da escola mantê-los informados sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, possibilitando uma melhor compreensão a respeito da importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Nesse aspecto,

apenas uma pequena parte dos pais revelou ficar sabendo a partir das reuniões pedagógicas que acontecem na escola. O que demonstra uma necessidade de maior aproximação da escola com a família, já que ambos são responsáveis pela criança.

Diante dos dados analisados no tópico anterior, no que se refere aos professores, verificou-se que há a inserção do brincar no planejamento semanal, entretanto, sua introdução na rotina diária é ainda muito restrita, se limitando ao momento de acolhida que corresponde uma pequena parcela da rotina. O brincar visto dessa forma, com um curto tempo determinado e ocupando um lugar que não permite a amplitude das ricas experiências de aprendizagem que podem gerar, nega às crianças as inúmeras possibilidades que elas poderiam desfrutar no seu processo de desenvolvimento. Pois, segundo Kishimoto (2013, p. 10) “para uma educação de qualidade, a criança precisa tanto de brincadeiras livres para tomar iniciativa, como de outras orientadas pelas professoras para aprender coisas que não sabe”.

A rotina, se pensada mediante a visão dos adultos, deslocada da criança, corre o risco de ocasionar disparidades com a real necessidade que a criança tem de brincar. “Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia” (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Isso ainda se observa nos dados que denotaram o lugar da brincadeira em apenas um dia da semana, na rotina da escola, associando-a geralmente às aulas de Movimento, como pudemos averiguar nas falas de algumas professoras. Além disso, o brincar é citado também como mecanismo utilizado depois das atividades corrigidas e quando as crianças estão muito inquietas e agitadas.

Vale lembrar que as contribuições do brincar não se limitam apenas ao foco da questão física e, do mesmo modo, não devem ser tidas como um recurso disponível ao profissional no momento em que já não se tem mais nenhuma atividade para fazer ou para amenizar o clima na sala de aula. Em ambos os casos citados, a ideia de disponibilizar apenas um dia na rotina semanal para o brincar, associando-o especificamente à aula de Movimento, como também sendo usado como um meio de distração, seja no momento de espera para ir embora após encerrar as atividades escritas, seja como forma de controle das crianças em momento de agitação, limita o potencial que a brincadeira ocupa para o desenvolvimento integral da criança.

É preciso ter claro que a brincadeira não constitui um passatempo. Na Educação Infantil, a rotina deve ser pensada de maneira a introduzir a brincadeira como meio de

favorecer de forma significativa a descoberta do mundo e as aprendizagens das crianças. No ato do planejamento semanal é primordial não só inserir o brincar, mas pensar maneiras de promovê-lo como ação expressiva da criança. E isso significa afirmar que, ao pensar nessa inserção do brincar, cabe refletir quanto ao lugar privilegiado que deve estar reservado à brincadeira dentro da instituição.

A esse respeito Borba (2006, p.38) discorre que

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal.

A brincadeira deve ser considerada no processo de formação da criança, e para isso se faz necessário compreender o processo complexo em que se desenvolve o brincar, já que não se trata de pura diversão, mas consiste num exercício mental sofisticado pelo qual a criança adquire e aprimora suas habilidades, e o que ela aprende no plano informal reflete também na aprendizagem formal, por vezes considerada erroneamente como a única atividade “séria”.

Outro fato negativo é a associação do brincar como mera metodologia para introdução de conteúdo. A crescente urgência na busca de antecipar a alfabetização na Educação Infantil também leva a brincadeira a assumir neste espaço um lugar associado quase exclusivo ao momento da aprendizagem de leitura e escrita formal, como se refere a maioria das professoras entrevistadas, ao expor que utilizam o brincar, além dos meios já analisados, vinculado primordialmente na introdução de conteúdo.

A questão contrastante deriva mais uma vez por desagregar a relevância do real significado do brincar. É fundamental refletir que o brincar não se resume apenas à rotina da sala de aula e nem estar preso ao ensino formal, mas se expressa em todo o espaço que compõe a instituição.

Consequentemente, a concordância dos pais acerca de como a escola deve ou não destinar tempo ao brincar, incluindo-o na sua rotina, foi um ponto divergente entre os pesquisados. De um lado, metade deles justificou sua aceitação da inclusão do brincar na escola fazendo menção à importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança e

considerando que elas podem aprender enquanto brincam, como se pode comprovar através da fala de um deles: “Sim. Porque é uma forma de socialização de forma espontânea, acho que a brincadeira é importante, a criança fica mais madura, desenvolve muitas potencialidades, autonomia, regras etc.” (Diário de campo, 2017). Essa postura, que pode ser considerada positiva, favorece reflexões e ações mais significativas para a promoção do brincar no espaço escolar.

Porém, a outra parte dos pais revelou uma separação do “educar” e o “brincar”, considerando este último apenas como momento de diversão, descontração, alegando por esse motivo que deve acontecer apenas no intervalo, pois não acreditam que as crianças aprendam brincando.

Assim declarou um pai quando questionado sobre a necessidade de inclusão da brincadeira na rotina da instituição de educação infantil: “Concordo. Mas acho que ela não aprende brincando, acho que só estudando mesmo, acho que a brincadeira é só para diversão e não aprendizagem, não contribui muito para o desenvolvimento dela”. Outro declarou: “Sim, porque só estudar enche muito a cabeça deles, tem que haver o momento deles, o momento da brincadeira. Sendo esse momento só no intervalo”.

Estes são relatos que demonstram a falta de conhecimento por parte dos pais, e talvez por essa razão, a causa da resistência da aceitação mais ampla da brincadeira dentro da escola. Nesse sentido, cabe à instituição realizar momentos de conscientização que possibilitem a compreensão do real papel do brincar na formação da criança.

O espaço da Educação Infantil não pode ser desvinculado do brincar como direito da criança e extremamente essencial para sua formação integral. Assim, vale refletir que o espaço como um todo e não apenas as salas de aulas devem ser consideradas no momento de conjecturar quanto ao lugar que a brincadeira deve ocupar. Por fim, pode-se reafirmar que não adianta inserir o brincar se o fizer desconectado das reflexões necessárias que correspondem à área da infância e das especificidades das crianças. É preciso repensar como esta inserção se dará na prática pedagógica, bem como no compartilhamento entre escola e família, e sobretudo, partindo do direcionamento quanto ao que é necessário oferecer a criança na promoção de cada momento do brincar, como também garantir a elas tempo, espaço e recursos apropriados para assegurar com qualidade a brincadeira no espaço da Educação Infantil.

3.5. Como a professora participa do brincar das crianças?

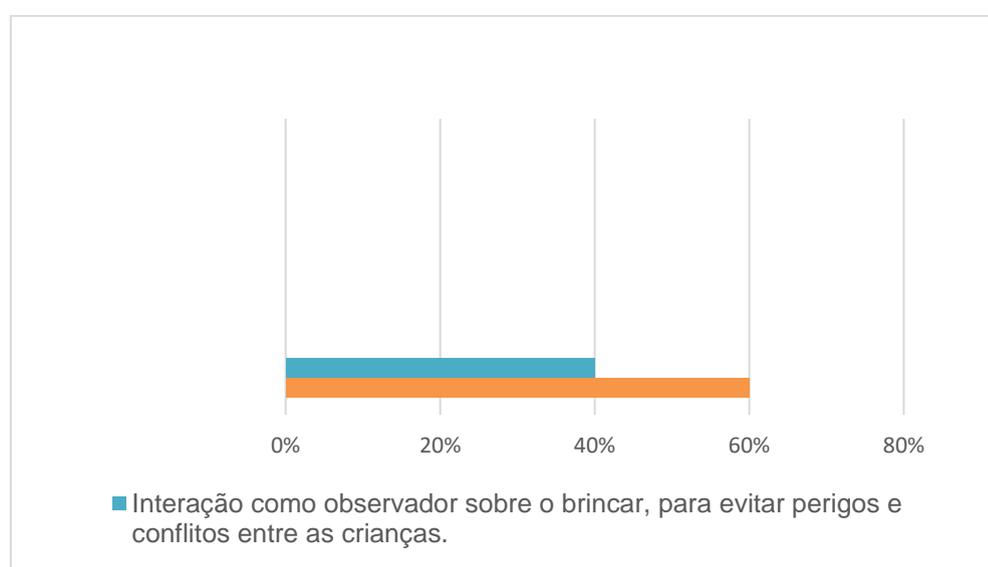
Ao considerar a inserção da brincadeira na rotina da Educação Infantil, é válido destacar que a participação do adulto é um elemento que pode influenciar positiva ou negativamente a qualidade do brincar e o desenvolvimento da criança nas suas experiências por meio da brincadeira. Dessa forma, quando falamos do brincar neste espaço, conhecer o papel que o professor exerce nos momentos em que é proporcionado à criança brincar, é dispor de uma rica contribuição para melhor ampliar a nossa compreensão acerca da relevância deste assunto no âmbito educacional.

Segundo Navarro (2009, p.2123)

A mediação de um adulto, de outras crianças, ou dos próprios objetos que se encontram à disposição da criança faz a diferença nas brincadeiras. Não basta deixar brincar, aos adultos é preciso olhar um pouquinho mais para as crianças, perceber suas necessidades e assim tentar entender e estimular a brincadeira.

Partindo dessa premissa, é essencial uma melhor reflexão quanto à participação dos professores nas situações de brincadeira. E, para isso, a pesquisa buscou ouvir os professores que lidam com as crianças no dia-a-dia da Educação Infantil para saber como se dá a interação entre a professora e as crianças no ato do brincar.

Gráfico 05: Participação da professora no brincar



Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

De acordo com os dados levantados e apresentados no gráfico acima, 60% das professoras discorreram sobre sua interação como orientadoras nas brincadeiras com o fim único de aplicar conteúdos, apresentando a proposta para as crianças, explicitando as regras a serem seguidas e acompanhando o desenvolvimento.

40% das professoras entrevistadas explicitaram sua interação sobre o brincar como observador para evitar perigos e conflitos entre as crianças. Especificação esta, referindo-se ao brincar na hora da acolhida, nos momentos em que inserem o brincar como estratégia pedagógica para ensinar conteúdos, ou para ocupar as crianças após as atividades escritas e quando estão muito agitadas.

Uma das coisas que se observa está na conseqüente vinculação com as atividades de *cuidar* e do *educar* de forma dissociada ou uma ênfase dada ora mais a um, ora mais ao outro, no âmbito das discussões¹² que permeiam a Educação Infantil. Isso se evidencia entre os dados nos quais se nota um grupo com uma forte familiarização com o objetivo do educar sobressaindo vinculado ao padrão rígido de se alfabetizar as crianças e prepará-las para o Ensino Fundamental¹³, e, por outro lado, outro grupo que expressa em seu falar e pensar pedagógico o destaque dado ao cuidar para proteger e resolver os problemas das crianças até mesmo quando brincam, associações estas que se ampliam ante as caracterizações dos mesmos sujeitos em outros momentos da pesquisa que descrevem a criança numa concepção¹⁴ de um ser indefeso, dependente, etc.

Pode-se constatar que, embora haja a participação das professoras no brincar proporcionado às crianças, a interação ocorre de maneira fragilizada, uma vez que os meios mencionados configuram posturas diante do brincar que limitam as contribuições que poderiam promover o desenvolvimento infantil.

Outro detalhe expresso na fala das crianças no decorrer da pesquisa diz respeito ao momento do brincar apenas no tempo reservado para o recreio. Declararam que brincam apenas com seus amigos sem a presença nem interação das professoras. Segundo os relatos das próprias crianças: “a tia não brinca com a gente, porque ela já é

¹²Como já bastante discorrido, o cuidar e o educar são aspectos indissociáveis no fazer da Educação Infantil. No Capítulo II, discutimos as raízes históricas que desencadearam a dissociação entre o cuidar e o educar, e também as conquistas que concernem à primeira infância e que deram uma nova configuração aos espaços destinados ao cuidado e a educação das crianças pequenas tanto no contexto social como no âmbito da legislação.

¹³Dados analisados no Tópico “3.2. Para que a Educação Infantil?” deste capítulo.

¹⁴Ver análise das concepções de criança e infância, e papel da Educação Infantil no Tópico 3.2.

adulta, ela só fica conversando com as outras tias e olhando a gente para não cair”. “A tia não brinca com a gente, só minhas amigas. A tia vai fazer algumas coisas na sala”. É importante um envolvimento maior do profissional no ato de brincar da criança. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.28)

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

O RCNEI entende que cabe ao professor atuar como mediador, assumindo a importante função de intervir de modo a favorecer a qualidade do brincar e as possibilidades de a criança experimentar, descobrir-se e ampliar suas habilidades enquanto brinca. Ao se desempenhar esse papel, o professor tem a possibilidade de conhecer mais as crianças e propor intervenções com intenções pedagógicas claramente definidas e planejadas, correspondendo as necessidades e especificidades da criança.

Mas não apenas isso. Fortuna (2011, p.10) também nos lembra que

A atuação do Educador Infantil não se deve restringir-se à observação e a oferta de brinquedos: ele intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora das crianças, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

Navarro (2011, p. 2128) esclarece que

A mediação no contexto da escola se destaca das mediações cotidianas pela intencionalidade da ação. A professora a todo o momento se preocupa com a aprendizagem das crianças. No brincar não pode ser diferente, e as mediações devem ocorrer intencionalmente, pensadas pela professora, para que o tempo de brincadeiras dentro da escola seja aproveitado ao máximo pelas crianças.

Considerando a seriedade da intencionalidade do brincar na Educação Infantil é importante destacar que não se trata apenas de pensar o brincar das crianças por brincar ou como preenchimento do tempo ocioso enquanto se faz outras atividades ou ainda como mero passatempo, pois isso não é suficiente para ampliar e oferecer novas aprendizagens para a criança.

É preciso compreender a relevância quando o adulto também interage com as crianças e neste espaço da brincadeira buscar entender seus interesses, necessidades, desejos, buscando apresentar novas possibilidades nas situações vividas por elas.

As considerações de Navarro e Fortuna acerca da interação entre o professor e crianças no espaço destinado ao brincar, desde o planejamento até a execução, confirmam a necessidade de reflexão a respeito da importância que o brincar exerce na infância, proporcionando um olhar mais amplo sobre como as crianças compreendem o mundo e constroem suas experiências comunicativas.

Enfim, fica evidente que a interação do professor se faz necessária. Assim, é imprescindível romper com a ideia de que a interação se fecha no ciclo da criança apenas brincar sozinha ou com as outras crianças. E refletir sobre a função que o professor pode desempenhar, deixando claro que não se trata de imposições, mas estratégias pedagógicas como meio de se envolver ao ponto de descobrir de que maneira podem ser oferecidas sugestões significativas para a construção da aprendizagem nas situações do brincar.

3.6. O brincar e a formação inicial de professores

De acordo com a LDB, nº 9.394/96, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, em seus Artigos 61¹⁵, Inciso I, e 62¹⁶, a formação mínima exigida para o exercício da docência na Educação Infantil dar-se-á segundo a habilitação em Nível Superior, em curso de Licenciatura Plena, e/ou em Nível Médio, na Modalidade Normal. No quadro da formação inicial em nível superior, a Resolução CNE/CP nº 1/2006¹⁷, define o curso de

¹⁵Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, que “altera o Artigo 61 da Lei 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”.

¹⁶ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que altera as Leis nº 9.394/96, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.

¹⁷Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. E em seu Art. 2º define que as “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de

Pedagogia, entre as suas demais abrangências de atuação, como área específica através da qual o profissional será habilitado para lidar com crianças pequenas.

É, portanto, dentro do próprio âmbito da Pedagogia que vemos crescer a discussão acerca da relevância das pesquisas sobre a criança e a infância, no processo não só da atuação do professor, mas primordialmente na sua formação. Paralelamente, considerando a criança que é o centro do planejamento e da aplicação da prática pedagógica específica de sua área de atuação.

O quadro abaixo indica a área de formação dos respectivos sujeitos da pesquisa. Nota-se que algumas professoras não possuem a formação exigida pela lei.

Quadro 01.

Formação Acadêmica das Professoras Pesquisadas

Faixa etária	Tempo de serviço	Vínculo	Formação inicial
41-50	No magistério: 18 anos e 6 meses. Na educação infantil: 18 anos e seis meses.	Efetivo	Graduação em Biologia
31-40	No Magistério: 15 anos. Na Educação Infantil: 2 anos	Efetivo	Graduação em Pedagogia
31-40	No magistério: 15 anos. Na Educação Infantil: 2 anos	Efetivo	Graduação em Letras Português/ Inglês
31-40	-	Efetivo	Graduação em Pedagogia
41-50	Na Educação Infantil: 8 anos	Efetivo	Graduação em Biologia
31-40	No Magistério: 12 anos. Na Educação Infantil: 8 anos e 10 meses.	Efetivo	Graduação em Pedagogia
31-40	No Magistério: 16 anos. Na Educação Infantil: 8 anos.	Efetivo	Graduação em Pedagogia
31-40	No Magistério: 15 anos. Na Educação Infantil: 10 anos.	Efetivo	Graduação em Pedagogia
31-40	No Magistério: 10 anos. Na Educação Infantil: 8 anos.	Efetivo	Graduação em Pedagogia
31-40	No Magistério: 18 anos e 6 meses. Na Educação Infantil: 4 anos.	Efetivo	Graduação em Pedagogia

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Tendo em vista que a formação inicial dos profissionais que atuarão na Educação Infantil influencia diretamente a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, também pode interferir na formação integral da criança, especialmente no que se refere à maneira como lidam com o brincar, deu-se a importância de atentar-nos para como foi proporcionado os estudos e discussões sobre o papel da brincadeira como promotora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena na formação inicial das professoras entrevistadas.

Quanto à discussão sobre a importância do brincar na Educação Infantil, 70% das profissionais afirmaram que as leituras e discussões sobre a importância do brincar estiveram presentes na sua Formação Inicial. 30% responderam que as leituras e discussões sobre a importância do brincar não fizeram parte da sua Formação Inicial, desse grupo 10% relatou que conheceu a temática apenas a partir das experiências partilhadas no Curso de Especialização, por ter escolhido na área da Educação infantil.

Gráfico 06. O brincar na formação inicial das professoras



Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

Considerando as especificidades da Educação Infantil, a formação dos professores em campos que não trazem estudos pertinentes a área é um elemento que implica em futuras fragilidades quando se pensa construção de propostas pedagógicas para a primeira infância, o que também pode explicar algumas divergências encontradas neste e outros dados da pesquisa.

Tomando como base a formação exigida na lei, é este cuidado que se percebe no texto da Resolução CNE/CP nº1/2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura em seu Art. 5º inciso II quando determina que

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.

A formação inicial dos professores que lidam com a criança pequena tem se estruturado em um campo de discussões mediante as transformações ocorridas junto às concepções de criança e infância. Hoje o processo de formação inicial dos profissionais da Educação Infantil inclui, dentre outros conhecimentos necessários, a indispensabilidade do brincar como um direito e linguagem expressiva própria da criança.

Segundo Oliveira (1994, p. 65)

A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas. Ademais tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas.

Partindo da premissa de que a brincadeira é uma forma de expressão e de interação da criança com o meio, é importante que esteja presente na formação dos profissionais que atuarão nessa etapa da educação básica, o que propicia a inserção do brincar no planejamento e um olhar mais atento para esta atividade essencial ao desenvolvimento infantil.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 41) discorre que

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

É sabido, entretanto, que nem todos os processos de formação oferecidos aos profissionais de Educação Infantil se apresentam de forma sólida quando considerado que são diversos os saberes que estes profissionais precisam, mas infelizmente nem todos são contemplados de forma adequada. É fundamental um aprofundamento nas discussões a respeito da brincadeira para o desenvolvimento da criança pequena a fim de que o professor compreenda o que de fato significa o brincar e o que pode ser promovido por meio dele. Nesse sentido, Fortuna (2011, p. 129) explana que “educadores precisam aprender sobre o brincar para fazer brincar, ensinar e aprender brincando”.

De acordo com Santos (1997, p.13)

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

Almeida (1998, p.63) também afirma que

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante.

Dada a importância do brincar, essa compreensão deve ser desenvolvida de forma consistente na formação inicial do professor da Educação Infantil, uma vez que o brincar é primordial para o desenvolvimento integral da criança pequena e que deve estar presente no espaço da creche e pré-escola.

A pesquisa nos aponta uma fragilidade e superficialidade quanto à experiência das professoras com estudos e discussões acerca de saberes próprios do campo da Educação Infantil, como o brincar, não se demonstrando suficientes para subsidiar o planejamento e a dinâmica da rotina pedagógica dentro dos parâmetros orientados pelos documentos norteadores da Educação Infantil, pondo em evidência que a Educação Infantil em âmbito local ou mesmo nacional, ainda não conseguiu articular as conquistas obtidas no plano legal com a realidade das práticas realizadas nos nossos espaços destinados ao cuidado e educação das crianças pequenas.

Isto gera implicações no exercício da docência, em que as fragilidades passam a refletir a ação com as crianças, principalmente no que tange ao espaço e o tempo

destinado ao brincar nas instituições. Pois, para melhor compreender a linguagem lúdica em que a criança frequentemente se expressa e assim poder utilizá-la a favor da criança, é essencial antes de tudo conhecer e se aprofundar sobre o brincar, do contrário, a tendência é considerá-lo no processo de formação da criança de forma equivocada.

Enfim, vale destacar o quanto a formação inicial é de extrema relevância para habilitar o profissional que vai atuar na Educação infantil. Porém, diante do quadro de fragilidades de professores que já estão atuando efetivamente nas instituições, a necessidade da formação continuada torna-se evidente, não só para que o professor permaneça se atualizando nos temas de interesse de sua área profissional, mas também como um meio que permita lidar melhor com a criança, tendo em vista o acesso ou complementação de conhecimentos e experiências ausentes ou pouco estudados na formação inicial.

Para Kishimoto (2005, p. 186) “somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos (as) professores (as) pode alterar significativamente o cotidiano infantil”.

3.7. A brincadeira e os processos de formação continuada

A formação dos professores tem sido objeto de discussão ao longo dos anos, voltando-se para a questão da qualificação dos profissionais para que possam atuar de modo a garantir a qualidade da Educação ofertada.

A Educação Infantil, marcada por uma história de lutas e mudanças cujo objetivo era o de assegurar o direito da criança, tem-se a necessidade de uma formação sólida dos profissionais, baseada nas especificidades dos agrupamentos infantis. Nesse sentido, é apropriado ressaltar que não se trata apenas da formação inicial, mas também da formação continuada.

De acordo com Cunha (2003, p. 368), a formação continuada

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Nesse sentido, pode-se considerar como ações de formação continuada: cursos de extensão, seminários, oficinas, congressos, participação em projetos de pesquisa-ação, grupos de estudos referentes a questões pedagógicas dentro da própria escola, além destas, acrescenta-se os cursos de Pós-Graduação, entre outros.

Segundo Fortuna (2011, p. 131), “a formação continuada é uma importante dimensão da qualificação ludopedagógica, devendo ser melhor compreendida para que seja integrada às responsabilidades formativas da universidade”.

A formação continuada de qualidade, especificamente dos docentes da Educação Infantil, além de um direito destes profissionais, uma vez que precisam se atualizar constantemente frente aos desafios encontrados no exercício da docência. É fundamental que tais processos promovam a qualificação no sentido de possibilitar a reflexão crítica da prática pedagógica. Não se pode pensar na Formação Inicial como ponto de partida e chegada, é necessário estar buscando outros meios de formação, já que o conhecimento é renovado constantemente e as necessidades tendem a mudar.

Conforme o quadro abaixo, no âmbito da Pós-Graduação dos professores participantes da pesquisa, apenas 02 professoras não possuem Especialização. 01 especificamente cursou Especialização em Educação infantil, cuja graduação se deu em Biologia.

Quadro 02. Cursos de Pós-Graduação

GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
Graduação em Biologia	Em Gestão Escolar	01
Graduação em Biologia	Em Educação Infantil	01
Graduação em Letras Português/ Inglês	Em Português e Linguística	01
Graduação em Pedagogia	Em Psicopedagogia	02
Graduação em Pedagogia	Em Psicopedagogia Clínica e Institucional	01
Graduação em Pedagogia	Em História- Geografia	01

Graduação em Pedagogia	Em Neuroeducação	01
Graduação em Pedagogia	-	02

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

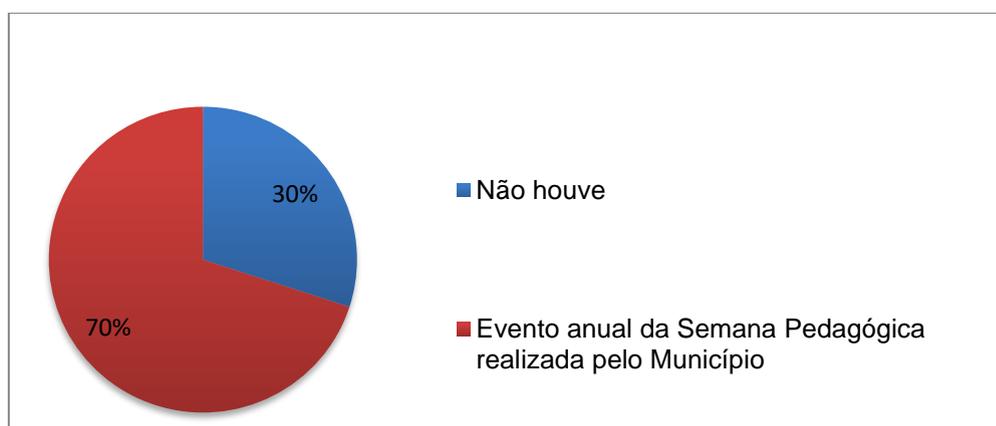
É sabido que a formação continuada, além de essencial aos professores, uma vez que precisam habilitar-se para enfrentar os desafios recorrentes na prática diária, é um direito que deve ser assegurado e, como o próprio nome diz, deve ser um processo contínuo e frequente.

Assim, do mesmo modo que na formação inicial do professor da Educação Infantil a discussão sobre o brincar é primordial, na formação continuada o debate também é de extrema importância, a fim de fomentar a reflexão crítica da prática pedagógica e de sua identidade como professor de Educação Infantil.

Para além dos cursos de especialização (lato senso), dada a seriedade da temática, a pesquisa buscou averiguar se a discussão sobre o papel da brincadeira para a aprendizagem e desenvolvimento infantil está presente na formação continuada oferecida aos professores pela rede de ensino responsável.

De acordo com os dados, 70% das professoras declararam que o assunto é discutido esporadicamente, no exemplo do evento anual da Semana Pedagógica realizado pela Rede de Ensino; 30% afirmaram não haver discussão sobre o brincar e que raramente é oferecida formação continuada.

Gráfico 07. O brincar na Formação Continuada



Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

Segundo o gráfico, nota-se a divergência entre as falas das professoras no que concerne a discussão na formação continuada dispendida à eles. De um lado os 30% que reivindicam a realidade dos raros encontros de formação que os professores recebem além de afirmarem não haver a temática do brincar na Educação Infantil nesses infreqüentes encontros. De outro lado, 70% que confirmam a quase inexistência da oferta de formação continuada, uma vez que acontece quase exclusivamente no encontro citado uma vez por ano, entretanto, fazendo a ressalva de que a discussão do brincar aparece ao menos nesse momento que não deixa de ter um caráter formativo para os professores.

De todo modo, mesmo diante dos dados que se opõe quanto à afirmativa se há ou não o debate sobre o brincar nesse insólito evento intitulado “Semana Pedagógica”, cabe refletir de que maneira esta formação é oferecida, pois apesar da relevância da formação continuada, a mesma fica restrita a um acontecimento pontual que é insuficiente diante das necessidades que emergem no espaço da Educação.

É necessário que haja a oferta de outros momentos fora ou dentro da própria escola que possibilitem aos profissionais se desenvolver, uma vez que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p.26). Assim, a reflexão crítica sobre as próprias práticas dos professores permite socialização recíproca das experiências.

A necessidade da formação continuada para os professores de Educação Infantil é reafirmada por Freire (2006, p.78) quando esclarece que

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

Mesmo diante da afirmativa de que a formação continuada influencia diretamente no desenvolvimento não só dos professores, mas também na formação das crianças nos seus vários aspectos, muitos professores têm seu direito negado. O que impossibilita ganhos efetivos no espaço de atuação desses profissionais, bem como na sua própria vivência profissional e pessoal.

Dentre as falas das professoras, uma ressaltou a ausência de discussão sobre o brincar, afirmando que “muitos coordenadores acham que as crianças não aprendem brincando”. Esta fala nos mostra que se forma mais um obstáculo de forte consequência

quando a instituição escolar não partilha de concepções comuns sobre a educação da criança.

Kishimoto (2013, p. 10), chama a atenção para essa questão, quando ratifica que

A educação da criança de creche e pré-escola se faz por meio do currículo/proposta pedagógica, que inclui brincadeiras e interações, o que requer uma equipe que compartilhe da ideia de que, ao brincar, a criança se expressa, aprende e se desenvolve na companhia de outras crianças, de adultos, de brinquedos e de materiais.

Assim, fica evidente que, para que o brincar assuma seu devido lugar nos espaços das instituições que cuidam e educam crianças pequenas, é indispensável não só que os envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças compreendam que a brincadeira constitui uma das especificidades dessa fase da vida, como também que haja a construção de uma proposta pedagógica que respeite os princípios expressos nas DCNEI (2010, p.16), no seu Art. 6º

I-Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Face ao exposto anteriormente, a existência insuficiente ou a inexistência da formação continuada não assegura o direito aos professores, nem tão pouco os capacita de maneira adequada diante das indagações e exigências que surgem no campo da Educação Infantil. É fundamental a clareza de que a formação continuada deve ser contínua, ofertada de maneira inovadora, levando os professores a vivenciar não somente o debate em torno do brincar para a criança pequena, mas também práticas em que os mesmos possam experimentar acerca dessa atividade. Do contrário, torna-se difícil esperar que as professoras trabalhem conforme orientam documentos oficiais, como as Diretrizes e o Referencial Curricular para Educação Infantil, por exemplo.

3.8. O brincar, suas ferramentas e espaços

O brincar na Educação Infantil está ligado a diversos aspectos como: os materiais utilizados para as brincadeiras, a presença e a oferta de brinquedos, forma de aquisição, como se dá o acesso das crianças a estes materiais e, além disso, os espaços destinados

às brincadeiras e sua variedade, entre outros. É sobre esses elementos fundamentais à qualidade do brincar que discorreremos neste capítulo.

A maneira como essas questões são consideradas na Instituição de Educação Infantil e pelos profissionais que lidam com as crianças pequenas pode favorecer ou não a promoção da brincadeira na vida escolar da criança. Não há, portanto, como falar da brincadeira na Educação Infantil sem visualizar o diálogo com as ferramentas que contribuem para a efetivação do brincar, ou seja, não tem como pensá-lo sem considerar a necessidade da existência dos mais diversos tipos de brinquedos dentro deste espaço de formação da criança. Pois, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho. Nessa perspectiva, as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição (BRASIL, 1998, p. 71).

De acordo com os dados da pesquisa, se constatou a integração dos brinquedos tanto dentro das salas de aula como em outros espaços das Instituições. Dada a importância dos brinquedos como ferramentas que potencializam as experiências do brincar, a sua presença nos mais variados espaços e com materiais diversificados demonstra considerar a criança como parte deste ambiente.

Mesmo diante da relevância dos brinquedos, foi possível encontrar casos de Instituição que não dispõem dessas ferramentas e materiais pedagógicos no espaço de educação da criança pequena. O que é revelado por parte de algumas professoras que declaram a ausência dos brinquedos na escola. As implicações negativas disso recaem na privação da garantia de ampliar as experiências do brincar como direito da criança, pois, a vazão a imaginação da criança pode ser intensificada na utilização do brinquedo e de materiais pedagógicos para estruturar suas brincadeiras. Isso acontece, segundo Horn (2004, p.71) pelo fato de

O brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, por exemplo, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

A autora entende que o brinquedo contribui positivamente para o desenvolvimento da criança na conquista de diferentes habilidades e sua ausência pode implicar consequências para a formação da criança.

Mas não é apenas a presença que finda a questão da necessidade dos brinquedos para os devidos fins no desenvolvimento e formação da criança, cabe aos profissionais refletirem ainda quanto às condições e qualidade dos materiais disponibilizados desde o momento de sua aquisição. É o que Kishimoto (2013, p.11) adverte ao recomendar que:

Para selecionar um brinquedo, é necessário pensar em diversos fatores: ser adequado a cada criança, garantir a segurança e a durabilidade, ser atraente, ampliar oportunidades para brincar, ser apropriado aos diversos usos, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e étnica, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos de brinquedos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais.

Kishimoto (2010, p.2) ainda orienta sobre os cuidados que se deve ter no momento da escolha dos brinquedos e materiais para as crianças.

É fundamental selecionar aqueles com o selo do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia), que já foram testados em sua qualidade com critérios apropriados às crianças [...] Assim, é preciso considerar:

- TAMANHO: o brinquedo precisa ser duas vezes maior e mais largo do que a mão fechada da criança (punho); em suas partes e no todo;
- DURABILIDADE: o brinquedo não pode se quebrar com facilidade — vidros e garrafas plásticas são os mais perigosos;
- CORDAS E CORDÕES: esses dispositivos podem enroscar-se no pescoço da criança;
- BORDAS CORTANTES OU PONTAS: brinquedos com essas características devem ser eliminados;
- NÃO TÓXICOS: brinquedos com tintas ou materiais tóxicos devem ser eliminados, pois o bebê os coloca na boca.
- NÃO INFLAMÁVEL: é preciso assegurar-se de que o brinquedo não pega fogo;
- LAVÁVEL, FEITO COM MATERIAIS QUE PODEM SER LIMPOS: essa recomendação se aplica especialmente às bonecas e brinquedos estofados;
- DIVERTIDO: é importante assegurar que o brinquedo seja atraente e interessante.

Em diálogo com a autora acima, o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedo e brincadeiras de creches (BRASIL, 2010, p. 148) adverte que:

Para selecionar brinquedos, além de observar o selo do INMETRO é necessário considerar uma variedade de fatores: adequação à criança, segurança, durabilidade, oportunidades para brincar que propiciam, diversidade de usos, diversidade de materiais, se são atraentes, se atendem a diversidade racial sem preconceitos de gênero, classe social e etnia, se não estimulam a violência, se são brinquedos tecnológicos, artesanais e/ou produzidos pelas crianças, professores e pais, além de atender a quantidade de crianças do agrupamento.

Ainda em relação à escolha dos brinquedos, o referido Manual vai mais além ao ressaltar que

A escolha dos brinquedos deve prever a participação de todo o grupo responsável pela educação das crianças: o governo, por meio de políticas públicas, cria e oferece alternativas para orientar a aquisição e compra dos brinquedos; a equipe da creche/pré-escola baseia-se nos princípios da brincadeira e das interações, de modo a atender os interesses e as necessidades de cada criança na sua individualidade e os dos agrupamentos por meio do projeto curricular; e a família e a comunidade, participam da educação de suas crianças trazendo a riqueza e a diversidade das culturas de seus membros (BRASIL, 2012, p.139).

Compete aos profissionais das Instituições manterem uma atenção particular no tocante aos cuidados necessários aos brinquedos, pois a escolha desses materiais será determinada pelos critérios das necessidades de cada faixa etária e é por meio desse conhecimento, entre outros, que as ferramentas do brincar devem ser consideradas ao adentrar no espaço da Educação Infantil.

Essa pesquisa também buscou saber a respeito dos meios pelos quais se deu a aquisição dos brinquedos e materiais pedagógicos nos espaços cuja existência foi confirmada pelas professoras. A partir dos dados, constatou-se que na maioria são adquiridos por meio de doações das próprias professoras e crianças ou concedidos pela Secretaria de Educação e apenas uma pequena parte fez referência ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, como recurso utilizado para tal fim.

É sabido que não é obrigação dos professores e crianças equipar de brinquedos a escola, já que para isso é destinada uma verba de custeio para as Instituições de Educação Infantil. “A inexistência de uma verba anual suficiente para aquisição de brinquedos e materiais é outro fator que impede o uso intenso desses materiais” (KISHIMOTO, 2000, p.15). É imprescindível que haja um comprometimento com a educação de qualidade das crianças pequenas e, para isto, é necessário prover dos meios necessários para promoção do brincar.

Dentro das salas de aula e nos demais espaços da Educação Infantil é indispensável atentar também para a forma como as crianças têm acesso a estes materiais e brinquedos, pois em muitas situações, este acesso é imposto irrefletidamente pelo adulto. É preciso ter claro que o acesso deve ser facilitado e deve promover a autonomia da criança.

No tocante aos espaços extra sala de aula, de acordo com os dados, a maioria das professoras afirmou que os brinquedos ficam guardados em uma sala reservada e que o acesso é permitido somente aos adultos (professores e coordenação) e a disposição desses brinquedos é realizada pelos professores para as crianças brincarem no pátio em momentos do intervalo ou em situações didáticas que se fizerem necessárias. Tem-se aqui uma possível problemática, se a determinação da seleção desses brinquedos nesses ou em outros momentos são definidos exclusivamente pela professora sem que seja dada à criança a possibilidade de exercer sua autonomia e preferências no brincar, o que não ficou tão claro nas respostas presentes nos questionários é se são elas quem determinam quem brinca com o quê. Apenas uma pequena porcentagem das professoras afirmou que as crianças têm livre acesso aos brinquedos, podendo escolher com o que brincar.

Quanto aos espaços da sala de aula, os dados revelaram que grande parte dos sujeitos entrevistados afirmou não haver brinquedos na sala de aula e que os brinquedos usados ficam guardados na sala da coordenação ou em outro espaço¹⁸, e quando necessário, as professoras os levam para a sala de aula.

A presença dos brinquedos neste ambiente também é de extrema importância, bem como sua disposição a fim de proporcionar e contribuir com o desenvolvimento da autonomia das crianças. A ausência de brinquedos na sala de aula destacada nos dados citados representa um fator negativo, pois intensifica a limitação de acesso e contato da criança, visto que mais uma vez põe em dúvida a compreensão do lugar privilegiado que o brincar ocupa na Educação Infantil, principalmente quando se constata a fragilidade expressa tanto no planejamento quanto na rotina diária das Instituições apresentadas e analisadas nos tópicos¹⁹ anteriores deste capítulo.

Apenas uma pequena porcentagem das professoras indicou a presença dos brinquedos em suas salas de aula. O que apesar de ser um fator positivo, o pequeno

¹⁸A sala que também foi referida quanto o lugar em que ficam guardados os brinquedos usados no pátio durante os intervalos.

¹⁹A esse respeito, ver tópico: “**3.3. Planejando a brincadeira**”.

número mostra que a realidade no espaço de Educação Infantil ainda está longe do ideal previsto na legislação.

O brincar deve ser incluído na rotina diária da criança, seja no espaço externo ou interno da sala de aula e que desse modo, seu desenvolvimento através do brincar não fique limitado. Isso requer pensar em como a criança é vista e considerada no espaço da Educação Infantil, valendo-se voltar a refletir nas práticas desenvolvidas com as crianças, pois, “o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que está inserida” (HORN, 2004, p.70).

É importante destacar que a presença dos brinquedos e materiais pedagógicos no espaço da sala de aula coloca em evidência a disposição das ferramentas do brincar nesse ambiente. A esse respeito Kishimoto (2013, p.12) elucida que “os brinquedos não são peças de decoração, devem ficar sempre ao alcance da criança. São objetos de consumo e devem ser substituídos quando quebram ou quando deixam de ter interesse para as crianças”. Assim sendo, a promoção de situações que incitem o exercício da autonomia da criança por meio do brincar, se interliga essencialmente com as possibilidades permitidas às crianças para realizarem a exploração dos brinquedos e materiais que a escola dispõe, considerando os avanços no seu desenvolvimento.

Segundo Horn (2004, p.15), faz-se necessário:

[...] o olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica.

A partir dos dados encontrados, ficou evidente que as professoras organizam tais ferramentas nas salas em caixas grandes decoradas num canto da sala e de fácil acesso às crianças, porém, desenvolvendo a compreensão das crianças quanto ao tempo e momento certo para utilizarem. De acordo com Kishimoto (2013, p.19), “para crianças pequenas, a ampliação do conhecimento depende da organização das salas com brinquedos e objetos em estantes ou mobiliários na sua altura, para favorecer a educação da autonomia”.

Segundo o RCNEI (1998, p.40),

Uma sugestão é que os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem

a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc., sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira etc.

É preciso compreender que não se trata apenas de dispor de materiais, mas também garantir um tempo adequado na rotina e propor espaços variados à criança, a fim de possibilitar experiências diversas. Nesse sentido, é interessante considerar a criação de espaços como os cantos, espaços de faz-de-conta. Dornelles e Horn (1998, p. 24) consideram que

Estes espaços podem ser estruturados a partir de temas, como supermercado, casinha de bonecas, biblioteca, ou também tendo como referência o tipo de atividades que podem ser realizadas nela como área mais movimentada, área semi movimentada e área mais tranquila. O sucesso desta forma de organizar o espaço depende muito de o educador saber observar o modo como as crianças brincam nele, modificando-os a partir desta observação.

Pensar na organização do espaço desta forma requer um olhar atencioso do professor frente às crianças, agregando valores nestas experiências, respeitando as singularidades de cada uma. Os cantinhos podem favorecer positivamente o desenvolvimento integral na infância, desde que o professor compreenda o seu significado para o aprendizado da criança.

O RCNEI (Brasil, 1998, p. 22) destaca a importância dos cantinhos do faz-de-conta para a formação da criança, uma vez que:

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.

Desse modo, é fundamental pensar na organização do espaço e propor os materiais necessários a cada situação a ser vivenciada pelas crianças. Além desses cantinhos, pode-se considerar ainda a criação da brinquedoteca dentro da escola com o propósito de possibilitar o brincar da criança. Segundo Santos (1997, p.13),

A Brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um

ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam.

Porém, vale lembrar que o brincar não deve estar restrito apenas a este espaço, uma vez que o mesmo precisa ser incluído no cotidiano das crianças na Educação Infantil. A brincadeira, o tempo, o espaço e materiais disponíveis na Educação Infantil, todos esses quesitos são interligados e funcionam de forma indissociável. Porém, se constatou nos dados da pesquisa uma fragilidade na compreensão que as professoras apresentam sobre a relação que os aspectos acima citados, isto é, os espaços, os tempos e os materiais pedagógicos com a brincadeira. Ora destacam apenas as ferramentas e o cuidados com os materiais, ora defende-se com mais ênfase a necessidade do tempo determinado e algumas falas focam na importância do espaço adequado para o brincar.

É essencial que os profissionais compreendam essa relação, visto que a brincadeira pode ser influenciada não só com o que é oferecido às crianças, como também por meio dos espaços em que este ato ocorre e o tempo disponibilizado para esta atividade.

Por fim, vale a ressalva que o brincar está em todo lugar e que ainda se faz necessário refletir no sentido de buscar meios de assegurar e garantir o brincar da criança dentro da Instituição de Educação Infantil, considerando mudanças significativas tanto na questão do espaço da Instituição e seus elementos como na maneira de possibilitar o brincar.

3.9. O brincar e o meio familiar da criança

A brincadeira faz parte da vida da criança em todos os meios em que ela está inserida na sociedade, e é transmitida de geração em geração. Assim como na Instituição de Educação Infantil, na qual a criança a partir da interação com seus pares se envolve no mundo do brincar, no seu espaço mais particular, o meio familiar, este ato também se faz presente, uma vez que, para compreender o mundo a sua volta a criança utiliza sua linguagem própria e dinâmica, que é o brincar.

Por isso, dando voz às crianças, verificamos como o brincar é contemplado no seu espaço de vivência e quais os pares com quem interagem. Em unanimidade, as respostas expressas pelas crianças demonstraram com entusiasmo a afirmativa de sempre brincar em casa. Do mesmo modo, 100% dos pais afirmaram que seus filhos/filhas brincam,

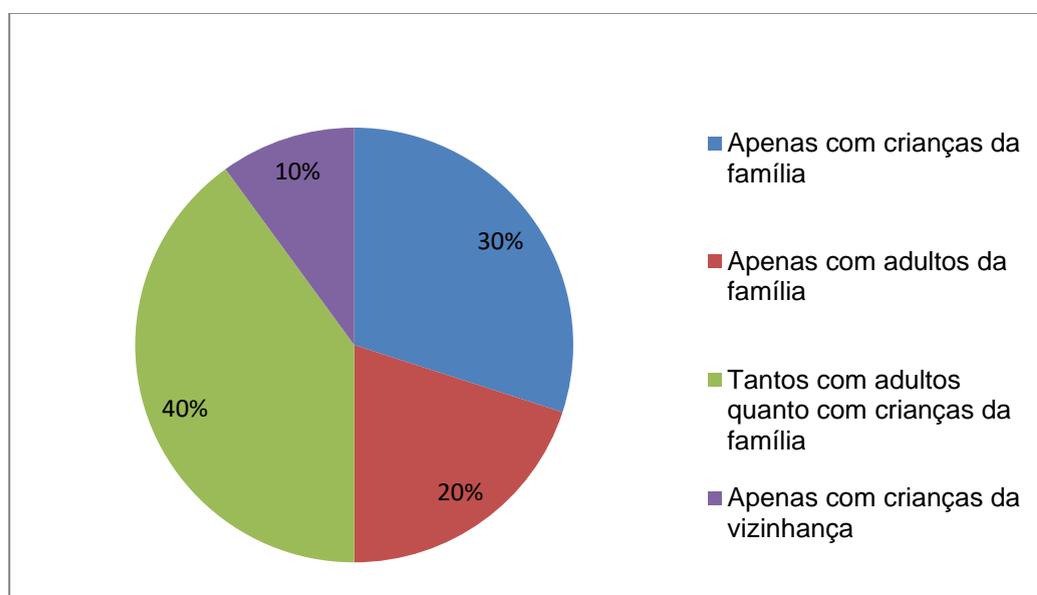
dados que coincidem com as colocações das crianças, o que é extremamente positivo sob o ponto de vista de que às crianças não é negado o brincar por parte dos pais no seu lar.

A presença constante da brincadeira na vida da criança seja qual for o local em que elas se encontram é um fato constatado.

Diante das colocações surge outro ponto importante, que é o momento em que o brincar acontece. A esse respeito, os pais ponderaram que as crianças brincam no horário oposto da escola e também à noite. Isso mostra como o brincar é característico da infância, a criança brinca quando sente necessidade e encontra espaço para esta ação seja na escola ou em casa.

Acerca dos sujeitos que participam da brincadeira, o gráfico abaixo sinaliza a partir das falas das crianças que 30% delas brincam apenas com crianças da família (irmãos, primos/as), 20% brincam apenas com adultos (pai e mãe), 40% brincam tanto com adultos (pais) como com crianças da família e 10% brincam apenas com crianças da vizinhança.

Gráfico 08. A interação no brincar no espaço familiar



Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

Nota-se que as crianças apresentam relação com diversos pares na brincadeira, o que favorece enriquecer as experiências vivenciadas. O gráfico também revela que a maioria das crianças tem a participação dos pais no momento da brincadeira, o que é

muito relevante diante do quadro social em que tantos adultos vivem numa rotina desenfreada. Entretanto, ainda há uma parcela em que a ausência dos pais é não só sentida como facilmente relatada pelas crianças que a vivenciam.

Em contrapartida, isso é contrastante na fala manifestada pelos pais, pois 100% declararam participar mesmo que de forma parcial, das brincadeiras, quando nem todas as crianças revelaram esta interação, no momento de brincar. A questão que se tem neste contraponto consiste em que, quando se trata do brincar da criança em casa, é necessário esclarecer que não basta apenas consentir a criança realizar essa ação e/ou ficar apenas monitorando para evitar conflitos ou que se machuque, mas é interessante que os adultos do seu meio familiar se envolvam também nesse brincar, se experimentem no brincar junto.

A interação no brincar é primordial para a criança, não só com outras crianças, como com a participação de adultos, pois quanto mais pares se relacionam, mais contribui para o seu desenvolvimento e promoção da sua cultura lúdica. Para o adulto, ainda lhes abre a oportunidade de conhecer e compreender porque o brincar é de fundamental importância no desenvolvimento da criança. Porquanto, a participação do adulto demonstra um apreço por aquilo que é sério na vida da criança. Permite que os adultos percebam como ela age na brincadeira possibilitando conhecerem como ela vê o mundo ao seu modo.

Neste universo do brincar, a criança como protagonista principal expressa seus gostos e preferências por meio das brincadeiras escolhidas. E por isso, também buscamos ouvir as crianças quanto às brincadeiras²⁰ que fazem parte da sua infância. A variedade citada foi agrupada nas categorias²¹ como mostra o gráfico a seguir:

²⁰Vale destacar que no início da pesquisa, as crianças estavam um pouco retraídas, com vergonha de responder as questões colocadas, mas ao decorrer do diálogo elas se mostraram já à vontade para responder, e de forma espontânea começavam a explicar como se dava cada brincadeira.

²¹As brincadeiras mais citadas pelas crianças, dentro das categorias especificadas no gráfico foram: 1. FAZ-DE-CONTA: Boneca, casinha, escolinha, comidinha, mamãe. 2. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: Esconde-esconde, elefante-colorido, dança-das-cadeiras, boto-pega, pedra-papel-tesoura. 3. BRINCADEIRAS COM BOLA: futebol e basquete. E 4. OUTROS: Bicicleta e balanço.

Gráfico 09: Brincadeiras preferidas das crianças

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

Como nos mostra a representação dos gráficos acima, das 10 crianças que participaram da pesquisa, observa-se que: sobre o faz de conta, 8 crianças citaram brincadeiras que se incluem nessa categoria; 5 crianças citaram brincadeiras que correspondem a categoria das Brincadeiras Tradicionais, 4 citaram brincadeiras concernentes à categoria de Brincadeiras com Bola; e apenas 2 crianças também fizeram referência à Outras Brincadeiras.

É certo que a cultura lúdica é marcada por uma diversidade de brincadeiras que vai se ampliando na medida em que as crianças tem a oportunidade de aprender novas formas de brincar com seus pares, e além disso, ela exercita sua autonomia em estabelecer brincadeiras com as quais se identificam melhor, afinal cada criança é única.

O gráfico demonstra que quando se fala das brincadeiras preferidas, semelhanças e diferenças entre as escolhas são manifestadas no grupo das 10 crianças. Mas se vê entre as brincadeiras um maior destaque em se tratando do mundo mágico do faz-de-conta. Segundo o RCNEI:

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro (BRASIL, 1998, p.22).

Nos cenários do faz-de-conta, as crianças entram num mundo criativo no qual tudo é possível. Elas traduzem a realidade e, transformando as situações reais, criam e

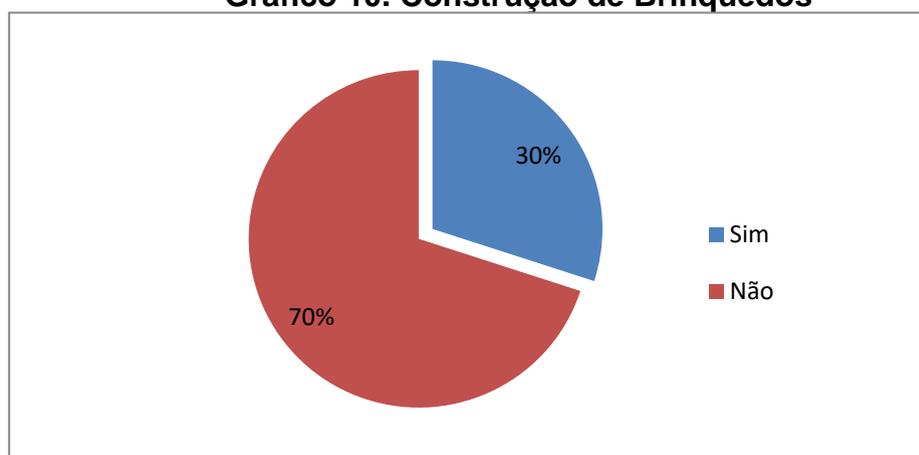
recriam seu próprio espaço, onde não há limites para sua imaginação, despertando novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Os brinquedos também são objetos do brincar importantíssimos, e diante da fala das próprias crianças, pensar o brincar requer considerar os brinquedos em qualquer espaço de vivência da criança. Nesse viés, outros dados da pesquisa mostraram que 100% das crianças afirmaram ter brinquedos em suas casas. Novamente, a mesma afirmação é ponderada por 100% dos pais.

Este é um dado de considerável positividade diante do brincar, uma vez que a criança pode o manter contato com os brinquedos também no ambiente do seu lar, pois os brinquedos são objetos que viabilizam ampliar a atuação da sua imaginação. Cada brinquedo permite à criança além de diversão, aprender algo novo enquanto o manuseiam, já que o brinquedo também carrega um significado social, apresenta diferentes características, formas, tamanho, espessura, entre outras.

Ao fazer menção aos brinquedos é válido destacar que eles compreendem uma variedade, podendo ser industrializados ou construídos. De acordo com Kishimoto (2013, p.10) “o brinquedo é um objeto produzido pela indústria, por artesãos, pelas crianças e pelos adultos”. Nesse caso, vale ressaltar que é importante a criança ter acesso a diversos tipos de brinquedos, e no caso dos brinquedos construídos, é necessário por parte dos adultos perceber a grandeza que está por detrás desses materiais, uma vez que se trata de uma expressão da capacidade criativa e imaginativa da criança, representando um significado para elas e possibilitando ainda aprendizagem no exercício de atribuir características e funções de cada objeto construído.

É por esse motivo que buscamos verificar quais das crianças já haviam construído algum brinquedo. Com base no gráfico abaixo, 70% afirmaram nunca ter construído, já 30% relatou que sim.

Gráfico 10. Construção de Brinquedos

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo (2017).

A porcentagem significativa do 70% sinaliza que, apesar de ser um processo importante a ser desenvolvido com as crianças pequenas, a construção de brinquedos raramente tem acontecido ou sido incentivado no meio familiar do grupo pesquisado. Por vezes, é mais recorrente a substituição por brinquedos industrializados que a sociedade impregna no mundo infantil. É o que podemos notar nos dados encontrados. Isso representa um fator negativo, a construção de brinquedos tem muito a contribuir com o desenvolvimento da criança e dá a oportunidade dela própria construir seu brinquedo, percebendo as particularidades desses objetos. E como a criança pequena precisa de um apoio por parte do adulto, sua ausência nessa questão implica a negação de experiências para as crianças.

Essa ausência de brinquedos construídos foi reafirmada pela maioria dos pais dessas crianças, evidenciando que os brinquedos industrializados ganharam destaque frente aos brinquedos produzidos. Quando questionamos aos pais como os brinquedos de suas crianças eram adquiridos, afirmaram somente comprar brinquedos prontos. Apenas 3 pais comentaram que além desses, também produziam algumas vezes com os filhos. Gomes (2001, p.108) discorre que “as grandes indústrias se deram conta do quanto as crianças pequenas são ótimas consumidoras. Os brinquedos industrializados tornaram-se mercadoria muito forte, como tantas outras na economia de mercado”.

É fundamental compreender que assim como o brincar precisa ser ensinado, a construção de brinquedos também pode ser favorecida com a participação de um adulto ou criança mais experiente. Esta é uma atividade que pode ser promovida não só nas

escolas, mas também no seio familiar. É gratificante descobrir que mesmo em poucos casos, os brinquedos construídos foram possibilitados às crianças, como observado nos dados da pesquisa em que apenas algumas crianças afirmaram passar por essa experiência. Uma das crianças, por exemplo, lembrou com entusiasmo a construção de um carrinho de boi na companhia de seu pai. Além dela, experiências de produção de brinquedos foram relatadas, tanto em casa como na escola, entre elas: “casinha de papelão, que fez sozinha”, “panela, garfo e faca de madeira, com ajuda de uma amiga”, e “fez um pião com ajuda da tia (professora)”. Tais experiências são enriquecedoras para as crianças, ao mesmo tempo que é perceptível o orgulho que as elas demonstram de suas obras.

Vale destacar que o brincar é parte da vida das crianças em todos os espaços em que ela está inserida, e de forma indispensável. A criança brinca, e através dessa linguagem expressa sua visão de mundo, e suas experiências tanto da escola como do seu meio familiar estão refletidas no brincar.

3.10. A importância do brincar sob o olhar da criança

As crianças são sujeitos ativos, criativos e que também possui uma voz ativa acerca dos significados e, principalmente, dos sentidos da infância. Elas têm muito a contribuir com as questões acerca do que lhes dizem respeito, como o brincar, afinal, são elas que sentem a necessidade e experimentam as diversas situações da brincadeira com seus pares. Por isso, já que o que é importante para o adulto muitas vezes pode não ser importante para a criança, é primordial dar voz e vez às crianças ao invés de apenas falar por elas.

Ao longo dos tempos inúmeros estudiosos da área da Educação Infantil vem tentando compreender e explicar o nível da real importância do brincar para a vida da criança. Contudo, mesmo com as inúmeras pesquisas, algumas das quais serviram de base para traçar este Trabalho de Conclusão de Curso, ouvir das próprias crianças, como sujeito central de todos os estudos que tem tentando desvendar o mundo da infância, acrescenta um enriquecimento particular para melhor entender o brincar e sua relevância sob o olhar infantil no nosso campo de pesquisa, visto que ela é e sempre será a protagonista nesse processo.

Essa importância já começa a ser percebida entre as crianças entrevistadas desde o brilho no olhar demonstrado ao longo das falas. É interessante a maneira como as crianças, com naturalidade, expressam sobre o brincar inerente ao universo infantil, justificando tal importância com seriedade. Esse entendimento expressivo é apresentado nos seus próprios argumentos quando afirmam: “porque faz parte da vida da criança”, “porque todas as crianças brincam e os adultos não”, entre outras. Isso revela não só a consciente diferenciação da fase da infância em relação ao mundo adulto, como também a percepção do brincar característico da infância, bem como a evidência de que elas sentem a ausência da participação do adulto no brincar.

Atentar para a fala da criança, seja pelo meio verbal ou qualquer outra linguagem sua é imprescindível para possibilitar colaborações que visem seu desenvolvimento de forma integral. As próprias crianças demonstram sua necessidade de brincar, e por meio desse ato tornam visíveis outras necessidades que muitas vezes passam despercebidas, uma vez que parte dos adultos não interage com ela no seu brincar perdendo a oportunidade de conhecê-las melhor. A ideia de que as crianças não entendem o que as cercam precisa ser superada, pois elas sabem dialogar a respeito dos seus interesses e necessidades, e cabe aos adultos dar atenção a fim de compreenderem a sua linguagem.

O brincar aparece entre as crianças como um elemento significativo, divertido, um momento em que elas são livres para tecer suas histórias, se expressarem com seus pares. Elas veem no brincar a importância de aproveitar sua infância enquanto criança, já que ao crescerem deverão desempenhar os papéis sociais específicos dos adultos determinados na sociedade, elas percebem nos seus espaços de vivência a rotina desenfreada vivida pelos adultos que muitas vezes não tem tempo para brincarem com elas, demonstrando insatisfação. Desse modo, consideram que o brincar deve ser proporcionado enquanto ainda são pequenas.

No diálogo com as crianças, seu desejo de exprimir seus pensamentos, diante de se sentir valorizada por aquele que as escuta, se desenha facilmente na forma como a conversa ganha vazão. E não é apenas a constatação da relevância particular do brincar como parte de sua vida e do ser criança, outras questões também são acrescentadas, como a ligação do brincar ao modo como aprendem a se relacionar com outros sujeitos, como descobrem mais de si mesmo na diferenciação com o outro, os seus gostos,

preferências, e até mesmo desenvolver a habilidade de lidar e solucionar conflitos pessoais.

Corroboramos com Santos (1997, p.56) ao afirmar que

No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

No aprendizado da resolução de conflitos, as crianças destacam com clareza que são inevitáveis, como por exemplo, diante das escolhas dos brinquedos quando um mesmo brinquedo pode ser desejado por mais de uma criança, porém elas crescem nas suas habilidades de argumentações e criatividade para não deixar que a brincadeira acabe e que o brincar seja suprimido pelos conflitos. Em suas palavras, as crianças revelam suas capacidades para resolver o problema e a escolha de eliminá-lo ao invés do brincar. Destacando que a melhor solução é dividir os brinquedos para poderem continuar brincando, como podemos observar na íntegra em suas colocações: “as vezes a gente briga pelos brinquedos quando ta brincando, mas eu divido os brinquedos”. Kishimoto (2013, p.14) explana que “nas brincadeiras, muitas vezes ocorrem conflitos, na disputa de brinquedos. Aprender a lidar com frustrações, esperar sua vez, guardar ou compartilhar o uso do brinquedo são experiências de convivência que se aprende no brincar”.

Apesar de atualmente nos depararmos com situações na sociedade em que o brincar parece estar sendo substituído pelo celular ou a TV, em que algumas vezes muitas crianças ficam submetidas a horas do seu dia, as falas do grupo de crianças entrevistadas revelam um quadro diferente, onde o espaço para a brincadeira, sejam formas tradicionais ou não, ainda é importante.

As crianças discorrem sobre o seu gosto particular quanto às brincadeiras que preferem, e falam espontaneamente e com prazer, elas mesmas dão pistas dos tipos de brincadeira que mais demonstram interesse em participar. No geral, demonstram em destaque o gosto pelo brincar de faz de conta, pois, por vezes essa ação foi repetida em suas falas, em que mais se destacou, entre outras, as ações: “casinha” e “fazer bolos”. Além de fazerem a ressalva da distinção entre o real e o imaginário, fazendo questão de explicar que o bolo era de “mentirinha”.

Outras falas revelaram o fantástico do faz-de-conta no possibilitar a criança viver o que a realidade não comporta, mas a imaginação não a limita, como é relatado em uma das falas: “na brincadeira eu posso cozinhar, mas fora da brincadeira não, porque sou pequena”. Nos momentos em que brincam de faz-de-conta, por exemplo, de “casinha”, persistem os conflitos entre a escolha de papéis entre elas, uma vez que todas querem ser a “mamãe” no enredo da história, mas aqui logo começa um processo em que as crianças aprendem a negociar como pode ser confirmado em seu relato: “na hora de brincar de casinha a gente deixa uma ser a mãe e depois deixa a outra ser, eu peço pra ela, pra eu ser a mãe e ela deixa, depois a gente troca”. Fica evidente que as crianças criam suas próprias regras e acordos entre si, para que o brincar seja efetivado de forma positiva e enriquecedora. “O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras (KISHIMOTO, 2011, p.44)”.

O processo de negociação também se faz presente nas brincadeiras tradicionais relatadas pelas crianças e aprendidas no seu meio familiar: “na hora do pega-pega, a gente decide que uma vai pegar e depois é a outra, ela deixa”. Destacaram também entre as brincadeiras tradicionais: “roda-roda”, “pula-pula”, “esconde-esconde”, entre outras. A esse respeito Kishimoto (1997, p. 43) esclarece que “enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

A interação entre as crianças e suas famílias, mesmo que de forma superficial, é um elemento rico que evidencia que o brincar também se aprende na interação, e, portanto, deve ser incentivada. Pois as crianças esclareceram não só que parte das brincadeiras das quais gostam aprenderam com outras crianças e com adultos, como também tiveram a oportunidade de trocar experiências de suas brincadeiras à outras crianças, demonstrando orgulho ao expressar que já ensinou uma brincadeira aos seus colegas. E nesse processo de interação de pares, se amplia e se fortalece sua cultura lúdica.

Borba (s/a, p.49) ainda acrescenta que

Quando participam de brincadeiras com os membros mais experientes da sua cultura (pais, irmãos etc.), as crianças entram em contato com as práticas lúdicas histórica e culturalmente construídas e aprendem a brincar, apropriando-se de

modos de interação específicos das brincadeiras. [...] Para brincar, é preciso dominar e partilhar essa “cultura lúdica”, esses modos de brincar.

E como conhecer esse acervo lúdico de que falam as crianças? Simplesmente oportunizando escutá-las. As crianças fazem questão de ensinar aquilo que aprendem, com o brincar não é diferente, no momento da pesquisa, aos poucos, elas começaram a explicar cada brincadeira em detalhes, destacando regras, enredo, entre outros elementos.

Se a presença de brinquedos e brincadeiras exercem tamanha influência no espaço familiar da criança, fica claro que essa necessidade não está avulsa às instituições de Educação Infantil. Neste aspecto, as crianças confirmaram, entusiasmadas, a presença de brinquedos em suas escolas. Eufóricas, logo foram tentando esclarecer que esses brinquedos ficavam numa sala à parte no espaço externo da sala de aula, como pode ser observado nos seus relatos: “quando a gente entra numa sala lá, tem um tapete e um monte de brinquedo, ficam guardados numa sala e as fantasias numa caixinha. A professora é que pega os brinquedos pra gente”. O seu vínculo de afetividade com o espaço educacional formal é claramente marcado pelo brincar, em suas afirmações, gostam da escola porque também podem brincar nela.

Nesse sentido, as crianças ponderaram suas brincadeiras preferidas no espaço da escola, dentre elas, compartilharam sobre brincadeiras tradicionais (boto-pegas, boto-congela, boto-se-esconde, boto se atrepa: brincadeiras que fazem parte do momento em que brincam livremente no horário do recreio), e além dessas, a forte presença da brincadeira de faz-de-conta.

Se o entusiasmo é percebido ao falar do brincar, o mesmo não acontece quanto a referência do tempo destinado a isso. Elas nitidamente atestam a separação entre a hora do “recreio”, e a hora da “tarefa” considerada como mais “séria”, como pode ser afirmado em seu relato “temos a hora certa para brincar, na hora do recreio, e se a gente terminar a tarefa rápido, a tia dá brinquedo pra a gente”.

Em nenhum momento é considerado pelas crianças as brincadeiras usadas pelas professoras na aplicação de conteúdos. Para as crianças, elas sentem nitidamente a separação entre o brincar e o “estudar” vinculado ao padrão formal de conteúdos curriculares, haja visto que só viam liberdade para seu brincar fora da sala de aula como foi retratado nas falas: “A gente brinca pouco e depois que o sino toca, a gente tem que

entrar na sala”. A sala de aula é vista pela criança como o espaço impossibilitado para o brincar, é o momento em que se encerra o prazer do brincar, ou seja, é hora de estudar.

A dissociação entre o brincar e o educar no olhar da criança, constitui-se sinais de que a rotina e o planejamento educacional e pedagógico precisam ser repensados, afinal é no campo ativo do brincar em que a criança mais aprende.

Pode-se observar, portanto, que a visão da criança é distinta do adulto. E isso não significa falta de compreensão da realidade em que ela está inserida, seja no meio familiar ou no âmbito escolar. É de extrema importância ouvir o que as crianças tem a dizer, e romper com a ideia de considerar as necessidades pertinentes à infância somente a partir da ótica adulta.

As crianças demonstram que o seu brincar é coisa séria, e que assim como os adultos precisam lidar com escolhas, regras, problemas, elas também vivenciam diversas situações no seu mundo infantil, porém a partir da sua linguagem própria, o brincar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia equivocada de considerar a brincadeira apenas como ferramenta pedagógica para aplicação de conteúdos didáticos ou o brincar por brincar, resulta em consequências negativas para a formação da criança. Afinal, trata-se de uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, físico, psicológico, cognitivo, afetivo, etc., pois é através do ato brincante que a criança se expressa e compreende o mundo a sua volta. O brincar se mostra como um espaço não só de expressão como também de produção da cultura infantil.

Diante da análise realizada neste estudo, conclui-se que para entender as implicações que perpassam o modo como o brincar é percebido e organizado em diferentes contextos em que a criança transita, considerando suas experiências, se faz necessário compreender distintas formas de olhar para esta atividade a partir de diferentes sujeitos, isto é, professores, pais e as crianças.

A relevância da discussão sobre o brincar é comprovada por meio da vasta bibliografia acerca da temática, abrangendo inclusive documentos legais vigentes, como as DCNEI para a Educação Infantil.

Quando se atenta para a imagem do adulto, na figura do professor, entende-se que a promoção do brincar nessa etapa da educação básica passa pelo compromisso desse profissional em garantir às crianças a vivência desse direito. Pois é no ato de planejar a prática de organizar o espaço e os tempos na Educação Infantil que o brincar é definido, sendo assegurado às crianças seu direito de se desenvolver e aprender por meio da brincadeira.

Por outro lado, as fragilidades da percepção do professor e concepções oferecem ao brincar um papel descontextualizado e distante da sua verdadeira essência na primeira infância. Quando o brincar é concebido como mera diversão ou estratégia pedagógica para introdução de conteúdo torna fragilizadas até mesmo as interações entre professores e crianças; as trocas de experiências que contribuem para o desenvolvimento da cultura lúdica são reduzidas, perdendo-se os fundamentos da educação voltada à criança pequena em instituições infantis.

Contudo, cabe destacar que essas concepções equivocadas não podem ser refletidas de forma dissociada das origens da Educação Infantil e da formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil no Brasil.

Muitas vezes, o olhar desatento e o insuficiente investimento na formação dos profissionais dessa área se revelam nos inúmeros obstáculos ao exercício da docência, levando os professores a enfrentar no dia a dia certa falta de aprofundamento de temáticas tão necessárias para melhor atender às demandas e exigências requeridas pelas crianças em suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A necessidade de investimento também se estende à inclusão e organização de espaços apropriados ao brincar nas instituições infantis, conseqüentemente, a família também um papel fundamental quanto a afirmação e ao respeito às questões da Infância. Mesmo que o brincar e os brinquedos não sejam negados, é preciso que a família entenda que o brincar é próprio da infância e promotora do desenvolvimento infantil.

É por isso que a comunicação e a aproximação entre escola e família precisam ser contínuas e crescentes, um trabalho conjunto na formação da criança. Quando o diálogo entre ambos é incentivado, desenvolvido e mantido, oferece-se a possibilidade de promover momentos em que se amplia a compreensão dos pais acerca do direito do brincar para o desenvolvimento dos seus filhos, que vai além de um simples passatempo.

É interessante a constatação, na conclusão desta pesquisa, do quanto à presença de estereótipos adultos acerca do brincar marcam as percepções das crianças, mesclando a visão do seu mundo e de sua cultura infantil em diálogo com as informações que, direta ou indiretamente, são vivenciadas com os adultos, seja na escola ou em casa. São expressões do tipo: “o brincar é só para crianças” ou “adulto não brinca” ou ainda a separação entre o brincar e o estudar, sendo o primeiro visto como atividade sem compromisso e o último como “coisa séria”. Essa realidade decorre da forma como os adultos se relacionam com esses dois campos e da visão que têm da infância, do que é ser criança e do papel da Educação infantil.

Isso reitera necessidade de se criar espaços na escola que contribuam para a compreensão da criança como sujeito social e histórico, possuidora de direitos e cuja infância deve ser vivida de forma intensa e significativa.

Por fim, esperamos que este estudo possa instigar outros estudantes no percurso de sua formação acadêmica, assim como eu, a desejarem ampliar seus conhecimentos

na área da primeira infância, despertando para a necessidade de profissionais que assumam um compromisso com a qualidade da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, que possa colaborar para estimular as reflexões quanto à promoção e aceitação do brincar por parte dos professores, seja da geração que está se formando nos cursos de Pedagogia, como dos profissionais que já atuam nas Instituições.

5. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. M. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, M. G. **O significado da infância**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, I. Brasília, DF, 1994. Brasília, DF: MEC, 1994. p.88-92.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche: Manual de orientação pedagógica**. Brasília, MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 de Julho de 2017.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 5 de julho de 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial, 20 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 5 de setembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF. vol 1. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF, 1998. vol. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF, 1998. vol. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEF, 2009.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ (Org.) Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Rangel; Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.**

BORBA, A. M. **Brincar é coisa de criança, e de adulto também!** O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil. Disponível em: http://www.editoradobrasil.com.br/educacaoinfantil/material_de_apoio/flipbook/reflexao_041_072/files/assets/common/downloads/educacao_infantil_participacao_e_aprendizagem_041-072.pdf. Acesso em: 08 de setembro de 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brincadeira, brinquedos e televisão. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em : 10 de maio de 2018.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A.M.A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.p. 31-50.

COUTINHO, Ângela M. S. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, Brasil, v. 5, n. 7, 2003. ISSN 1980-4512.

CRAIDY, C. M.;KAERCHER, G. E. P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, M. Formação continuada. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Marília Costa Morosini et. al. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

DIDONET, V. A LDB e a Política de Educação Infantil. In: **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

DORNELLES, L. V.; HORN, M. da G. S.. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 19-26.

DORNELLES, L. V.. Na escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M. ;KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORTUNA, T. M. **O lugar do brincar na Educação Infantil**. Pátio. Porto Alegre. 2011, v. 27 p. 8-10.

FREIRE, Adriane. **Formação de educadores em serviço**: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al (Orgs). **Infância e educação infantil**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 77-100.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, L. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades**. 2006. Disponível: <www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

HOUAISS, I. A.. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HORN, M. da G. de S.. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. Brinquedos Educativos. **Entrevista da USP: brincar é diferente de aprender**. Ano 2011, ed. 18. Acesso em 25 de junho de 2013. Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEducao=19&idCategoria=8>>.

_____. **Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas**. Salto para o Futuro, 2013.

_____. **Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil**. Pro-Posições, v. 16, n. 3, p. 181-192, set.-dez. 2005.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://WWW.anped.org.br/reuniões/23/textos/0722t.PDF>>. Acesso em: 20 de Novembro de 2016.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14.ed.São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: Brasil. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.13-23.

NAVARRO, M. S. **O brincar na educação infantil**. 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf> Acesso em: 20 de Abril de 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. de. **A universidade na formação dos profissionais de educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 64-68.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.7-30, 1997.

PRESTES, Z.. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. Florianópolis, 2011
Disponível em :
<portal.pmf.sc.gov.br/.../14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2b>.

PRODANOV, C.; FREITAS, E.. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES L. M.. **A criança e o brincar**. Mesquita, 2009. Disponível em:<www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/.../integra_RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

SANTOS, Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Rio de Janeiro, Vozes: 1997.

_____. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais/Responsáveis)

Eu, _____
_____, RG _____, autorizo a participação de meu/minha
filho/a _____

na Pesquisa intitulada: **OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS E PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE PIRANHAS?**, desenvolvida junto à Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, pela estudante do Curso de Pedagogia **Janicleide Soares Silva** sob orientação da Prof^a Ms. Ana Maria dos Santos.

A pesquisa tem por objetivo compreender o papel do brincar na visão de crianças, pais e professores da pré-escola e contribuir para uma visão mais ampla sobre a brincadeira na infância.

Concordo em colaborar com a coleta de dados autorizando que meu/minha filho/a responda ao questionário aplicado, em situações previamente combinadas, bem como com a concessão de demais informações que se fizerem necessárias para responder aos objetivos da Pesquisa.

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, sendo assegurada a privacidade de meu/minha filho/a.

Está claro que a participação de meu/minha filho/a é isenta de despesas e que sua imagem e seu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito.

Delmiro Gouveia, AL, _____ de _____ de _____.

Assinatura Responsável

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Professores)**

Eu, _____, RG _____, Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada: **OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS E PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE PIRANHAS?**, desenvolvida junto à Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, pela estudante do Curso de Pedagogia **Janicleide Soares Silva** sob orientação da Prof^a Ms. Ana Maria dos Santos.

A pesquisa tem por objetivo compreender o papel do brincar na visão de crianças, pais e professores da pré-escola e contribuir para uma visão mais ampla sobre a brincadeira na infância.

Concordo em colaborar com a coleta de dados respondendo ao questionário, bem como com a concessão de demais informações que se fizerem necessárias para responder aos objetivos da Pesquisa.

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, sendo assegurada minha privacidade.

Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito.

Delmiro Gouveia, AL, _____ de _____ de _____.

Assinatura Responsável

APÊNDICE C**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Crianças)**

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização de meu responsável, concordo em participar da pesquisa intitulada: **OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS E PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE PIRANHAS?**, desenvolvida junto à Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, pela estudante do Curso de Pedagogia **Janicleide Soares Silva** sob orientação da Prof^a Ms. Ana Maria dos Santos.

A pesquisa tem por objetivo compreender o papel do brincar na visão de crianças, pais e professores da pré-escola e contribuir para uma visão mais ampla sobre a brincadeira na infância.

Concordo em colaborar com a coleta de dados, respondendo ao questionário, bem como com a concessão de demais informações que se fizerem necessárias para responder aos objetivos da Pesquisa.

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, sendo assegurada minha privacidade.

Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável.

Delmiro Gouveia, AL, _____ de _____ de _____.

Assinatura Responsável

5. Em sua escola tem brinquedos? Eles ficam no pátio ou na sala? Vocês podem pegá-los para brincar a hora que desejarem?
6. Você acha que brinca muito ou pouco na escola?
7. Para você, é importante brincar? (Investir nessa pergunta, questionando sobre os motivos, etc.)

APÊNDICE E



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE PEGAGOGIA**

**PESQUISA DE CAMPO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
INTITULADO: OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS,
SUAS FAMÍLIAS E PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO
MUNICÍPIO DE PIRANHAS?**

**GRADUANDA: JANICLEIDE SOARES SILVA
ORIENTADORA: PROF^a MSC. ANA MARIA DOS SANTOS**

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Por meio deste instrumento, solicitamos sua contribuição para coleta de dados referentes à pesquisa de campo do Trabalho de Conclusão de Curso cujo título, autora e Prof^a orientadora encontram-se acima identificados.

Agradecemos a colaboração, ao mesmo tempo em que asseguramos que sua identidade, bem como da instituição em que trabalha serão preservadas.

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Faixa etária: 18 -28 () 29 -39 () 40 -50 () Mais de 50 ()

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Responsável por uma criança matriculada em turma de: _____

7. Formação Acadêmica:

Fundamental: incompleto () completo () Nível Médio: incompleto () completo ()
() Nível Superior: incompleto () completo ()

Nome do Curso: _____

Pós-Graduação: incompleto () completo ()

Nome do Curso: _____

Nível: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

II - QUESTÕES DA PESQUISA

1. Para você, qual é a função da Escola de Educação Infantil?
2. Em sua opinião, o que é ser criança e o que é a infância?
3. Seu/sua filho/a brinca em casa? Os adultos brincam junto? Em que momentos as crianças brincam?
4. Em sua casa há brinquedos? Como eles são adquiridos (são confeccionados pelas crianças e adultos ou comprados prontos)?
5. Sabe informar se seu/sua filho/a brinca na Escola? De que forma você tomou conhecimento dessa informação? (Por meio da própria criança ou em reuniões pedagógicas na Escola)
6. Você concorda que a escola dedique um tempo para que as crianças possam brincar? Por que?

APÊNDICE F



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE PEGAGOGIA**

**PESQUISA DE CAMPO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
INTITULADO: OS SENTIDOS DO BRINCAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS,
SUAS FAMÍLIAS E PROFESSORAS EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES DO
MUNICÍPIO DE PIRANHAS?**

**GRADUANDA: JANICLEIDE SOARES SILVA
ORIENTADORA: PROF^a MSC. ANA MARIA DOS SANTOS**

QUESTIONÁRIO APLICADO COM PAIS E RESPONSÁVEIS

Por meio deste instrumento, solicitamos sua contribuição para coleta de dados referentes à pesquisa de campo do Trabalho de Conclusão de Curso cujo título, autora e Prof^a orientadora encontram-se acima identificados.

Agradecemos a colaboração, ao mesmo tempo em que asseguramos que sua identidade, de seu/sua filho/a, bem como da instituição a qual estão vinculados serão preservadas.

I - DADOS PESSOAIS

1. Faixa etária: 1 8 -28 () 29 -39 () 40 -50 () Mais de 50 ()
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Responsável por uma criança matriculada em turma de: _____
4. Formação Acadêmica:
Fundamental: incompleto () completo ()
Nível Médio: incompleto () completo ()
Nível Superior: incompleto () completo ()
Nome do Curso: _____
Pós-Graduação: incompleto () completo ()
Nome do Curso: _____

II - QUESTÕES DA PESQUISA

1. Para você, qual é a função da Escola de Educação Infantil?
2. Em sua opinião, o que é ser criança e o que é a infância?

3. Seu/sua filho/a brinca em casa? Os adultos brincam junto? Em que momentos as crianças brincam?
4. Em sua casa há brinquedos? Como eles são adquiridos (são confeccionados pelas crianças e adultos ou comprados prontos)?
5. Sabe informar se seu/sua filho/a brinca na Escola? De que forma você tomou conhecimento dessa informação? (Por meio da própria criança ou em reuniões pedagógicas na Escola)
6. Você concorda que a escola dedique um tempo para que as crianças possam brincar? Por que?