

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VÍVIAM CARVALHO DE ARAÚJO

**A BRINCADEIRA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

Juiz de Fora
2008

VÍVIAM CARVALHO DE ARAÚJO

**A BRINCADEIRA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Léa Stahlschmidt
Pinto Silva

Juiz de Fora

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

VÍVIAM CARVALHO DE ARAÚJO

A BRINCADEIRA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^a. Dr^a. Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ

Juiz de Fora, 24 de março de 2008

Dedico este trabalho ao meu amor e grande incentivador na busca por novos desafios e conhecimentos. Dedico também às crianças que cruzaram meu caminho durante minha trajetória profissional e acadêmica: vocês foram a motivação que tornou este sonho possível!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, força e motivação.

Ao meu esposo Evaldo, pelo amor, dedicação e incentivo constante.

Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos, pela presença, apoio e solidariedade durante esta jornada.

À professora e orientadora, Dr^a Léa Stahlschmidt Pinto Silva, pelo convívio amigável, pelos diálogos, trocas, pelas inúmeras aprendizagens, pelo exemplo de pessoa e profissional que é. Obrigada por acreditar neste trabalho!

À professora Dr^a Luciana Pacheco Marques, pelas contribuições, amizade e pelo carinho e atenção dispensados durante este percurso acadêmico.

À professora Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos, pela disponibilidade e contribuições para este trabalho.

À professora Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas, pelos ensinamentos e produtivos diálogos durante a realização das disciplinas no curso de mestrado.

Aos tantos novos amigos e amigas que encontrei neste percurso acadêmico. Obrigada pelas trocas, cumplicidade e companheirismo. Em especial agradeço às queridas Rita e Ana, companheiras constantes durante estes anos. A amizade de vocês possibilitou que esta jornada fosse mais tranquila. A todos os novos amigos que conheci no mestrado meu muito obrigada!

Aos profissionais e crianças com os quais tive a oportunidade de conviver durante minha trajetória profissional. Obrigada pelo apoio das colegas que souberam compreender e apoiar o momento de dedicação aos estudos pelo qual passei.

Aos profissionais da escola onde realizei esta pesquisa, em especial às crianças que trouxeram vida para este estudo. A vocês devo meu respeito.

A todos, muito obrigada!

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar, cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem). Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário as cem existem.

LORIS MALAGUZZI

RESUMO

A importância de práticas que inserem a brincadeira no currículo educacional e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil é uma das formas de se considerar as culturas infantis e entender as crianças enquanto sujeitos históricos, que participam e transformam a realidade em que vivem. Esta pesquisa teve como objetivo investigar o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral a partir da perspectiva das crianças. A abordagem teórico-metodológica adotada caminhou no sentido de se considerar as crianças enquanto sujeitos de direito, produtores e consumidores de cultura. A pesquisa teve como universo empírico uma escola de educação infantil em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Os sujeitos da investigação foram 20 crianças, entre 4 e 5 anos, que freqüentam a instituição. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação envolvendo situações em que as crianças brincavam e a utilização de desenhos produzidos por elas que, aliados à oralidade, tornaram-se um procedimento metodológico possível de fomentar o discurso das crianças a respeito do tema. Esta discussão baseou-se nos conceitos teóricos abordados por autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, que apontam que a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal das crianças na idade pré-escolar. Buscou-se também um diálogo com autores da sociologia da infância, uma vez que essas duas abordagens caminham no sentido de compreender o brincar infantil como uma atividade histórica e cultural e as crianças como sujeitos de sua história. Ao construir um deslocamento de uma pesquisa *sobre* as crianças e se buscar pesquisar *com* elas, partiu-se da premissa de que elas são informantes qualificados na investigação. A partir da perspectiva das crianças, os resultados indicam que o lugar do brincar é muito importante e significativo para o grupo investigado e que a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade desempenhada por elas no contexto da instituição de educação infantil que freqüentam. Contudo, as discussões realizadas nesta pesquisa apontam o quanto o tema relacionado à brincadeira ainda precisa ser debatido no meio educacional, principalmente nos espaços de formação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincadeira. Infância. Criança.

ABSTRACT

The importance of practices which insert play in the educational curriculum and in the pedagogical proposals of children education institutions is one way to consider children culture and understand children as historical individuals, who participate and change the reality they live in. The aim of this research was to investigate the place of play in a full-time children education institution from the children's perspective. The theoretical-methodological approach adopted considered children as individuals of right, producers and consumers of culture. The research had as its empirical universe a full-time public school of children education in the city of Juiz de Fora. The subjects of the investigation were 20 children, aged from 4 to 5 years, enrolled in this school. The methodological procedures adopted were the observation of situations in which children played and the use of drawings made by them that, together with speech, have become a methodological procedure able to promote children's talk about the subject. This discussion was based on the theoretical concepts approached by authors of the historical cultural perspective, as Vigotsky, Leontiev and Elkonin, who put the make-believe play as the main activity of preschool age children. A dialogue has been made with authors of children sociology, since these two approaches move to the end of comprehending children's play as a historical and cultural activity and children as subjects of their history. In making a dislocation of a research *about* children and looking for a research *with* them, we started from the premise that they are qualified informants in the investigation. Through children's perspective, the results indicate that the place of play is very important and meaningful to the investigated group and the make-believe play is the main activity made by them in the context of the children education institution they attend. However, discussions made in this research point out how much the subject related to play still needs to be discussed in the educational field, mainly in the places of teacher formation.

KEY-WORDS: Children education. Play. Childhood. Child.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE APÊNDICES	12
INTRODUÇÃO	13
1 APRESENTANDO O REFERENCIAL TEÓRICO	26
1.1 Discutindo o papel da brincadeira à luz do referencial histórico-cultural	27
1.1.1 A brincadeira de faz-de-conta: principal atividade da criança na idade pré-escolar.	36
1.1.2 A brincadeira de regras e os jogos limítrofes	41
1.2 O papel do Outro na constituição do sujeito	44
1.3 O desenho e os processos de imaginação da criança	49
2 TRILHANDO UM CAMINHO PARA A PESQUISA	52
2.1 Um caminho teórico-metodológico na busca pela perspectiva das crianças	56
2.2 O desenho como instrumento para adentrar no mundo dos pequenos	65
2.3 Desvelando o universo da pesquisa	66
2.3.1 O brincar e a escola de educação infantil em tempo integral	66
2.3.2 Contextualizando a escola	71
2.3.3 O contato com a escola, com as crianças e os procedimentos realizados	72
2.3.3.1 O encontro com as crianças	73
2.3.3.2 Os procedimentos	76
2.3.3.3 A organização dos achados	77
2.4 A devolução dos achados da pesquisa	79
3 OUVINDO AS CRIANÇAS A RESPEITO DA BRINCADEIRA NA ESCOLA ...	81
3.1 Faz-de-conta: a atividade principal das crianças na idade pré-escolar	81
3.2 O processo de interação nas brincadeiras	93
3.3 O espaço nas brincadeiras infantis	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	123

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 1	Representação de Jennyfer sobre a escola	66
Fotografia 1	Crianças manuseando o livro “A escola dos meninos felizes”	74
Quadro 1	Resumo das categorias da pesquisa	78
Desenho 2	Representação de Gleiviston do que mais gosta de brincar na escola	82
Desenho 3	Representação de Caio M. sobre a escola.....	86
Desenho 4	Representação de Marcelly do que mais gosta de brincar na escola	87
Desenho 5	Representação de Maria Isabel do que mais gosta de brincar na escola	88
Desenho 6	Representação de Caio C. do que mais gosta de brincar na escola	90
Desenho 7	Representação de Jennyfer do que mais gosta de brincar na escola	91
Desenho 8	Representação de Bruna do que mais gosta de brincar na escola	92
Fotografia 2	Crianças em situação de brincadeira na sala de atividades	93
Fotografia 3	Crianças brincando no parquinho da escola	95
Fotografia 4	Crianças brincando no pátio da escola	97
Desenho 9	Representação de Verônica sobre a escola	98
Desenho 10	Representação de Caio M. do que mais gosta de brincar na escola	99
Desenho 11	Representação de Luis O. do que mais gosta de brincar na escola	105
Desenho 12	Representação de Emille sobre a escola	106
Desenho 13	Representação de Caroline sobre a escola	106
Desenho 14	Representação de Maria Isabel sobre a escola	107
Fotografia 5	Parquinho da escola	109
Fotografia 6	Pátio da escola	109
Desenho 15	Representação de Douglas do que mais gosta de brincar na escola	110
Desenho 16	Representação de Larissa do que mais gosta de brincar na escola	110
Fotografia 7	Crianças brincando no pátio da escola	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relato das crianças sobre o que mais gostavam de fazer na escola	82
Tabela 2	Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola ...	82
Tabela 3	Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola ...	94
Tabela 4	Dados do desenho sobre a escola	102
Tabela 5	Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola ...	102

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo de compromisso para realização da pesquisa.....	132
Apêndice B	Termo de consentimento informado.....	133
Apêndice C	Termo de consentimento informado.....	134
Apêndice D	Termo de autorização dos pais ou responsáveis.....	135
Apêndice E	Termo de autorização assinado pelas crianças.....	136
Apêndice F	Termo de autorização assinado pelas crianças.....	137
Apêndice G	Folha de Registro dos desenhos.....	138

INTRODUÇÃO

Ao trazer a infância e as questões que ela suscita para o debate, é preciso considerar que os modos de olhar e pensar a criança, a infância e a educação infantil foram sendo historicamente construídos. Essa constituição afeta e transforma o modo como os adultos se relacionam com as crianças, o lugar da criança na sociedade, as construções das diversas infâncias e as práticas dos educadores.

Embora a infância venha sendo muito estudada na Atualidade¹, instaura-se a interrogação do que seria a infância. A resposta a essa indagação varia de acordo com a concepção que dela se tem. Posto que sempre tenha existido a criança, a noção de infância é uma construção histórica moderna. Estudos contemporâneos vêm apontando que a criança é um ser social e histórico, produtora de cultura e a infância, uma construção histórica².

No Brasil a situação da infância teve uma história de desamparo e desconsideração (VASCONCELLOS, 2005). No entanto, no final do século XX, políticas públicas voltadas para a infância trouxeram uma nova visão para essa questão, procurando romper com a idéia do atendimento à infância como meramente assistencialista, buscando considerar as crianças enquanto sujeitos plenos de direitos. Como exemplo, cito a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990) e a promulgação da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que prevê que a educação infantil é a 1ª etapa da educação básica. Esses avanços conquistados no campo das políticas públicas devem-se principalmente à força dos movimentos de luta pela democratização da escola pública nos anos 1980, à crescente participação da mulher no mercado de trabalho, ao avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e ao reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a educação infantil vem paulatinamente se desvencilhando das amarras assistencialistas às quais durante muito tempo esteve vinculada, o que tem contribuído para sua integração na área educacional. Dessa forma, no âmbito das políticas públicas referentes à infância, têm-se registrado significativos avanços históricos.

O acesso à pré-escola é um direito da criança garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e referendado no Plano Nacional de Educação do Brasil - PNE -

¹ O conceito de Atualidade será considerado nesta dissertação conforme o discutido por C. Marques e L. Marques (2003) como um período de crise de concepções, mudanças, transição e coexistência de novos e velhos valores.

² Kramer (2002), Khulmann e Fernandes (2004), Sarmento (2005), Delgado e Muller (2006).

Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O trabalho de Kappel (2006) mostra que nos últimos anos houve importantes avanços na ampliação do atendimento a essa etapa do ensino.

Vasconcellos (2005) também reconhece que significativos avanços legais foram sendo conquistados nos últimos anos, entretanto, alerta que estamos longe de atingir uma cobertura que atenda às reais necessidades da faixa etária de 0 a 6 anos em nossa sociedade.

Apesar da garantia na oferta de vagas nas unidades de educação infantil ainda estar distante das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), não há como negar que a expansão de instituições de educação infantil tem ocorrido de forma crescente, revelando maior consciência da sociedade acerca da importância das experiências na primeira infância.

A educação infantil tem um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal, social e cultural. Contudo, cabe ressaltar que a educação infantil no Brasil encontra dificuldades que vão além da cobertura no atendimento. Questões relativas ao financiamento, condições de funcionamento e formação de profissionais ainda são entraves para que a garantia de uma educação infantil de qualidade seja um direito de todas as crianças, independente de sua condição sócio-econômica. (VASCONCELLOS, 2005).

Meu interesse em discutir as questões relativas à infância partiu de minha prática profissional. Sou professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora há 13 anos onde sempre atuei em turmas de educação infantil. Como pesquisadora e estudiosa das questões relativas à infância, participei sistematicamente de todas as oportunidades de formação continuada que me foram oferecidas. Durante o ano de 2004 e 2005 integrei um grupo de estudos de educação infantil promovido pela Secretaria de Educação do município, no qual pude me aprofundar em questões teóricas que, relacionadas às práticas pedagógicas, imprimiram um novo sentido a meu trabalho.

Envolvida no estudo de questões concernentes à infância e à educação infantil, despertei-me a atenção buscar compreender qual concepção de infância estaria presente na prática dos professores. Diante de tais indagações, passei a estudar o assunto de forma sistemática e a observar nos espaços escolares em que trabalhava qual concepção estaria presente. Tendo dois cargos na Rede Municipal de Ensino, indagava-me ainda como as duas escolas nas quais eu trabalhava tratavam de forma tão diferenciada a educação infantil. Como uma mesma rede poderia abrigar instituições cujas práticas demonstravam concepções de infância tão distintas?

Tais indagações, reflexões e estudos levaram-me a concluir que a concepção de infância não poderia ser tomada no singular, ainda que se estivesse pensando na rede municipal enquanto um sistema que deveria estar integrado e articulado. As concepções de infância estão no plural. São muitas e vão depender sempre dos sujeitos que integram o espaço escolar, das relações estabelecidas, da proposta pedagógica da instituição, das experiências individuais e coletivas do conjunto de profissionais, da formação inicial e continuada que é proporcionada ao grupo. Enfim, entendendo a infância como uma construção histórica, fica evidenciado que cada escola, cada grupo de professores, coletiva e individualmente, constrói as concepções de infância que fundamentam as suas práticas pedagógicas, a partir de suas vivências no contexto em que estão inseridos que, por sua vez, podem refletir a ideologia, os costumes e os valores presentes na sociedade.

Compreendendo que as concepções de infância que os professores têm permeiam suas práticas pedagógicas, por que tais concepções foram tão pouco debatidas? Ser um profissional de educação infantil significa considerar a criança como personagem central do trabalho a ser desenvolvido. É preciso refletir sobre que criança é essa com a qual se está convivendo. Quem é a criança hoje? Como se constitui a infância atualmente? O que os professores precisam saber sobre a infância e a educação das crianças?

Minhas indagações precisavam de respostas que estavam além daquelas discutidas nos cursos de formação que freqüentava. Sentia que essa era uma questão crucial a ser tratada e, na minha opinião, havia uma escassez de pesquisa na Rede Municipal de Ensino referente a tal tema. Buscando resposta para esses questionamentos, inscrevi-me e fui aprovada na seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentando um anteprojeto que contemplava na sua proposta tais indagações.

No início do ano de 2006, passei a integrar o grupo de pesquisa “Infância(s) e Educação”, coordenado pela professora Léa Stahlschmidt P. Silva. A partir de novos estudos, pude perceber que a questão que versa sobre as concepções de infância estaria presente em qualquer pesquisa que se realizasse na área da infância. Portanto, minha participação no referido grupo de pesquisa me levou a pensar em questões que ocorrem cotidianamente no espaço das escolas de educação infantil. É importante ressaltar que o espaço a ser considerado não se restringe ao aspecto físico, mas como um espaço de vivência de saberes.

Assim, buscando contribuir com uma pesquisa na área da educação infantil do município de Juiz de Fora, a qual tem registrado significativo crescimento nos últimos anos, minha questão de pesquisa foi trilhando novos caminhos. No início do ano de 2006 começou a funcionar na cidade a primeira escola municipal de educação em tempo integral direcionada

exclusivamente às crianças da educação infantil. Por ser uma proposta nova no município, comecei a me indagar sobre as especificidades que esse trabalho requer, considerando sobretudo o fato que as crianças permanecerão grande parte do seu dia na instituição.

A educação infantil deve primar por ser um espaço que possibilite às crianças o desenvolvimento de um trabalho criativo e significativo para elas. Pensando nas crianças que freqüentam uma instituição de educação infantil em tempo integral, é preciso considerar uma proposta educacional que parta das especificidades do trabalho com tais crianças, de seus desejos e suas necessidades. Uma proposta de trabalho em tempo integral não deve ser reduzida a tempo expandido, mas, sim, alicerçada em uma educação integral, que possibilite às crianças a vivência de um tempo com qualidade de experiência. Um tempo que não seja apenas uma sobreposição de horas, com rotinas estéreis e sem sentido, mas um tempo que seja vivido potencialmente por elas.

Uma questão que sempre me inquietava como profissional da educação infantil do município era a discussão em torno dos fundamentos da brincadeira, sua importância no desenvolvimento das crianças e a superficialidade com que tal questão era tratada no universo educacional. Esse fato pôde ser observado por mim nos encontros pedagógicos nos quais participo, nas oficinas e cursos de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação, nas discussões do Projeto Político Pedagógico e proposta curricular das escolas em que trabalho. Apesar da inconsistência com que o tema é considerado por muitos educadores, de forma que poderia ser vista até mesmo como contraditória, é possível perceber nos seus discursos a importância da brincadeira para as crianças. A falta de consistência teórica e discussões mais aprofundadas a respeito do tema acarretam muitas vezes propostas curriculares com uma concepção de brincadeira esvaziada de sentido.

Ao buscarmos resposta para a questão “por que a criança deve brincar na educação infantil?”, é comum encontrarmos discursos contraditórios, ora considerando a atividade lúdica com propósitos meramente pedagógicos, retirando as múltiplas possibilidades que essa atividade pode oferecer às crianças, ora naturalizando a brincadeira como uma atividade que lhes dá prazer. O que se observa nas práticas educativas, muitas vezes, é que não há tempo para o brincar, privilegiando-se o processo de escolarização e “preparação para a vida” que devem ocorrer com rapidez. A concepção de escolarização como algo sério, formal, disciplinador, não deixa espaço para algo livre, inesperado e transformador.

A brincadeira é uma atividade que faz parte da formação histórica e cultural da criança. Algumas concepções consideram a brincadeira a partir de uma visão de natureza infantil, sendo biologicamente determinada a partir de requisitos de desenvolvimento pré-

determinados. A natureza social da brincadeira infantil diferencia-se profundamente em função do contexto e das experiências vividas pelas crianças. Acreditando que a brincadeira tem uma origem social, afasto-me das concepções que compreendem tal atividade de forma natural e homogênea na sua vida. Se as crianças são sujeitos históricos, assim também é a atividade de brincadeira empenhada por elas.

Nessa perspectiva, a observação daquilo que é objeto de brincadeira infantil, como elas brincam, suas preferências, o espaço de ser criança dentro do contexto histórico-cultural no qual estão inseridas as instituições de educação infantil se constitui como um campo fértil para a pesquisa. O espaço destinado às crianças precisa ser um espaço com propostas diferenciadas, situações diversificadas, onde o “ser criança” possa ser experimentado em sua plenitude. O imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo são dimensões humanas que devem estar presentes nos espaços da educação infantil. É preciso pensar nesse espaço como um rico ambiente interacional, promotor de vida e não castrador da criança e suas infâncias. Se considerarmos o espaço da instituição de educação infantil enquanto um território cultural de que as crianças se apropriam, organizam-se, experimentam, interagem, desenvolvem-se, certamente haverá lugar para as brincadeiras.

A importância da inserção da brincadeira no currículo educacional e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil é uma das formas de se considerar as crianças enquanto sujeitos históricos, que participam e transformam a realidade em que vivem. Essa discussão adquire uma relevância ainda maior considerando que o espaço do brincar vem sendo diminuído na sociedade atual, tornando-se evidente a grande importância das instituições de educação infantil estarem atentas para o fato de que representam o lugar onde as crianças pequenas podem experimentar situações que envolvam o brincar.

Ao se analisar o que as políticas públicas têm sinalizado para o trabalho com a educação infantil, constata-se que tanto o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998), como as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1999) assinalam a brincadeira como um dos eixos para o trabalho nessa etapa do ensino. Nos fundamentos norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) está previsto que as propostas pedagógicas das instituições devem incluir a ludicidade, a criatividade e práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) considera a brincadeira como a linguagem da infância e ressalta a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais.

Com relação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Arce (2006) discute que pela primeira vez, no Brasil, um documento oficial traz a brincadeira como base do trabalho na educação infantil, passando a protagonizar o trabalho pedagógico, entendida como direito da criança, forma particular de sua expressão, de sua leitura do mundo e de sua interação. No entanto, apesar de considerar um avanço a brincadeira aparecer em um documento oficial, a autora pontua que esse documento não apresenta claramente a teoria de desenvolvimento que o sustenta e alerta para o caráter naturalizante com que a brincadeira se apresenta, não aparecendo nas páginas que discorrem sobre essa atividade as devidas referências que indiquem quais teóricos estão embasando a discussão. Ainda segundo a autora, tal fragilidade e superficialidade não deveriam estar presentes ao tratar de um tema importante em um documento que se propõe a ser uma referência para o trabalho com as crianças.

Dessa forma, a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho, que é o de se considerar as crianças enquanto sujeitos de direito, produtores e consumidores de cultura, e constatando as poucas pesquisas na área da infância que se propõem a ouvir o que as crianças têm a nos dizer, suas preferências e percepções de mundo, optei por pesquisar *com* elas e não *sobre* elas.

Considerando a brincadeira enquanto um espaço de aprendizado histórico-cultural que é localizado em um tempo e espaço, foi possível construir a questão de investigação desta dissertação que se propôs compreender qual o lugar do brincar, no contexto de uma escola³ de educação infantil em tempo integral, considerando as crianças sujeitos ativos e parceiras na construção do conhecimento.

Dessa maneira, o objetivo da pesquisa foi investigar o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral da Rede Municipal de Juiz de Fora a partir da perspectiva das crianças.

Com relação aos estudos referentes à brincadeira, é possível constatar que diferentes campos abordam tal questão. Na base do referencial desta pesquisa estão as proposições da teoria histórico-cultural que considera o brincar numa dimensão dialética que é influenciada pela cultura e pelas condições concretas de vida das crianças. Referenciais da sociologia da infância também contribuem para a discussão na medida em que caminham no sentido de

³ O termo “escola” será utilizado nesta dissertação para referir-se também às instituições de educação infantil que no município de Juiz de Fora são denominadas de Escolas Municipais. Reconheço que a utilização do termo “escola” para referir-se às instituições de educação infantil pode abrigar concepções de antecipação da escolarização baseada em modelos do ensino fundamental. No entanto, a opção por adotar a nomenclatura “escola” deveu-se por ser a forma a mais utilizada pelos educadores, pelas crianças e suas famílias para se referirem a essas instituições nesse município.

considerar a criança um sujeito de direito e por compreenderem que a brincadeira é histórica e culturalmente situada e construída, afastando-se das concepções que entendem tal atividade de forma naturalizada.

A questão da cultura lúdica e a brincadeira estão intrinsecamente relacionadas às concepções de infância. Portanto, o momento histórico que vivemos influencia a concepção que temos de infância e a forma como esta é vivenciada pelas crianças da Atualidade. A experiência da infância vivida pelas crianças afeta a constituição de suas culturas lúdicas e, conseqüentemente, a forma como brincam.

Dessa forma, este projeto tem como proposta incluir as crianças no processo de investigação. Pesquisar a partir delas, do que elas têm a nos dizer. É preciso pensar as crianças a partir de suas práticas, suas representações do mundo, suas culturas. Se historicamente a institucionalização da infância se deu a partir de um processo de exclusão das crianças do mundo adulto (ARIEËS, 1981), é preciso invertermos tal processo e trabalharmos na perspectiva de inclusão das crianças e suas diversas infâncias.

Ao considerar as crianças e as infâncias nas diferenças que as heterogeneizam, é preciso compreendê-las a partir de si próprias, recusando interpretá-las enquanto seres em transitoriedade e dependência. Na busca de um possível encontro com o *Outro*⁴ (as crianças e suas infâncias), é necessário romper com o olhar adultocêntrico e olhar “mais uma vez”, agora de uma outra forma. Para tal, é preciso desconstruir os conceitos conformadores de infâncias e crianças enquanto entidades isoladas, descontextualizadas, seres inacabados da condição humana. Mais do que isso, é mister percebê-las enquanto seres completos em si mesmos, pertencentes a um espaço e tempo histórico, social e cultural, como sujeitos capazes de se expressar e se insurgir contra as condições de silêncio às quais muitas vezes são submetidas. Como as crianças não vivem suas infâncias de forma homogênea, mais do que considerar a infância como categoria social, faz-se necessário compreender que ela se constitui pela multiplicidade de elementos culturais e sociais que vão construir seus modos de ser criança e de viver suas infâncias.

Em relação à brincadeira, estamos longe de chegar a um consenso. O conceito de brincar, assim como os de crianças e infâncias, é produzido historicamente. O que se observa é que sempre existiram diferentes formas e jeitos de brincar. Ao longo do tempo, as formas de brincar e suas concepções, seus espaços e tempos foram se modificando.

⁴ Entendendo a criança como o *Outro* em relação ao adulto numa relação de alteridade. Outro este cuja presença nos inquieta, estranha, convida a buscar novos conhecimentos. Segundo Larrosa (1998), a alteridade da infância é sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença.

Nessa perspectiva, definir o jogo não é tarefa fácil. A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra o quão complexa é a tarefa de defini-lo. O sentido dado ao jogo vai depender da linguagem de cada contexto social. Sua lógica não é a de obedecer a uma designação científica dos fenômenos, mas respeitar o uso cotidiano e social da linguagem. Enquanto fato social, o jogo assume uma imagem e um sentido atribuído pela sociedade. Assim, dependendo da época e do lugar, os jogos possuem distintas concepções (KISHIMOTO, 1996).

Estudiosos e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento têm se debruçado nas últimas décadas a analisar a brincadeira, abordando o conceito de jogo, brinquedo e brincadeira em diferentes perspectivas: filosófica, antropológica, sociológica, histórica, pedagógica, psicológica. Em uma mesma área do conhecimento, como é o caso da psicologia, é possível encontrar distintos enfoques. Apesar das limitações e dificuldades em conceituar o brincar, diversos estudos empíricos e contribuições teóricas acerca do tema vêm sendo produzidos (CARVALHO et al, 2005; KISHIMOTO, 2002).

Da necessidade de compreender como a minha questão de investigação vem sendo considerada pela literatura na área, os referenciais adotados, as conclusões apontadas, realizei um levantamento das pesquisas mais recentes que têm como foco a questão da brincadeira na educação infantil. Para tal, recorri ao banco de dados de dissertações e teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nesse caminho busquei trabalhos que versavam sobre a brincadeira, realizados entre os anos de 2002 à 2006 com relação ao banco de dados da CAPES, e aos anos de 2002 à 2007 na pesquisa realizada na ANPEd. Posteriormente me detive naquelas que tratavam da brincadeira no contexto da educação infantil.

No banco de dados da CAPES muitas pesquisas que abrangiam o tema sobre a brincadeira na educação infantil foram encontradas, possibilitando agrupá-las em três áreas, a saber: pesquisas que versam sobre a concepção e prática dos professores de educação infantil com relação à brincadeira (12 pesquisas), a compreensão da brincadeira como fonte de desenvolvimento para as crianças na educação infantil (3 pesquisas) e pesquisas que tiveram como foco de investigação as próprias crianças no contexto da educação infantil (3 pesquisas).

Quanto à concepção e práticas dos professores da educação infantil com relação à brincadeira, a pesquisa de Sauer (2002) aponta que há um descompasso entre o trabalho

requerido pela pré-escola e a formação/atualização dos professores, evidenciando o predomínio da concepção antecipatória da escolaridade, considerando que, para os professores, brincar e trabalhar são atividades antagônicas. Sarti (2002) aponta que o jogo, embora tenha seu valor reconhecido, tem caráter predominantemente diretivo com fins de regularização. Para Lamb (2002), os professores não reconhecem qual o seu papel no brincar, encontrando dificuldade de sistematizar a importância dessa atividade para a criança. Com relação ao brincar, sua pesquisa se embasou nos referenciais de Vigotski, Leontiev e Brougère. Apoiada na abordagem sócio-interacionista de Vigotski e Wallon, Leitão (2002) constatou que as professoras dão pouca importância à brincadeira e desenvolvem uma prática cuja centralidade de sua ação prevalece.

Os trabalhos de Lima (2003), Schoffel (2003) e Leal (2003) apoiaram-se na perspectiva histórico-cultural. Lima (2003) discute que, enquanto o trabalho escolar é concebido como núcleo central do processo ensino-aprendizagem e meio para o desenvolvimento infantil, o jogo, por sua vez, é visto como secundário, prescindível e descartável. O autor finaliza concluindo que a utilização do jogo nas instituições educacionais demanda da evolução do conhecimento teórico e prático sobre o fenômeno, da sensibilização e do convencimento dos educadores sobre a importância dessa atividade na formação global dos educandos e da necessidade de garantia de condições materiais, espaciais e temporais para que as crianças possam vivenciar situações lúdicas. Schoffel (2003) também considerou em sua pesquisa que na perspectiva das professoras investigadas o brincar encontra-se em oposição ao trabalhar. Leal (2003) discute que, embora as professoras saibam da importância do brincar na educação infantil, nem sempre compreendem a essencialidade dessa atividade, faltando um embasamento teórico e preciso a respeito do tema. Destaca ainda a necessidade de se investir na formação de professores.

Capistrano (2005) aponta que a brincadeira no universo investigado tem a conotação de perda ou ocupação do tempo, sendo utilizada muitas vezes para o aprendizado de conceitos matemáticos e da língua materna. A autora observou ainda que foram poucos os momentos em que as professoras integram-se ao brincar, ficando suas ações mais restritas ao observar e organizar. Sua pesquisa evidencia que o brincar não é apontado como uma das dimensões de qualidade no cotidiano escolar, necessitando buscar uma reflexão teórico-prática para que a brincadeira possa ocupar um espaço central na educação infantil.

Embasada nos estudos de Vigotski e de Brougère referente ao brincar, Freitas (2005) revela em sua pesquisa o sentimento das professoras que sabem pouco sobre o brincar e a sua crítica sobre a maneira como o sistema educacional trata a educação infantil, trazendo

reflexões sobre como o brincar é considerado nesses contextos. Silva (2006) conclui em sua pesquisa que o brinquedo é valorizado pelos professores somente como atividade pedagógica dirigida à aquisição de conteúdos. Sua análise aponta para a necessidade de melhor formação dos professores de educação infantil no que diz respeito à ludicidade.

No que tange à concepção dos professores em relação à brincadeira de faz-de-conta mais especificamente, dois trabalhos foram encontrados. Em sua tese de doutorado, Silva (2003) investigou e analisou a relação entre o discurso de professores de educação infantil sobre a brincadeira de faz-de-conta e a imaginação infantil e a sua prática docente. Os resultados apontam para um conhecimento pouco consistente sobre a importância do faz-de-conta para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Na prática não se concretiza o discurso dos sujeitos que indica o faz-de-conta como expressão da imaginação infantil, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da espontaneidade e da socialização. A autora aponta ainda que a relação entre o que dizem e praticam as professoras sobre o faz-de-conta e imaginação infantil está intimamente ligada a um espaço que é compartilhado pela sua formação e pela sua prática, dentro de um contexto transpassado por ideologias que alicerçam a proposta pedagógica da escola e as políticas públicas de educação infantil.

Considerando as proposições de Vigotski como suporte, Nascimento (2004) investigou a criatividade e a brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professores da educação infantil. Seus achados apontam que as professoras atribuem à brincadeira de faz-de-conta um lugar secundário, reproduzindo práticas que controlam e direcionam o fazer da criança, não valorizando ações espontâneas e propostas inovadoras. Ainda segundo a autora, persiste no contexto educacional um certo dualismo entre teoria e prática, sendo a educação infantil ainda não considerada o lugar da brincadeira, mas sim do ensino, em que predominam práticas escolarizantes em detrimento do brincar.

A partir das pesquisas e discussões que foram apresentadas, pude concluir que, em relação à prática e concepções sobre a brincadeira entre os professores da educação infantil, essa atividade encontra-se sem uma fundamentação sólida que justifique a sua inserção nos espaços educacionais. Todas as pesquisas constataam a superficialidade com que a brincadeira é considerada nos contextos de educação das crianças pequenas, apontando ainda para o necessário investimento na formação dos professores para que tal situação se reverta.

Nas pesquisas voltadas para a compreensão da brincadeira como fonte de desenvolvimento infantil, encontrei alguns trabalhos como o de Pozas (2002) cujo objetivo foi verificar a influência das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, tomando-se como referência as brincadeiras que acontecem no universo da educação infantil. Sua

fundamentação teve por base a teoria sobre desenvolvimento cognitivo de Piaget, Vigotski e Wallon. A pesquisa aponta que as brincadeiras livres, ao ajudarem as crianças a organizar suas ações e a realinhar o real, propiciam um desenvolvimento cognitivo mais rápido.

Schorro (2002) teve como objetivo empreender uma análise a respeito das contribuições do brinquedo no desenvolvimento de crianças que freqüentam centros de educação infantil, tomando como parâmetro a teoria histórico-cultural. Também na perspectiva histórico-cultural, alicerçando-se nas discussões de Vigotski, Leontiev e Elkonin, Jardim (2002) investigou de que modo se organizava e se desenvolvia o jogo protagonizado num grupo de crianças no contexto da educação infantil. O objetivo foi analisar a organização e desenvolvimento do jogo protagonizado identificando quais os aspectos do cotidiano as crianças refletiam em suas brincadeiras. Sua pesquisa aponta para a importância dos jogos protagonizados na expressão da subjetividade infantil, na confrontação com determinadas emoções e sentimentos, na internalização de regras sociais e na apropriação de valores, conhecimento e cultura.

Não encontrei nenhuma pesquisa que tivesse como objetivo ouvir as crianças da educação infantil com relação à brincadeira no contexto em que estavam inseridas. No entanto, em algumas pesquisas que se dispuseram a ouvir as crianças, o tema relativo à brincadeira aparece retratado por elas. A pesquisa de Carrijo (2004) procurou conhecer, com base em relatos de crianças, o significado de suas infâncias no interior da creche. Os dados encontrados apontaram para a construção de uma infância limitada pela rotina da instituição de educação infantil, pelas dificuldades de construção da identidade e da autonomia por parte das crianças nesse contexto, pela desvalorização de práticas educativas que priorizam o brincar como atividade principal da criança pequena e pela falta de formação daqueles que atuam em creche.

Francisco (2005) investigou o modo como as crianças vivem suas infâncias no tempo e espaço do parque em um Núcleo de educação infantil. A pesquisa buscou compreender quais são os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e pelos adultos a esse espaço onde acontecem as brincadeiras livres. Sua pesquisa detectou, na cotidianidade da vida das crianças no parque, que ele se apresenta como um espaço de disputa, de transgressão, de resistência, de criação, de conformação, de cultura, de poder e, principalmente, como espaço da brincadeira. É nele que as crianças experimentam com maior vivacidade a construção da sua autonomia, revelando-se como um espaço especial na educação das crianças, o que exige dos educadores uma maior atenção, sobretudo no que diz respeito à participação dos adultos

nesses momentos, seja na forma de organizar e disponibilizar objetos, brinquedos, seja como parceiro de brincadeiras junto às crianças.

A pesquisa de Morassutti (2005) teve por objetivo discutir o que é a escola e a pré-escola a partir da imaginação de crianças da educação infantil. O estudo foi implementado de acordo com a perspectiva da teoria histórico-cultural, partindo da visão de Vigotski e seus estudiosos sobre a imaginação, a brincadeira e o desenho infantil. Os resultados de sua pesquisa indicam que os participantes tomam a prática vivenciada na educação infantil como um ponto de referência para imaginar sua futura escola. Assim sendo, ao revelarem uma idéia de escola marcada por diferente distribuição de poder no interior dessa instituição, com professores considerados detentores do saber, com alunos submissos a estes, relacionamento distante entre os diferentes segmentos escolares, ênfase na repetição e memorização dos conteúdos, transmissão de conteúdos distantes das vivências dos alunos e restrição à participação dos pais na vida escolar de seus filhos, os dados trazem consigo a necessidade de se repensar a escola, bem como de questionar o caráter escolarizante da educação infantil.

Nos trabalhos apresentados na ANPEd no período pesquisado, encontrei apenas dois estudos cujo foco era a brincadeira na educação infantil. Costa (2003) objetivou em seu estudo problematizar o jogo na educação, partindo da suposição de que este é uma prática discursiva. Dirigiu seu foco de análise para a relação entre os diferentes planos que constituem a atividade lúdica, tendo como referências teórico-metodológicas o aporte da lingüística da enunciação na vertente bakhtiniana, a abordagem socioantropológica do jogo e da psicologia do desenvolvimento na vertente sócio-histórica e winnicottiana. Seu trabalho discutiu os processos de apropriação de significados que ocorrem no jogo.

Um outro trabalho que discute a brincadeira na educação infantil é o de Borba (2006), que buscou compreender como as crianças, nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância e são também por elas constituídas. Nesse estudo, o brincar não constituiu apenas um contexto de observação, mas foi focalizado como objeto de investigação sociológica, a partir das relações que estabelece com a produção das culturas da infância. De acordo com a autora, a análise das estratégias de acesso das crianças às brincadeiras revelou um complexo processo regido por normas e valores partilhados. É principalmente no contexto da construção conjunta entre pares de valores comuns, altamente referenciados por um sentimento de partilha e de comunhão gerados pela necessidade de compreender as ordens sociais constituídas, de criar e manter um espaço interativo comum e de brincar juntas, que as crianças instituem sua própria ordem social.

Esta revisão das pesquisas sobre o tema que impulsionou esta investigação aponta para a relevância de se buscar compreender o lugar da brincadeira para as crianças que frequentam instituições de educação infantil, considerando que, com relação ao desenvolvimento infantil, as pesquisas revelam ser esta uma atividade essencial para os pequenos. Considerando-se as pesquisas referentes às práticas e concepções dos professores a respeito do tema, ouvir o que as crianças pensam a respeito da brincadeira no contexto da educação infantil pode apontar para a necessária reflexão acerca desta questão.

O caminho construído nesta pesquisa me possibilitou o encontro com muitos parceiros. Alguns, eleitos por versarem questões atuais relativas às crianças, suas inúmeras infâncias e culturas. Outros, por aprofundarem seus estudos sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Parceiros importantes também foram os pesquisadores que ousaram na relevante discussão sobre a consideração das crianças enquanto interlocutoras nas investigações. No entanto, esses profícuos diálogos não estariam completos se não fosse o encontro com aquelas que inquietam nossos saberes e são a razão desta investigação: as crianças.

A história dessa caminhada e dos inúmeros encontros realizados está escrita neste texto final da dissertação que se encontra organizado conforme a apresentação abaixo.

No primeiro capítulo apresento o referencial teórico que embasa esta investigação. A concepção de brincadeira, das interações e do desenho infantil serão discutidos a partir da abordagem histórico-cultural.

Prossigo com o segundo capítulo, apresentando o caminho que foi trilhado neste estudo a partir da proposta de se deslocar de uma pesquisa *sobre* as crianças e o caminho construído a partir da proposta de se investigar *com* elas. Descrevo neste capítulo como se deu a entrada no campo, os procedimentos realizados, o encontro com as crianças, a organização dos achados, assim como a devolução da pesquisa para a escola e para as crianças.

No terceiro e último capítulo realizo a análise dos achados da pesquisa que, em constante diálogo com o referencial que sustenta esta investigação, possibilitou descortinar o universo da brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral a partir da perspectiva das crianças.

Finalizando a escrita desta dissertação, teço minhas considerações finais.

1 APRESENTANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

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

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

A epígrafe acima nos inspira a pensar sobre um importante tema da Atualidade: a relação entre a escola e a brincadeira. Temos assistido à entrada, cada vez mais cedo, das crianças na escola. Meninos e meninas de 4 e 5 anos⁵ vêm garantindo o seu direito de freqüentarem instituições de educação infantil. No entanto, uma pergunta nos instiga: A escola vem correspondendo às expectativas de desenvolvimento e de conhecimento de mundo dessas crianças pequenas? Como a escola organiza as situações de brincadeira em seu cotidiano? O que observamos é que as atividades “estéreis” citadas pelo poeta fazem parte do cotidiano de muitas crianças nessas instituições, usurpando o direito que têm de vivenciarem uma atividade significativa como a brincadeira.

Desse modo, debruçar no estudo teórico sobre a brincadeira, sua importância para o desenvolvimento infantil e os fundamentos da interação das crianças na realização dessa atividade é estar atento para as suas necessidades e especificidades, compreendendo que a escola deve ser um *locus* privilegiado para que as crianças vivenciem tal atividade. Buscar a compreensão da importância da brincadeira na vida das crianças é considerá-las como sujeitos concretos, participantes da sociedade em que vivem, e, portanto, tendo direito à brincadeira como uma importante atividade na infância.

Como já explicitado anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi buscar compreender o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral a partir da perspectiva das crianças. Para tal, busquei nos referenciais da psicologia histórico-cultural um alicerce que me permitisse compreender esse processo em um contexto específico. Muito mais do que estudar a concepção da brincadeira a partir dos autores da linha histórico-cultural, busquei compreendê-los num diálogo que me permitisse responder as questões que guiaram esta pesquisa.

⁵ Conforme a Lei Federal nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), já é obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Diferentes teorias e concepções abordam a questão do brincar. No entanto, compreendendo que a brincadeira possui um sentido social e está fortemente imbricada na cultura e nas condições concretas de vida daqueles que brincam, os estudos da concepção histórico-cultural muito contribuíram para essa discussão, já que, nessa perspectiva, a brincadeira tem forte relação com a cultura, sendo a principal atividade da criança na idade pré-escolar⁶. Nessa concepção a brincadeira é também um espaço privilegiado de interação entre as crianças e destas com os adultos e com o meio que as circunda.

Portanto, abordarei, neste capítulo, a concepção da brincadeira de faz-de-conta que será discutida a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, cujos representantes defenderam ser esta a atividade que proporciona um grande desenvolvimento para as crianças na idade pré-escolar. A concepção do brincar abordada por autores representantes da psicologia histórico-cultural como Vigotski, Leontiev, Elkonin e autores contemporâneos que discutem o brincar nessa perspectiva farão parte dessa discussão. Apresentarei também, nessa mesma linha, a importância do Outro na interação das brincadeiras das crianças. Finalizando o capítulo, tratarei da questão do desenho e dos processos de imaginação na criança a partir da perspectiva histórico-cultural, referencial que fundamenta a utilização do desenho como forma de interlocução com as crianças nesta investigação.

1.1 Discutindo o papel da brincadeira à luz do referencial histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural tem como um dos seus principais representantes Lev Semenovich Vigotski⁷, autor russo que inovou, com suas proposições teóricas, a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da aprendizagem no desenvolvimento.

Os princípios dessa corrente baseiam-se no entendimento que o desenvolvimento humano é histórico-cultural, sendo fortemente marcado pela relação do homem com o mundo

⁶ O termo pré-escola é utilizado pelos autores da perspectiva histórico-cultural como Vigotski, Leontiev e Elkonin, para designar as crianças que ainda não iniciaram o período de escolarização. Nesta dissertação, o termo pré-escolar abrange, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396, as crianças de 4 e 5 anos que frequentam instituições de Educação Infantil.

⁷ Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, parte ocidental da ex-União Soviética, e morreu em 11 de junho de 1934, aos 38 anos. Nas diversas produções referentes ao trabalho de Vigotski seu nome aparece grafado de diferentes formas. Optei por utilizar nesta dissertação a grafia “Vigotski”, porém outras grafias podem aparecer de acordo com as referências utilizadas nas citações.

social que não se dá de forma direta, mas é determinada pela mediação. As idéias de dialeticidade, historicidade e gênese social fazem parte da discussão sobre as raízes do processo de consciência do homem.

Ao formular suas idéias, Vigotski deu ênfase à natureza social do desenvolvimento psicológico. Seus estudos superaram a dicotomia entre o social e o individual, assumindo que o sujeito se constitui nas relações sociais. A base dos seus estudos compreende uma abordagem historicizadora do psiquismo humano, considerando que este é um processo de natureza cultural.

Considerado um psicólogo do desenvolvimento humano, Vigotski (1998) aborda a concepção da brincadeira de faz-de-conta e a sua importância para o desenvolvimento infantil. O autor entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural. Ao abordar essa questão, considera que a criança desenvolve-se essencialmente através da atividade de brinquedo⁸. O brinquedo é um fator muito importante no desenvolvimento da criança, apesar de não ser aspecto predominante na/da infância. Transformações internas no desenvolvimento da criança como o simbolismo, a capacidade de representar, imitar e abstrair surgem a partir das situações de brincadeiras. Através delas as crianças podem nos mostrar como são, como pensam, agem e também como percebem o mundo que as cerca.

Para compreendermos o potencial educativo da brincadeira de faz-de-conta, é preciso analisar sua função no processo de desenvolvimento da criança. Se considerarmos que a brincadeira não é uma atividade natural para a criança, conclui-se que ela se desenvolve a partir da inserção e das experiências vividas pelas crianças em seus contextos. A brincadeira é fruto de nossa história social. As instituições de educação infantil, enquanto contextos histórico-culturais para as crianças, devem propiciar o desenvolvimento dessa atividade que é uma das mais importantes experiências formativas da criança pequena. Compreendendo a brincadeira nessa perspectiva, torna-se essencial o entendimento de como essa atividade vem sendo desenvolvida nas práticas educativas empreendidas pelas instituições de educação infantil.

⁸ O termo brinquedo ou jogo utilizado pelos autores da vertente histórico-cultural se refere à brincadeira de faz-de-conta ou jogo protagonizado de papéis sociais que, segundo os autores dessa perspectiva, é a principal atividade da criança na idade pré-escolar. Portanto, ao utilizar o termo brincadeira ou jogo nesta dissertação estarei comungando com o significado com que os autores atribuem a essa atividade.

Ao iniciar esta discussão, considero pertinente compreendermos a relação da brincadeira de faz-de-conta com a cultura. Para tal, faz-se necessário discutir o conceito de cultura, já que esta tem forte relação com a atividade de brincadeira das crianças.

Vigotski buscou nos conceitos do materialismo histórico de Marx a relação dialética entre o homem e a natureza. Suas proposições compreendem o ser humano enquanto produto de duas linhas de desenvolvimento: a biológica e a cultural. Pino (2000), discutindo sobre a influência marxista na obra de Vigotski, afirma que é no nível dialético que a natureza assume dimensão histórica para a existência humana, pois na medida em que o homem age sobre a natureza e transforma-a, passa a integrá-la na sua própria história. O homem não se apresenta para Vigotski como um ser exclusivamente biológico e submetido às leis da natureza, mas sim como um ser cultural e que transforma essa natureza. “O que significa que o caráter produtivo da atividade humana opera nos dois pólos de que é mediadora: no mundo, transformando-o em cultura e no homem, transformando-o pela cultura” (p. 47).

Para Vigotski (*apud* PINO, 2000, p. 46), “cultura é, ao mesmo tempo, o produto da vida social e da atividade do homem”. Nessa perspectiva, a cultura não deve ser entendida como algo estático, mas, ao contrário, dinâmico e em constante transformação. O homem, portanto, não é um mero receptor da cultura, mas também um agente produtor que, ao agir sobre a natureza e transformá-la, transforma a si mesmo e a sua própria história.

Rosler (2006) pontua que a formação do indivíduo ocorre através da apropriação da cultura, dos produtos materiais e simbólicos da atividade histórica e cultural dos homens que foram acumulados de forma objetiva ao longo da história. Os processos de apropriação permitem ao indivíduo tornar seu, transformar em parte de seu ser aquilo que foi objetivado por outros homens ao longo da história. O autor afirma que é através de atividades lúdicas como a brincadeira que a criança irá apropriar-se de parte desse mundo humano objetivado. Através da atividade lúdica, a criança poderá engendrar-se no universo histórico-cultural humano, incorporando-o e possibilitando-lhe desenvolver faculdades psíquicas tipicamente humanas. Assim, brincadeira desempenha um papel importante na dinâmica de apropriação-objetivação, sendo uma mola propulsora do processo de formação do indivíduo.

A partir do entendimento de cultura que foi discutido, é possível compreender que a brincadeira tem origem no social e está fortemente marcada pela cultura. Para Vigotski (1998), o que impulsiona a criança para a brincadeira é o desejo de conhecer e de dominar os objetos e as representações humanas. O autor afirma que a criança satisfaz a certas necessidades na brincadeira, como, por exemplo, a de conhecer e dominar o mundo dos adultos. Ao buscar resolver a tensão entre realizar os desejos de imediato e não poder fazê-lo,

a criança envolve-se num mundo imaginário: a brincadeira. Esta propicia uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, constituindo-se como uma atividade condutora no desenvolvimento infantil.

Ao aprofundar o estudo em relação à brincadeira de faz-de-conta, Vigotski (1998) aponta ser esta fortemente caracterizada pelo elemento da imaginação. É através dela que a criança se permite ir além da sua realidade imediata. Contradizendo a idéia de que a imaginação seja algo desvinculado da realidade, o autor defende a idéia de que ela não cria nada que não seja tomado pela experiência, sendo a realidade a base para a criação.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VIGOTSKI, 1998, p. 122-123)

Ao discutir sobre os processos de imaginação, Vigotski (1999) pontua que esta é uma atividade vital e necessária, que se estrutura com elementos tomados da realidade, conservando-se da experiência anterior do homem. Portanto, quanto mais rica for a experiência do homem, maior será o material com que contará sua imaginação. O autor discute ainda que, se queremos criar uma base suficientemente sólida para a atividade criadora das crianças, há a necessidade de ampliar sua gama de experiências. Quanto mais elementos da realidade a criança tenha em sua experiência, mais importante e produtiva será a atividade de sua imaginação. A existência de necessidades ou aspirações servem de impulso e movimentam o processo de imaginação oferecendo conteúdos para seu trabalho.

Para Vigotski (1999), os processos de criação são observados nas brincadeiras das crianças desde a mais tenra infância, já que, ao brincarem, as crianças conferem exemplo da mais autêntica e verdadeira criação. Em suas brincadeiras reproduzem muito do que viram. No entanto, é importante destacar que os elementos de sua experiência anterior nunca se reproduzem absolutamente igual a como se apresentam na realidade. Apesar de ser calcada nos elementos da realidade experienciada pela criança, a brincadeira não é uma lembrança simples do vivido e, sim, a transformação criadora das impressões vividas, da combinação e organização dessas impressões para formação de uma nova realidade que corresponda às exigências e inclinações dela própria. A brincadeira de faz-de-conta é elaborada a partir dos elementos que a criança retira de sua realidade, mas que são reformulados por ela, que traz

novos elementos, cria novas imagens, permitindo-lhe melhor construir novas formas de compreender essa realidade. Assim, ao vivenciarem momentos de brincadeiras de faz-de-conta tendo por base a imaginação, a criança estará desenvolvendo a base da atividade criativa do homem. Ao propiciarmos em nossas escolas de educação infantil espaços/tempos para essa brincadeira, estaremos possibilitando que a criança faça novas combinações da realidade, desenvolvendo seus processos de imaginação assim como seus processos criativos.

Ao presenciarmos situações de brincadeiras das crianças, é possível perceber que os enredos e os papéis vivenciados durante o desenvolvimento da atividade são, geralmente, aqueles que estão mais próximos do mundo que as cerca. Sua realidade circundante, os elementos presentes na mídia e nas relações cotidianas das crianças se constituirão em conteúdo para suas brincadeiras. Ao representar um papel de médico ou paciente em uma brincadeira, certamente a criança buscará como enredo alguma situação parecida que ela já tenha vivenciado ou observado, tendo como referência as regras sociais e de conduta que fazem parte do contexto onde está inserida e que orientarão seu comportamento na situação de brincadeira. Nessa atividade, possibilita-se que a criança reelabore situações que lhe tenham causado alguma ansiedade, medo ou raiva. Na brincadeira de médico, por exemplo, ela pode reelaborar uma situação difícil vivida como, por exemplo, uma injeção que teve que tomar. O distanciamento propiciado pela situação de brincadeira permite a ela vivenciar algo desagradável, expressando seus sentimentos em relação a essa vivência anterior, ao mesmo tempo em que trabalha suas emoções e os sentimentos contraditórios. Portanto, nem sempre a brincadeira deve ser definida como uma atividade que só dá prazer, já que, através dela, a criança pode reelaborar sentimentos contraditórios vivenciados por ela.

A partir do exposto, é importante que os adultos, principalmente os profissionais que se dedicam à educação das crianças, compreendam que a ampliação das experiências dos pequenos contribui para o desenvolvimento de seus processos de imaginação e criação. Ao possibilitar que a brincadeira de faz-de-conta se constitua como uma importante atividade para a criança nas instituições de educação infantil, estamos colaborando para os seus processos de criação, uma vez que estes partem da capacidade combinadora do exercício da imaginação. Além disso, é preciso compreender que a criança, ao brincar, é impulsionada pelas suas necessidades e interesses que se materializam nos seus processos de imaginação.

Após uma reflexão inicial sobre a relação da imaginação com a brincadeira da criança, partirei para a discussão da relação entre ação e significado no desenvolvimento dessa atividade. Para compreender a singularidade da brincadeira como uma forma de atividade da criança, Vigotski ressalta que é preciso entender o caráter essencial dessa atividade. Vigotski

diferencia as necessidades das crianças bem pequenas daquelas que estão na idade pré-escolar⁹. Ao discutir sobre a ação e o significado na brincadeira, Vigotski diferencia a brincadeira para as crianças bem pequenas das brincadeiras para as crianças na idade pré-escolar. Ressalta que, para as crianças bem pequenas, é difícil envolver-se em uma situação imaginária, já que elas se encontram ainda muito restritas ao ambiente imediato e tendem a querer satisfazer seus desejos imediatamente. Para estas, há uma união de motivações e percepção. A sua relação com os objetos nessa fase ocorre de forma direta. Uma escada para ela não tem outra função senão a de subir ou descer, o que para uma criança um pouco mais velha, por exemplo, poderia ser utilizada em uma situação imaginária funcionando como uma cama ou uma prateleira. Para as crianças bem pequenas a percepção não é um aspecto independente, mas um aspecto integrado de uma reação motora e um estímulo para a atividade. Seu comportamento é determinado pelas condições em que a atividade ocorre, tendo os objetos, para ela, uma força motivadora inerente. Ela não consegue imaginar nem realizar uma ação se o objeto não está presente. Mais tarde a criança, através de seus processos de imaginação instaurados na brincadeira, consegue substituir um objeto ausente por algum que tenha uma certa similitude com o objeto substituído.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VIGOTSKI, 1998, p. 126)

Se, para a criança menor, sua ação sobre o mundo está determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos, para a criança na idade pré-escolar um novo universo se desenvolve a partir da situação imaginária instaurada na brincadeira de faz-de-conta. De acordo com Vigotski (1998, p. 128), na idade pré-escolar ocorre uma divergência entre os campos do significado e da visão, constituindo-se a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade fundamental para essa criança.

⁹ Não há uma definição clara quando Vigotski refere-se a crianças bem pequenas e crianças na idade pré-escolar. Considerarei crianças bem pequenas aquelas cuja idade varia entre 0 a 3 anos e as crianças na idade pré-escolar aquelas de idade entre 4 e 6 anos. É importante pontuar também que, para os autores da teoria histórico-cultural, os estágios do desenvolvimento possuem uma seqüência no tempo, porém os limites de idade de cada estágio constituem-se a partir das condições concretas de desenvolvimento de cada criança. O desenvolvimento é um processo dialético que não se realiza pela via evolutiva, mas pela revolucionária.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Assim, na brincadeira altera-se a relação da criança com a realidade, uma vez que, mudando a estrutura da sua percepção, a criança passa a significar um determinado objeto. Este perde sua força determinadora e a criança age de forma distinta daquilo que vê. Ao brincar numa situação imaginária, a criança, que antes dirigia o comportamento a partir de sua percepção imediata, passa a agir também pelo significado dessa situação. Agora ela é capaz de transformar o significado dos objetos, subvertendo as regras impostas por ele e transformando um elemento da realidade em outro. Ao observarmos as crianças na idade pré-escolar em situações de brincadeira, é muito comum presenciarmos a utilização de objetos que são substituídos por outros necessários ao desenvolvimento da situação imaginária. Na ausência de um telefone para que a criança desenvolva o enredo da sua brincadeira, ela poderá lançar mão, por exemplo, de um objeto que possibilite a ela agir de acordo com as regras em que o uso do telefone é empregado. Assim, uma escova de cabelo, um lápis, uma colher ou um microfone podem ser objetos substitutivos do telefone durante a situação de brincadeira da criança. Por meio da imaginação a criança cria e recria a realidade, subvertendo a ordem das coisas, fazendo com que o campo de significado se imponha sobre o campo perceptual. A criança passa a se comportar não só a partir daquilo que vê concretamente, mas tendo como suporte para a sua ação os significados que atribui aos objetos. De acordo com Vigotski (1998, p. 129), “no brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada”. A natureza da brincadeira consiste na transição entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Ainda discutindo a relação entre ação e significado, Vigotski (1998) discorda da idéia de que a criança aja de forma puramente simbólica no brinquedo, tampouco que essa atividade seja o outro mundo da criança. Ao brincar, a criança opera no campo do significado, porém sua ação ocorre como na realidade. As crianças refletem na brincadeira toda a diversidade da realidade que as circunda, convertendo-a nos argumentos do jogo. Logo, tal contradição se apresenta como muito importante para o seu desenvolvimento. Nas palavras do autor:

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. (VIGOTSKI, 1998, p.132)

De acordo com Kozulin (2002), Vigotski considerou o simbolismo e a convencionalidade dos signos - instrumentos psicológicos - como importantes características da atividade humana que são impostas ao comportamento do indivíduo, moldando-o e reconstruindo-o segundo as linhas da matriz sociocultural. Kozulin (2002, p. 12) considera que “o jogo infantil é uma fonte poderosa de controle do simbolismo e do caráter convencional da relação entre o significante e significado, que é uma das bases cognitivas da escrita”. A chave para a função simbólica da brincadeira infantil é a possibilidade de representar.

Um aspecto fundamental da teoria de Vigotski (1998) que contribui para este estudo refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao abordar a questão da ZDP, Vigotski amplia e dá grande importância ao papel do ensino no processo de desenvolvimento dos sujeitos. A ZDP, cujo caráter é prospectivo, seria a distância entre o nível de desenvolvimento real ou atual, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que a criança é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes. Um aspecto essencial do aprendizado é a capacidade de criar ZDP. O bom ensino seria, portanto, aquele que se dá de forma prospectiva, direcionado às funções potenciais, para o que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha. Para Vigotski (1998), o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Na brincadeira, a criança está sempre adiante de seu nível mental real ou atual de desenvolvimento, uma vez que é ela mesma, a brincadeira, fonte de desenvolvimento ao criar as ZDPs. Ao proceder às discussões envolvendo a Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotski (1998, p. 134-135) destaca que:

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

Ao observarmos as crianças em situações de brincadeiras, é possível perceber como elas são capazes de agir e de pensar de maneira mais complexa do que em suas atividades rotineiras. Se a criança não pode agir como um adulto, cria uma situação imaginária comportando-se de forma semelhante. Na brincadeira são desenvolvidas situações coordenadas e organizadas a partir das regras, que são situações antecipatórias que contribuem para a consolidação do pensamento abstrato.

Um outro aspecto importante da teoria de Vigotski que não poderia deixar de ser analisado aqui é a revalorização que ele traz do conceito da imitação, desvinculando a questão meramente mecânica desse ato. A imitação vem sendo historicamente tratada nas práticas educativas de forma dicotômica. Para alguns educadores, a imitação é uma prática supervalorizada, sendo empregada como um modelo fechado a ser seguido, não possibilitando que as crianças possam, a partir dela, refletirem e reelaborarem situações por elas próprias. Para outros, a imitação é considerada como uma prática esvaziada e sem sentido para as crianças. Ambas as concepções partem de uma idéia equivocada do conceito de imitação que é discutido por Vigotski. Para o teórico, toda aprendizagem se inicia a partir da imitação. Em se tratando da brincadeira, a imitação assume um papel importante para o desenvolvimento da criança na medida em que primeiro ela imita o que viu o outro fazendo. Ao repetir a ação através da imitação, ela reelabora-a, criando novas possibilidades e combinações. Sendo assim, a imitação vai além de ser uma cópia de um modelo, visto que a criança, ao realizá-la, reconstrói para si o que observou nos outros.

Essa reavaliação do conceito de imitação torna-se essencial na compreensão da ZDP. Por isso, brincando, a criança opera na sua ZDP, imitando uma variedade de ações que vão além dos limites de suas capacidades reais. A brincadeira instiga a criança a experimentar e também a controlar seu comportamento. Ao se lançar para resolver novos desafios, ela envolve-se em situações que vão possibilitar-lhe inúmeras aprendizagens. Brincando, a criança imita e se apropria de regras de comportamento que estão implícitas advindas das formas culturalmente constituídas pelos homens para se relacionarem. Dessa forma, a brincadeira contribui para o desenvolvimento na medida em que é capaz de impulsionar a criança a realizar coisas que ainda não seria capaz de fazer, envolvendo-se em graus maiores de consciência das regras de conduta, antecipando e elaborando situações para as quais ainda não estaria preparada para realizar na vida real.

Tendo por base a concepção de imitação discutida por Vigotski, podemos considerar que esta assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil e em especial na

brincadeira. A criança não imita simplesmente de forma mecânica o que viu, mas também cria novas possibilidades de elaborações.

Discutindo sobre a ZDP, Vasconcellos (1998) pontua que a criação de um ambiente educacional facilitador da passagem de um nível de desenvolvimento atual para o nível potencial, seja numa situação de ensino ou de brincadeira, pensando o desenvolvimento de forma prospectiva, dá-se via Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo a autora, é através dessa noção de ZDP que Vigotski apresenta o primeiro axioma de sua teoria da sociabilidade humana, existente desde os primeiros estágios do desenvolvimento e presente em todas as situações de interações sociais significativas, transformando o nível psíquico do sujeito.

Baquero (1998) também contribui para a discussão da Zona de Desenvolvimento Proximal relacionada ao brincar, destacando que, em Vigotski, o brincar é uma das maneiras de a criança participar na cultura, representando o papel de sua atividade cultural típica, a exemplo do que representa o trabalho para o adulto. Nessa perspectiva, o brincar é uma atividade cultural. Assim, tanto situações de brincadeiras como as de aprendizagem escolar operam como geradoras de Zona de Desenvolvimento Proximal. O autor esclarece, entretanto, que nem toda atividade lúdica gera ZDP, bem como nem toda aprendizagem e ensino o fazem. Vigotski caracterizou o brincar de forma particular: o brinquedo passa a ter nas descrições clássicas um caráter simbólico, comportando a instalação de uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta.

1.1.1 A brincadeira de faz-de-conta: principal atividade da criança na idade pré-escolar

Buscando fundamentar a importância da brincadeira de faz-de-conta para o desenvolvimento da criança, dialogarei com outros autores que trabalham na perspectiva histórico-cultural e que trazem significativas contribuições, como Leontiev e Elkonin.

Alexis N. Leontiev foi um importante psicólogo russo que trabalhou com Vigotski e ajudou a fundar a corrente da psicologia soviética conhecida também como psicologia histórico-cultural.

Leontiev (1998) pesquisou os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Para o autor, a brincadeira é uma atividade essencialmente humana, constituindo-se a partir da percepção que a criança tem do mundo, o que lhes determina o conteúdo. Esse autor também diferencia as brincadeiras realizadas por crianças bem pequenas, daquelas realizadas por crianças em idade pré-escolar. Pontua que cada estágio de desenvolvimento da criança se caracteriza por uma atividade principal que atua na forma de relacionamento que a criança

tem com a realidade. As atividades são dirigidas pelos motivos. Para as crianças bem pequenas, o desenvolvimento da brincadeira é um processo secundário, redundante e dependente. Mais tarde, na idade pré-escolar, Leontiev aponta que o brincar torna-se a atividade principal da criança. Essa mudança ocorre pelo fato de seu mundo objetivo estar em constante expansão, desafiando-a a operar com objetos e situações do mundo adulto com os quais ela ainda não é capaz de lidar. O domínio do mundo mais amplo de objetos torna-se um desafio para a criança, principalmente quando ela ainda não domina as operações exigidas para realizar uma determinada ação, como, por exemplo, dirigir um carro ou pilotar um avião. Ao se esforçar para agir como um adulto, a criança busca integrar uma relação ativa não apenas com os objetos diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo. Para resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, a criança busca na brincadeira uma forma de resolver tal impasse.

Para compreendermos a brincadeira como a principal atividade da criança, é necessário nos reportarmos ao conceito de atividade principal empregado pelo autor. Por atividade principal, Leontiev (1998) entende como aquela em que é possibilitada a realização de conexões importantes que trazem mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. No entanto, a atividade principal da criança não é aquela que ocupa a maior parte do seu tempo, mas sim a que possibilita uma maior riqueza de experiências que vão permitir mudanças qualitativas no seu desenvolvimento psíquico. A brincadeira de faz-de-conta desempenha funções importantes para o desenvolvimento global dos processos psíquicos da criança como, por exemplo, a atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, entre outros. As atividades dominantes são os elementos da cultura humana, sendo, pois, o contexto que vai determinar o conteúdo e as motivações da criança para realizar a atividade.

A brincadeira de faz-de-conta, portanto, é a atividade principal da criança na idade pré-escolar e sua motivação está na necessidade da criança integrar a vida e as atividades dos adultos, buscando compreender as relações entre ela e o mundo que se expande a sua volta. Antes de ser considerada uma atividade divertida para a criança, a brincadeira é, acima de tudo, uma necessidade de pertença social.

Para Leontiev (1998), na medida em que ocorre uma progressiva expansão da quantidade de objetos humanos no mundo circundante da criança, mais a atividade lúdica torna-se sua atividade principal pela sua necessidade em se apropriar desse mundo. A

expansão do mundo objetivo humano desafia a criança, que vai tomando consciência da atividade humana e recorre à atividade lúdica como estratégia para dominar esse mundo que, para ela, encontra-se em expansão.

Pensando no fato de que as crianças têm entrado cada vez mais cedo na escola, essa expansão do mundo objetivo ocorre de maneira intensa para elas. Na medida em que se amplia o mundo a sua volta, ampliam-se seus desejos e necessidades que são produzidos a partir da relação com o mundo dos objetos e símbolos humanos. O domínio da realidade humana vai se constituindo mediante a brincadeira, na qual é possibilitada à criança assimilar e aprender a viver no contexto no qual está inserida. Através da brincadeira ela satisfaz a suas necessidades e desejos, apropriando-se desse mundo e objetivando-o. Por isso, é importante destacar a importância de se considerar a brincadeira na educação infantil enquanto um importante eixo no processo de desenvolvimento dessas crianças que estão ampliando significativamente suas experiências no mundo. A criança utiliza a brincadeira como uma maneira de tentar dominar uma área mais ampla da realidade, ainda inacessível para ela. Assim, de acordo com o pensamento de Leontiev, a brincadeira torna-se a principal atividade da criança, constituindo-se no seu mais alto estágio do desenvolvimento psíquico.

Discutindo a questão da forma interna da atividade infantil, Leontiev (1998) destaca que surge uma contradição entre a necessidade de agir com os objetos e o desenvolvimento dos modos de agir sobre esse objeto, surgindo a atividade lúdica como forma de resolver tal contradição. A brincadeira, nesse contexto, não deve ser considerada como uma atividade produtiva, já que não está centrada no resultado, mas sim na ação e no processo.

A partir de estudos e pesquisas, Leontiev (1998) aborda que a maneira de brincar evolui de acordo com a idade da criança, sendo necessário atentar para o que é específico em cada estágio do desenvolvimento. Para o autor, a passagem de uma etapa de desenvolvimento da criança para uma seguinte ocorre no decorrer de seu desenvolvimento, quando ela percebe que as suas relações com o mundo que a circunda não mais correspondem às suas potencialidades, o que a leva a querer modificá-lo. Dessa contradição surge uma mudança na motivação da atividade da criança. A atividade principal, que era desempenhada em um determinado momento pela criança, passa para um segundo plano, surgindo uma nova atividade principal, o que propicia um novo estágio de desenvolvimento. As mudanças que ocorrem no desenvolvimento da criança em cada estágio estão ligadas entre si, não sendo independentes umas das outras. Embora o desenvolvimento de uma atividade principal não elimine a que existia anteriormente, muda sua importância na relação da criança com a realidade. É importante salientar que os estágios do desenvolvimento, para os autores da

concepção histórico-cultural, dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento, visto que, como já explicitado, tais condições influenciam o desenvolvimento psíquico como um todo.

Assim como Vigotski, Leontiev (1998) também discutiu a relação entre imaginação e realidade nas brincadeiras das crianças. Através de suas pesquisas, o autor confirmou o que Vigotski já havia abordado. Em seus estudos não encontrou elementos fantásticos, improváveis ou fantasiosos na situação de brincadeira das crianças. Concluiu que suas brincadeiras partem de uma ação real, com operações, imagens e objetos reais. Embora parta de elementos da realidade, a brincadeira evoca uma situação lúdica imaginária. São as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

Sobre o surgimento da situação imaginária na brincadeira, o autor pontua que os objetos mantêm o mesmo significado que têm na vida real, no entanto passam a ter um sentido lúdico. A ruptura entre o sentido e o significado¹⁰ surge no processo da brincadeira, que não é imutável, mas sim dinâmico. Assim, conclui que a brincadeira dos pré-escolares são operações reais e sociais, nas quais a criança assimila a atividade humana, possibilitando-lhe compreender melhor o mundo em que vive.

Corroborando com as proposições de Vigotski e Leontiev a respeito da brincadeira de faz-de-conta, Elkonin (1998)¹¹ se aprofundou nas questões da psicologia do jogo trazendo importantes contribuições para essa área. Em seu trabalho denominado psicologia do jogo, aprofundou-se nos estudos e pesquisas sobre o jogo protagonizado por crianças. O autor dedicou sua carreira científica e acadêmica ao estudo da psicologia da criança e educacional. Sua perspectiva tem como base os estudos de Vigotski considerando que o jogo não tem uma essência natural e biológica, mas social e cultural. Seus estudos apontam que, muito antes de o jogo ser um objeto de pesquisa científica, já era utilizado como um meio de educação infantil. Historicamente, esse lugar especial reservado ao jogo talvez se devesse à proximidade com a natureza da criança. O autor nos alerta, no entanto, que essa afinidade não se deve à natureza biológica, mas sim à sua natureza social, que surge da necessidade da criança se comunicar com o mundo.

¹⁰ Vigotski (2000) entende que o significado da palavra é um fenômeno histórico e social que só se torna fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra, nela materializado, e vice-versa. O significado consiste num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra e que é compartilhado pelo grupo de pessoas que a utilizam. O sentido refere-se ao significado que a palavra tem para o indivíduo, tendo ligação com o contexto e com as suas vivências afetivas, sendo compreendido como uma formação dinâmica e inesgotável.

¹¹ Elkonin foi um importante pesquisador russo que se dedicou às questões da psicologia do jogo, apoiando suas pesquisas nas proposições de Vigotski, tendo posteriormente trabalhado com Leontiev. Seu trabalho comunga com a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento discutida por Vigotski.

De acordo com o autor supracitado, o jogo protagonizado surge durante a primeira infância e idade pré-escolar, desenvolvendo-se mais intensamente na segunda metade da idade pré-escolar. A pesquisa em relação ao jogo é de extrema importância, pois, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo, pode-se direcionar a ação pedagógica para essa importante atividade para a criança.

O processo de apropriação do que pertence ao gênero humano possui raízes históricas e seu desenvolvimento não ocorre de forma universal. A partir de estudos experimentais, Elkonin (1998) analisou e descreveu a gênese da brincadeira de papéis nas dimensões ontogênica e cultural. Seus estudos apontaram que o jogo protagonizado possui uma origem histórica e cultural, não se constituindo em uma atividade espontânea para a criança, mas na sua atividade principal na idade pré-escolar. A motivação e o conteúdo fundamental para sua realização é o homem e sua atividade, assim como a reprodução das relações humanas. O papel do adulto na condução dessa atividade deve ser enfatizado, propiciando o desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança. Ao analisar a relação entre o comportamento regado e a situação imaginária, apontou a atividade lúdica como fonte importante para a criança no domínio das regras que embasam as relações sociais, sendo também fundamental no psiquismo por promover uma evolução no campo das motivações e necessidades, na superação do egocentrismo cognitivo, na evolução das ações mentais e na evolução da conduta voluntária.

Em relação à evolução no campo das motivações e necessidades, é importante destacar que a brincadeira é uma atividade que não se desenvolve de maneira imposta. A criança é livre para participar e são as motivações, mesmo que inconscientes, que impulsionam a criança a brincar. A ação de brincar é impulsionada por uma necessidade que só pode ser satisfeita se deslocada da realidade para a situação imaginária. Assim, uma das funções da brincadeira é a de suprimir as necessidades e desejos irrealizáveis das crianças, levando-a agir contra o impulso imediato, possibilitando o autocontrole na situação lúdica.

Quanto à superação do egocentrismo cognitivo, a brincadeira possibilita que a criança se distancie de sua realidade, permitindo que ela coordene suas ações em função dos diversos papéis representados e também em relação aos seus companheiros. Colocar-se no papel do outro é uma rica experiência vivida pela criança nessa atividade.

No desenvolvimento das ações mentais a brincadeira possibilita que a criança desenvolva o pensamento generalizante e a descontextualização. Numa brincadeira de faz-de-conta onde a criança interpreta determinado papel, ela se orienta a partir de certos atributos que identificam a ação daquele personagem. A descontextualização lhe permite discriminar,

abstrair e isolar informações de sua experiência concreta e utilizá-las nos contextos lúdicos criados, estabelecendo novas relações e combinações. A evolução da conduta voluntária constitui-se das regras que são apropriadas da realidade e na brincadeira tornam-se voluntárias e arbitrarias, promovendo o interesse pela atividade. Subordinar-se às regras faz parte do universo da brincadeira, que se mantém desde que todos estejam de acordo com as regras construídas.

Os estudos e pesquisas de Elkonin (1998) destacam que o jogo exerce grande influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança, assim como sobre a formação da sua personalidade. Seus apontamentos reforçam a importância de se compreender o lugar do brincar no ambiente da instituição de educação infantil enquanto um espaço que pode proporcionar situações de brincadeiras coletivas. De acordo com o autor, os jogos domésticos e individuais têm importância limitada e não substituem o jogo coletivo. O círculo de relações que se constrói brincando sozinho é muito limitado. É o jogo protagonizado pelo grupo de crianças que possibilita reconstruir relações e vínculos diversos que as pessoas estabelecem na vida real.

1.1.2 A brincadeira de regras e os jogos limítrofes

Após a realização de toda a abordagem sobre a brincadeira de faz-de-conta ou jogo protagonizado de papéis, é importante discutir como essa atividade possibilita o desenvolvimento da brincadeira de regras, atividade também presente no contexto de brincadeiras coletivas das crianças. Leontiev (1998) preocupou-se também em discutir a questão do desenvolvimento do jogo. Ao buscar explicitar como este se desenvolve, reportou-se às pesquisas de Elkonin (1998) que, a partir de suas descobertas experimentais, apontou que a lei do desenvolvimento do brinquedo indica que este evolui de uma situação imaginária inicial na qual o papel e a situação imaginária são explícitas e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel latentes. Na primeira situação, por exemplo, uma boneca pode representar um bebê e a ação de ninar a boneca corresponder à regra implícita de imitar a mãe. Já na segunda situação, os jogos de competição podem ser um exemplo em que a regra é explícita, porém a criança pode agir a partir de uma situação imaginária como na brincadeira de gato e rato. O objetivo é alcançar o colega, no entanto, o contexto imaginado a partir da situação proposta de um ser o gato e o outro o rato é latente e faz parte da atividade.

À primeira vista, a brincadeira de faz-de-conta parece diferir-se essencialmente das brincadeiras de regras. No entanto, uma forma se desenvolve a partir da outra, sendo que os jogos que envolvem relações sociais e subordinação a regras são a base para, mais tarde, o desenvolvimento dos jogos com regras, que possuem um objetivo definido.

Para Leontiev (1998), os jogos com regras também são de grande interesse psicológico para a criança, visto que traços importantes da personalidade são desenvolvidos nesse processo como a auto-avaliação a partir da comparação com outros, a capacidade de destreza, habilidade, entre outros.

Nos jogos com regras o objetivo e as regras prevalecem, mas o desenvolvimento de um papel e a situação lúdica estão presentes de forma latente. Esses jogos têm sua importância no desenvolvimento infantil, ao permitir que a criança domine seu comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido. Retomando o exemplo da brincadeira de gato e rato, este deve aprender a controlar seu comportamento e esconder-se ou não deixar ser alcançado, a partir da subordinação de um propósito definido que é o de não ser encontrado por aquele.

Para Leontiev (1998), essa evolução de uma brincadeira para a outra se processa a partir das suas motivações e necessidades. Se inicialmente as brincadeiras surgem da necessidade da criança em dominar o mundo dos objetos humanos, posteriormente a motivação se altera para a necessidade de interagir a partir das relações humanas. Os jogos em grupo e as relações sociais que são construídas aparecem de maneira mais evidenciada nas brincadeiras das crianças.

Além da brincadeira de faz-de-conta e dos jogos com regras, uma outra forma de brinquedo tratada por Leontiev (1998) são os jogos limítrofes ou didáticos, que não se encontram ao longo da linha principal traçada pelo desenvolvimento psíquico da criança. Eles têm uma significação suplementar, não constituindo condição principal no desenvolvimento psíquico da criança no período pré-escolar. É possível constatar que tais jogos são comumente encontrados no cotidiano das instituições de educação infantil tendo por objetivo o trabalho de conceitos como forma, tamanho, quantidade, entre outros, com as crianças. O objetivo desses jogos é na maioria das vezes transferido para seus resultados. Assim, podemos refletir sobre o sentido que esses jogos têm para o desenvolvimento das crianças, já que, muitas vezes, não lhes despertam o interesse por realizar tal atividade. Pensando no sentido da brincadeira de faz-de-conta para a criança, podemos concluir que, na idade pré-escolar, esta tem uma contribuição muito mais vasta no tocante à apreensão de conceitos. Os jogos didáticos ou limítrofes têm importância lúdica no desenvolvimento de algumas atividades com as crianças,

no entanto, é importante salientar que esse lugar não está na base principal do desenvolvimento psíquico das crianças nessa fase.

Ao observarmos as crianças em situações de brincadeira, constatamos que, embora um mesmo jogo possa ser realizado em diferentes idades, os sentidos que eles têm para cada uma delas divergem. Portanto, conclui-se que elas podem brincar das mesmas coisas tendo idades diferenciadas. Leontiev (1998, p. 142) aponta que “para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica”.

A partir do que foi explicitado até o momento, fica evidenciado que Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros autores contemporâneos que abordam a questão do brincar embasados na teoria histórico-cultural se contrapõem à idéia de a brincadeira infantil ser de natureza inata, considerando-a, antes, como resultado das relações sociais e das condições concretas de vida das crianças, discussão da qual a cultura consubstancia-se como um forte elemento.

A contribuição dos autores da teoria histórico-cultural foi fundamental na compreensão do lugar da brincadeira para um grupo de crianças de uma instituição de educação infantil sujeitos desta dissertação. Essa corrente considera que o desenvolvimento humano é sócio-cultural e histórico, sendo, portanto, marcado pelas condições concretas de vida em que o sujeito se insere.

Tendo em vista que as instituições de educação são elementos constitutivos da cultura, é importante considerar a inserção da brincadeira nesses contextos como uma rica possibilidade de crescimento para as crianças.

Nessa perspectiva, não há como negar a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças. O que se observa é que a brincadeira tem sido historicamente tratada como uma atividade secundária em nossas instituições educativas, sendo relegada a um espaço de preenchimento do tempo ocioso, ou até mesmo vista como mera atividade recreativa. Não há uma intencionalidade, nem objetivos claros para que tal atividade possa acontecer, sendo considerada muitas vezes um momento distinto daquele destinado à aprendizagem. Tal questão assume importância central, considerando o fato já apontado de as crianças estarem ingressando cada vez mais cedo na escola.

A criança na idade pré-escolar encontra-se em pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. O mundo para elas está em constante expansão, levando-as à manifestação do desejo de integrarem-se à vida e às atividades desse mundo e também de compreenderem as relações entre elas e o mundo que se amplia a sua

volta. É papel daqueles que trabalham com a educação infantil conhecer quais são as especificidades das crianças, compreendendo a brincadeira como um eixo transversal da proposta pedagógica, já que, a partir do que foi discutido até o momento, entendo ser esta uma atividade fundamental para o desenvolvimento global da criança.

É importante destacar que todas essas significativas experiências de formação para a criança propiciadas pela atividade de brincadeira não se garantem somente pelo fato de as crianças brincarem. O papel desempenhado pelo adulto na mediação¹² dessa atividade social da criança é imprescindível. Não há como negar o potencial formativo da brincadeira. Portanto, cabe aos educadores compreenderem o significado que essa atividade tem para o desenvolvimento das crianças. É preciso superar o entendimento naturalizante em que muitas vezes a brincadeira é vista e compreendemos ser esta a atividade principal para a criança na idade pré-escolar, sendo um elo constitutivo de suas culturas da infância. A brincadeira deve ser considerada como um direito da criança a partir do entendimento de que em seu substrato está a base do desenvolvimento infantil. Por não ser natural nem espontânea, a brincadeira é marcada pelas condições objetivas de vida das crianças. Como a instituição de educação infantil é o espaço histórico-cultural dessas crianças, deve, portanto, garantir a produção e a mediação dessa atividade entre elas e os adultos com os quais interagem.

1.2 O papel do Outro na constituição do sujeito

A construção de um referencial que aborde o papel do Outro na constituição dos processos psicológicos e das interações das crianças em situações lúdicas torna-se fundamental na discussão desta pesquisa. De acordo com as proposições de Vigotski (1998), o desenvolvimento da criança se constitui através das relações que esta estabelece com o mundo a sua volta, nas interações com outros sujeitos. As relações sociais que o sujeito estabelece, o contexto histórico, social e cultural, têm um significativo papel no processo de seu desenvolvimento. O referido autor entende que o processo de desenvolvimento infantil ocorre de forma dinâmica, não considerando as crianças meramente passivas e receptoras nesse processo. As situações de interações com o Outro permitem à criança se apropriar das significações socialmente construídas. O papel da interação é fundamental no

¹² Para Vigotski, nossa relação com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada.

desenvolvimento dos processos psicológicos que não devem ser considerados de maneira abstrata, descontextualizada ou universal. Vigotski considera a relevância do meio social e cultural na constituição da consciência, que ocorre de fora para dentro, por meio da relação com o outro na atividade social.

Pino (2005, p. 154), ao discutir as proposições de Vigotski a respeito da constituição do desenvolvimento psicológico da criança ser um processo de natureza cultural, aponta que

A constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele.

A mediação necessária do Outro não acontece para o sujeito de forma passiva, pelo contrário, o sujeito é o principal agente do processo de internalização. O papel das interações, para Vigotski, é imprescindível na medida em que os significados culturais não se desenvolvem através de simples maturação biológica. Os elementos que estão presentes no meio externo são, a partir da interação, convertidos para o plano pessoal e subjetivo da criança. O desenvolvimento cultural está relacionado à relação social, constituindo-se as interações como fundamentais para o processo de “humanização” do ser humano.

Vigotski (1998, p. 75) afirma que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas se constitui como um aspecto característico da psicologia humana. O processo de internalização, para esse autor, é uma reconstrução interna de uma operação externa. Ao descrever como acontece o processo de internalização, Vigotski afirma que este consiste em uma série de transformações. Entre tais transformações, destaca que “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. Prossegue, apontando que

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (VIGOTSKI, 1998, p. 75)

Para o teórico, a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Portanto, durante todo o desenvolvimento da criança, o que ela internaliza do seu meio cultural passa a integrar-se na sua constituição como sujeito. Para Vigotski (1998,

p. 40), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Se, para Vigotski, as funções do desenvolvimento da criança ocorrem primeiramente no plano intersubjetivo para, posteriormente, acontecerem no plano intrasubjetivo e o fato de a brincadeira ser uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, conforme já discutido, as situações de interação entre as crianças e entre estas e os adultos são de extrema importância para seus processos de internalização. Nesse sentido, o processo de internalização supõe parceria, em que o papel do outro atua na Zona de Desenvolvimento Proximal ampliando as experiências das crianças e oportunizando um maior desenvolvimento. De acordo com Pimentel (2007, p. 224), Vigotski elaborou uma forma original de compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, propondo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como referência para transcender as posições teóricas que priorizam o nível de desenvolvimento real: “concebida em perspectiva multidirecional, dialógica e não etnocêntrica, a ZDP resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial”.

A situação de interação possibilita a mobilização da ZDP que, ao ser ativada, pode ser transformada em desenvolvimento. É importante salientar que a interação supõe troca simultânea. O estar junto, lado a lado, porém agindo mecanicamente, não possibilita uma interação que instaure a ZDP. Para que as interações possibilitem desenvolvimento e novas apropriações pelo sujeito, é preciso haver um movimento dialético, um encontro de parceiros com níveis diferenciados de conhecimentos e experiências que tenham algo para contribuir. A atividade de brincadeira promove ricos momentos de trocas e interações entre as crianças. A presença de parceiros que se unem na brincadeira em torno de objetivos comuns possibilita àquele grupo inúmeras aprendizagens, já que, a partir da concepção teórica adotada nessa discussão, o conhecimento se constitui a partir da mediação do outro. Nas situações de interação entre as crianças, a partir da brincadeira, é possível afirmar que o desenvolvimento ocorre para todos, uma vez que aquele que tem uma experiência a acrescentar ao grupo também é beneficiado ao vivenciar e recriar tal atividade.

Também apoiadas nas proposições de Vigotski, Smolka e Góes (1995, p. 9), ao discutirem o papel do outro na constituição dos sujeitos, pontuam que o processo de conhecimento se passa através da dinâmica interativa. “É através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento. A elaboração cognitiva se funda na relação

com o outro”. A constituição do sujeito é entendida a partir de sua relação com outros, no plano da intersubjetividade.

Imersa num dado contexto cultural e participando de práticas sociais historicamente constituídas, a criança vai incorporando, ativamente, formas de ação já consolidadas na experiência humana. Esse processo de incorporação ativa ou internalização de práticas culturais, constitutivas do desenvolvimento da criança, adquire, na perspectiva de Vigotski, grande relevância no quadro explicativo do funcionamento mental. (SMOLKA e GÓES, 1995, p. 10)

Situações de brincadeira entre as crianças propiciam que estas desenvolvam processos de internalização a partir da interação com o outro através das experiências propiciadas pela cultura e pelos modos concretos de vida das crianças. “Nesse movimento em que se elaboram as funções inter e intrapsicológicas, a criança vai aprendendo a organizar os próprios processos mentais e suas ações [...]” (SMOLKA E GÓES, 1995, p. 10). O confronto de idéias, a busca por soluções, a construção de regras, a competição, a cooperação são momentos ricos que as crianças vivenciam em situações de interação nas brincadeiras em cujas situações as crianças se possibilitam divergir, afirmar, negar, complementar, aprender a partir da experiência do outro.

Machado (2000, p. 42), ao discorrer sobre a interação das crianças a partir da situação lúdica, aponta uma tônica peculiar nesse tipo de interação entre as crianças que é seu caráter de manifestação genuína. A autora pontua que

as interações lúdicas configuram-se enquanto tal quando o início e a manutenção da interação, a determinação de suas regras, os fins, os meios e até mesmo a participação dos companheiros fica a critério exclusivo dos parceiros envolvidos.

Portanto, o desejo dos parceiros em manterem a situação de interação é primordial para o desenvolvimento da atividade. A direção da interação lúdica não é dada por ninguém de fora, mas pelos próprios envolvidos na atividade. Como atividade genuína que é, das interações entre as crianças durante o processo de desenvolvimento da brincadeira, podem emergir inúmeras possibilidades concretas de aprendizagem que são proporcionadas pelos parceiros.

Uma discussão interessante sobre o papel do outro e das relações sociais na formação do indivíduo é o estudo realizado por Góes (2000). Apoiada nas proposições de Vigotski, a autora aborda as elaborações sobre o *eu* e o *outro* no jogo imaginário em crianças. A partir da

experimentação “de ser o eu e de ser o outro”, vivenciada pelas crianças no jogo imaginário, podemos buscar indícios da construção do sujeito.

Para a autora, a noção de indivíduo não está ligada à idéia de uma personalidade estável ou uniforme. Os papéis são variados e o singular é construído ao longo do desenvolvimento a partir do entrelaçamento com o heterogêneo. O indivíduo deve ser visto como um algo em construção e não como uma estrutura natural. O processo de individuação não deve ser concebido de forma estacionária. “É um processo que depende das relações sociais, que é marcado pelo papel fundamental do *socius*.” (GÓES, 2000, p. 121).

A partir das discussões de Vigotski, Góes (2000) deriva a idéia de que na brincadeira simbólica a gênese está naquilo que é conhecido, porém a atividade imaginática envolvida não é apenas a de recordar, mas sim a de reelaborar experiências e criar novas realidades. Mesmo considerando a função de reelaborar, a criança parte de regras pertinentes a um papel social. No espaço das ações lúdicas, a criança recria suas vivências cotidianas reproduzindo modos culturais de ação. Nas palavras de Góes (2000, p. 123):

Ao experimentar ser o eu e ser o outro, a criança re-produz modelos sociais e rituais de vários espaços da cultura, experiências que propiciam a ela singularizar-se e construir seu eu. Trata-se de um eu com múltiplas faces. Impregnado que está da dinamicidade vinculada aos vários personagens e seus papéis.

A autora destaca também a importância da brincadeira para a apropriação do contexto cultural vivido pela criança. Brincando, as crianças mostram mobilidade e versatilidade na criação do jogo, experimentando e reelaborando os lugares dos outros da cultura. Os modelos sociais não são congelados e podem desdobrar-se, dividir-se, não sendo unos ou homogêneos. O brincar de ser e recriar os outros da cultura consiste num intenso trabalho de diferenciação e identificação entre eu e o outro, sem que a criança aja de forma deliberada ou reflexiva.

A partir da discussão realizada, ressalto a importância da atuação dos membros do grupo social na mediação entre a cultura e a criança, possibilitando que os processos interpsicológicos sejam posteriormente internalizados pela criança. Destaco também a importância das interações criança/criança nas situações de brincadeira, assim como a intervenção do adulto que, agindo de forma deliberada, tem um papel central nos processos de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

1.3 O desenho e os processos de imaginação da criança

A relação do desenho e os processos de imaginação da criança será discutida aqui buscando fundamentar sua utilização como um instrumento de interlocução com as crianças a partir do objetivo deste trabalho que é investigar o lugar do brincar na perspectiva das crianças.

A partir do estudo do referencial histórico-cultural, é possível relacionar o desenho infantil como uma atividade criadora ligada aos processos de imaginação. Para Vigotski (1999), é a atividade criadora do homem que permite fazer dele um ser projetado para o futuro, um ser que cria e que transforma o seu presente. A capacidade criadora do homem é parte integrante de seu processo de humanização. Para o autor, os processos de criação se apreciam na criança desde a mais tenra infância. Discordando da idéia de que a imaginação esteja ligada a elementos do irreal, Vigotski defende a idéia de que existem diferentes formas de vinculação entre a imaginação e a realidade. Para a psicologia histórico-cultural, a essência da vida humana é cultural, portanto, a atividade lúdica, assim como a criativa, é marcada pela cultura, pela experiência concreta da criança e mediada pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. A atividade combinadora da imaginação atua de forma objetiva. Os elementos da criação são conhecidos através da experiência anterior, tendo a realidade um papel importante junto ao mecanismo psicológico da imaginação criadora. A combinação dos elementos constrói algo novo, criador, que pertence à própria criança. A capacidade de combinar o antigo com o novo é a base para a criação. A imaginação não cria nada que não seja tomado pela experiência. Portanto, para Vigotski, a base para a criação é a realidade.

Com relação ao desenho, Vigotski (1999) aponta que as crianças pequenas desenham de memória, não tomando como padrão o natural. Assim, ela não desenha o que vê, mas o que imagina. No desenho, a criança é muito mais simbolista do que naturalista, não se preocupando em absoluto com a semelhança completa e exata. Para o autor, o desenho de memória da criança deve ser compreendido como uma narração gráfica.

Tendo por referência o estudo de Vigotski sobre a imaginação e o desenho infantil, o trabalho de Ferreira (1998) se fundamentou nessa perspectiva como suporte teórico para a sua pesquisa que buscou focar o desenho da criança de forma diferente da abordagem comumente utilizada pelos estudiosos no assunto. Seu trabalho buscou discutir a constituição, significação e interpretação do desenho infantil. A autora pontua que a criança não faz o

desenho de observação, mas de memória e imaginação. Portanto, ela desenha o que sabe e não o que vê, representando aquilo que tem significado e sentido para ela.

Os objetos figurativos do desenho da criança não são considerados “códigos” em si mesmos. Para serem “decifrados”, há a necessidade do diálogo entre a criança/autora e o adulto/intérprete, como condição fundamental, visto que os significados e os sentidos das figurações são explicitados pelas palavras. (FERREIRA, 1998, p. 16)

Os significados dos desenhos das crianças constituem-se como um processo cultural, sendo, portanto, produto das suas experiências no mundo. A criança desenha objetos e situações que lhes transmitem sentido. A partir do que foi discutido, podemos considerar que há uma participação da memória na intenção da criança ao desenhar. Seu desenho está vinculado a suas lembranças. A memória é uma função mental mediada por signos. Nesse sentido, podemos considerar o desenho da criança como um signo, uma forma de a criança representar o que tem significado para ela. A partir da atividade de desenho, a criança cria um modo de comunicar seus pensamentos.

O desenho da criança, resultante de uma atividade mental e manual, é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança. (FERREIRA, 1998, p. 59)

No processo de desenho, o elemento constitutivo está na significação e não na produção gráfica do objeto real. Portanto, o contexto da criança/autora e do adulto/intérprete vai contribuir para a apreensão dos significados dos desenhos infantis. O desenho da criança pode ser considerado um suporte para desencadear a narrativa infantil.

Para a teoria histórico-cultural, o desenho da criança representa a sua necessidade de significar o mundo e o seu pensamento. O meio social, as pessoas com as quais as crianças convivem, os recursos materiais e as experiências concretas das crianças contribuem para a construção do significado do desenho infantil. As concepções dessa teoria alicerçam a utilização do desenho como recurso metodológico para se conhecer as crianças, colocando como necessária a interação/interlocução entre o autor/criança e o leitor, para que haja uma construção de significados.

A perspectiva histórico-cultural supera a concepção maturacionista do desenho infantil, considerando-o como um signo empregado pelo homem a partir de suas interações sociais. O desenvolvimento biológico, pois, não é a única condição para a construção do

desenho infantil, sendo fundamental a relação com os pares e a experiência concreta de vida das crianças para a realização dessa atividade.

Corroborando com essa idéia, Silva (2002) aponta que devemos recusar explicações etapistas e/ou maturacionistas dos desenhos das crianças, reforçando também a forte relação entre o desenho e a linguagem oral. A autora salienta que, muitas vezes, há um entendimento equivocado do desenho infantil como algo determinado geneticamente, de caráter universal, com enfoque maturacionista, sendo muito comum a utilização da atividade gráfica da criança de maneira mecânica e estereotipada. Enfatiza, no entanto, que o desenvolvimento do grafismo é marcado pela cultura, pelas interações sociais que são mediadas pela linguagem.

2 TRILHANDO UM CAMINHO PARA A PESQUISA

A infância é o outro: o que sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio.

(LARROSA, 1998, p. 69)

A leitura do texto de Larrosa (1998) provocou em mim a desconstrução de algumas concepções de infância que pairam em nosso meio e nos constituem como educadores e pesquisadores. Seu texto provocativo incita a busca por um outro olhar para a infância. Não um olhar que busca abarcá-la, mas compreendê-la como “o que permanece ausente e inabarcável, brilhando sempre fora de seus limites” (LARROSA, 1998, p. 70). Para buscar um olhar interrogador para as crianças, considerando-as como parceiras nesta pesquisa, foi preciso construir esse outro olhar para a infância, entendendo-a na sua alteridade. Nessa busca pelo encontro com as crianças, foi preciso desconstruir algumas certezas e enveredar por caminhos outros. Esta pesquisa me propiciou viajar por lugares tão conhecidos e já visitados pela minha prática, mas ao mesmo tempo tão diferentes e inquietantes. Ao construir um outro olhar para pensar a realidade pesquisada, foi preciso compreender que considerar a infância na sua alteridade é nos permitir visitar regiões “na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder” (LARROSA, 1998, p. 70) e compreender que “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo” (LARROSA, 1998, p. 83).

Este capítulo se constitui na discussão sobre a concepção de pesquisa adotada, os instrumentos metodológicos utilizados e o caminho percorrido. Imbuída pela constante necessidade de desconstruir pretensos saberes sobre a infância e construir outros possíveis olhares e conhecimentos, abordo a proposta de se deslocar de uma pesquisa *sobre* as crianças para o caminho construído a partir da opção de se pesquisar *com* elas. Finalizo descrevendo minha entrada no campo, os procedimentos adotados, o encontro com as crianças, a organização dos achados e a devolução da pesquisa.

Compreender e interpretar as questões que impulsionam a pesquisa é algo que envolve uma paciente trajetória. Ao pesquisar na área das Ciências Humanas, é preciso atentar para o

fato de que o conhecimento se constrói historicamente e a estrutura da vida social é dinâmica, com inúmeras possibilidades.

Como atividade humana e social que é, a pesquisa carrega consigo uma carga de valores e princípios que orientam o pesquisador. Portanto, a visão de mundo, o modo como interpreta e interage nele estarão presentes na escolha teórico-metodológica que o orienta na busca pelo conhecimento.

A busca pela novidade embasada na compreensão da criança enquanto sujeito e construtora de suas experiências no mundo possibilitou que eu me abrisse para a possibilidade de ir ao encontro dessa criança, caminho que se realizou a partir das inquietações que me constituíam enquanto educadora, das leituras e estudos realizados e pela necessidade de responder à questão que impulsionou esta pesquisa.

Nessa construção foi preciso entender o fenômeno investigado inserido em uma dinâmica de um contexto social e em uma realidade histórica, atentando para a busca de uma metodologia que pudesse melhor me auxiliar na compreensão da complexidade de tal dinâmica.

Dessa forma, buscando o entendimento da infância enquanto o Outro, reconhecendo-a na sua alteridade, a partir de minhas indagações surgidas da prática como professora da educação infantil, dos estudos e aprofundamento teórico a respeito do tema, assim como minha inserção no grupo de pesquisa “Educação, Formação de Professores e Infância” da Universidade Federal de Juiz de Fora, impulsionaram-me, como já foi explicitado, a pesquisar o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral da Rede Municipal de Juiz de Fora a partir da perspectiva das crianças¹³.

Esta pesquisa teve como lócus uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, que implementou o regime de tempo integral no ano de 2006. A escolha por realizar a pesquisa em uma escola de educação infantil em tempo integral partiu inicialmente da necessidade de se compreender como o brincar estaria inserido na proposta pedagógica de uma instituição onde as crianças passam mais de um terço de seu dia¹⁴. Como o brincar estaria organizado neste espaço/tempo diferenciado? Diante dessas indagações e a partir do estudo realizado sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das

¹³ Ressalto que o conceito de lugar que considerei nesta pesquisa foi o adotado por Frago (1998) e Tuan (1983), como sendo um espaço antes indiferenciado e que se transforma em lugar à medida que os sujeitos vão dotando-lhes de sentidos e significações. Portanto, investiguei o lugar subjetivo que o brincar ocupa na instituição a partir da perspectiva das crianças.

¹⁴ Ao conhecer em 2006, o contexto onde realizaria a pesquisa, pude constatar que elas passavam cerca de 10 horas na instituição: entravam às 7h e saíam às 17h. No ano de 2007 o horário passou a ser de 7h30min às 16h30min, totalizando 9 horas diárias.

crianças, decidi focar minha investigação no lugar do brincar na instituição a partir da perspectiva das crianças. Considerei como sujeitos da investigação 20 crianças de 4 e 5 anos daquela instituição.

Ao considerar a criança enquanto ator social concreto, capaz de contribuir para a construção do conhecimento sobre a infância, é necessário buscar metodologias que permitam às crianças serem realmente as protagonistas das pesquisas. Somente assim, poder-se-ão produzir conhecimentos sobre a infância em que efetivamente, as maiores interessadas, no caso as crianças, sejam ouvidas. Busquei construir um referencial teórico-metodológico partindo do princípio da infância como uma construção histórica e as crianças enquanto sujeitos ativos, interativos, participativos, que se constroem culturalmente, sendo também capazes de produzir cultura. Considerá-las sujeito na investigação implicou a compreensão de que as crianças são capazes de colaborar na produção do conhecimento.

Nessa busca pela construção do referencial teórico-metodológico, além do embasamento na perspectiva histórico-cultural, considerei um diálogo com a sociologia da infância a partir do entendimento de que os estudos sobre a infância constituem-se em um campo temático de natureza multidisciplinar. Ao optar por uma metodologia de pesquisa que se propôs realizar uma investigação considerando as crianças e suas culturas, busquei no referencial da sociologia da infância um aporte teórico-metodológico que permitisse descortinar um mundo ainda pouco investigado na tradição da pesquisa no Brasil. A sociologia da infância é uma área do conhecimento que busca entender a criança inserida na sociedade. Considerei, portanto, no diálogo entre estas duas perspectivas uma interlocução possível no sentido de considerar a infância uma construção social e as crianças informantes qualificados em uma investigação que se propôs investigar o universo infantil da brincadeira.

Vasconcellos (2006) traz a discussão sobre um possível diálogo entre a psicologia do desenvolvimento, em especial a de orientação histórico-cultural, com a sociologia da infância. A sociologia da infância vem se constituindo como uma área de conhecimento interdisciplinar na qual se vem considerando a infância enquanto construção social, as crianças como seres ativos na construção e determinação de sua vida social e as relações sociais e a cultura das crianças como merecedoras de um estudo por si mesmas. Tais conceitos, portanto, não divergem da orientação histórico-cultural, podendo considerar uma área de possível interlocução. Vasconcellos (2006) pontua que a concepção histórico-cultural há muito tempo já compreende a infância como uma construção e a criança como ator social. Segundo a autora, as duas abordagens se aproximam ao questionarem a idéia de uma infância universal; fogem ao determinismo biológico e vão ao encontro de uma epistemologia própria da

infância; buscam o estudo da criança pela própria criança, procurando entendê-las pela novidade que transportam e não com a idéia de infância como um percurso para se alcançar a idade adulta; partem da premissa de que a infância é um conceito que deve ser liberto das categorias adultocêntricas; compreendem a criança como um ser participante, ativo e interativo de seu processo de desenvolvimento e socialização, sendo, portanto, sujeito de conhecimento. A autora ressalta ainda que as pesquisas na psicologia precisam ouvir a criança enquanto sujeito pensante, ponto que para ela se constitui na grande aproximação com a sociologia da infância.

No caminho por compreender minha questão investigativa, os pressupostos da pesquisa orientada a partir da abordagem histórico-cultural fizeram parte dessa construção. Na pesquisa histórico-cultural encontrei estratégias metodológicas que me propiciariam melhores subsídios para realizar uma contextualização do campo, possibilitando uma maior interação com os sujeitos da pesquisa. É importante ressaltar que o encontro com as crianças se deu no contexto no qual estão inseridas, o que se constituiu para mim importante referencial para a produção dos dados da pesquisa.

Freitas (2002), fundamentando a opção pela pesquisa a partir dos pressupostos histórico-culturais, pontua que, como o conhecimento é construído na inter-relação das pessoas, sua produção a partir de uma pesquisa é algo a ser compartilhado entre os sujeitos. É importante considerar que pesquisador e pesquisados são sujeitos da investigação na medida em que ambos estão em constante processo de resignificação, aprendizagem e transformação. Para a autora, trabalhar com a pesquisa nessa abordagem consiste numa preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual e o social.

A produção do conhecimento passa por um processo de incertezas e de idas e vindas. A escolha de uma metodologia que se aproxime do que se almeja compreender, além de ser uma busca por procedimentos técnicos, é também uma escolha que passa pela observação do pesquisador que interage e se situa no contexto em que vive. A metodologia, entendida como possibilidade da construção de um conhecimento, nasce a partir do confronto de idéias, perspectivas e teorias articuladas à prática. Assim, para alcançar meu objetivo de pesquisa, busquei na metodologia um caminho, algo vivo e concreto, que foi se revelando a partir de minhas ações no desenvolvimento do trabalho de investigação.

É importante salientar que a escolha da metodologia se dá a partir das exigências e necessidades da questão a ser investigada. A escolha dos instrumentos deve estar em consonância com o que se deseja investigar. A questão não deve partir de antagonismos.

Nenhum enfoque é melhor ou pior do que o outro, a questão é a pertinência do enfoque para obter o ângulo mais adequado do problema em investigação (BRANDÃO, 2002).

A teoria deve ser a grande aliada do pesquisador no desempenho da investigação. A construção do conhecimento relativo a minha busca investigativa se deu em um constante diálogo entre a teoria e os achados da pesquisa. Esse diálogo permitiu, a partir das análises e interpretações, construir meus caminhos da pesquisa.

Acredito que a cultura humana ocupa um espaço privilegiado na investigação histórico-cultural. Assim, pesquisar o brincar, entendido como uma produção cultural, possibilitou conhecer e interpretar essa realidade no contexto de uma instituição de educação infantil. A aproximação com as crianças, considerando sua participação efetiva na pesquisa, permitiu-me compreender melhor a importância e o lugar do brincar em suas vidas.

A realização de um estudo histórico-cultural me possibilitou a compreensão dos acontecimentos em uma dimensão histórica e cultural. Penso ser importante ressaltar que, ao proceder as minhas interpretações, fi-lo considerando o pesquisador como um importante instrumento no processo de investigação e produção dos dados, na busca pelo encontro com o outro e com a situação a ser investigada. A construção de significados produzidos se constituiu a partir do lugar histórico-cultural ocupado por mim enquanto pesquisadora e também nas relações estabelecidas no contexto investigado. Entendendo que a pesquisa é uma relação entre sujeitos que devem ser considerados em sua relação com o contexto histórico-cultural no qual estão inseridos, pesquisador e pesquisado são marcados por esse contexto, por essa história que está sempre presente na relação e na produção de significados.

2.1 Um caminho teórico-metodológico na busca pela perspectiva das crianças

Entendendo, portanto, que não há divergências de propósitos entre a perspectiva histórico-cultural e a sociologia da infância, busquei nos elementos dessas duas abordagens um entrecruzamento que caminhasse no sentido de considerar o brincar infantil uma atividade histórica e culturalmente situada e construída e a criança um ser histórico e produtor de cultura.

Partindo dos conceitos teóricos discutidos pela sociologia da infância, enfocando principalmente os estudos de Sarmiento (2005, 2007), incorporei alguns de seus alicerces na construção de uma metodologia de pesquisa que se propõe considerar as crianças informantes

qualificados na investigação. Para a sociologia da infância, campo novo de estudo, as crianças passam a ser um foco de investigação e a infância é considerada uma categoria social do tipo geracional¹⁵. A criança é tida como um ator social pleno e a infância como sendo historicamente construída, enquanto um processo continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e entre crianças e adultos. Essas relações são dinâmicas e historicamente produzidas e elaboradas. É importante salientar que, nessa perspectiva, a infância, vista como categoria social, busca assinalar a presença de variações intrageracionais, recusando-se a uma concepção uniformizadora. As crianças são sujeitos concretos, com especificidades biopsicológicas, que integram essa categoria.

Para a sociologia da infância, o ser criança varia entre as sociedades e culturas. A infância não é uma experiência universal nem fixa, mas uma experiência construída. Considerar as crianças como atores sociais plenos, implica o reconhecimento da sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados: as culturas da infância. (PINTO e SARMENTO, 1997)

É importante ressaltar que a capacidade das crianças de produzirem cultura não são totalmente redutíveis às culturas dos adultos, dado que as crianças produzem cultura a partir das interações que mantêm com o mundo, com os adultos e com os seus pares. É um processo de produção contextualizada.

De acordo com Sarmiento (2007), a infância tem sofrido um processo de ocultação, sendo necessário buscar uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre a mesma e sobre as crianças. O interesse histórico pela infância é relativamente recente. A complexa realidade social das crianças por muito tempo esteve anulada. Para o autor, a infância não deve ser caracterizada pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas, sim, por representar uma fase própria do desenvolvimento humano. Vários autores têm pautado seus estudos na consideração de que a pertença cultural contribui para uma diversidade de infâncias vividas pelas crianças.

Dentre as diversas concepções de infância construídas historicamente, algumas têm se destacado por uma idéia que relaciona a infância a um conceito de negatividade e de falta. O olhar adultocêntrico sobre a criança muitas vezes se caracteriza pela concepção de incompletude. É “a negação das características de um ser humano ‘completo’. A infância

¹⁵ O conceito de geração é discutido por Sarmiento (2005) como um construto sociológico que procura interpretar as interações dinâmicas entre o plano sincrônico, a geração-grupo de idade, com suas relações estruturais e simbólicas, e o plano diacrônico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, no modo como são.

como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *infans* – o que não fala” (SARMENTO, 2007, p. 33).

Contrariando essa concepção da infância como a idade daquele que não fala, é preciso considerar as múltiplas linguagens expressas pelas crianças, sujeitos ativos, capazes de interpretar e produzir suas próprias culturas. Os estudos da sociologia da infância têm considerado a autonomia das crianças frente à construção de suas culturas da infância.

Além da (in)visibilidade histórica, Sarmiento (2007) discute a (in)visibilidade cívica e a (in)visibilidade científica das crianças. O autor pontua que, ao mesmo tempo em que a Modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, produziu o confinamento das crianças em um espaço social condicionado e controlado pelos adultos, construindo uma “privatização da infância”. A Modernidade, ao institucionalizar a infância, partiu da idéia das crianças como meros seres biológicos e sem estatuto social.

Ao discutir a (in)visibilidade científica, o autor propõe que é preciso contrapor o entendimento das crianças como objetos de conhecimento e caminhar no sentido de considerá-las realmente sujeitos do conhecimento. Ao invés de procedimentos vazios de conteúdo em relação às interpretações das crianças sobre seus modos de vida, é preciso buscar procedimentos que se permitam efetivamente ouvir as crianças. De uma perspectiva etnocêntrica e adultocêntrica, precisamos assumir metodologias que considerem as crianças parceiras na investigação. É preciso buscar nos estudos da infância um campo científico interdisciplinar. Ouvir a voz das crianças deve ser “a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos” (SARMENTO, 2007, p. 45).

De acordo com Cerisara (2004), as crianças brasileiras dos 0 aos 6 anos têm sido alvo de definições legais que as proclamam como ‘sujeitos de direitos’. Entre tais definições, podemos citar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de 1999 (BRASIL, 1999), entre outros. Destaca-se, entre essas deliberações, o direito indissociável entre educação e cuidado nas instituições de educação infantil. No entanto, apesar das conquistas atuais envolvendo os direitos das crianças, estas não têm tido oportunidades de se afirmarem como sujeitos de direito. A partir disso, a autora pontua uma consolidação e aumento do debate, de estudos e pesquisas em torno das especificidades do trabalho na educação infantil. Muitas questões vêm sendo levantadas no âmbito da investigação,

buscando-se romper com práticas arraigadas historicamente que consideram a criança como um vir-a-ser ou uma tábula rasa¹⁶.

Na busca por uma concepção de infância pautada na definição da criança enquanto sujeito de direito e a indissociável prática de educação e cuidado nas instituições de educação infantil, é preciso investir na construção de conhecimentos “sobre a infância” que partam realmente do interesse das crianças e que as considerem nas propostas educativas das instituições. De acordo com Cerisara (2004), é preciso buscar um outro olhar: o de que as crianças são sujeitos completos em si mesmos, pensam e se expressam criativa e criticamente sobre o espaço institucional em que vivem, são sujeitos conscientes de sua condição e situação, expressando-se de múltiplas formas.

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

Rocha (2004) realizou uma análise da produção científica brasileira sobre educação infantil, destacando o lugar ocupado pela criança dentre os principais temas de pesquisa. Constatou que na década de 1970 as pesquisas se restringiam à psicologia, tendo como principal preocupação a questão do desenvolvimento infantil. Até o final dos anos de 1980, as pesquisas realizadas diziam respeito a uma criança como modelo único, independentemente do contexto familiar, sócio-econômico e cultural. Sob forte influência da perspectiva construtivista piagetiana, apontava-se para uma noção de criança como sujeito no processo educativo, mas um sujeito-aluno e não um sujeito-criança.

A autora argumenta que hoje a perspectiva da pesquisa baseada em sujeitos idealizados e em contextos naturalizados, privilegiando o indivíduo e o estabelecimento de padrões, vem cedendo lugar a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta os determinantes da constituição social do sujeito-criança. Mesmo as pesquisas sobre o

¹⁶ A representação da criança e da infância produzida ao longo da história produziu diversas concepções que são construções e podem coexistir em nossa sociedade. Considerar a criança como uma tábula rasa parte do pressuposto de que ela é um ser passivo, cabendo ao adulto “moldá-la” e promover o seu desenvolvimento: “A imanência da criança torna cada ser humano um projeto de futuro, mas que depende sempre da moldagem a que seja submetido na infância (SARMENTO, 2007, p. 32). Já a compreensão da criança como um vir-a-ser parte do entendimento de que “as crianças são seres naturais, antes de serem sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios (SARMENTO, 2007, p. 32). Nessa concepção o desenvolvimento da criança parte de princípios que são inatos e independem das relações histórico-culturais estabelecidas, sendo que as fases do desenvolvimento já estão predeterminadas.

desenvolvimento infantil têm se orientado na perspectiva histórico-cultural, enfatizando o contexto e as relações estabelecidas.

Consolida-se, portanto, no final dos anos de 1990, uma crítica à concepção de infância que considera a criança enquanto um vir-a-ser, com características universais, com tempo cronológico linear e homogêneo. Passa-se a enfatizar nas pesquisas as crianças enquanto sujeitos de ação. Pesquisar a partir do ponto de vista das crianças tem sido o objetivo de uma nova frente de investigações que vem buscando uma aproximação com a sociologia da infância e com a antropologia, tendo como base o reconhecimento da criança enquanto sujeito produtor de cultura e não apenas como produto. Isso implica considerar a criança como agente cultural e informante qualificado nas pesquisas na área da infância. (ROCHA, 2004)

Estudos e pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento negligenciavam o caráter histórico e cultural do desenvolvimento infantil, construindo teorias reducionistas em que as crianças aparecem como seres ideais e abstratos. A realização de pesquisas que busquem romper com uma concepção de infância construída a partir dos referenciais da psicologia do desenvolvimento exige uma ruptura em nossos processos de construção sobre os saberes e as maneiras de conceber as crianças. É necessário reconhecer o nosso não saber e ousar nas formas de como buscar esse novo conhecimento a partir das próprias crianças.

Reforçando o que foi exposto acima, Cerisara (2004) destaca que, partindo de referenciais da psicologia do desenvolvimento, até bem pouco tempo atrás, as crianças eram consideradas como tendo uma natureza infantil e não uma condição infantil. Destacava-se apenas o que a criança não tinha em relação ao adulto, que era o modelo a ser alcançado. Ter a criança como parceira no processo de investigação pode ampliar a construção do conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem suas infâncias nos contextos da educação infantil.

Quinteiro (2002), ao investigar a questão da infância enquanto um campo de estudo em construção no Brasil, aponta que a produção sobre esse tema ampliou-se nas duas últimas décadas, adquirindo certo *status* teórico-metodológico. Apesar de ter constatado uma diversidade de temas e produções teóricas relativas às condições de vida das crianças, verificou que pouco se conhece sobre as culturas infantis e pouco se ouve e se pergunta às crianças.

Delgado e Muller (2005) indagam as razões de existirem poucos estudos sobre as crianças a partir das suas vozes e ações. Pontuam que o principal desafio a ser enfrentado é o de romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para muitos ainda estranhas e exóticas. Ainda segundo as autoras, as pesquisas produzidas apresentam quase

sempre análises indiretas sobre as infâncias, o que resulta, muitas vezes, em representações estereotipadas sobre as crianças nas decisões educativas, programas e políticas curriculares tomadas por adultos. Pouco se tem considerado a criança como ator principal, o que repercute na própria produção acadêmica relativa ao tema.

Ao realizar um estudo sobre as pesquisas que versam sobre a brincadeira na educação infantil, conforme explicitado na introdução, pude constatar um grande número de trabalhos voltados para a concepção e prática dos professores. Em que pese o fato de tais trabalhos serem de grande importância para a produção do conhecimento sobre a infância, cabe destacar que, em tais estudos, as crianças são, muitas vezes, vistas de fora. Portanto, destaco a necessidade da construção de conhecimentos sobre a infância e a educação infantil que considerem também a perspectiva dos maiores interessados: as crianças. Não vejo outra forma de fazê-lo, senão adotar o ponto de vista das crianças nas pesquisas. Para tal, faz-se necessário que o pesquisador esteja aberto para descentrar seu olhar de adulto, para, a partir das múltiplas linguagens infantis, poder compreender as crianças e suas infâncias.

Apesar da pesquisa com crianças ser um campo relativamente incipiente e ainda em construção no Brasil, destaco o trabalho de alguns pesquisadores que vêm investindo na construção de uma metodologia de pesquisa com crianças.

Vasconcellos e Sarmiento (2007) são organizadores de um estudo que se propôs reunir trabalhos que partem do ponto de vista das crianças, interlocutoras privilegiadas nas pesquisas. Ao apresentar o trabalho, Vasconcellos (2007) pontua que é preciso conhecer as crianças pelo que elas mesmas expressam, evitando a utilização de categorias genéricas para tratar a infância, transformando-a em simples objeto de investigação. Os trabalhos em questão buscam superar a visão tradicional da infância como simples etapa da vida, considerando as crianças sujeitos plenos de direito e informantes competentes de suas histórias de vida. De acordo com a autora, os trabalhos caminham na contramão dos esforços de naturalização da vida e da infância, buscando dar visibilidade às crianças.

Outro trabalho que se destaca pela busca por se eleger estudos e metodologias de pesquisa que partam das crianças é o de Faria, Demartini e Prado (2002) cujos textos discutem metodologias de pesquisas não convencionais com crianças, contribuindo para o debate e a produção dessa área da pesquisa.

Borba (2005) também privilegiou em seu estudo as crianças como parceiras na pesquisa em que se propôs a compreender como as crianças, nas relações entre si e nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância. Tendo as novas proposições da sociologia da infância como base, a autora discute que, a partir da consideração das

crianças como atores sociais, ocorrem mudanças nas formas de concebê-las e desenvolver pesquisas com elas, o que envolve novas orientações metodológicas no sentido de que as vozes das crianças estejam incluídas no processo investigativo.

A partir do que foi discutido, saliento a importância de rompermos com a concepção de infância que considera as crianças meros objetos passivos. A construção de metodologias de pesquisas com crianças constitui-se em um dever e um desafio para quem busca tê-las como temas de estudos e investigações. Isso envolve questões éticas e desafios a serem enfrentados na pesquisa com crianças. A opção por considerar as crianças participantes das pesquisas, tendo-as como informantes qualificados na investigação, requer do pesquisador o enfrentamento de tais questões. A consideração da criança enquanto ator do processo investigativo coloca ao pesquisador novas relações a partir da complexidade e das incertezas ao se iniciar a investigação.

Diante de tais questões, Cerisara (2004) apresenta alguns desafios e questões que são colocadas aos pesquisadores que se propõem a realizar investigações com crianças. O primeiro deles refere-se à questão do adultocentrismo como fator. Por mais comprometido que o pesquisador esteja, será sempre um adulto falando sobre crianças. Em segundo lugar, entra a questão da linguagem infantil ser muitas vezes distinta da linguagem do pesquisador-adulto. A autora pontua que devemos estar suficientemente alfabetizados nas linguagens infantis. Questões de poder, ética, métodos e técnicas também são apontados como desafios para quem se propõe a empreender pesquisas com crianças.

Discutindo a questão da utilização dos métodos e instrumentos na pesquisa com crianças, Borba (2005) enfatiza a importância de que as práticas empregadas na pesquisa estejam de acordo com os interesses, valores e rotinas cotidianas do grupo. Ao discutir a relação criança/adulto, estabelecida na pesquisa, ressalta que não se pode apagar as relações estruturais e intergeracionais entre adultos e crianças, mas sim reconhecer as diferenças e trabalhá-las de forma a favorecer o processo investigativo. É necessário que o pesquisador reconheça as relações de poder que estão implícitas e busque a melhor maneira de desenvolver seu trabalho de forma reflexiva e ética.

Concordando com Borba (2005), parti da consideração da criança enquanto o Outro no processo investigativo, reconhecendo suas diferenças em relação ao adulto e compreendendo que a relação de alteridade a ser construída seria a base desta pesquisa. Na busca pela solução dos desafios a serem enfrentados, construí um caminho que me permitiu primeiramente estabelecer um vínculo com as crianças. Era muito importante também a questão do seu

envolvimento na pesquisa. O “querer participar” foi tomado como ponto de partida para que houvesse o envolvimento das crianças.

Outra questão que precisou ser enfrentada nesta pesquisa refere-se à autorização e identidade das crianças. Entendo que esta é uma questão que demanda uma maior reflexão de acordo com a natureza da pesquisa, com a forma como é conduzida, com a concepção teórico-metodológica adotada e com as relações que são estabelecidas no contexto da investigação. Não há uma resposta definitiva para a questão. Geralmente a autorização para a participação das crianças em pesquisas é reservada à escola e aos seus responsáveis legais. Nesta pesquisa, a partir das concepções adotadas e em coerência com o referencial teórico-metodológico que foi construído, considere que seria muito importante que as crianças fossem reconhecidas como parceiras e autoras da investigação.

No entanto, esta é uma questão complexa que vem sendo discutida por alguns autores. Kramer (2002) revela sua preocupação ao discutir questões de caráter ético a serem enfrentadas nas pesquisas com crianças: os nomes verdadeiros das crianças devem ou não ser preservados? Somente a autorização do adulto para a participação da criança na pesquisa faz-se suficiente? Como contribuir e devolver os achados da pesquisa? Muitas vezes as crianças aparecem ausentes nos relatos de pesquisas por terem suas identidades omitidas pela opção dos pesquisadores em não revelarem seus nomes ou rostos. Por outro lado, em algumas situações, é preciso considerar a necessidade de se resguardar a integridade da criança.

No caso específico desta pesquisa, os procedimentos foram tomando seus contornos na medida em que me inseri no contexto da escola. Em conversa com a diretora da escola sobre a autorização para a realização da pesquisa, partiu dela o pedido para que a escola não fosse identificada. Ao conversar com a direção e coordenação acerca da melhor forma de solicitar a autorização dos responsáveis pelas crianças, ficou combinado que eu faria um documento aos responsáveis e que a professora da turma se encarregaria de conversar com eles e solicitar a autorização. Perguntei em qual horário isso seria realizado. Ela me respondeu que seria no final da aula. Durante o espaço de, aproximadamente, uma semana, a professora foi conversando com alguns grupos de responsáveis no final da aula, ocasião em que fiz o possível para estar presente.

Pela natureza desta pesquisa entendi que considerar os nomes verdadeiros das crianças não as colocaria em situações comprometedoras. Pelo contrário, revelá-los seria uma forma de

considerá-las realmente sujeitos e parceiras na investigação. Coerentemente com o referencial adotado, seus nomes contribuiriam muito para reforçar suas autorias na pesquisa¹⁷.

O meu posicionamento em relação a revelar os nomes verdadeiros das crianças na investigação foi reforçado e ganhou novos contornos durante o contato com as crianças.

Um fato interessante ocorreu enquanto a professora da turma, que havia ficado responsável por pedir autorização aos responsáveis das crianças, entregava-me as autorizações. Ao fazer isto, a professora pronunciava em voz alta o nome das crianças as quais os responsáveis já haviam assinado a autorização. Caio indagou o que constava no papel. A professora explicou e Larissa fez a instigante pergunta: “*e nós? Nós também não vamos assinar?*” (Nota de campo nº 10, de 02 de maio de 2007).

Tal fato me fez perceber que considerar as crianças parceiras na pesquisa era exatamente deixar-se surpreender por elas. É possibilitar que elas nos levem a caminhos nunca antes pensados. No momento da indagação de Larissa, reivindicando o direito das crianças de sujeitos da pesquisa, senti que ali realmente a investigação estaria sendo construída a partir do que as crianças traziam de novo. A professora naquele momento olhou para mim e eu ainda refletindo sobre o que fazer, devolvi para ela um olhar que revelava um misto de surpresa e satisfação.

Após a professora me entregar as autorizações pedi a ela um momento com as crianças. Conversei com elas sobre o que era aquela autorização, da necessidade de que os responsáveis por elas assinarem, mas que seria muito importante também que elas -as crianças- autorizassem. Perguntei ao grupo como eu poderia fazer isso. Prontamente veio a resposta de algumas crianças que falaram juntas: “*a gente assina nosso nome!*”. Solicitei à professora uma folha de papel sulfite e lápis. As crianças “assinaram” seus nomes na folha com muita alegria e satisfação, deixando suas marcas enquanto sujeitos da pesquisa¹⁸. (Nota de campo nº 10, de 02 de maio de 2007).

¹⁷ No pedido de autorização para os responsáveis pelas crianças constava a utilização de fotos, ficando acordado que o primeiro nome da criança poderia ser identificado, conforme apêndice D.

¹⁸ A folha com as assinaturas das crianças encontra-se nos APÊNDICES E e F desta pesquisa.

2.2 O desenho como instrumento para adentrar no mundo dos pequenos

A partir da proposta investigativa de compreender o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral considerando o ponto de vista das crianças, parti para a busca de instrumentos metodológicos de pesquisa que me possibilitassem escutá-las.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação envolvendo situações em que as crianças experienciavam o brincar na instituição e a utilização de desenhos produzidos por elas, que, aliados à oralidade, tornaram-se um rico procedimento metodológico possível de fomentar o discurso das crianças a respeito do tema. Tais instrumentos ganharam sentido na medida em que foram articulados com a problemática do estudo.

Na busca por trabalhos que considerassem as crianças participantes nas pesquisas, encontrei os estudos de Ferreira (1998), Silva (2002), Gobbi (2002), Souza (2003), Coelho (2007) e Sodré (2007), que utilizaram o desenho das crianças como forma de interlocu o com elas.

A op o pela utiliza o do desenho como um instrumento de interlocu o com as crianças foi considerado nesta pesquisa a partir do entendimento do desenho como também uma linguagem e uma forma de expressão da criança. Além da leitura de trabalhos em que o desenho foi utilizado como forma de interlocu o, busquei no referencial da teoria histórico-cultural um alicerce para o desenvolvimento desta pesquisa, conforme foi discutido no capítulo anterior.

Corroborando com a tese de Vigotski (1999), como já foi explicitado, de que a criança desenha de memória, tomando por base aquilo que conhece, tal fato pôde ser constatado nesta pesquisa a partir da produ o de uma criança que, ao ser solicitada a desenhar a escola, representou ela e um colega brincando no parquinho, conforme desenho 1. Ao olhar para a produ o da criança, observei que ela havia desenhado um brinquedo que não existia no parquinho. Perguntei a ela que brinquedo era aquele: *“  uma gangorra. Agora não tem mais gangorra no parquinho... ela quebrou...”* Posteriormente, conversando com a professora da turma, esta esclareceu que havia uma gangorra no parquinho e que as crianças gostavam muito de brincar nela. No entanto, esta havia estragado e fora retirada do local. A resposta da criança confirmou o que Vigotski (1999) pontua: a criança desenha aquilo que tem significado para ela e não o que ela v .



Desenho 1- Representação de Jennyfer sobre a escola.

Na perspectiva teórica adotada, torna-se evidente a necessidade de se utilizar o desenho das crianças sempre conjugado à oralidade. Segundo Ferreira (1998, p. 34), no desenho, “os significados são expressos não pelas figuras, mas pela linguagem. Esta mediatiza as significações e o reflexo do mundo”.

Considerando o aporte da perspectiva histórico-cultural como referência, considerei os desenhos das crianças produtos históricos, que são constituídos socialmente a partir das experiências concretas por elas vividas. Portanto, os desenhos não falam por si mesmos, havendo a necessidade de uma interlocução com a criança para que ela comunique o sentido do que quis expressar. O desenho, enquanto atividade socialmente constituída, é mediado pela linguagem.

2.3 Desvelando o universo da pesquisa

2.3.1 O brincar e a escola de educação infantil em tempo integral

A escolha por realizar a pesquisa em uma escola de educação infantil em tempo integral da Rede Municipal de Juiz de Fora partiu inicialmente da necessidade de se compreender como o brincar estaria inserido na proposta pedagógica de uma instituição onde as crianças passam mais de um terço de seu dia. Como o brincar estaria organizado no espaço/tempo da instituição de forma a atender às especificidades dessas crianças?

O debate em torno das justificativas para os programas de extensão da jornada escolar está vinculado a muitas concepções de educação. Entre elas, podemos encontrar os discursos pela democratização do ensino, atentando para os problemas sociais e econômicos do país, a adequação da escola às novas condições de vida na Atualidade, a ampliação do tempo a partir da concepção de educação como importante papel na formação dos indivíduos. Preocupações de ordem pedagógica como o respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino também estão presentes. Apesar das diversas concepções de educação e de diferentes entendimentos sobre a implementação de jornadas de tempo integral, alguns programas vêm sendo desenvolvidos no país. De acordo com Cavaliere (2007), vem crescendo no Brasil o número de projetos na educação básica pública que têm como característica a implementação da jornada integral.

O processo de implantação de escolas em tempo integral no município de Juiz de Fora vem se constituindo lentamente. Essa implementação vem ocorrendo a partir de bases legais como os preceitos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001).

Em relação às legislações de âmbito municipal, a implantação das escolas em tempo integral se apóia também na Lei nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006 (JUIZ DE FORA, 2006) – Plano Plurianual para o período 2006/2009 e na Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006 (JUIZ DE FORA, 2006) – Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora (2006-2015). Este último prevê, entre os seus objetivos e metas, adotar em até 10 anos de forma progressiva o atendimento em tempo integral às crianças de 0 a 5 anos. As escolas em tempo integral do município, num total de quatro até o momento¹⁹, foram sendo implantadas inicialmente com a proposta de um projeto-piloto e, posteriormente, respaldadas por uma Minuta de Lei²⁰ que dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral em consonância com o disposto no artigo 34 e no parágrafo 5º do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. No artigo 1º da referida Minuta de Lei consta: “Fica criado o Programa de Escola de Educação em Tempo Integral, com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação Infantil e do Ensino

¹⁹ Estes dados se referem ao ano letivo de 2007, ano de realização da pesquisa. No ano de 2008 estava previsto que outras escolas passariam a funcionar em período integral.

²⁰ JUIZ DE FORA, MG. **Minuta de Lei – Escola de Educação em Tempo Integral**. Dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral em consonância com o disposto no artigo 34 e no parágrafo 5º do artigo 87 da Lei Federal 9394, de dezembro de 1996.

Fundamental na escola pública municipal de Juiz de Fora, educando-os para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida.”

É importante destacar que o embasamento legal para a instituição de escolas de educação em tempo integral não deve ser reduzido apenas à ampliação do tempo do aluno na escola, sendo de fundamental importância o total engajamento de toda a comunidade escolar no comprometimento com a qualidade da educação a ser pensada a partir dessa expansão do tempo da criança na escola.

A escola pesquisada teve o início de suas atividades de funcionamento como uma escola de educação infantil em tempo integral no ano de 2006. Como é uma experiência nova na rede municipal, foi preciso um grande engajamento por parte do grupo de educadores tanto da escola, como da Secretaria de Educação, para que uma proposta de trabalho fosse sendo construída concomitantemente ao início de funcionamento desse novo regime. Assim, a escola buscou efetivar as discussões sobre o trabalho a ser desenvolvido investindo em um estudo quinzenal.

Além desse estudo, ocorrem semanalmente encontros de uma pesquisa denominada “Tempos na escola²¹” nos quais integrantes da Secretaria de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora e das escolas de educação em tempo integral propõem estudos (sobre formação em contexto, infância, experiências de educação integral, tempo, educação integral/tempo integral, entre outros) e planejam ações para as escolas de educação em tempo integral no município. O referido grupo iniciou suas atividades no ano de 2006 e uma de suas ações será a elaboração das diretrizes das escolas de educação em tempo integral do município²².

A ampliação do tempo escolar tem sido defendida a partir de diferentes concepções. Ao discutirem sobre a organização das escolas de educação em tempo integral no Brasil, Coelho e Cavaliere (2002) trazem à tona a importância de reflexões de cunho filosófico, assim como reflexões sociológicas, político-pedagógicas e administrativas. Conforme já explicitado, a implantação de escolas em tempo integral se fundamenta em preceitos legais. No entanto, é preciso se atentar para as bases que devem solidificar um trabalho dessa natureza. As próprias autoras supracitadas trazem a reflexão de que uma proposta de educação integral na escola

²¹ Tal pesquisa é coordenada pela Prof. Luciana Pacheco Marques da Universidade Federal de Juiz de Fora, financiada pelo CNPq e pela FAPEMIG.

²² A construção das diretrizes encontra-se em processo de elaboração. No mês de agosto de 2007 houve o I Encontro das Escolas de Tempo Integral de Juiz de Fora, onde todos os profissionais das escolas, representantes de Secretaria de Educação e UFJF, estiveram envolvidos na discussão e elaboração do documento.

pública deve ser um elemento de avanço - no sentido do aprofundamento democrático -, atentando para que não se submeta à lógica do controle e da segregação social.

Questões importantes devem ser consideradas ao se pensar em um trabalho em escolas de educação em tempo integral. Concepções de educação, de infância, do brincar, do papel da escola, da formação dos professores, da relação espaço/tempo, currículo, entre outras são questões pertinentes à construção de uma proposta de trabalho que vá além de ser uma expansão quantitativa do tempo e se constitua como uma expansão qualitativa das experiências das crianças na escola. Que escola se pretende construir hoje, no contexto em que vivemos, para meninos e meninas, profissionais da educação, comunidade escolar? Pensar na ampliação do tempo da criança na escola é considerar que esse tempo é construído a partir do entrelaçamento de diferentes concepções que se tem dele. A forma como o tempo é concebido em nossa cultura, nas suas diversas esferas, é também uma construção social. É necessário refletir sobre o que Cavaliere (2007, p. 2) aponta: “a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes”. As práticas são pensadas a partir de concepções de homem, de sociedade, de educação, de infância presentes nos contextos histórico-sociais.

Ao discutirmos o contexto de ampliação da jornada das crianças na escola, é necessário pensarmos na relação entre educação integral e tempo integral. Coelho (2002, p. 143) discute essa relação pontuando que à ampliação quantitativa do tempo deve se acrescentar sua extensão qualitativa:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Não podemos pensar em uma escola de tempo integral que se pautar nos modelos da escola de tempo parcial. Aumentar a jornada de tempo em que a criança está na instituição deve ser entendida como uma oportunidade para que ela possa ampliar qualitativamente as vivências de atividades significativas em seu cotidiano.

A partir do que foi estudado sobre a implantação das escolas de educação em tempo integral nesse município, foi possível constatar que este ainda é um processo que se encontra

em construção e que precisa contar com o envolvimento de todos aqueles que se preocupam com que educação proporcionar para essas crianças que têm seu tempo ampliado na escola. No caso específico da escola pesquisada, isso não foi diferente. É preciso atentar para as especificidades do trabalho a ser desenvolvido com crianças ainda muito pequenas que estão expandindo suas experiências no mundo. Em se tratando de uma escola de educação infantil, que experiências significativas a escola pode lhes proporcionar? Em que medida a escola estaria garantindo que a criança, sujeito de direito, expresse suas necessidades, desejos, expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido com elas? Como o brincar se insere na proposta pedagógica?

Pensar em um trabalho nas escolas de educação em tempo integral é também estar aberto para a possibilidade de que a proposta seja construída no coletivo, incluindo as crianças enquanto parceiras nessa discussão. Esta pesquisa buscou, portanto, dar sua contribuição ao discutir a brincadeira enquanto uma atividade extremamente significativa e fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Ouvir das crianças que a brincadeira se constitui para elas como a principal atividade no contexto da instituição é um sinalizador de que esta deve ser um eixo a ser considerado nas práticas e propostas de trabalho para as escolas de educação infantil em tempo integral do município. A partir do estudo realizado sobre a importância da brincadeira, esta deve ser entendida como uma experiência lúdica e cultural fundamental nas instituições que têm como proposta a ampliação do tempo das crianças na escola.

Esta pesquisa busca contribuir no sentido de refletir sobre o fazer pedagógico com as crianças na escola pesquisada que se propõe desenvolver um trabalho de educação em tempo integral. Nessa perspectiva, o integral deve ser entendido a partir do pressuposto de que as crianças são sujeitos inteiros, considerando que seu processo de aprendizagem ocorre ao longo da vida. A ampliação do tempo dessas crianças na escola só tem sentido ao se promover a ampliação de experiências e aprendizagens significativas para elas e que não sejam consideradas em um sentido de preparação para o futuro, mas que reflita em suas experiências de hoje, contribuindo para sua formação integral. Acredito que ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as brincadeiras que são vivenciadas por elas na instituição também faz parte dessa construção.

2.3.2 Contextualizando a escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil do município de Juiz de Fora/MG que desde o ano de 2006 passou a funcionar em tempo integral. Será denominada neste texto de a “*Escola dos meninos felizes*”, nome escolhido pelas próprias crianças sujeitos da pesquisa ao opinarem sobre um nome fictício para a mesma²³.

A *Escola dos meninos felizes* teve suas origens em uma instituição filantrópica fundada no ano de 1958 e que inaugurou sua sede onde se localiza a escola atualmente no ano de 1967. Inicialmente as atividades dessa instituição filantrópica era somente a de prestar serviços de assistência às famílias carentes. Em 1982, em um convênio com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, a instituição passou a se dedicar à educação de crianças na faixa etária entre 3 e 6 anos. Para tal, contava com a atuação de professores do quadro da Secretaria de Educação do município. Em 1991, a escola teve seu registro de funcionamento junto à Superintendência Educacional da Secretaria do Estado da Educação. O nome escolhido para a escola foi uma homenagem à primeira presidente da associação filantrópica. No ano de 2005 a escola foi municipalizada²⁴, havendo o interesse da Secretaria de Educação de Juiz de Fora de que essa unidade passasse a funcionar como uma escola de educação em tempo integral. No ano de 2006, a escola foi oficialmente inaugurada como uma escola municipal atuando na educação infantil em tempo integral. O fato de essa escola ter sido escolhida pela Secretaria de Educação para funcionar em tempo integral deveu-se à sua localização estratégica (no centro da cidade) que permite um fácil acesso para a comunidade das diversas regiões da cidade cujos locais de trabalho estariam próximos à instituição.

A *Escola dos meninos felizes* está localizada na região central²⁵ do município de Juiz de Fora e integra a Rede Municipal de Ensino da cidade. Dedicar-se à educação de crianças de 4 e 5 anos funcionando em tempo integral das 7h30min às 16h30min. Atualmente a escola

²³ Conforme acordado com a direção, o nome verdadeiro da escola foi resguardado. Conversando com as crianças sobre necessidade de encontrar um nome fictício para a escola, solicitei que me ajudassem na tarefa. Após diversas opiniões, ficou acordado com as crianças que o nome seria “A escola dos meninos felizes”, título lembrado por muitas delas que se identificaram com uma história contada por mim que assim se denomina.

²⁴ Em dezembro de 2005 o Conselho Municipal de Educação emitiu uma portaria autorizando a implantação do ensino fundamental (anos iniciais) na referida escola. No entanto, a escola atua hoje somente com turmas da educação infantil.

²⁵ A escola está localizada em um imóvel da Associação Beneficente que cede o espaço para a Prefeitura de Juiz de Fora em regime de comodato.

trabalha com 100 crianças organizadas em 5 turmas, que têm como critério de distribuição a idade²⁶.

Devido à localização central da escola, a comunidade de origem das crianças é diversificada, atendendo aos bairros mais próximos, assim como também a uma parcela oriunda de bairros da zona norte e leste da cidade. Os pais ou responsáveis têm, em sua maioria, um nível de escolaridade que não ultrapassa o ensino fundamental. Fazem parte de uma parcela da sociedade de menor poder econômico, sendo expressivo o número de pais ou responsáveis que se dedicam a profissões informais.

O critério para a matrícula na escola é o atendimento prioritário das crianças advindas de duas creches comunitárias²⁷ que se localizam mais próximas à escola. Em seguida é priorizado o atendimento realizado pelo cadastro. Algumas crianças são encaminhadas pela própria Secretaria da Educação por estarem vivenciando situações de risco social.

O espaço físico da escola é composto por cinco salas de atividades com dois banheiros em cada sala; uma biblioteca; um pátio com área parcialmente coberta; um parquinho; copa/cozinha; refeitório; sala dos professores; sala da direção/coordenação pedagógica; área de serviços²⁸. A escola conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma cantineira e três auxiliares de limpeza. O corpo docente é formado por professoras regentes, também chamadas de referência, que atuam na parte da manhã (7h30min às 11h30min) e da tarde (12h30min às 16h30min); professoras do turno intermediário (11h30min às 12h30min); professora eventual e professoras para os projetos diferenciados como educação física, dança, iniciação musical, brinquedoteca, artes visuais e contação de histórias²⁹. Ao todo a escola conta com aproximadamente 20 professoras.

2.3.3 O contato com a escola, com as crianças e os procedimentos realizados

Meu primeiro contato com a escola ocorreu no mês de setembro de 2006, quando procurei a direção esclarecendo minha intenção em realizar uma investigação na instituição. Fui muito bem recebida pela direção, que se propôs conversar com as professoras, verificando

²⁶ Duas turmas formadas por crianças de 4 anos e três turmas formadas por crianças 5 anos.

²⁷ As crianças freqüentam as creches comunitárias do município até os 3 anos de idade e depois são encaminhadas para as escolas municipais mais próximas.

²⁸ Recentemente a escola passou por uma reforma buscando adequar e melhorar suas instalações para o trabalho junto às crianças.

²⁹ Em algumas situações uma mesma professora atua com dois projetos diversificados.

a possibilidade em autorizarem algumas observações com seu grupo de crianças. Esse meu primeiro contato com a instituição teve o objetivo de conhecer a escola, inteirar-me da rotina, conhecer as especificidades de um trabalho em uma instituição de educação infantil que se propôs trabalhar em um período de tempo integral.

Esse primeiro contato, que aconteceu durante os meses de setembro e outubro de 2006, constituiu-se como um período muito rico, possibilitando-me descortinar esse universo da pesquisa, entrevistar a diretora, a coordenadora e também acompanhar uma turma de crianças com idade entre 3 e 4 anos em algumas situações de brincadeira³⁰.

No mês de março de 2007 retornei à escola solicitando à direção a continuidade da investigação. A direção concordou, desde que fosse levado em consideração que o prédio escolar encontrava-se em reforma de sua parte física, fato que, de acordo com a diretora, poderia prejudicar um pouco o desenvolvimento da pesquisa. Argumentando que não haveria problema algum, expliquei a metodologia a ser adotada e a necessidade de pesquisar com um grupo de crianças.

A escolha do grupo de crianças a ser investigado foi definido a partir de alguns critérios. Primeiramente deveria ser considerada a disponibilidade das professoras em colaborarem com a pesquisa. Também considerei que seria importante trabalhar com um grupo de crianças que já tivessem freqüentado aquela escola no ano de 2006, já que assim poderia investigar o lugar da brincadeira para as crianças que estavam na instituição há mais de um ano, por um período de tempo integral.

Assim, após conversar com as professoras das turmas, ficou definido que a pesquisa se realizaria em uma turma de crianças com idade entre 4 e 5 anos³¹. O grupo foi composto por 20 crianças, sendo 11 meninas e 9 meninos. Das vinte crianças, 17 estavam na escola desde o ano de 2006 e apenas 3 entraram no início de 2007.

2.3.3.1 O encontro com as crianças

Durante os meses de abril, maio e junho de 2007 pude acompanhar esse grupo de crianças. Minha preocupação no primeiro contato com elas foi a de ser aceita pelo grupo, fato que aconteceu com tranqüilidade já que elas se mostraram muito receptivas. A professora me apresentou ao grupo pelo nome, dizendo-lhes que eu estaria ali para conhecê-los. As crianças me indagaram se eu seria sua professora, fato muito comum, visto que, por ser horário

³⁰ Este período compreendeu a primeira aproximação que realizei com a escola no ano de 2006.

³¹ Na Rede Municipal de Juiz de Fora as crianças desta idade são agrupadas em turmas denominadas 2º período.

integral, as crianças tinham em sua rotina muitos professores. Solicitei à professora um momento com o grupo. Apresentei-me, dizendo que não seria sua professora e que realmente estaria ali para conhecê-los melhor, saber sobre o que faziam ali, do que mais gostavam. Neste momento, busquei criar um vínculo com aquele grupo, considerando a necessidade de adentrar no universo das crianças interagindo com suas linguagens infantis. Explicitei a eles que estava desenvolvendo um estudo e perguntei se sabiam o que era uma pesquisa. Constatei que algumas crianças já tinham algum conhecimento sobre o assunto, pois relacionaram a pergunta que fiz à “pesquisa de preços no supermercado”. Prossegui explicando-lhes que estaria ali para conhecê-los, ser amiga do grupo, o que integrava um estudo que eu estava realizando. Comentei acerca da importância da colaboração deles e perguntei sobre a sua disposição para colaborar. Prontamente o grupo se dispôs a fazê-lo.

Durante o mês de abril de 2007, antes da realização dos desenhos com as crianças, busquei uma maior aproximação e aceitação pelo grupo, o que favoreceu muito o desenvolvimento da metodologia. No meu segundo encontro com as crianças, na intenção de me aproximar do universo infantil, levei um livro de literatura e perguntei se as crianças se interessavam em ouvir uma história, o que foi aceito prontamente. No livro “A escola dos meninos felizes”, o autor Pausewang (2000), conta, de forma poética, a história de uma escola onde as crianças faziam coisas que não eram realizadas comumente em nossas escolas de educação infantil. Percebi o encantamento das crianças ao ouvirem a história. No final do conto, conversei com elas sobre o fato dos meninos e meninas da história fazerem coisas muito interessantes onde estudavam. Solicitei às crianças que me falassem sobre as coisas que elas faziam na escola e as que mais gostavam de fazer. A partir dessa conversa inicial com elas, já pude constatar a preferência pelas atividades de brincadeira. Um outro fato que vale registrar refere-se ao prazer que as crianças têm por ouvir histórias, visto que me foi solicitado por elas que repetisse a “história dos meninos felizes” por várias vezes conforme fotografia 1 .



Fotografia 1 – Crianças manuseando o livro de literatura “A escola dos meninos felizes”.

Além da utilização da literatura como um procedimento para me aproximar e também ouvir as crianças, outra forma encontrada por mim foi buscar aproximação em diversos momentos. Quando estavam na sala, busquei me sentar com elas nas mesinhas no momento em que realizavam alguma atividade. Esse fato agradou às crianças que me chamavam para mostrar o que estavam desenhando, recortando ou escrevendo. Muitas vezes solicitavam minha ajuda como, por exemplo, no dia em que a professora pediu que montassem seus nomes recortando as letras de revistas. Procurava estar presente um pouco em cada mesinha conversando com as crianças e conhecendo-as um pouco melhor. Quando saíam para fazer as refeições, procurava sentar-me junto com elas no refeitório. Também nas atividades de brincadeira no pátio e no parquinho procurava estar mais próxima delas. Por várias vezes foi-me solicitado que brincasse com elas.

Esses primeiros contatos com as crianças foram muito ricos. Acredito que consegui me aproximar e ser aceita pelo grupo. Inicialmente eu freqüentava a escola 3 vezes por semana. Por várias vezes, ao despedir-me, escutava de alguma criança: “*Amanhã você vai voltar?*”. Ou então na minha chegada: “*Por que você não veio ontem?*”. As crianças se interessavam pela minha presença, conversando comigo, mostrando-me alguma produção que haviam feito quando eu não estava presente, chamando-me a atenção para o fato de uma criança ou outra que estava ausente naquele dia. Um outro fato que me chamou a atenção foi a curiosidade deles em saber onde eu estudava. Em minha primeira conversa, mencionei que estava fazendo um estudo, na intenção de conhecê-las melhor. Assim, por várias vezes fui indagada sobre onde era a minha escola, quem era a minha professora, perguntas a que fiz questão de responder.

Neste período de observação e entrosamento, privilegiei as observações das crianças em situações de brincadeira, principalmente no pátio e no parque. É importante considerar aqui que as crianças não realizam atividades de brincadeiras somente nesses espaços, já que muitas vezes constatei suas brincadeiras na entrada, nas filas, no refeitório, na realização de alguma atividade na sala. Elas brincam independentemente do tempo e do espaço proposto pelos adultos para que realizem tal atividade.

Durante o mês de maio, percebendo que havia conseguido estabelecer um entrosamento satisfatório entre os diversos sujeitos da pesquisa, iniciei a etapa em que utilizei o desenho como forma de interlocução com as crianças. Para fazê-lo, conversei com o grupo, solicitando-lhe que contribuíssem com minha pesquisa realizando um desenho. Para melhor operacionalização da atividade, decidimos que as crianças não participariam todas em um mesmo dia. Cada uma o faria em sua vez, sendo que as crianças que porventura estivessem

ausentes poderiam participar em outro dia. Como houve concordância geral, iniciei a atividade de desenho com cada uma das crianças do grupo.

2.3.3.2 Os procedimentos

Para a realização da atividade, foi disponibilizada uma sala utilizada como biblioteca. Deixei à disposição das crianças folhas de papel sulfite e um pote com vários gizes de cera, tanto grossos quanto mais finos. A opção pela utilização de tais materiais se deu pelo fato de serem materiais com os quais as crianças já lidavam, o que facilitaria o desenvolvimento da atividade. Os desenhos foram realizados individualmente, possibilitando um maior contato pesquisadora/criança. As crianças foram chamadas de forma aleatória, dependendo da sua vontade de sair da sua sala de atividades e também cuidando para que não interrompessem alguma atividade que estivessem realizando. Um cuidado foi tomado no sentido de não realizar a atividade de desenho nos horários em que as crianças estivessem no pátio, no parque ou durante as refeições, já que, pelas minhas observações, constatara serem estes momentos muito aguardados pelas crianças na rotina da escola.

Quanto à aceitação das crianças em participarem da atividade de desenho, não houve problema com nenhuma delas. Percebi até uma certa ansiedade por parte delas para que chegasse a sua vez de desenhar. Mesmo já tendo sido combinado anteriormente, quando tinham que realizar o desenho no outro dia por conta do horário já avançado, percebia que algumas delas ficavam decepcionadas, fato que eu tentava amenizar conversando e garantindo que no próximo dia seriam chamadas. Assim, a realização da atividade ocorreu com muita tranquilidade, contando com a colaboração das crianças que se mostravam sempre solícitas e também atentas ao que estava acontecendo. Por várias vezes algumas situações chamaram-me a atenção, como, por exemplo, a preocupação de algumas crianças em saber quem já tinha realizado o desenho, quem ainda não tinha, como eu ia fazer com quem não havia vindo à aula. Outro fato importante foi a indagação de Maria Eduarda sobre o que eu faria com o desenho, o que me levou à reflexão da necessidade de conversar com as crianças para pedir a sua autorização para ficar com os desenhos produzidos. A partir de então, com cada criança que ainda não havia desenhado, antes que iniciasse, foi-lhe solicitado se eu poderia ficar com a sua produção. Como algumas já haviam feito o desenho, procurei-as para conversar e solicitei-lhes permissão para ficar com sua produção. Todas as crianças concordaram com que eu ficasse com os desenhos.

Propus-lhes a realização de dois desenhos. No primeiro desenho solicitei às crianças que desenhassem a escola. O objetivo do primeiro era conhecer os aspectos que elas privilegiam na escola. No decorrer dessa atividade, tudo o que as crianças falavam durante e após sua realização, suas idéias, descrições e impressões, foi anotado em uma folha de registro com o nome da criança, a data, o horário do início e do término do desenho. Em seguida, as crianças relataram para mim o que produziram. Após o término do primeiro desenho, perguntei à criança o que ela mais gostava de fazer na escola. Os relatos com as respostas também foram registrados.

O segundo desenho seguiu os mesmos procedimentos do primeiro. Solicitei, no entanto, que as crianças desenhassem o que elas mais gostavam de brincar na escola. O objetivo de tal desenho foi conhecer sobre suas preferências em relação a essa atividade e também sobre os espaços onde as brincadeiras aconteciam. Os desenhos foram anexados junto com a folha de registro com os relatos das crianças³².

2.3.3.3 A organização dos achados

Após a realização dos desenhos, o procedimento adotado foi o de organizar o material, fase que denominei de pré-análise. O material a ser organizado foi composto por 20 desenhos constituídos a partir da proposta da representação da escola, 20 desenhos que representavam o que a criança mais gostava de brincar na escola, e das respostas das crianças a partir da minha pergunta sobre o que elas mais gostavam de fazer na escola. As duas propostas de desenhos foram analisadas separadamente. Inicialmente foram levantadas, em todos os desenhos das crianças, as possibilidades de representação de figuras, bem como os relacionamentos entre elas e os temas que foram representados. Logo após, foram contabilizadas as figuras de crianças e adultos, os cenários (sala de atividade, parquinho, pátio, refeitório, entre outros), os objetos, bem como os principais relacionamentos (interações criança/criança, crianças/adultos, e crianças/meio ambiente) e temas representados cuja frequência maior centrou-se nas brincadeiras. Todo esse material foi organizado de acordo com suas respectivas frequências e percentuais em tabelas³³. Posteriormente, foram submetidos a uma nova

³² Conforme APÊNDICE G.

³³ As tabelas construídas serão apresentadas no próximo capítulo.

organização, possibilitando a construção de categorias para posterior análise e interpretação, conforme demonstrado no quadro 1 a seguir:

OBJETIVOS		DESENHOS NARRATIVAS	CATEGORIAS	DESDOBRAMENTOS
<u>Principal</u> Investigar o lugar do brincar na instituição de educação infantil em tempo integral a partir da visão das crianças.	<u>Complementares</u> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o que as crianças privilegiam na escola. ● Identificar o lugar do brincar para as crianças no cotidiano da instituição. ● Identificar as brincadeiras empreendidas pelas crianças e o espaço onde acontecem na escola. 	Desenho 1: Desenho da escola Pergunta: O que você mais gosta de fazer na escola? Desenho 2: Desenho do que as crianças mais gostam de brincar na escola.	Atividades Interações Espaço	1- A brincadeira como a principal atividade considerada pela criança na escola. 2- Tipos de brincadeiras considerados pelas crianças. 3- Interação criança/criança durante a atividade de brincadeira. 4- Espaços de brincadeiras privilegiados pelas crianças.

Quadro1 - Resumo das categorias da pesquisa³⁴

³⁴ Adaptado de KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena: o que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2004. Cadernos Educação Infantil; v. 15.

2.4 A devolução dos achados da pesquisa

Para que o conhecimento produzido na investigação pudesse efetivamente contribuir de alguma forma para o contexto investigado, considerei ser de fundamental importância que eu compartilhasse os achados da pesquisa com as crianças e a escola.

Essa fase da pesquisa foi ganhando seus contornos a partir de minha ida na escola no mês de novembro de 2007 para fazer a leitura de um documento sobre o histórico daquela instituição. Nesse dia, tive a oportunidade de conversar com a coordenadora pedagógica que me indagou sobre o andamento da pesquisa. Na conversa ela relatou que, partindo da necessidade levantada por algumas professoras, a equipe da escola estaria organizando encontros durante os meses de novembro e dezembro para discutirem sobre a possibilidade de uma reorganização curricular para o ano letivo de 2008. Segundo a coordenadora, os dois anos de funcionamento da escola em período integral possibilitaram que o grupo, a partir de estudos realizados e da experiência prática que vinham acumulando na área, começasse a pensar em mudanças na estrutura curricular e uma conseqüente reorganização dos espaços e tempos vivenciados pelas crianças na escola.

Senti que este era um momento importante para a pesquisa em que eu poderia refletir com os sujeitos envolvidos o conhecimento produzido a partir de minha investigação. A abertura da coordenadora me possibilitou antecipar a devolução dos achados da pesquisa. Assim, no início do mês de dezembro, realizei uma reunião com a coordenadora, juntamente com uma das professoras da turma investigada e com a diretora da escola, na qual pude relatar como a pesquisa fora sendo construída e os achados produzidos. Esse encontro me possibilitou discutir sobre a importância da brincadeira para as crianças naquele contexto e sobre a possibilidade de essa atividade se constituir como o principal eixo de trabalho com os pequenos.

A coordenadora, a professora e a diretora se mostraram muito interessadas pela pesquisa e pelas considerações que estavam sendo apresentadas, comprometendo-se a refletir sobre a nossa conversa junto às demais professoras. Disponibilizei à escola uma bibliografia referente à brincadeira e me comprometi a entregar uma cópia da dissertação, assim que esta fosse defendida.

Ainda no mês de dezembro, realizei a devolução da pesquisa para as crianças, o que se constituiu como um momento muito significativo para mim. O reencontro com as crianças possibilitou que elas pudessem rever seus desenhos, tecendo comentários e fazendo perguntas,

assim como ter acesso aos desenhos produzidos pelos colegas. Relembrei-lhes o motivo de minha permanência na escola, os temas que propus a elas que desenhassem e o que os desenhos e seus relatos me disseram a respeito da brincadeira na escola.

Ao rever suas produções, algumas não se lembravam do que haviam desenhado. Nesse momento fui relatando-lhes o que haviam me dito na ocasião do desenho, fato que causava admiração e muitos risos por parte das crianças. Agradei a colaboração das crianças, dizendo a elas que conhecê-las e ter tido a oportunidade de conviver com aquele grupo durante o ano fora para mim um grande presente.

3 OUVINDO AS CRIANÇAS A RESPEITO DA BRINCADEIRA NA ESCOLA

A proposta de ouvir o que as crianças pensam a respeito da brincadeira se constituiu a partir de minhas observações e dos desenhos produzidos por elas, que, conjugados à oralidade, permitiu descortinar este universo tendo como referência as suas perspectivas que serão analisadas e interpretadas neste capítulo a partir das categorias atividades, interações, espaço e seus desdobramentos. O referencial teórico adotado dará sustentação à discussão dos achados da pesquisa.

3.1 **Faz-de-conta: a atividade principal das crianças na idade pré-escolar**

A primeira categoria a ser interpretada é a que se constituiu a partir do que as crianças apontaram como a principal atividade que realizam na escola. Os desdobramentos discutidos serão a brincadeira como a principal atividade considerada pela criança no contexto escolar e os tipos de brincadeiras que foram consideradas por elas.

No primeiro desenho proposto, que teve como tema a escola, já ficou evidenciado que a brincadeira é uma atividade muito importante para aquele grupo de crianças. Ao desenharem a escola, 13 crianças representaram situações de brincadeira vivenciadas por elas e por seus pares no contexto da instituição. Trata-se de um número significativo se analisarmos que, nesse primeiro desenho, a proposta fora de representarem a escola, não tendo havido referência alguma ao tema brincadeira de minha parte.

Essa produção revelou um aspecto importante na investigação. Os desenhos feitos pelas crianças sobre a escola, a partir do que vivenciam e conhecem, caracterizam a brincadeira como uma atividade de destaque para elas naquele espaço, conforme tabela 1.

No relato das crianças sobre o que elas mais gostavam de fazer na escola, a atividade de brincadeira aparece com destaque em relação às demais. O brincar foi citado por 19 das 20 crianças pesquisadas como a atividade de que mais gostam na escola, seguida pelo desenho, que também apareceu como uma atividade significativa para aquele grupo.

Tabela 1 - Relato das crianças sobre o que mais gostavam de fazer na escola

ATIVIDADE	FREQÜÊNCIA	%
Brincar	19	95,0
Desenhar	8	40,0
Pintar	3	15,0
Assistir filme	1	5,0
Contar história	1	5,0
Colorir	1	5,0
Cortar	1	5,0
Estudar	1	5,0

Fonte: Desenho das crianças.

No segundo desenho, solicitei que as crianças desenhassem o que elas mais gostavam de brincar na escola. A partir desse desenho foi possível conhecer os tipos de brincadeiras privilegiados pelas crianças e também os espaços preferidos para brincar na escola. A brincadeira de faz-de-conta aparece como a atividade que as crianças mais gostam de realizar na escola, seguida dos jogos dinâmicos com regras. Os dados podem ser verificados na tabela 2.

Tabela 2 - Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola

BRINCADEIRA	FREQÜÊNCIA	%
Faz-de-conta	15	75,0
Jogos dinâmicos com regras	6	30,0
Jogos limítrofes	2	10,0

Fonte: Desenho das crianças.

Ao indicarem a brincadeira de faz-de-conta como a atividade de que mais gostam de realizar na escola, as crianças apontaram que, mais do que uma atividade que lhes pode proporcionar prazer, tal atividade constitui-se como uma necessidade de interagir e pertencer a esse mundo.



Desenho 2 – Representação de Gleiviston do que mais gosta de brincar na escola.

O desenho 2 pode ser analisado a partir das proposições de Vigotski (1998) de que a brincadeira tem origem no social e parte de uma necessidade que a criança tem de interagir com o mundo que a circunda. Ao solicitar que a criança desenhasse o que mais gostava de brincar na escola, Gleiviston relatou que gostava de brincar de super-homem. O desenho o retratou vestido de super-homem, brincando com o pai que estava vestido de ladrão. Gleiviston, compreendendo que a proposta seria de desenhar o que mais gostava de brincar na escola, complementou dizendo: “*eu gosto de brincar de super-homem, mas aqui não tem...*”.

A brincadeira de papéis representa para a criança uma estratégia encontrada para a satisfação de suas necessidades, como, por exemplo, o interesse pelo mundo dos adultos. O que impulsionou a ação para brincar de super-homem foi uma necessidade, que só pode ser satisfeita quando deslocada da realidade através da situação imaginária. Como a criança não pode voar, através da brincadeira, ela pode fingir ser um super-herói. Essa capacidade de imaginar desenvolve-se na criança a partir da necessidade de resolver a tensão entre o desejo e a sua real possibilidade de realizá-lo. Portanto, o fundamento psicológico da brincadeira não reside em algo irreal ou arbitrário, sendo que o motivo para a ação parte de uma necessidade da criança que adota uma situação imaginária como mediadora.

Brincar de imitar a realidade constitui-se, essencialmente, a partir da necessidade da criança de conhecer e interagir com o mundo que a rodeia. Isso não quer dizer que a criança faz uma cópia integral da realidade, mas a interpreta a partir da imaginação, trazendo novos elementos e relações. No desenho Gleiviston elaborou uma criação original a partir do conteúdo de sua brincadeira: brincar de ser o super-homem com o pai vestido de ladrão.

Nesse desenho, a imagem do super-homem faz parte da realidade vivida pela criança. Os desenhos, histórias, filmes constituem-se como um componente para a criação dos conteúdos das brincadeiras das crianças. Brougère (1995) discute a questão da infância como um momento de apropriação de imagens e representações diversas da cultura. O autor aponta que elas fornecem elementos para as brincadeiras das crianças que, não se limitando a receber passivamente os conteúdos televisivos, reativam-nos e se apropriam deles através das suas brincadeiras. Se é através da brincadeira que a criança se expressa, apropria-se e reelabora suas percepções de mundo, é preciso criar espaços para que ela possa experimentar tais situações, possibilitando-lhe reelaborar criticamente a cultura midiática na qual está inserida.

A partir dos desenhos produzidos pelas crianças e das observações que realizei, foi possível constatar um número reduzido de elementos da mídia presentes nas suas brincadeiras. Personagens de desenhos animados, figurinhas, brinquedos que estão em evidência na mídia apareceram em um número significativamente menor se comparado às

situações de brincadeira em que as crianças traziam como conteúdos atividades de seu cotidiano e contextos. A reduzida presença de elementos da mídia nos enredos de brincadeiras das crianças pode ser considerado a partir do fato que as crianças ficam na escola um grande período do dia, restando-lhes pouco tempo para o contato com a televisão, já que, na rotina da escola, não observei a prática das crianças assistirem à TV de forma sistemática.

A atividade lúdica, assim como a criativa, é marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos. Ao brincar de faz-de-conta, a criança reproduz tanto experiências do seu contexto imediato, assim como aquelas de contextos distantes que podem ser obtidas por diversas fontes, como, por exemplo, os meios de comunicação. Portanto, o conteúdo das brincadeiras são os elementos culturais. É importante destacar que, ao reproduzir tais elementos para a brincadeira, as crianças os reelaboram criativamente, buscando diferentes possibilidades de interpretar e representar a realidade a partir de suas necessidades.

Um aspecto importante a ser analisado é a relação brinquedo e brincadeira. Muitas vezes associamos a situação de brincadeira das crianças à utilização de brinquedos, considerando que, sem esses objetos, ela não se concretiza. Para Brougère (2004), o brinquedo não deve ser considerado como toda a experiência infantil, mas antes como um objeto, entre outros, dentro de um universo complexo e multiforme de suas diversas experiências. A criança não recebe o brinquedo passivamente. Além das muitas utilidades através das quais o brinquedo pode ser usado, uma delas é a brincadeira, que possui suas características próprias. Nela o que se faz só tem sentido e valor em um espaço e em um tempo delimitado. Esse universo só pode ser construído a partir da decisão de quem brinca, sem imposições diante dessa atividade. Faz-se importante destacar que nem todo contato com o brinquedo transforma-se em uma brincadeira, como também nem toda brincadeira vai depender dos artefatos da indústria dos brinquedos. Quem brinca é capaz de improvisar elementos de seu ambiente, buscando novas significações. Brincar com um brinquedo requer inseri-lo num universo específico. Ele sozinho não pode efetivamente impor-se na brincadeira sem que essa decisão parta de quem brinca. A brincadeira como uma ação e produção de sentidos estrutura o brinquedo como um suporte para a realização de tal atividade.

A partir das observações realizadas e das produções gráficas das crianças, um aspecto a ser considerado foi o fato do uso do brinquedo, enquanto um objeto a ser utilizado como condição imprescindível para o brincar, não ter tido um papel de destaque nas situações lúdicas. Por diversas vezes observei as crianças em situações de brincadeira utilizando objetos que estavam dispostos no ambiente e, a partir da situação imaginária, tais elementos inseriam-se conforme o enredo imaginado por elas.

O mundo globalizado traz novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil na Atualidade, uma vez que a prática exacerbada do consumo e a indústria da imagem buscam alimentar na criança o desejo pelos brinquedos que estão na mídia. Na cultura em que estamos inseridos é fato que dificilmente as crianças conseguiriam manter-se totalmente afastadas dos brinquedos industrializados. No entanto, o que é importante destacar é a capacidade das crianças criarem situações lúdicas sem a presença de brinquedos industrializados.

Não se pode negar, é claro, que em algumas situações os brinquedos propiciam a criação de um contexto para a situação lúdica. No entanto, no contexto investigado foi possível constatar que o uso do brinquedo não foi um aspecto imprescindível para a realização das brincadeiras das crianças. Mais importante do que disponibilizar à criança uma gama de brinquedos é fundamental propiciar um espaço lúdico para que a brincadeira aconteça. Esse espaço lúdico pode ser instaurado a partir de qualquer ambiente, dentro ou fora da sala de atividades, em ambientes grandes ou pequenos, abertos ou fechados. O que importa é que se propiciem elementos para que a situação de brincadeira das crianças aconteça. Tais elementos não precisam ser necessariamente compostos por brinquedos que estão dispostos no mercado como aqueles produzidos em série e tão divulgados e valorizados pela mídia. A este respeito Benjamin (1984, p. 70) escreve que “[...] quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar”. Para este autor, não é o brinquedo enquanto suposto conteúdo imaginário que vai determinar a brincadeira infantil. Pelo contrário, é na experiência da brincadeira que a criança introduz o brinquedo. Destaca-se aí a importância da atividade lúdica e simbólica da criança que tem no brinquedo um suporte para suas brincadeiras. O brinquedo tem o valor simbólico enquanto instrumento do brincar. No entanto, outros elementos podem ser utilizados pela criança na sua atividade lúdica introduzindo os mais diversos objetos como suporte para suas brincadeiras.

No faz-de-conta, a principal atividade de brincadeira considerada pelo grupo de criança investigada, um importante aspecto a ser considerado é a capacidade que a criança adquire de separar o significado do objeto. Em tais situações a criança não necessita necessariamente do brinquedo como elemento para sua brincadeira, podendo introduzir outros objetos na situação imaginária.



Desenho 3 – Representação de Caio M. sobre a escola.

No desenho 3, Caio M., ao realizar o desenho da escola, representou o pátio e o parquinho. Descreveu que estava brincando no pátio de tirar foto. Quando lhe perguntei se tinha uma máquina de tirar retrato, respondeu que sua mãe tinha e, apontando para o desenho da máquina representado de amarelo, disse que pegava um brinquedinho³⁵ e “fingia” ser a máquina.

Da necessidade de interagir com o mundo dos adultos, a partir da sua realidade, Caio M. brinca de tirar foto alterando o significado do objeto. A partir das discussões de Vigotski (1998), é através da brincadeira que surge pela primeira vez a separação entre os campos perceptivo e simbólico, sendo que o pivô dessa separação são os objetos utilizados na brincadeira. O objeto passa a ser o mediador entre a ação e a significação. A criança, então, é capaz de se desprender da percepção imediata que tem do objeto e sua ação na brincadeira é constituída pelo significado que atribui a ele. Se inicialmente o que prevalece na brincadeira é a razão objeto/significado, aos poucos, o significado passa a predominar sobre a percepção do que se pretende simbolizar. Assim, através dos objetos-pivô, o significado passa a se libertar da qualificação real do objeto e a razão inverte-se para significado/objeto.

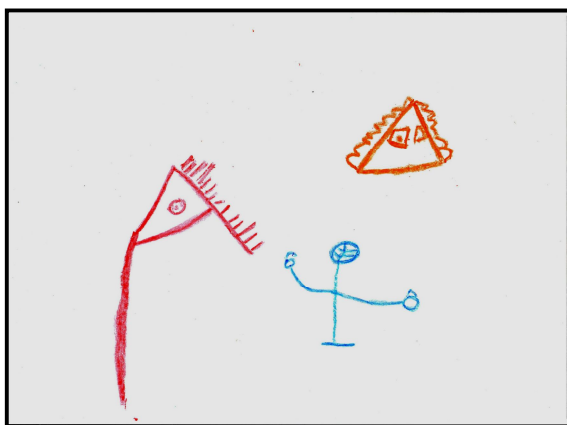
Para os estudos histórico-culturais, a base do psiquismo se desenvolve por meio da atividade social que tem como característica a mediação por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e a sua atividade. No caso acima, o objeto-pivô utilizado pela criança para simbolizar a máquina de tirar retrato foi o mediador entre ela e sua atividade de brincadeira, possibilitando a constituição do que Vigotski denomina de funções psicológicas superiores³⁶,

³⁵ O elemento utilizado por Caio M. para substituir a máquina fotográfica era um pequeno toquinho de madeira, objeto que compõe uma caixa de brinquedos pedagógicos denominada de blocos lógicos.

³⁶ Para Vigotski (1998), no processo geral de desenvolvimento, podem-se distinguir duas linhas qualitativamente diferentes: de um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. As funções elementares têm um caráter inato e voluntário. No entanto, desde o nascimento, o

como, por exemplo, a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, entre outros. Para Vigotski, as funções psicológicas superiores têm uma base biológica, mas são, acima de tudo, o resultado da interação do indivíduo com o mundo em que vive. Pino (2000, p. 54) aponta que as funções psicológicas superiores, ou culturais, “são uma transposição no plano pessoal das funções inerentes às relações sociais nas quais cada ser humano está envolvido”. Portanto, as funções psicológicas superiores, antes de se tornarem funções da pessoa, foram relações entre pessoas.

A capacidade de agir no campo simbólico a partir da situação da brincadeira de faz-de-conta permite à criança o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao brincar, a criança é capaz de substituir um objeto ausente por outro. A construção de regras também surge através da brincadeira a partir da necessidade em satisfazer os desejos imediatos e a subordinação a regras. A brincadeira, portanto, possibilita à criança reelaborar situações reais a partir da construção de regras criadas na própria atividade de brincar.



Desenho 4 – Representação de Marcellly do que mais gosta de brincar na escola.

No Desenho 4, Marcellly relatou que é no parquinho o lugar onde ela mais gosta de brincar na escola. Desenhou o escorregador do parquinho na cor rosa dizendo ser este o lugar onde ela e os colegas fazem “malhação”. Indagada sobre como essa atividade era realizada, a criança respondeu: *“a gente põe a mão, coloca o pé, aí solta o pé e vai para trás. É malhação! Igual eu vi lá na academia da minha avó. Lá tem um moço fortão...”*

Ao brincar de faz-de-conta, Marcellly trouxe como conteúdo para suas brincadeiras elementos reais, presentes em seu contexto histórico-cultural. É importante destacar que as

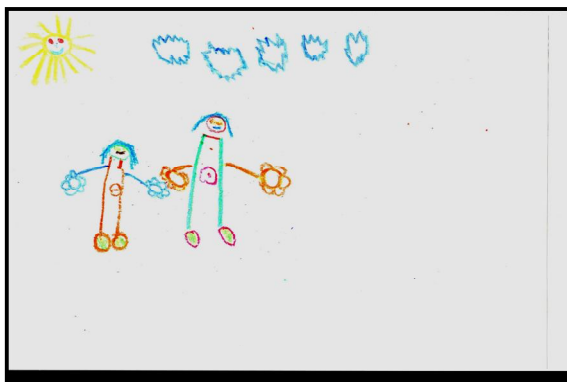
indivíduo vai internalizando o conteúdo cultural de seu contexto social, surgindo novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores.

suas experiências, que são trazidas para o momento da brincadeira, ganham uma amplitude ao dialogar com as experiências das outras crianças. Como a própria criança descreveu, ao brincar de “malhação” utilizando o escorregador como um objeto-pivô, ela não brincou sozinha. Ali é o lugar onde ela e os demais colegas brincam de “malhação”. Dessa forma, uma experiência que foi trazida pela criança adquire novos sentidos ao ser também vivenciada por outras crianças da turma. Da necessidade de operar nesse mundo ainda inacessível para elas, as crianças recriam a realidade, simbolizando a partir do contexto que lhes é disposto, no caso os objetos do parquinho.

Na brincadeira de faz-de-conta, as crianças muitas vezes alteram a lógica formal, o que não significa que tenha um pensamento ilógico. Ao brincar, as crianças deslocam-se de uma temporalidade cronológica e vivem um tempo potencial. Nesse tempo enquanto experiência, vivido pela situação imaginária, as crianças permitem-se viver intensamente.

Ao se apresentar como uma atividade cooperante das crianças, a brincadeira opera como uma atividade que possibilita seu descentramento cognitivo e emocional, abrindo caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais. A ação da criança na situação imaginária não a orienta somente pela percepção imediata do mundo a sua volta, mas pelo significado que tal situação produziu em sua consciência.

Muito presente nos desenhos realizados foi a brincadeira de “casinha” ou de “papai e mamãe” descritas pelas crianças. O conteúdo dessas brincadeiras permite às crianças experimentar diferentes papéis, construindo suas regras, reelaborando situações, dialogando com as diversas possibilidades de experimentar ser o outro.

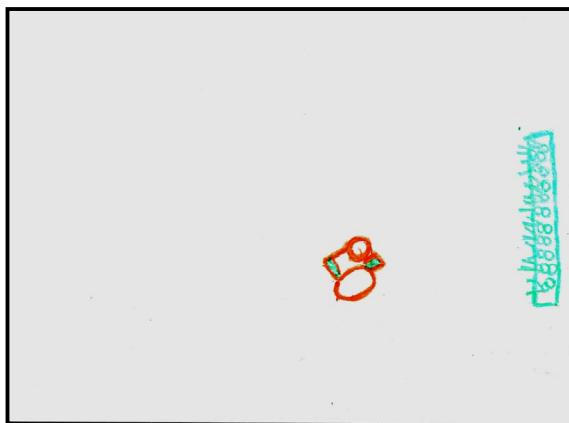


Desenho 5 – Representação de Maria Isabel do que mais gosta de brincar na escola.

No desenho 5, Maria Isabel se representou brincando com uma colega de “casinha” no pátio. Ao descrever a atividade, disse que na situação de brincadeira sempre a colega quer que ela seja a “filhinha” e que nunca ela pode ser a “mãe”. Ao relatar o fato, a criança demonstrou certa frustração completando: “*eu gosto de ser a mãe...*”.

As regras da brincadeira são construídas durante o processo da atividade. De acordo com as regras construídas por aquele grupo, a criança citada deveria ser a filha, o que lhe causava certa frustração, pois gostaria de protagonizar o papel da mãe. Essas relações elaboradas a partir da brincadeira são extremamente importantes para o desenvolvimento da autonomia das crianças que, ao construírem as regras para vivenciarem determinados papéis, devem ser capazes de negociar e definir quais serão esses papéis. A auto-avaliação também é uma conquista que se desenvolve no jogo de papéis a partir dos argumentos, dos conteúdos e das relações sociais que vão se constituindo a partir da brincadeira. A auto-avaliação constitui para a criança importante manifestação da consciência de si, da afirmação de seus desejos e, a partir da situação representada pela criança acima, desmistifica-se a idéia de que a brincadeira sempre proporciona prazer às crianças. Isso nem sempre acontece, visto que, a partir da teoria de Vigotski (1998), no ato de brincar ela reproduz aspectos culturais da sociedade, vivenciando, portanto, momentos de conflitos, dificuldades, sofrimento, entre outros sentimentos.

Ao vivenciar os “eus” fictícios na brincadeira, a criança experimenta o lugar dos outros, o que contribui para que ela construa o seu “eu” nesse processo. Renunciar os seus desejos momentâneos e experimentar viver o papel do outro exige da criança um descentramento cognitivo e emocional. No jogo imaginário, a criança vivencia imagens de si e de outros membros da cultura, refinando a relação eu-outro. Ao brincar criando situações imaginárias, a criança tem a possibilidade de se deslocar, transitar por diferentes papéis e tramas. Ela pode brincar do que já vivencia, do que ainda não pode ser, daquilo que o código social censura, daquilo que ela aspira ser naquele momento. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.



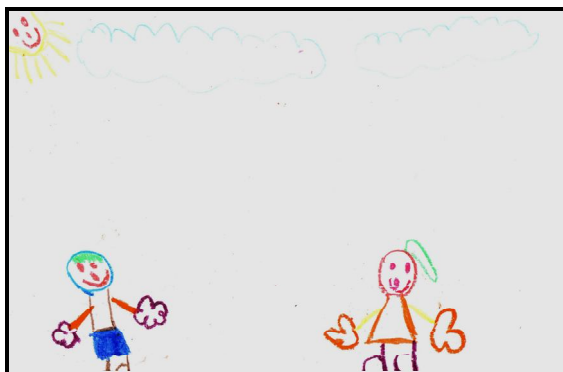
Desenho 6 – Representação de Caio C. do que mais gosta de brincar na escola.

Caio C. representou no desenho 6 a brincadeira de dirigir no pátio da escola. Ao brincar de dirigir um carro, mesmo que operando de forma imaginária, Caio C. apropriou-se do significado social que essa atividade representa. Assim, partindo inicialmente de uma necessidade que a criança tem de interagir com os objetos e atividades de um mundo ainda inacessível para ela, tal atividade produz na criança a instauração de uma Zona de Desenvolvimento Proximal que fora descrita por Vigotski (1998). Ao imitar o ato de dirigir, ela é capaz de se apropriar do significado dessa atividade, construindo regras ao guiar, desenvolvendo as habilidades básicas que a atividade requer. O brincar não está desvinculado do mundo real. Protagonizar a ação de dirigir um carro é uma atividade que parte da necessidade da criança de inserir-se no mundo social, participando ativamente dele. As atividades do mundo social que a criança vive se constituem em conteúdos para suas brincadeiras. Portanto, o papel do adulto, tanto na constituição dos conteúdos das brincadeiras, quanto na sua mediação, é extremamente significativo para o desenvolvimento dessa criança.

A brincadeira instaura um processo propício ao desenvolvimento, sendo que as ações empreendidas pelas crianças são coordenadas, organizadas e antecipatórias, o que favorece a consolidação do pensamento abstrato. O valor da brincadeira está na possibilidade da experimentação, uma vez que a criança constrói significados, reelabora situações, internaliza novos conhecimentos. O valor da aprendizagem na brincadeira não está somente no que é transmitido pelas pessoas, mas na oportunidade de a criança experienciar e reelaborar situações.

Os jogos dinâmicos com regras também foram representados pelas crianças em seus desenhos. Conforme já discutido no capítulo 1, a brincadeira com regras explícitas se

desenvolve a partir da brincadeira de faz-de-conta. Como uma forma não exclui a presença da outra, durante as observações das brincadeiras entre crianças nas áreas externas da escola como o parquinho e o pátio, pude presenciar o desenvolvimento de ambas as atividades entre elas.



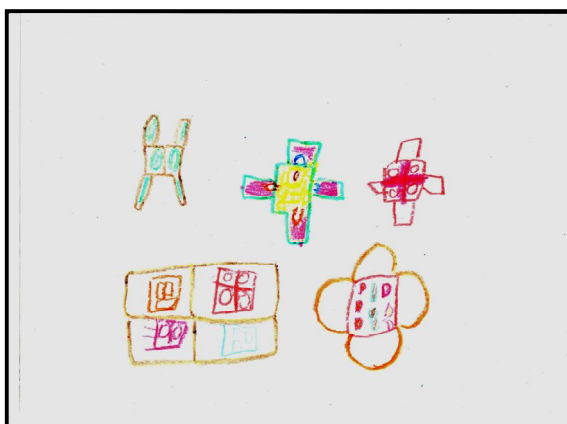
Desenho 7 – Representação de Jennyfer do que mais gosta de brincar na escola.

No desenho 7 Jennyfer representou a brincadeira de bicho realizada no pátio como aquela que mais gosta de praticar na escola. Ao descrever como a brincadeira acontecia, ela relatou que uma criança é o bicho e que as outras se escondem dela: “*Cada dia um é o bicho...*”. Essa brincadeira, denominada aqui de jogos dinâmicos com regras, apareceu com uma frequência menor se comparada à brincadeira de faz-de-conta.

De acordo com os estudos e experimentos dos autores Leontiev (1998) e Elkonin (1998), os jogos dinâmicos com regras surgem a partir da brincadeira de faz-de-conta. Durante o desenvolvimento da brincadeira há uma evolução e as brincadeiras que possuíam uma situação imaginária expressa e explícita, originam a brincadeira em que os papéis e situações imaginárias são latentes e as regras são explícitas. Na brincadeira de faz-de-conta a regra está sujeita ao papel protagonizado. Para Elkonin (1998), nos jogos dinâmicos com regras o acatamento das regras pelas crianças efetua-se mediante o argumento do jogo ou a protagonização. Em seus experimentos, o pesquisador concluiu que, na idade pré-escolar, a introdução de um argumento nos jogos dinâmicos facilita à criança o cumprimento da regra. Embora o jogo com regras possua um objetivo e alvo definido, o motivo para a brincadeira ainda é a atividade lúdica. Apesar das diferenças existentes entre os jogos protagonizados e os jogos com regras, para o autor ambos conservam uma unidade interna na qual se destaca que, para as crianças na idade pré-escolar, as regras estão ligadas a um argumento.

Na brincadeira de “bicho”, descrita por Jennyfer, a regra é explícita: correr e esconder-se de uma criança que foi definida de acordo com as regras construídas por aquele grupo como aquela que perseguiria as demais. A situação imaginária é latente: as crianças fogem de algo imaginário, no caso um bicho. Na situação descrita pela criança o propósito era fugir do “bicho”, e a criança o fazia mesmo que seu impulso fosse agir de forma que fosse encontrada por ele. Ao buscar dominar as regras, a criança domina o seu próprio comportamento, subordinando-o a um propósito definido.

Apesar de observar na sala de atividades das crianças a presença de jogos educativos, as brincadeiras envolvendo a utilização de tais materiais, cujo objetivo se detém na aquisição de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades, praticamente não foi lembrada pelas crianças nos desenhos. Naqueles em que foram citados, os jogos educativos foram representados pelas crianças no desenvolvimento da brincadeira simbólica. Como atividade principal da criança na idade pré-escolar, a brincadeira de faz-de-conta se sobressai em relação às demais brincadeiras e as crianças subvertem o uso dos jogos educativos utilizando-os como objetos-pivô para suas atividades simbólicas.



Desenho 8 – Representação de Bruna do que mais gosta de brincar na escola.

No desenho 8 Bruna representou a sala de atividades com diversas mesinhas e cadeiras. Disse que a brincadeira de que mais gostava era a de “casinha”. Em cada mesinha desenhou diversos jogos que, de acordo com sua descrição, eram “jogos de encaixar”. *“Eu gosto de brincar de filhinho e de fazer comidinha... Eu brinco com meus coleguinhas. Com os brinquedos eu faço uma varandinha, uma sala... Aí eu finjo que eu mudei de nome...”*

Na fotografia 2, as crianças utilizaram um material que originalmente se destina a trabalhar conceitos como forma, tamanho, espessura, cor e subverteram o seu uso através da

brincadeira de faz-de-conta. A caixa e os objetos do material pedagógico denominado “blocos lógicos” foi utilizada como garagem para os carrinhos das crianças na situação de brincadeira que vivenciavam.



Fotografia 2 – Crianças em situação de brincadeira na sala de atividades.

A partir das situações descritas podemos confirmar, tendo como referência os estudos de Leontiev (1998), que os jogos didáticos ou limítrofes não se constituem como uma atividade principal para o desenvolvimento psíquico da criança, tendo um significado suplementar para elas na idade pré-escolar. Para o grupo de crianças pesquisadas, prevalece como principal atividade a brincadeira de faz-de-conta. Provavelmente, se o grupo fosse constituído por crianças com idade um pouco mais avançada poder-se-ia ter outra atividade como a principal entre as crianças.

3.2 O processo de interação nas brincadeiras

O espaço institucional da educação infantil é por suas características um ambiente socializador. Nele, as crianças têm a oportunidade de conviver com outras crianças possibilitando a vivência de uma grande variedade de experiências e situações interativas entre elas e entre as crianças e os adultos que lidam com elas. As atividades de brincadeira observadas e relatadas pelas crianças a partir de suas produções gráficas no contexto investigado se manifestaram principalmente em situações de interações entre elas, fato que permitiu que a interação se constituísse como uma categoria a ser interpretada.

A tabela 3 representa como a interação constitui-se no contexto das crianças a partir do desenho do que mais gostavam de brincar na escola.

Tabela 3 - Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola

ATIVIDADE	FREQÜÊNCIA	%
Criança interagindo com outra criança	16	80,0
Criança brincando com adulto	2	10,0

Fonte: Desenho das crianças.

A interação criança/criança durante a brincadeira apareceu em um número muito significativo indicando que é, a partir de suas interações com o grupo de crianças, que elas constroem os seus contextos de brincadeiras. A brincadeira deve ser entendida como uma das experiências sociais praticadas pelas crianças, sendo que a condição principal para que elas se envolvam em uma atividade lúdica em interação é que elas sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si. As ações cooperativas, voluntárias e o envolvimento das crianças permeiam a situação de interação durante a brincadeira. Ferreira (2004, p. 60) aponta que as ações das crianças só fazem sentido se forem ações comuns entre pares. A respeito das interações sociais destaca que

[...] são processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ações e sua aceitação mútua por forma a tornar bem sucedida a ação cooperativa.

Nas observações das crianças em situações de brincadeira, foi possível constatar que durante a realização dessa atividade elas se organizam em grupos. A aproximação de uma criança em cada grupo de brincadeira se dá pelo interesse em que tem pela atividade, sendo necessário muitas vezes negociar com determinado grupo de crianças sua entrada no contexto da trama. Assim, em situações de brincadeira observadas no pátio, no parquinho, ou na sala de atividades, presenciei diferentes grupos de crianças se organizando e brincando em diversas atividades, conforme a fotografia 3:



Fotografia 3 – Crianças brincando no parquinho da escola.

Para a perspectiva histórico-cultural, a constituição do sujeito se dá a partir das relações que estabelece com o outro. Portanto, as situações de interações nas brincadeiras contribuem para esse processo. No momento da brincadeira as crianças podem agir de forma mais autônoma, construindo suas próprias regras, definindo os contextos da atividade lúdica, assim como os papéis que cada um desempenhará. A brincadeira é muitas vezes a única oportunidade que as crianças têm na escola para definir situações em grupo sem a interferência direta de um adulto. Tal experiência é muito rica para as crianças, que se sentem parte integrante daquele espaço.

Para Vigotski (1998), o fio condutor do desenvolvimento do ser humano é prioritariamente desencadeado pelas relações sociais. O acesso da criança ao universo cultural se dá através das interações com as outras pessoas da cultura. É o grupo social no qual a criança está inserida que lhe possibilita desenvolver formas de perceber e apreender o real a partir dos elementos que estão carregados de significados e que foram construídos historicamente por determinada sociedade.

Compreendendo que a brincadeira faz parte da cultura infantil e que as crianças, a partir das interações que estabelecem, são capazes de reelaborar a cultura produzindo novas significações, podemos considerar que a interação das crianças durante as brincadeiras constitui-se em suas culturas infantis. Assim, a brincadeira tem um papel muito importante para que a criança, através da interação com seu grupo de pares, possa se apropriar do contexto cultural na qual está inserida. É importante destacar que, a partir do conceito de cultura que vem sendo considerado nesta discussão, esta não representa um sistema estático e pronto para ser apropriado pela criança. Ao contrário, a cultura é um processo dinâmico, capaz de ser recriado e reinterpretado pelos seus membros. A criança, portanto, ao compor

determinado grupo cultural, também é capaz de construir uma história singular a partir de suas experiências em um determinado contexto, contribuindo, assim, para as transformações culturais do grupo. Nesse processo de apropriação e ressignificação da cultura as interações possuem papel fundamental. Sujeitos de cultura que somos, o desenvolvimento do ser humano se faz do social para o individual.

A criança, no entanto, não inventa o mundo, mas se apropria dos seus valores, normas e ações que estão presentes no contexto na qual está inserida, trazendo novas elaborações e significações. Considerando que as crianças são seres sociais que vivem suas experiências num determinado contexto, não podemos considerar que a apropriação da cultura por ela se dá de forma passiva, visto que, ao contrário, as crianças a ressignificam, sendo também capazes de produzir cultura. A partir da concepção histórico-cultural discutida, a criança é um sujeito marcado pela história e pela sua cultura, interagindo com a realidade e revelando uma singularidade própria que marca a sua experiência cultural e social.

A experiência cultural e social, assim como os significados que damos aos objetos, às pessoas ou situações só fazem sentido se compartilhados socialmente através da situação de interação. Ferreira (2004, p. 58) aponta que

[...] as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, “pelo avesso”, o reconstruem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social.

Considerando que as crianças são seres que produzem cultura, Sarmiento (2003, p.7-8) afirma que “as culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”. O autor destaca que a cultura da infância é a capacidade de as crianças construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo, afastando-se de uma concepção naturalizante dos modos de percepção, representação e de significação do mundo por elas.

[...] culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classes, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. (SARMENTO, 2003, p. 4).

De acordo com Sarmiento (2003), as culturas da infância estruturam-se em torno de alguns pilares, entre eles a interatividade e a ludicidade. A interatividade, entendida como a cultura de pares, permite às crianças se apropriarem, reinventarem, reproduzirem o mundo que as rodeia.

A fotografia 4 mostra as crianças em situação de interação participando de uma atividade de brincadeira em que a protagonização de papéis sociais referentes a um determinado contexto familiar estava presente. Na brincadeira de “casinha” ou de “mamãe e papai e filhinho” conforme denominam as crianças, meninos e meninas, a partir de uma situação de interação, têm a possibilidade de ampliarem seus conhecimentos de mundo a partir das experiências trazidas por cada criança e que vai se incorporando no contexto da brincadeira. Tais situações não seriam instauradas se não houvesse uma possibilidade de interação entre os pares.



Fotografia 4 – Crianças brincando no pátio da escola.

A experiência do brincar é considerada como um dos pilares que constituem as culturas infantis. Para Sarmiento (2003, p.12), “o brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. A forma como a escola concebe tal atividade influencia na maneira como as culturas infantis são construídas pelas crianças. Assim, o brincar, entendido como cultura lúdica da criança, é experienciado das mais diferentes formas pelas crianças ao vivenciarem suas culturas infantis.

A brincadeira, compreendida como uma cultura infantil, não é uma atividade isolada e descontextualizada, ao contrário, “as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”

(SARMENTO, 2003, p. 4). É também um processo criativo, considerando que as crianças são seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e criação.

Tanto nas situações de brincadeira observadas entre as crianças quanto na realização dos desenhos, conforme podemos ver no desenho 9 de Verônica, as crianças demonstraram que a interação entre elas acontece principalmente a partir do contexto da brincadeira. Meninos e meninas brincam juntos, aproximando-se a partir de seus interesses em realizar determinada atividade.



Desenho 9 – Representação de Verônica sobre a escola.

Ao brincar, as crianças aprendem experimentando e compartilhando com os outros membros da cultura elementos que fazem parte de seus contextos. Essa aprendizagem que se instaura a partir da relação com o outro promove o desenvolvimento. Vigotski (1998) enfatiza que o desenvolvimento está intrinsecamente ligado à aprendizagem desde o primeiro dia de vida da criança. Para o autor, um aspecto determinante do aprendizado é o fato de ele criar a Zona de Desenvolvimento Proximal, despertando processos internos de desenvolvimento que se instauram principalmente em situações de interação da criança com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. O aprendizado é, portanto, um aspecto necessário ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas.

Através da interação social com diferentes membros da cultura, a criança aprende, o que lhe possibilita desenvolver funções que estão além do seu nível de desenvolvimento real. No desenho 9, Verônica se representou interagindo com seus colegas em diversas situações de brincadeira no pátio da escola. Nessa representação podemos refletir sobre as inúmeras aprendizagens e experiências que cada criança pode proporcionar ao seu grupo a partir das situações de brincadeiras vivenciadas por elas no contexto da instituição de educação infantil.

Um fato importante a ser analisado é que durante as brincadeiras no pátio observei meninos e meninas de diferentes turmas e idades comungando o mesmo espaço na realização de suas atividades. Nesse contexto, a oportunidade proporcionada pelo agrupamento de meninos e meninas de diferentes faixas etárias é um momento rico de interação entre crianças com níveis diferenciados de experiências e desenvolvimento. Nos momentos de brincadeiras coletivas o grupo de crianças partilha os significados que marcam nossa existência social, o que podemos observar no desenho de Caio M.



Desenho 10 – Representação de Caio M. do que mais gosta de brincar na escola.

Caio M. representa a situação de brincadeira vivenciada por ele e os colegas no pátio e relata: *“Eu gosto de brincar com meus amiguinhos... com meu primo também...ele é este pequeno aqui...”* (apontou para o desenho). Caio M. desenhou o primo que estuda na mesma escola, porém, na outra turma.

A partir das brincadeiras as crianças se permitem dialogar e conviver com seus pares, ampliando seus contextos de experiências, aprendendo a partir da vivência do outro e, conseqüentemente, promovendo seus processos de desenvolvimento a partir das relações de interação com o grupo.

Conforme o que foi discutido, a interação criança-criança foi fortemente representada pelas crianças nas situações de brincadeira. Tal fato merece uma análise mais cuidadosa já que, nos desenhos, a interação adulto-criança durante as brincadeiras apareceu em uma frequência de apenas 2 desenhos conforme tabela 3, sendo que em um a criança interagiu com o pai e no outro a criança brincava com a professora de educação física. Ao indicarem em seus desenhos a ausência da educadora interagindo nas suas situações lúdicas, as crianças apontam para a necessidade de discutirmos essa importante questão, trazendo a reflexão sobre

o papel que os professores têm desempenhado nos processos de brincadeira vivenciados no cotidiano das instituições de educação infantil.

Sabemos da importância fundamental do professor ser o adulto responsável por mediar as situações de aprendizagem das crianças no espaço da educação infantil. Mais especificamente com relação à brincadeira, cabe ao professor ser o propiciador de espaços, tempos e materiais para que as crianças experienciem situações lúdicas na escola. No entanto, o papel do adulto não deve ser somente o de organizar tais espaços e materiais. Mais do que isso, a concepção de desenvolvimento infantil, de infância e de brincadeira que estão inerentes à sua prática educativa influencia na forma como a brincadeira acontece nos contextos da instituição.

A partir da experiência vivenciada enquanto professora, pude perceber diretamente práticas dicotômicas dos professores com relação à brincadeira. Uma delas refere-se à concepção de que toda brincadeira da criança deve ser orientada a partir de um objetivo pedagógico. Ao assumir a referida prática, muitos professores realizam intervenções desnecessárias e sem nenhum significado para as crianças, “pedagogizando” a sua atividade de brincadeira. Outra prática comum é de que o professor não deve interferir nas brincadeiras das crianças, cabendo-lhe somente ser o adulto que está por perto para acompanhar a atividade. Por trás dessa prática podemos encontrar uma concepção espontaneísta da brincadeira, que parte do entendimento de que essa atividade é natural e inata na criança, cabendo à escola e aos professores somente “deixar” que elas brinquem. Ao se distanciar do universo da brincadeira infantil, resta ao adulto, na maioria das vezes, o papel de controlar e vigiar a brincadeira das crianças, cuidando para que elas não se machuquem, não estraguem os brinquedos, comportem-se dentro das regras determinadas pelos educadores. As duas concepções referidas acima partem de práticas equivocadas, adultocêntricas, controladoras e que desconsideram a participação das crianças enquanto sujeitos de direito e a brincadeira enquanto uma atividade constituinte da formação histórica e cultural dessa criança. Por tudo que foi discutido até o momento, não podemos concordar com tais concepções, já que a brincadeira não é uma atividade natural da criança ou da infância, sendo sim, fruto de uma construção histórica.

Durante as observações realizadas nesta investigação, pude constatar a presença constante do adulto durante o desenvolvimento das brincadeiras das crianças. No entanto, essa presença se resumia basicamente, principalmente nos espaços externos, a uma ação de controle das crianças durante a atividade lúdica, sendo a professora uma referência das crianças quando estas precisavam resolver alguma situação de conflito entre elas. Sem dúvida,

é de responsabilidade da professora encaminhar a resolução de conflitos entre as crianças, encorajando-as a solucionarem e refletirem sobre tais situações. No entanto, durante a atividade de brincadeira o papel da professora não deve ser resumido a uma presença adulta capaz de orientar e resolver tais questões. Sua presença enquanto mediador das interações lúdicas das crianças também deve ser o de estar disponível às crianças quando for de interesse delas tê-lo como parceiro nas suas brincadeiras. O papel de observador atento às situações lúdicas das crianças também é um rico momento em que o professor obtém valiosas informações sobre as crianças e seu universo.

Considerado como um parceiro mais experiente do grupo de crianças, o professor deve propiciar um ambiente rico em interações e experiências variadas e significativas para os pequenos. Ao ser um mediador entre a criança e os objetos do conhecimento, deve organizar espaços e situações de aprendizagem, pautadas nas relações de interação, articulando as capacidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças tendo como referência a instauração da Zona de Desenvolvimento Proximal discutida por Vigotski. Observar, intervir e integrar-se são ações a que o professor deve estar sempre atento durante as atividades de brincadeira das crianças, tendo o necessário discernimento para perceber o momento quando cada uma dessas ações deve ser priorizada por ele.

Cerizara (2002) aponta em seu estudo que há uma certa estranheza das educadoras frente ao fato de pensarem sobre a possibilidade de brincarem com as crianças. De acordo com a autora, tal situação, muito comum nos contextos da educação infantil, deve-se ao fato de a brincadeira de faz-de-conta das crianças ser considerada como uma atividade menos importante para as educadoras cujo trabalho encontra-se muito voltado para o modelo escolar, considerando que a sala se constitui no lugar para atividades dirigidas pelo adulto e não em um espaço voltado para a brincadeira. Para a autora, há um hiato entre o discurso corrente que emprega a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, considerado como atividade cultural e social, e o brincar que acontece nas práticas cotidianas das instituições de educação infantil.

Elkonin (1998) ressalta a extrema importância da relação adulto/criança nas situações lúdicas. O autor aponta que as situações de interação e apropriação das produções humanas que são mediadas pelos adultos contribuem para o processo de desenvolvimento da criança. Para que no contexto da educação infantil a brincadeira opere na direção do desenvolvimento da criança, é indispensável a mediação do adulto. Para tal, faz-se necessária a superação da compreensão naturalizante do brincar tão presente em nossas instituições de educação infantil. Nesse sentido, a mediação do adulto durante a brincadeira assume um papel importante na

trajetória de apropriação e objetivação da cultura humana vivenciada pelas crianças ao brincar.

3.3 O espaço nas brincadeiras infantis

A categoria espaço se constituiu a partir das produções das crianças que, ao desenharem a escola, evidenciaram a opção pelos espaços externos em detrimento dos espaços internos. No primeiro desenho, cujo tema foi a escola, as crianças representaram o espaço na frequência apresentada pela tabela 4.

Tabela 4 - Dados do desenho sobre da escola

LOCALIZAÇÃO	FREQÜÊNCIA	%
Espaço externo	18	90,0
Espaço interno	5	25,0
Espaço interno e externo	3	20,0

Fonte: Desenho das crianças.

No segundo desenho, ao representarem suas atividades de brincadeiras preferidas, os espaços onde estas aconteciam apareceram na frequência descrita pela tabela 5.

Tabela 5 - Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola

LOCALIZAÇÃO	FREQÜÊNCIA	%
Espaço externo	17	85,0
Espaço interno	4	20,0
Espaço interno e externo	1	5,0

Fonte: Desenho das crianças.

Podemos observar que os espaços externos representados pelo pátio, o parquinho e o clube³⁷, obtiveram uma frequência bem maior que os espaços internos representados pela sala de atividades.

³⁷ O clube lembrado pelas crianças é de natureza particular e situa-se no quarteirão em frente à escola. Esta, ao buscar alternativas para que as crianças pudessem diversificar suas atividades cotidianas, firmou um convênio com esse clube e as crianças o frequentam duas vezes por semana na parte da manhã. O clube tem uma área externa ampla e foi lembrado por algumas crianças como um lugar onde realizam suas brincadeiras.

O fato de os espaços, internos e externos, estarem presentes nos desenhos das crianças levou à necessidade de discutir esse tema, considerando ser de extrema importância analisar a preferência das crianças pelo lugar onde desenvolvem as suas brincadeiras.

Vigotski (1998) enfatizou que o papel da interação com os outros sociais é fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos. Compreendendo que o meio social tem forte influência nesse processo, ressalto que os elementos constitutivos do espaço também contribuem, ao considerar que o ambiente, assim como os elementos que estão dispostos e sua organização, são construções históricas e culturais e como tais têm seus significados apropriados e modificados pelos sujeitos que dele participam. A presença de determinados materiais, assim como a organização e o uso que se faz do espaço, têm influência nas interações entre as crianças e destas com os adultos, incidindo também na forma como se dá a apropriação da cultura em determinados ambientes.

Partirei inicialmente da discussão de alguns conceitos relativos ao tema ciente da delimitação desta discussão, que é complexa e requer um estudo abrangente, já que, diferentes áreas do conhecimento e autores, discutem a questão do espaço a partir de perspectivas teóricas diversas.

Em estudo anterior³⁸, analisamos que a questão do espaço nas instituições de educação infantil e os desdobramentos que dele decorrem vão além de concebê-lo apenas como um arranjo da estrutura física, considerando que a organização dos espaços educativos e a forma como são pensados demonstram a intencionalidade educativa da instituição. É preciso considerar toda sua dimensão simbólica a ser apropriada e reelaborada pelos educadores, funcionários e pelas crianças.

Considero o espaço escolar uma fonte de experiências e aprendizagens. Por estar impregnado de significações afetivas e culturais, é um espaço que educa, constituindo-se como um elemento significativo no currículo. A este respeito, Alves (1998) pontua que o espaço deve ser considerado dentro da problemática curricular, sendo preciso resgatar-se a materialidade dos processos no que se refere ao cotidiano escolar. A autora faz uma leitura do espaço enquanto dimensão material do currículo.

Assim entendido, a organização do espaço escolar deve atentar para a diversidade cultural, contemplando os interesses das crianças, suas especificidades, possibilitando a construção de uma identidade cultural e sentido de pertencimento (FARIA, 1999).

³⁸ SILVA, Léa S. P.; ARAÚJO, Viviam C. **Reflexão crítico-colaborativa na creche: o espaço em discussão.** Educação em Foco, 2008. (no prelo). Esse artigo partiu da discussão sobre espaço tendo como referência a pesquisa em desenvolvimento no grupo “Infância(s) e educação”, da Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenado pela professora Léa Stahlschmidt Pinto Silva.

Mas, afinal, que espaço é esse? Qual o significado de espaço estarei considerando ao discuti-lo a partir de questões que emergiram do contexto de uma instituição de educação infantil? A partir desses questionamentos, é importante destacar que o conceito de espaço a ser considerado nesta pesquisa será o discutido por Frago (1998) e Tuan (1983). Para o primeiro, o espaço não é neutro. Ele é vivo e produz sentidos, podendo demarcar também relações de poder e de escolhas. Ainda segundo Frago (1998, p. 78), “todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos”.

O lugar é discutido por esse autor como um conceito que dá sentido ao espaço. O espaço vai se transformando em um lugar na medida em que vai ganhando um significado para os sujeitos que o constroem cotidianamente.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (FRAGO, 1998, p. 61)

De acordo com Tuan (1983, p. 6), espaço e lugar são elementos do meio ambiente que estão inter-relacionados, muitas vezes tendo seus significados fundidos. No entanto, para o autor, “espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”.

Portanto, ao propor investigar o lugar do brincar para um grupo de crianças no contexto de uma escola de educação infantil, considere o conceito de lugar³⁹ conforme o adotado pelos autores supracitados: um lugar que foi construído não somente “para”, mas, principalmente, “pelas” crianças a partir dos sentidos e apropriações que estas foram construindo naquele espaço.

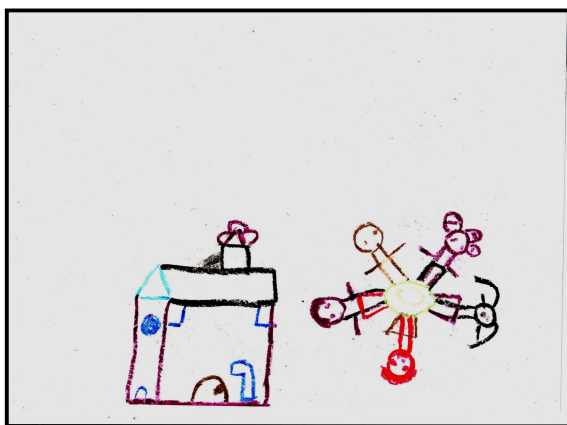
O espaço vivido vai sendo construído e transformando-se em um lugar. Nesse lugar elaborado e impregnado de sentidos é que se pode pensar na instituição de educação infantil enquanto possibilidade para que as crianças possam construir suas identidades, relacionarem-se, posicionarem-se no mundo, desenvolverem-se integralmente. O brincar, entendido como uma atividade principal da criança na idade pré-escolar proporciona que as crianças

³⁹ Nesta pesquisa a utilização do termo “ambiente” será considerado a partir do mesmo entendimento do conceito de “lugar”. Para Lima (1989), o espaço é como um pano de fundo sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas. Através dessa qualificação o espaço físico adquire a condição de ambiente. Portanto, o espaço existe conjugado a um ambiente e vai possuindo significado para as crianças na medida em que elas constroem relações afetivas nesse ambiente.

vivenciem tais experiências. O espaço do brincar nas instituições de educação infantil em tempo integral não pode ser um castrador de suas infâncias. Precisa ser o espaço da existência da multiplicidade, onde os diferentes possam se encontrar e vivenciar suas múltiplas possibilidades de existência.

A partir dessa discussão compreendo que o espaço, aparentemente estático e indiferenciado, é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, de fazeres, descobertas e apropriações. É no espaço educativo da instituição de educação infantil que a proposta pedagógica ganha vida. É nesse espaço de saberes que são propiciadas às crianças a vivência de suas infâncias. É nesse espaço de sentidos que os sujeitos, crianças e educadores, apropriam-se dele, transformando-o em lugar.

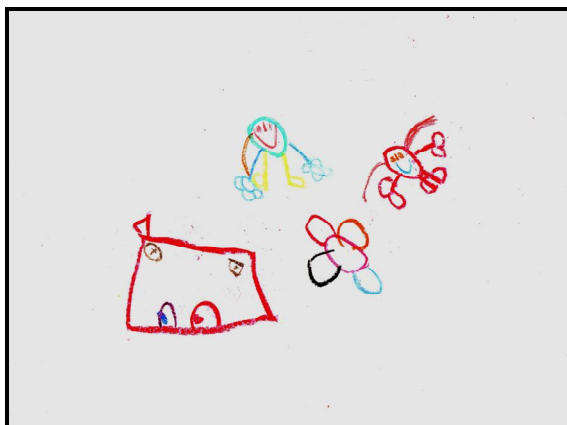
Nos desenhos produzidos pelas crianças, o pátio e o parquinho se constituíram como forte referência enquanto lugares de suas brincadeiras. No parquinho, os elementos como a “casinha⁴⁰”, o “gira-gira” e o escorregador foram muito lembrados pelas crianças.



Desenho 11 – Representação de Luis Othavio do que mais gosta de brincar na escola.

No desenho 11 Luis Othavio representa o parquinho e seus elementos como o gira-gira e a casinha. “*Gosto de brincar na casinha que fica no parque*”. Indagado sobre o tipo de brincadeira que realiza na casinha, responde: “*Brinco de papai, filhinho e mamãe. Às vezes o Vítor é o pai e eu sou o filho...*”

⁴⁰ Esta casinha fica no parquinho e é feita de material plástico. Ela tem portas e janelas e sua altura e largura possibilitam que algumas crianças possam ficar dentro dela, assim como também há espaço para que as crianças levem para dentro alguns objetos que desejarem. Em minhas observações constatei que a casinha é um espaço muito desejado e utilizado pelas crianças em suas brincadeiras.



Desenho 12 – Representação de Emille sobre a escola.

Emille representou, no desenho 12, ela e a colega brincando no parquinho. Os elementos representados também foram a casinha e o gira-gira. No desenho 13, Caroline representa a casinha e o escorregador do parquinho.



Desenho 13 – Representação de Caroline sobre a escola.

Os elementos como o gira-gira, o escorregador, a casinha, a cesta de basquete e as duas janelas da sala que dão para o parquinho foram representados por Maria Isabel no desenho 14 que relatou gostar de brincar de “bicho⁴¹” neste espaço.

⁴¹ Esta brincadeira já foi discutida por representar os jogos dinâmicos com regras que as crianças realizam.



Desenho 14 – Representação de Maria Isabel sobre a escola.

Em minhas observações constatei que a ida ao parquinho é um momento muito desejado pelas crianças. Na rotina da escola está programado para cada turma ir ao parquinho duas vezes por semana na parte da manhã e duas vezes por semana na parte da tarde. Em conversa com uma das professoras, esta relatou que acha esse tempo insuficiente, mas que o horário fora organizado assim para que todas as cinco turmas da escola pudessem ter acesso a esse espaço semanalmente. Com relação ao pátio, as crianças o frequentam diariamente, sendo nesse local que crianças de diferentes turmas brincam juntas⁴². O horário da atividade no pátio também foi comentado por uma das professoras como insuficiente, considerando que, se houvesse mais tempo nesse espaço, as crianças poderiam organizar melhor suas brincadeiras.

As crianças nos apontam em seus desenhos que os usos dos espaços externos e as brincadeiras no pátio e no parquinho são muito significativos para elas. Constatei que estes são momentos muito esperados por elas na rotina⁴³ da escola. No entanto, ao analisar o tempo disponível para que as crianças explorem os espaços externos da escola como momentos de brincadeira, constata-se que o tempo ainda é pouco, se considerarmos uma rotina de 9 horas diárias na instituição. A preferência das crianças pelos espaços externos a partir de suas representações gráficas aponta para a necessidade de se refletir sobre as especificidades de uma proposta de trabalho com crianças em uma escola de tempo integral. A necessidade de

⁴² As crianças têm 20 minutos na parte da manhã e 20 minutos na parte da tarde para brincarem no pátio. Essa atividade é denominada na rotina da escola como o horário do recreio.

⁴³ De acordo com Barbosa (2006, p. 89), as rotinas fizeram parte do processo de organização das instituições modernas, como as escolas, as fábricas entre outras. “Todas elas apresentavam em sua configuração um processo de controle dos sujeitos, de esquadrinhação dos tempos, de distribuição nos espaços, de hierarquização por saberes especializados e de desenvolvimento de processos de homogeneização”. Com relação ao modo como as rotinas operam como categoria pedagógica na educação infantil, a autora pontua que as regularidades das rotinas fazem que elas se constituam de uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, que possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área.

contato com o meio externo e com os elementos na natureza deve ser considerada pela proposta pedagógica da escola. Elementos da natureza como o sol, nuvens, plantas, entre outros, tiveram presença significativa nas produções das crianças.

Ao discutir sobre a constituição da rotina na educação infantil, Barbosa (2006, p.116) destaca que “muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional”. Por ser um hábito já consolidado na prática, as rotinas acontecem sem uma reflexão por parte dos educadores. O horário do recreio, por exemplo, é uma atividade regular já consolidada nas instituições escolares, não havendo na maioria das vezes uma tomada de consciência por parte dos professores ao refletirem sobre os usos do tempo e do espaço que tal prática requer.

Um fato muito importante a ser analisado é que a constituição das rotinas parte, na maioria das vezes, da concepção do adulto. Não se discute com as crianças o uso do tempo e do espaço, suas preferências, suas necessidades com relação ao tempo coletivo e individual. Para Barbosa (2006), a fixidez da seqüência, da ordem e da duração das atividades são características das rotinas. Todavia, é preciso considerar que, quando as crianças gostam de determinada atividade como a brincadeira, dão-lhe significado, sendo capazes de ficar muito mais tempo envolvidas nela do que aquele previsto na rotina da escola. O que acontece é que as rotinas, enquanto práticas inquestionáveis por muitos educadores, impedem que as crianças possam vivenciar tempos qualitativamente mais significativos para elas.

A rotina está alicerçada na concepção de infância presente nas práticas dos educadores. Quero salientar que a instituição da rotina se faz necessária, sendo um alicerce para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. A rotina tem sua importância ao estruturar a intencionalidade da ação do educador. No entanto, o uso do tempo deve ser discutido para além de rotinas rígidas que buscam cristalizar as práticas baseadas na simples justaposição de horas, procurando um tempo que contemple a subjetividade do grupo, que seja multiforme com estruturas mais flexíveis, significativas e que também se pautem na participação das crianças no que se refere ao atendimento de seus interesses e necessidades.



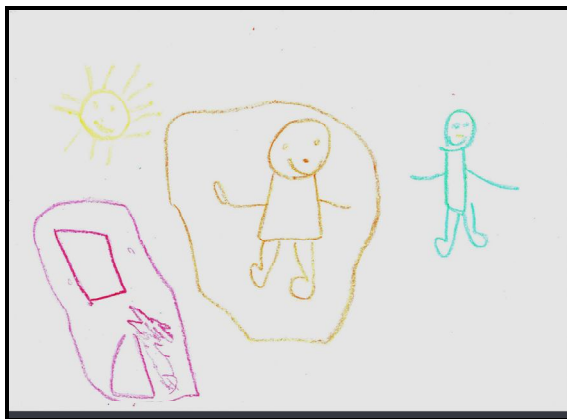
Fotografia 5 – Parquinho da escola



Fotografia 6 – Pátio da escola

A fotografia 5 representa o parquinho, onde podemos visualizar os objetos como o escorregador, o “gira-gira”, a cesta de basquete e um pedaço da “casinha”. A fotografia 6 é o pátio onde ao fundo podemos ver as árvores do clube que foi representado em alguns desenhos das crianças.

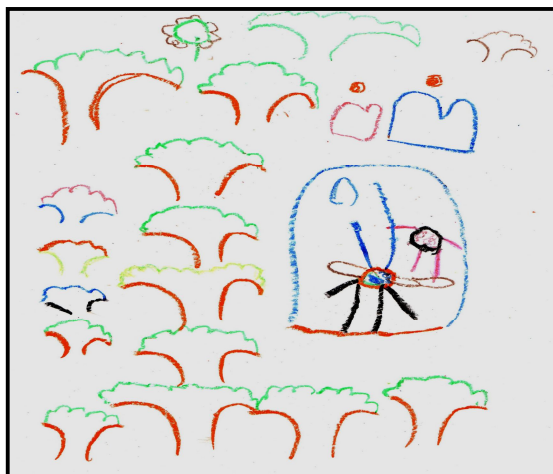
A apropriação do espaço escolar e sua conseqüente transformação em um lugar praticado e tomado por significados é sentida pelas crianças ao se expressarem sobre os espaços de brincadeira na escola, conforme o desenho 15 seguir:



Desenho 15 – Representação de Douglas do que mais gosta de brincar na escola.

Ao ser convidado a desenhar do que mais gosta de brincar na escola, Douglas fez a seguinte indagação: “*Posso desenhar o clube? [...] Eu brinquei de areia lá*”. No desenho 15, a criança representou dois espaços de brincadeira significativos para ela. A brincadeira com areia no clube foi representada na cor vermelha e na cor laranja foi representada sua atividade de brincadeira no parquinho da escola. Ao desenhar o clube como um lugar lembrado por realizar situações de brincadeira, Douglas revela que se apropriara de um espaço físico que não integra o espaço daquela instituição de educação infantil e dotou-lhe de valor e significado, considerando-o como lugar para brincar.

O espaço do clube também foi lembrado por Larissa ao se manifestar sobre o que mais gosta de brincar na escola. No desenho 16, ela se representou brincando de boneca no pátio com um colega. Depois desenhou diversas árvores e comentou: “*Vou fazer um monte de árvores... Daquela que fica lá atrás no clube!*”. Perguntei a ela sobre o que ela faz quando vai ao clube: “*Eu brinco de bola, de boneca e de mamãe e filhinho...*”



Desenho 16 – Representação de Larissa do que mais gosta de brincar na escola.

Um espaço que foi inicialmente pensado pelos adultos para proporcionar uma atividade de lazer diversificada para o grupo de crianças foi por estas apropriado como parte integrante do espaço escolar. Espaço este que deixa suas marcas e transforma-se em lugar praticado para as crianças.

Outros espaços que não são pensados pelos adultos como um lugar de brincadeira para as crianças são por elas apropriados, dando exemplo de sua capacidade de produzir novos significados para os lugares a partir de suas interações. É o caso dos espaços que são por elas “reiventados”, como debaixo da mesa do refeitório e dos bancos cimentados que ficam no pátio, e outros “subvertidos”, como um canto perto da secretaria onde os adultos insistentemente tentam coibir o seu uso, mas as crianças buscam estratégias para “burlar” tal ação por parte dos educadores.



Fotografia 7 – Crianças brincando no pátio da escola.

A fotografia 7 demonstra as crianças em situações de brincadeira no pátio da escola. A mesa do refeitório é um espaço apropriado por elas como um lugar para suas brincadeiras. Nesse espaço, elas se dividem em cantos que se constituem por grupo de crianças que estejam realizando alguma atividade de brincadeira em comum.

As crianças se apropriam de espaços que não são destinados especificamente para realizarem atividades lúdicas, mas que são por elas reelaborados constituindo seus “territórios infantis”. Esse conceito é discutido por Lopes e Vasconcellos (2005) que pontuam que, ao se inserirem nos espaços destinados à educação, as crianças vão dotando-lhes de sentidos e transformando-os em lugares. Ao se apropriarem dos lugares, reconstroem-nos e ressignificam-nos. Criam nesses espaços seus territórios infantis, o que, para os autores,

constituem-se a partir da construção de identidades culturais que são partilhadas pelo grupo. Segundo Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39):

Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados.

A infância vivida pelas crianças nesses espaços educacionais implica, portanto, um espaço de negociação das produções de culturas das crianças nos lugares que lhes foram destinados pelo mundo adulto. Sujeitos produtores de cultura que são, subvertem a ordem que lhes foi imposta e constroem nesses espaços/lugares o que autores chamam de *territorialidades infantis*. O brincar propicia às crianças a construção de lugares que são produzidos por elas na medida em que vão significando o espaço e se apropriando dele. Portanto, o espaço debaixo da mesa do refeitório e do banco do pátio, o canto perto da secretaria, como tantos outros espaços apropriados pelas crianças, constituem-se em seus territórios infantis.

Um fato importante a ser analisado é o de que a sala de atividades das crianças foi pouco lembrada por elas nos seus desenhos como um lugar para suas brincadeiras. Minhas observações pontuam que a brincadeira na sala de atividades se constituía muito mais como um momento de “espera”. Uma “espera” entre uma atividade pedagógica e a hora do recreio ou da merenda; um momento de “espera” no início da aula aguardando as crianças que ainda não chegaram; uma “espera” no início da tarde, quando algumas crianças já tinham acordado do repouso e aguardavam as demais despertarem. Assim, a oportunidade de se utilizar o espaço da sala de atividades como um lugar para brincar esvaziava-se de sentido.

Apesar da sala de atividades ser pouco valorizada como um lugar para as crianças brincarem, foi possível perceber que elas brincavam independente da situação proposta a elas. Foi comum observar que, no término das atividades pedagógicas realizadas pelas crianças, estas brincavam com seus colegas nas mesas. Os próprios materiais como lápis, giz de cera, entre outros, eram utilizados como objetos-pivô de suas brincadeiras simbólicas.

Outras vezes pude observar que as crianças brincavam nas mesinhas com materiais diversificados, como pequenos animais e brinquedos de plástico, jogos pedagógicos de madeira, de encaixe, entre outros. Entretanto, algumas questões emergem e precisam ser

analisadas: apesar de presenciar atividades de brincadeiras das crianças no espaço da sala de atividades, por que estas não expressaram através dos desenhos ser este um espaço de brincadeira para elas? Será que a proposta de brincadeira vivenciada nos espaço da sala de atividade não é considerada por elas um momento legítimo de brincar?

Algumas análises podem ser feitas a partir da reflexão iniciada. A primeira delas refere-se à organização da sala de atividades. De acordo com Carvalho e Rubiano (2000, p. 107-108), “a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam”. A sala de atividades da turma investigada apresenta um arranjo espacial aberto, com mesas e cadeiras espalhadas pela sala. São cinco mesas coletivas com quatro cadeiras cada uma, que ficam dispostas em duas filas próximas às paredes esquerda e direita da sala, formando um espaço central vazio para a circulação das pessoas. A mesa da professora fica em uma posição que lhe possibilita visualizar todas as mesas das crianças. De acordo com as autoras supracitadas, esse tipo de arranjo espacial se pauta em um modelo centralizado no adulto, no qual a proposta de atividades estruturadas e organizadas pela professora, limitam a capacidade que as crianças têm de se organizarem de forma mais autônoma. Nesse tipo de organização, todas as crianças devem fazer as atividades propostas pela professora ao mesmo tempo.

Kishimoto (2000) ressalta que esse tipo de organização da sala de atividades dificulta os cantos de exploração e o trabalho independente da criança. Ao trabalhar com atividades homogêneas, facilita a perspectiva adultocêntrica, estimulando o tempo de espera e a falta de autonomia da criança.

Carvalho e Rubiano (2000) discutem que uma proposta de organização espacial menos centralizada no adulto pode favorecer o envolvimento das crianças em atividades diversificadas proporcionando uma maior interação com os companheiros. Tal organização deve propiciar que as crianças escolham suas atividades. As autoras discutem a proposta dos arranjos semi-abertos em detrimento dos abertos. O primeiro se caracteriza pela presença de zonas circunscritas⁴⁴ onde as crianças se dividem em subgrupos de acordo com o interesse em realizar determinada atividade em cada uma das zonas.

Trazendo a discussão da proposta do arranjo espacial apresentado pelas autoras para o universo pesquisado, é preciso levar em consideração a idade das crianças, o tamanho da sala e as possibilidades de se construírem tais zonas com os objetos e materiais de que a sala

⁴⁴ De acordo com Carvalho e Rubiano (2000, p. 118), as zonas circunscritas “são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo, etc. A característica primordial dessas zonas é a sua circunscrição ou fechamento, portanto, um aspecto topográfico”.

dispõe. Uma alternativa seria a proposta da criação de “cantinhos”⁴⁵ com as próprias mesas de que a sala já dispõe. Em cada um deles poderia haver uma proposta de atividade diferenciada escolhida pelas crianças conforme seus interesses. O sistema de rodízio entre as atividades propicia que as crianças possam experienciar um tempo qualitativamente melhor, passando a agir de forma mais autônoma, aumentando a possibilidade de interação, considerando que elas podem se movimentar nos diversos “cantinhos”. Uma outra característica desse tipo de arranjo é a descentralização da figura do professor, restando-lhe mais tempo para acompanhar de perto as atividades desenvolvidas pelas crianças em cada proposta.

Analisando essa discussão, é possível constatar que muitas práticas adotadas por grande parte das instituições de educação infantil referem-se a um modelo da escola de ensino fundamental onde a sala de atividades é um local sério, de silêncio e concentração, ficando a hora de brincar restrita ao horário do recreio, ou seja, nos espaços externos da escola. A adoção de modelos escolarizados reduz ainda mais o espaço do brincar das crianças nas instituições de educação infantil em tempo integral. É claro que há muitas propostas de trabalho no ensino fundamental que se recusam a assumir tal postura e há concepções de educação infantil que não importam modelos escolarizados. Contudo, resalto aqui, e muitas pesquisas revelam tal prática, que o discurso que circula entre muitos educadores, estendendo-se também às famílias, é que sala de aula não é lugar para brincar.

Em pesquisa realizada em instituições públicas de educação infantil no município de São Paulo, Kishimoto (2000) aponta que a tradição pedagógica brasileira adota modelos escolarizados para a educação infantil e que tais modelos resultam em concepções sobre criança, educação infantil e funções da escola que precisam ser consideradas. Com relação ao brincar, sua pesquisa revela que os profissionais de educação infantil associam essa prática às atividades voltadas para educação física e aos espaços externos como o pátio e o parque. A autora pontua que a sala de atividades é um espaço para a aquisição de conteúdos, privilegiando-se as atividades pedagógicas em detrimento do brincar.

⁴⁵ Considerei o termo “cantinho” por este já ser utilizado por alguns professores que empregam tal organização em suas salas de atividades. Na aproximação feita com a escola no ano de 2006 tive a oportunidade de presenciar uma professora da escola pesquisada fazendo o uso desse tipo de organização com as crianças. Percebi que ela organizou a sala em alguns cantos como o da modelagem, das artes plásticas, do faz-de-conta e dos jogos pedagógicos. Conversando com a professora sobre essa proposta, ela me disse que as crianças gostavam muito e que ela trabalhava muito à vontade nesse tipo de organização. No entanto, ela me relatou que essa organização da sala é feita apenas uma vez por semana. Na ocasião não entrei em maiores detalhes com a referida professora, mas, analisando a situação, penso que a prática da organização da sala em espaços abertos é uma forte referência ainda presente nos modelos das escolas de educação infantil, e que romper com modelos de organização do ambiente centrado no adulto é ainda um processo a ser construído. Na turma pesquisada não presenciei em nenhum momento a organização da sala em “cantinhos” conforme o descrito acima. Constatei, portanto, que a organização da sala em “cantinhos” é uma organização ocasional que não faz parte da rotina escolar da instituição.

Em pesquisa realizada sobre o estabelecimento de rotinas nas instituições de educação infantil, Barbosa (2006) também constatou que as rotinas para as crianças de 4 a 6 anos dão maior ênfase nos processos de transmissão de informação e preparação para o ensino fundamental.

Kramer (2006) salienta que o ensino fundamental e a educação infantil devem articular-se considerando a experiência com a cultura a base para o trabalho, e que, tanto em um segmento quanto no outro, é preciso compreender as crianças como crianças e não só como alunos.

Portanto, uma possibilidade levantada para a ausência nos desenhos das crianças de situações de brincadeiras nos espaços internos da escola pode ser a internalização por parte delas do discurso que o lugar de brincar é no pátio ou no parquinho. Outra possibilidade é a de que a organização da sala e o controle das atividades por parte das professoras não possibilita que elas se apropriem do espaço transformando-o em um lugar para brincar. Já nos espaços externos, onde a centralização no adulto é menor, as crianças têm mais liberdade de se apropriarem do espaço a partir das múltiplas interações possíveis e também da constituição dos seus territórios infantis. Fato que não acontece na sala de atividades onde a organização espacial dificulta a realização de propostas de brincadeiras diferenciadas, conforme o interesse das crianças. Na sala de atividades a própria interação criança-criança fica limitada ao grupo de 4 crianças que se sentam juntas ao redor de uma mesinha.

Considero que o espaço para o brincar deve ser um espaço efetivo, independentemente se acontece nos ambientes externos, como o parquinho e o pátio, ou nos internos, como a sala de atividades. Não é a metragem do espaço que fará a diferença, mas sim o universo que é ali construído. A qualidade da experiência de brincar não está no tamanho do ambiente, mas antes nos sentidos que aquele espaço produz. Portanto, enquanto a sala de atividade for um espaço pensado pelo adulto para as crianças, esta não será considerada por elas como um lugar para brincar.

Assim como é de relevante importância a relação do outro nos processos de formação das crianças, o espaço também se constitui como um elemento de mediação nesse processo. Os professores devem estar atentos para todas as possibilidades que o espaço pode oferecer às crianças, atentando para os processos de apropriação simbólica e as interações sociais. As crianças precisam de autonomia para explorar o seu espaço de brincadeira, escolher seus parceiros e objetos a serem utilizados na situação lúdica. Segundo Lima (1989, p. 72),

é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação.

Essa compreensão vale tanto para os espaços externos como para os internos. O arranjo espacial dos ambientes destinados às crianças pode se constituir em uma oportunidade de desenvolvimento, ao favorecer que elas se apropriem culturalmente desse espaço. Ao construir cenários imaginários a partir dos contextos de brincadeira e dos elementos e espaços dispostos, as crianças ampliam significativamente as possibilidades de uso e os significados que aquele ambiente possibilita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo acaba mas o que te escrevo continua.
O que é bom, muito bom.
O melhor ainda não foi escrito.
O melhor está nas entrelinhas.

CLARICE LISPECTOR

Compreendendo a criança enquanto sujeito social, com características e necessidades próprias e que são delineadas historicamente, debrucei-me na necessidade de pesquisar o lugar ocupado pela brincadeira a partir da perspectiva delas próprias, investigando um grupo de crianças que vivenciavam o cotidiano de uma instituição de educação infantil por nove horas diárias. Na busca por compreender essa cultura lúdica das crianças, optei por adentrar no mundo dos pequenos, trazendo suas vozes para a discussão do tema.

O referencial teórico constituiu-se a partir de autores que consideram a brincadeira como uma atividade histórico-cultural das crianças. No entendimento da brincadeira como uma atividade presente no cotidiano da educação infantil, busquei alicerçar a compreensão dessa atividade como algo além de concepções espontaneístas, encontrando na perspectiva histórico-cultural e no diálogo com os estudos sociológicos da infância um alicerce que permitiu a construção de uma concepção de brincadeira enquanto algo imbricado na cultura.

Os achados desta pesquisa apontam que o brincar é a atividade principal da criança na idade pré-escolar. Esta investigação possibilitou descortinar um universo da brincadeira tão presente e ao mesmo tempo tão subvalorizado nas instituições de educação infantil. As crianças foram capazes de nos apontar o quanto a brincadeira constitui-se para elas em uma necessidade de conhecer e interagir no mundo em que vivem. Sendo a atividade dominante das crianças na faixa etária investigada, a brincadeira lhes proporciona aprendizagens significativamente amplas, trazendo para elas infinitas possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Ao retomar o objetivo desta pesquisa, considero que, para as crianças, o lugar do brincar é muito importante e significativo.

As discussões apresentadas demonstraram o quanto a brincadeira é a atividade principal na infância, sendo primordialmente a forma com a qual as crianças desenvolvem seus processos de aprendizagem e apropriação da cultura. Essa atividade constitui-se também como uma mola propulsora dos seus processos de desenvolvimento, assim como é uma atividade constituinte da formação histórica e cultural da criança. Possibilita também um

importante intercâmbio social para elas que anseiam por conhecer o mundo e o fazem a partir das interações com as diferentes infâncias vividas pelo grupo de crianças com as quais convivem e também nas interações com os adultos.

Contudo, as discussões realizadas nesta investigação apontam o quanto esse tema ainda precisa ser debatido no meio educacional, principalmente nos contextos das escolas que se propõem realizar uma educação em tempo integral. Considero que a brincadeira não deva somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica conferida pela escola. Ela deve ser um espaço para as crianças se apropriarem e reelaborarem a cultura, socializarem-se e desenvolverem-se. Um espaço de inventividade. Tudo isso deve ser tomado como forma de aprendizado pela escola, que precisa considerar tais espaços.

O intuito pedagógico de controlar a brincadeira priva-a de muitas possibilidades. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, por conta do tumultuado mundo Atual, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em propiciar tais espaços e tempos. É papel da instituição intervir no contexto em que a criança possa brincar. Os materiais, a atitude do professor, o tempo e o espaço destinados são partes integrantes desse processo. No entanto, a brincadeira não deve ser condicionada. O espaço da educação infantil deve propiciar às crianças pequenas o desenvolvimento de atividades lúdicas como a brincadeira, cabendo ao adulto mediar, adentrar e compreender a cultura lúdica dos pequenos.

Wajskop (2007, p. 37- 38) aponta que o trabalho na educação infantil deveria ser organizado em torno da brincadeira. Assim essas instituições estariam cumprindo a sua função educativa, ao ampliar o repertório vivencial e de conhecimento das crianças. A autora faz uma síntese na qual destaca algumas questões essenciais para o desenvolvimento da brincadeira na educação infantil. Irei apresentá-las aqui por compreender que muitas dessas questões são pertinentes a esta pesquisa. A autora ressalta que a rotina escolar deve contemplar períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas, para que as crianças se sintam à vontade para brincar; que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças; que a sala onde as crianças passam a maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação; que haja um período em que as crianças e o adulto responsável pelo grupo possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram, as questões que se colocaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram, as crianças com quem interagiram; que a brincadeira seja incorporada no currículo como um todo e as questões colocadas no seu desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças, ampliadas

através de passeios, observação da natureza, projeção de vídeos, escuta de rádio, músicas, leituras etc; que o adulto seja o elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas por compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

Esta investigação demonstrou que a brincadeira faz parte do cotidiano das crianças na instituição que frequentam por um tempo integral. Todavia, a partir do que as crianças revelaram, a escola deveria ampliar significativamente o desenvolvimento dessa atividade entre elas, possibilitando espaços e tempos mais propícios e favoráveis ao seu acontecimento.

As crianças revelaram ainda a importância de se discutir a questão do papel do adulto nas interações durante a brincadeira, assim como a apropriação, tanto dos espaços externos quanto da sala de atividades, como espaço legítimo de brincadeira para os pequenos, considerando as especificidades de um trabalho em uma escola de educação infantil em tempo integral.

Minhas observações e conversas realizadas durante todo o tempo em que estive na escola também apontam para a necessidade de que as educadoras aprofundem seus conhecimentos a respeito da brincadeira de faz-de-conta. Um conhecimento superficial acerca dessa questão pode levar a práticas que desconsiderem essa atividade como um momento legítimo de aprendizagens e vivências de experiências significativas para as crianças. Tal questão ganha uma relevância ainda maior considerando a trabalho a ser realizado em escolas de educação em tempo integral.

Uma das formas de fazer com que a discussão seja realmente produtiva, acarretando em reflexões sobre a concepção do brincar entre os educadores, fundamentando a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, assim como sua necessária inserção nos contextos da educação infantil, é o investimento na formação dos professores.

A formação docente é algo intrínseco ao seu fazer pedagógico, que se constitui histórico e inacabado. Tornar-se professor, portanto, é um processo que não deve ficar limitado à sua formação inicial, pois envolve as experiências que o educador vai construindo ao longo de sua prática profissional a partir das reflexões advindas dessa prática, assim como as inúmeras trocas propiciadas pelos parceiros de jornada.

Sabemos que a formação inicial do professor tem deixado muito a desejar, se considerarmos a literatura e as pesquisas que aqui foram apresentadas. Não se trata de apontar

culpados ou inocentes, já que em meu processo de formação inicial também vivenciei as mesmas dificuldades que acarretam os problemas descritos aqui. Tais entraves também encontrei, e ainda os encontro, na realização de minha prática profissional e nos meus processos de formação continuada. Há muitas concepções e práticas adultocêntricas que desconsideram as crianças como sujeitos do processo educativo que estão arraigadas em nossos contextos e que, se almejamos revertê-las, precisamos de constantes reflexões enquanto profissionais envolvidos na educação de crianças pequenas. O diálogo entre os responsáveis pela formação inicial dos educadores, pesquisadores e professores deve ser constante, se quisermos alcançar uma educação de qualidade em nossas escolas.

A formação do educador se constitui parte integrante da profissão docente, não devendo, portanto, ficar restrita à sua formação inicial. Compreendendo que a formação do professor é um processo que se realiza também na sua prática cotidiana, as questões que emergem do contexto onde seu fazer se concretiza devem ser refletidas no espaço em que acontecem. Por ser um processo dinâmico, entendo que essa formação deve ser concebida também no ambiente de trabalho, a partir de uma contínua reflexão com o coletivo de profissionais da escola.

A formação em contexto vem sendo debatida entre alguns estudiosos do assunto como uma forma de priorizar o próprio local de trabalho como *locus* de formação. A prática de formação nos contextos onde se dá a prática educativa oportuniza que as reflexões e as possíveis soluções para as questões emergidas dialoguem diretamente com os protagonistas. A esse respeito, Silva (2005) aponta que a formação em contexto só ganha sentido e se concretiza se os projetos emergirem da escola, considerando as necessidades e saberes do grupo de educadores.

A respeito dos processos de pesquisa e formação, Cerisara (2004) alerta que, se quisermos melhorar os serviços educacionais para a infância, precisamos melhor articular os processos de investigação com os processos de formação dos professores. O sentido da pesquisa é poder contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às crianças. Para tal, faz-se necessário valorizar os profissionais responsáveis pela ação educativa, buscando o seu envolvimento no processo de reflexão sobre sua prática e formação.

Ao apresentar os achados desta pesquisa aos profissionais da escola no mês de dezembro de 2007, tive a oportunidade de buscar essa aproximação entre o processo investigativo com o processo de formação, uma vez que o objetivo foi o de que as reflexões apresentadas para a direção e coordenação da escola fossem também compartilhadas posteriormente com os demais profissionais daquele contexto.

Finalizando, quero destacar aqui uma importante reflexão que emergiu desta investigação. Ouvir o que as crianças pensam a respeito das experiências vivenciadas por elas nas instituições que freqüentam é uma forma de respeitá-las e considerá-las sujeitos que têm direito a uma educação de qualidade que considere as suas especificidades. Desprezar o seu ponto de vista é negar a infância. Ao contrário, ao considerarmos suas perspectivas, estaremos afirmando a criança enquanto sujeito de sua própria história. O conhecimento sobre as crianças, principalmente se construído a partir delas próprias, constitui-se um ponto de partida que nos possibilita elaborar indicadores para a prática pedagógica.

Tenho consciência de que nossas escolas de educação infantil ainda estão longe de garantir espaços legítimos para a participação das crianças nos contextos educativos. No entanto, se almejamos mudanças no que diz respeito às práticas educativas empregadas em nossas instituições de educação infantil, precisamos conhecer e dialogar com aqueles que são os sujeitos desse processo, quais sejam, professores, crianças e demais profissionais. Ao conhecer e dialogar com as crianças nos contextos das instituições de educação infantil, estaremos afirmando seu direito de vivenciar uma educação de qualidade. As crianças ouvidas nesta pesquisa nos indicaram o quanto são capazes de colaborar para a construção de um conhecimento que poderá levar à reflexão das práticas produzidas nos contextos educativos dos quais vivenciam.

Os conhecimentos produzidos nesta dissertação buscarei partilhar com meus colegas de trabalho e com todos aqueles que, em oportunidade de formação ou não, eu puder dialogar. Tudo o que aprendi nesse caminho, até chegar a esta escrita final, partilharei também com aquelas que foram a motivação pela constante busca de conhecimentos durante toda a minha trajetória profissional: as crianças.

No momento em que escrevo estas palavras finais fica a certeza de que os termos professora e pesquisadora estão cada vez mais imbricados em minha constituição enquanto educadora. Estou certa de que em minha trajetória enquanto professora-pesquisadora outras questões irão surgir, impulsionando-me à fascinante busca pelo conhecimento⁴⁶.

Retomando o escrito de Clarice Lispector transcrito como epígrafe das considerações finais, acredito que “o melhor está nas entrelinhas”. Desejo que este trabalho traga sua

⁴⁶ Esta busca por novas questões iniciou-se antes mesmo que eu defendesse esta dissertação: no ano de 2008 tive a oportunidade de ter um projeto aprovado e financiado pelo FAPEB (Fundo de Apoio à pesquisa na educação básica da Secretaria de Educação de Juiz de Fora). A pesquisa, que será realizada por mim na escola onde sou professora, tem por objetivo investigar a constituição de espaços de brincadeira de papéis sociais com crianças da educação infantil.

contribuição, ao fomentar a reflexão sobre a importância da brincadeira nos contextos de educação das crianças pequenas em todas as escolas.

Estando ciente de que as discussões apresentadas aqui não se esgotaram e novas questões emergirão, termino esta escrita com uma citação de Jorge Larrosa que em seu texto nos instiga a questionar sobre os nossos pretensos saberes sobre a infância, impulsionando-nos a buscar “tesouros ocultos”.

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo. E isso tendo em conta ademais que, embora a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 1998, p. 83).

Ao me descentrar do olhar de adulto na busca por compreender as crianças e suas infâncias, possibilitei-me olhar mais uma vez. Esse outro olhar interrogador propiciou-me inúmeros conhecimentos, assim como a certeza de que outros olhares são possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.

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

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BORBA, Ângela M. **As culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.** In: Reunião anual da ANPED, 29, 2006.

_____. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil.** 2005. 297 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói: 2005.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: ed. PUC-RIO. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 11.274/2006. Brasília, 2006.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB, de 04 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário oficial da União. Brasília, 1999.

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

_____. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União,** Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor**. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade de Brasília, 2005.

CARRIJO, Luciana Ribeiro Guimarães. **Vozes e olhares de criança: a infância no interior da creche**. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

CARVALHO, Mara I. Campos, RUBIANO, Márcia R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 2000, p. 107-130.

CARVALHO, Alisson. et al. **Brincar (es)**. Belo Horizonte: UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e sociedade**. Out/2007, vol 28, nº 100, p. 1015-1035.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: Primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 35-54.

_____. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

COELHO, Glaucineide do Nascimento. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ e CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. **Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico**. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n.1, p. 15-24, Jan/Jun 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 30 de outubro de 2006.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/ago. 2005, vol.35, nº. 125, p.161-179.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp, 1999.

_____; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 55-104.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. **Zé, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil**. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 21-39, Julho de 2002.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar em Foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil**. 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

GÓES, Maria Cecília R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. Campinas: **Educação e sociedade**. Nº. 71, especial julho, 2000. p. 116-131.

JARDIM, Joseth Antônia Oliveira. **O jogo protagonizado**: um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em um grupo de crianças de educação infantil. 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Paraná, 2002.

JUIZ DE FORA, MG. Lei nº 11.060, de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2006/2009 – Ação e Resultado. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007.

JUIZ DE FORA, MG. Lei nº 11.145, de maio de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007.

KAPPEL, Dolores B. **Índice de desenvolvimento infantil no Brasil**: uma análise regional. Anais da 29ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. In: Reunião anual da Anped, 23, 2000.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-138.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação Infantil e/é Fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 9 de Janeiro de 2007.

_____. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAMB, Marcelo Eder. **O brincar na escola**: manifestações e perspectivas culturais. 2002. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____ ; LARA, Nuria Peres de (Org.). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-86.

LEAL, Leila Leane Lopes. **O brincar da criança pré-escolar**: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 2003. 208 f. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2003.

LEITÃO, Fátima Maria Sabóia. **A prática pedagógica de professores de salas de pré-escola da Rede Municipal de Fortaleza**. 2003. 161 f. Tese (Doutorado Educação), Universidade Federal do Ceará, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119 – 142.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, José Milton. **O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia**. 2003. 246 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-50.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MORASSUTTI, Maria Silvia A. N. **A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil**. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2005.

NASCIMENTO, Cynthia de Souza Paiva. **Criatividade e brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professores da educação infantil**. 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

PAUSEWANG, Gudrun. **A escola dos meninos felizes**. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.) **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artimed, 2007. p. 219-248.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera Maria N. S. (Org). **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

POZAS, Denise Gay. **A influência das Brincadeiras livres e dirigidas no desenvolvimento cognitivo da criança**. 2002. 229 f. Dissertação (Mestrado Psicologia) – Universidade Gama Filho, 2002.

QUINTEIRO, Juricema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 245-256.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

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

_____. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 6, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. 2003. Disponível em: <<http://www.iec.minho.pt/cedic/textosdetrabalho>> Acesso em: 18 de outubro de 2006.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. **O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso**. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SAUER, Andréa Andrade. **Tia, posso brincar agora?** O lugar dos jogos infantis-brinquedos e brincadeiras na pré-escola. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2002.

SCHOFFEL, Luciana Wagner. **Concepções de professores sobre o “brincar” e práticas pedagógicas na pré-escola**. 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.

SCHORRO, Cleumir Aparecida. **Brinquedo e desenvolvimento infantil**. 2002. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2002.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Léa Stahlschmidt P. Professor de educação infantil: uma experiência de formação em contexto. In: _____; MICARELLO, Hilda A. L. da Silva (Org.) **Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil**. Juiz de Fora: Edições Feme, 2005, p. 21-36.

_____. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil**: concepções e prática do professor. 2003. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano), Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso. **O lúdico na Educação Infantil**: concepções e práticas dos professores da Rede Municipal de Campo Grande. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. A participação das crianças de movimentos sociais em projetos educacionais: um estudo de caso. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & SARMENTO, Manuel Jacinto (Org). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SOUZA, Fabiana dos S. **A influência do espaço construído da creche no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos**. Estudo de Caso: Creche UFF₂ (dissertação de mestrado) Rio de Janeiro: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.fau.ufrj.br/prologar/dissert_fabiana_souza.htm> Acesso em: 20 de novembro de 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Vera M. R. Apresentação: Infâncias e Crianças Visíveis. In: _____ ; SARMENTO, Manuel. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 07-23.

_____; SARMENTO, Manuel. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

_____. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. (Org.). **Psicologia do desenvolvimento**: teorias, pesquisas e Aplicação. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. v. 1, p. 63-89.

_____. (Org.) **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Zona de desenvolvimento proximal: A brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 47-72.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginación y cración en la edad infantil**. Trad. Esp. De Francisca Martinez, 2. edición. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. **A Formação social da mente**. S. Paulo; Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Víviam Carvalho de Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei observações nas aulas ministradas pela professora _____, regente da turma _____ da Escola Municipal _____, durante o ano letivo de 2007, efetuando anotações das referidas observações, utilizando desenhos produzidos pelas crianças, bem como possíveis entrevistas.

Estou ciente de que os dados produzidos nessas observações e entrevistas serão usados como elementos de análise para a minha dissertação de mestrado, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Víviam Carvalho de Araújo

Léa Stahlschmidt P. Silva
Professora Orientadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, professora regente da turma _____ da Escola Municipal _____, autorizo a mestranda Víviam Carvalho de Araújo a realizar observações e entrevistas comigo durante o ano letivo de 2007, bem como anotações das minhas aulas.

Estou ciente de que os dados produzidos nessas observações serão usados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Assinatura da professora

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, Diretora da Escola Municipal _____, autorizo a mestranda Víviam Carvalho de Araújo a realizar uma pesquisa de campo nesta escola, observando uma turma de 2º período, assim como utilizando, mediante a autorização dos responsáveis, desenhos e entrevistas com as crianças da referida turma. Autorizo também a referida pesquisadora utilizar fotos deste espaço escolar e das crianças em situações de brincadeira.

Estou ciente de que os dados produzidos nessas observações serão usados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Assinatura da Diretora

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Víviam Carvalho de Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, estarei realizando uma pesquisa na turma do 2º período da professora regente _____, na Escola Municipal _____, durante o ano letivo de 2007, efetuando anotações, observações das aulas, entrevistas, fotos e a utilização de desenhos produzidos pelas crianças. Por este motivo, estou solicitando a autorização dos Srs. pais ou Responsáveis.

Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nessas observações, entrevistas e desenhos produzidos pelas crianças somente como elemento de análise para a minha dissertação de mestrado e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que, em respeito à autoria pela produção dos desenhos realizados pelas crianças, o primeiro nome da mesma poderá constar, juntamente com os desenhos que produziram, na redação da dissertação de mestrado e de outros trabalhos acadêmicos.

Eu, _____, autorizo SIM () ou NÃO ()

(Responsável pela criança)

a observação, realização de entrevistas com meu filho ou filha, e também a utilização de desenhos produzidos pelo(a) aluno (a) _____ nesta Escola Municipal, durante o ano letivo de 2007.

Autorização do Responsável pela criança

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO ASSINADO PELAS CRIANÇAS

CAROLINE
MARIANE
ISABEL G. FERREIRA
BRUNO C A I O
EMILLE GLENN STON
DONGLA 2
VICTOR GABRIEL
ON AUTHORITY

APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO ASSINADO PELAS CRIANÇAS

LORENA

MARPA

EDUARDA

MARCELO

LEONOR

JANNYFER

YAGO

04/2019AL

APÊNDICE G – FOLHA DE REGISTRO DOS DESENHOS

FOLHA DE REGISTRO

Nome da criança: _____

Data: _____

Horário do início do desenho: _____

Horário do término do desenho: _____

Relato do desenho 1:

Relato do desenho 2: