

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IDA CARNEIRO MARTINS

**AS RELAÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A
BRINCADEIRA: DO BRINCAR NA RUA AO BRINCAR NA ESCOLA**

**PIRACICABA
2009**

IDA CARNEIRO MARTINS

**AS RELAÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A
BRINCADEIRA: DO BRINCAR NA RUA AO BRINCAR NA ESCOLA**

**Tese apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação da
Faculdade de Ciências Humanas da
UNIMEP, como exigência parcial para
a obtenção do título de DOUTORA em
Educação, sob a orientação da Profa.
Dra. Maria Nazaré da Cruz, área de
concentração em Formação de
Professores**

PIRACICABA

2009

AS RELAÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A BRINCADEIRA: DO BRINCAR NA RUA AO BRINCAR NA ESCOLA.

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz

Palavras Chave: Brincadeira; Infância; Educação Infantil; Prática Pedagógica; Lembranças de Infância

PPGE - Unimep

Martins, Ida Carneiro.

As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola / Ida Carneiro Martins – Piracicaba, 2009.

--- f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Nazaré da Cruz.

I. Educação infantil. 2. Prática pedagógica. 3. Infância – Brincadeiras. 4. Infância - Lembranças. I. Martins, Ida Carneiro. II. Título.

CDU: 681.3.01

Comissão Julgadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré da Cruz (PPGE – UNIMEP)

Prof. Dr. Ademir de Marco (FEF – UNICAMP)

Prof^a. Dr^a. Maria Sílvia P. de M. L. da Rocha (PPGE – PUCCamp.)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Lunardi Padilha (PPGE – UNIMEP)

Prof^a. Dr^a. Roseli Pacheco Schnetzler (PPGE – UNIMEP)

Dedico este trabalho:

às minhas filhas Mariana e Camila, pela sensibilidade e alegria que manifestam cotidianamente e pela parceria constante, expressada de diferentes modos na concretização deste sonho;

ao meu companheiro Mauro, por ser o porto seguro para onde retorno, ao final do dia, repousando em seu peito macio;

à minha mãe Martha (em memória), por me ensinar brincadeiras e acreditar em sonhos;

ao meu pai Renê, pelo seu jeito brincalhão e por me ensinar a não desistir daquilo em que se acredita;

às minhas irmãs, Thelma, Tânia, Eliana e Martha pelo apoio e por sermos capazes de brincarmos e rirmos em soltas gargalhadas até hoje;

aos meus sobrinhos e sobrinhas, crianças para os quais eu ensinei muitas brincadeiras e me diverti junto;

aos meus sobrinhos netos, estímulos para novas brincadeiras e aos melhores sentimentos de ternura.

De modo especial, dedico esta tese à professora Maria Nazaré da Cruz:

Não posso lhe chamar de orientadora, pois você fez mais do que isso. Não posso lhe chamar de amiga, pois você foi mais do que isso. Então lhe chamarei de “Luz”, de olhar “maroto”, suave, que não ofusca, mas que ilumina os caminhos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Metodista de Piracicaba pela concessão da bolsa de estudos relativa ao Programa de Capacitação Docente.

À Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz pelo tempo dedicado a este trabalho e pela leveza de gestos e de fala, pelas intervenções precisas, pelo pensar o trabalho conjuntamente, na condução do processo de orientação.

À Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler pelas valiosas contribuições ao trabalho, nas discussões realizadas na disciplina “Necessidades Formativas de Professores” e no Núcleo de Formação de Professores do PPGE - UNIMEP, que modificaram a nossa concepção sobre encontros de formação, aspecto essencial para a condução desta investigação.

À Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, pela generosidade com que fez os seus apontamentos, pelos conhecimentos partilhados e pela sua grande contribuição à conclusão deste trabalho.

À Profa. Dra. Ana Maria Lunardi Padilha, por sua pronta disponibilidade em participar da banca de defesa, pelas contribuições ao trabalho e por sua argüição ao nos despertar o desejo de nova investigação.

Ao Prof. Dr. Ademir de Marco, pelas propostas de modificações ao trabalho e suas correções primorosas permitiram a estruturação final deste e, em especial, pela forma carinhos com que se dirigiu à nós durante todo o processo.

À Profa. Dra. Maria Sílvia P. de M. L. da Rocha, por ter aceitado o nosso convite e permitir o nosso reencontro em outros campos, nos brindando com a sua competência.

Aos professores do PPGE UNIMEP, pela competência na estruturação do programa, pelas magníficas aulas que ministraram e, em especial, pela dignidade e ética que mantiveram nos tumultuados tempos que vivemos na universidade. Sinto-me orgulhosa ser aluna de vocês.

Aos amigos do Núcleo de Formação de Professores e, em especial, à Naílde, Patrícia e Ana Angélica, pela diversidade de momentos partilhados, pela bons trabalhos desenvolvidos juntas e pelas trocas enriquecedoras, vocês serão inesquecíveis.

Aos professores, sujeitos de nossa pesquisa, pela disposição em partilhar o seu cotidiano pedagógico e que, com confiança, nos colocaram na mão as suas histórias de infância. O meu profundo respeito.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial à supervisora, Profa. Ms. Sandra Perina, que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu diretor Prof. Dr. Olney Leite Fontes e às coordenadoras dos diversos cursos de graduação Maria Sílvia, Taís, Maria Rita, Patrícia, Márcia, Vera, Kelly e Ana Cláudia com quem partilhei dúvidas e dos quais recebi valiosas colaborações no encaminhamento da coordenação do curso de graduação em Educação Física. Sem a participação de vocês, nos momentos vividos na universidade, não chegaria ao final deste trabalho.

Aos companheiros, coordenadores do Programa de Mestrado em Educação Física, com quem dividi momentos de lutas e conquistas, Ademir de Marco, Wagner Wey Moreira, João Paulo Borin e Cláudia Cavaglieri. Obrigada pela parceria!

Aos professores, Wagner Wey Moreira, Regina Simões e Eline Porto do Núcleo de Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO com os quais partilhamos, além da boa amizade e de momentos significativos de nossas vidas, o desenvolvimento de pesquisas que foram relevantes ao nosso desenvolvimento acadêmico.

Ao amigo João Paulo Borin, pelas boas conversas, pelo compartilhar de conhecimentos, pelas discussões que propiciaram o direcionamento de nosso encaminhamento acadêmico e pelo apoio incondicional e reconhecimento de nossas ações.

Aos funcionários da secretaria Pós-Graduação da UNIMEP, que fazem parecer que ali “nada é impossível”. Em especial, à Elaine, da secretaria do PPGE, pelo empenho em nos ajudar.

Ao professores do curso de graduação e mestrado em Educação em Física, amigos, irmãos, que nos fizeram sentir acompanhada na coordenação do curso e nas decisões tomadas durante esse processo.

Aos funcionários do curso de Educação Física, em especial à Valéria, vocês nos ajudam a caminhar cotidianamente.

Às minhas filhas Mariana e Camila, pelas horas dedicadas às transcrições dos depoimentos dos professores, sem elas este trabalho não seria possível.

Ao meu afilhado Eric, mestre do computador, carinhoso e sempre solícito a resolver os problemas surgidos. Obrigada pela tranquilidade que me proporcionou.

À minha sobrinha Raquel, pela interlocução acadêmica e as dicas, vindas de um novo olhar.

À amiga Cuca, pelo companheirismo sempre presente e a preciosa ajuda na tradução do resumo da tese.

Aos meus alunos de graduação, ouvintes de minhas histórias - em especial aos alunos, Rafaela, Carina, Viviane, Taline e Luís pelo empenho nos trabalhos do NUCORPO.

E... às crianças, alunos de muitos anos, razão maior de nossa pesquisa.

RESUMO

Neste trabalho, investigamos as relações que professores de Educação Infantil estabelecem com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal, vivida durante a infância, como em suas práticas pedagógicas e de formação, buscando apreender em seus depoimentos as suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil. Considerando que nascemos inseridos em relações sociais, nestas nos constituímos e desenvolvemos a nossa especificidade humana, nos apoiamos na teoria histórico-cultural proposta pelos estudos de L. S. Vigotski. Para o encaminhamento da pesquisa, nos baseamos nos procedimentos da metodologia da História Oral, sendo os dados da pesquisa obtidos através da gravação dos depoimentos dos professores ocorridos em dois momentos: um de discussões coletivas sobre o brincar na prática pedagógica dos professores, que ocorreram durante encontros de formação promovidos pela Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e outro em entrevistas individuais, com os sujeitos que aderiram a esta segunda fase, quando estes nos falaram sobre as suas vivências de brincadeiras de infância. Os resultados revelaram que as brincadeiras são relevadas nas práticas pedagógicas cotidianas, no entanto, no contexto da Educação Infantil, convivem contraditoriamente relações diversificadas e complexas, decorrentes de concepções e significados atribuídos pelos professores a esta prática social, marcadas, entre outras coisas, pelas suas experiências de infância. Neste sentido, a organização de espaços de discussão, onde os professores possam contrapor ou referendar suas concepções, são fundamentais para a estruturação de um processo pedagógico para a Educação Infantil, de modo que legitime o brincar e considere todo o seu potencial educativo.

ABSTRACT

In this work we investigate Child Education teachers' relation to children's games, both in the experience during their own childhood as well as in their teaching training and practice, looking for learning from their testimony what concept they have about childhood, the act of playing, and Child Education. Considering we are inserted into social relations from birth, and into them we grow and develop our human characteristics, we based our work on the cultural-history theory proposed by L. S. Vigotski. We based the procedures of our research on the Verbal History methodology, being the data collected by recording teachers' testimony in two phases: during the group discussions about "playing" in their teaching practice during educational forums promoted by the Education Department of a city in São Paulo State (Rede Municipal de Ensino); and during individual interviews with those who participated on this second phase, when they told us about their childhood experiences. The results tell us that childhood games are part of daily teaching practice; however, in Child Education the relations are contradictorily diverse and complex in consequence of teachers' given concept and meaning to this social practice due to their own childhood experience. In this sense, the promotion of teachers' discussion meetings, where they can expose and debate their concepts, is fundamental to the Child Education process structuring, allowing the whole educational potential of "playing" to be explored.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. A INFÂNCIA E O BRINCAR	06
1.1. Os diferentes tempos e espaços da infância	11
2. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1. O brincar e a Educação Infantil através dos tempos	17
2.2. O brincar na Educação Infantil brasileira	21
3. A BRINCADEIRA E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3.1. A perspectiva de Vigotski sobre a brincadeira da criança pequena	25
3.2. A constituição dos professores	33
4. O PROCESSO DA PESQUISA	42
4.1. Os sujeitos da pesquisa	45
4.2. Os encontros de formação	47
4.2.1. As discussões coletivas	50
4.2.2. Os estudos das teorias	52
4.2.3. As vivências das brincadeiras	53
4.3. As entrevistas individuais	55
4.4. A transcrição dos depoimentos	59
4.5. A análise dos depoimentos	60
4.6. A publicação dos resultados	62
5. O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	63
5.1. Fase 1 – Análises e discussões dos depoimentos obtidos nos encontros de formação	64
5.1.1. Quais são as condições físicas e as condições materiais para o desenvolvimento da brincadeira?	65
5.1.2. Como vocês têm tratado o brincar no cotidiano pedagógico?	75
5.1.3. Brincar é importante para a criança?	89
5.1.4. A escola é ou não é o espaço da brincadeira?	94
5.1.5. Toda vez que a brincadeira é trabalhada enquanto estratégia educacional ela dá certo?	103
5.1.6. Como foi para vocês vivenciarem as brincadeiras?	107

5.1.7. Considerações sobre as discussões realizadas nos encontros de formação	112
6. O BRINCAR NAS LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA DOS PROFESSORES	116
6.1. Fase 2 – Análises e discussões dos depoimentos nas entrevistas individuais	117
6.1.1. Caracterização das professoras	118
6.1.2. A infância	123
6.1.2.1. A própria infância	126
6.1.2.2. A infância na atualidade	129
6.1.3. O brincar	135
6.1.3.1. O brincar na rua	136
6.1.3.2. O brincar em outros espaços	139
6.1.3.3. O brincar entre crianças	141
6.1.3.4. O brincar na escola	143
6.1.4. A Educação Infantil	147
6.1.4.1. A prática pedagógica	149
6.1.4.2. O que trazer para os alunos brincarem	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163

INTRODUÇÃO

E lá se vinha novamente Dona Antônia¹..., olhos miúdos, pretos como jabuticabas, vivos! Lá se vinha ela, nos seus oitenta e dois anos (e ainda dirigindo), a nos contar histórias de seu tempo de menina. Ao caminhar em nossa direção, algo percebíamos: iluminava-se e o seu corpo que, com tantas pregas, mal escondia o seu jeito “moleca” de ser: - Sabe professora, quando eu era criança, eu brincava assim... E passava a nos relatar as suas brincadeiras de infância, com infindáveis detalhes, falando também da cor do sol no cair da tarde, dos sons das crianças, do cheiro de manga que vinha do quintal vizinho.

De outra feita, ao ministrarmos cursos para professoras de Educação Infantil em cidades do interior do estado de São Paulo, pudemos observar estas jovens senhoras que, ao nos contarem as travessuras dos tempos de infância, suas brincadeiras, manifestavam o mesmo gozo.

Estas situações, entre muitas outras vividas durante os anos de 2001 a 2002, quando ministramos cursos de formação para professoras e, posteriormente, para os alunos da Universidade da Terceira Idade da Universidade Metodista de Piracicaba, foram responsáveis por despertar em nós o desejo dessa pesquisa.

Havia algo de diferente, de especial, no relatar daquelas alunas. O que acontecia durante estes momentos? O que estariam estas pessoas a relembrar? Estariam esses nossos sujeitos iniciais, revelando em seus relatos, em suas brincadeiras, a criança que neles ainda fazia morada, vivências de infância que os constituíram? Por que, assim como Dona Antônia, todos os adultos encontrados nestas oportunidades apresentavam tanto prazer em relatar as suas vivências das brincadeiras de infância?

Caminhando um pouco mais longe no tempo, observando a mudança do dia-a-dia das crianças que foram nossos alunos de Educação Física Infantil numa instituição particular de outra cidade no interior de São Paulo, entre 1979 e 2000, pudemos perceber que, ano após ano, o acesso aos momentos de brincadeiras

¹ Dona Antônia, nome fictício, foi nossa aluna no módulo especial da Universidade da Terceira Idade da UNIMEP no ano de 2003.

coletivas era diminuído e novas atividades, como computação, inglês, cursos de artes ou esportes, eram acrescentadas às suas agendas.

Claro que estamos falando de crianças que possuem uma melhor condição socioeconômica. Já aquelas que, ao contrário, apresentavam menor poder aquisitivo, apesar de sonharem, pelas condições de vida em que se encontravam, dificilmente mudariam seu status. Desde longa data, muitas crianças são introduzidas precocemente no mercado de trabalho, seja ele informal, ou ainda, relativo à mendicância. Infelizmente em nosso país, este é o maior número, pois aproximadamente seis milhões delas trabalham, nas ruas, em carvoarias, na lavoura e nos mais variados ofícios, geralmente em condições subumanas². Crianças das quais não só a possibilidade de brincar é tirada, mas muitas vezes, a esperança também.

Por outro lado, especialmente nos grandes centros, o espaço da brincadeira também ficou restrito. A rua e a praça, pontos de encontros das crianças, nem sempre podem ser freqüentados, pois a violência que, por vezes, impera não nos permite deixar que os pequenos brinquem à vontade, nesse caso, não importando a classe social a que pertençam. Com pouco tempo e com pouco espaço, reduz-se por demais a possibilidade das crianças brincarem em grupo.

Visto assim, em decorrência destas mudanças sociais, as relações cotidianas da infância com o brincar e seus modos de funcionamento foram gradativamente transformados. Do mesmo modo, a escola e a Educação Infantil sofrem a influência de tais mudanças, ao mesmo tempo em que contribuem para que estas aconteçam.

Assim, a presente pesquisa nasceu da inter-relação destes dois aspectos por nós vivenciados: por um lado, o prazer que os professores apresentavam ao relatar as brincadeiras de infância, em cursos que ministramos e, pelo outro, a diminuição gradativa de oportunidades de vivência de jogos e brincadeiras coletivas na infância contemporânea. Partindo da inter-relação destes dois aspectos é que iniciamos a problematização de nossa pesquisa.

² BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios: trabalho infantil**. Rio de Janeiro: MPOG/IBGE, 2001. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/trabalho_infantil/trabinf2001.pdf> Acesso em: 12 set. 2008.

Se por um lado observávamos que as lembranças das brincadeiras de infância eram relatadas com tanto prazer pelos professores, não verificávamos na prática pedagógica destes, que a brincadeira fosse enfocada com a mesma intensidade. Qual a razão? Que questões precisavam ser observadas?

Reconhecemos, que o brincar tem papel central na discussão da Educação Infantil, no entanto, esta valorização acontece de modo mais enfático nos discursos daqueles que estão envolvidos no processo educacional do que no cotidiano da criança no espaço escolar.

Ao nos debruçarmos sobre tais questões pudemos perceber que a brincadeira na Educação Infantil está cercada de complexidades que precisam ser consideradas e que, ainda, não temos delimitado com clareza o seu lugar no espaço educacional. Assim pensando, em nossa tese buscamos investigar as relações dos professores de Educação Infantil com as brincadeiras, tanto pela perspectiva individual por intermédio das histórias de suas infâncias, quanto nas práticas pedagógicas durante os encontros de formação, buscando apreender de seus depoimentos as suas concepções sobre a infância – as suas e a de seus alunos –, sobre o brincar – na rua, em outros espaços e na escola – e sobre a Educação Infantil – em suas práticas pedagógicas.

Identificar as concepções que possuem os professores sobre a infância, sobre o brincar, sobre a Educação Infantil e as relações que estabelecem entre estas concepções e o brincar em sua prática pedagógica são os nossos objetivos.

Para tanto, elegemos enquanto sujeitos de nossa pesquisa, professores de Educação Infantil, que ministram aulas em escolas da Rede de Ensino Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Acreditando que as brincadeiras são práticas sociais de nosso grupo e que as nossas experiências de infância nos constituem enquanto adultos e que, quando relembradas, são ressignificadas pelo nosso modo de ser e agir no presente apoiamos-nos na teoria histórico-cultural proposta por Vigotski para desenvolvermos esta investigação, considerando que é em sociedade, na relação com os outros e imersos na cultura, que estabelecemos os significados para o entendimento e para a apropriação dos modos de agir de nosso grupo social.

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos baseamos nos procedimentos da metodologia da História Oral, pois, esta nos pareceu apropriada, na busca do significado que as experiências das brincadeiras na infância apresentaram na constituição das concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil, utilizando-nos de dois momentos para a obtenção dos depoimentos dos professores: discussões coletivas sobre o brincar na prática pedagógica em encontros de formação e entrevistas individuais, onde estes nos contam as suas vivências de infância.

No desenvolvimento da investigação três temas se apresentaram inter-relacionados: o brincar na infância, o brincar na Educação Infantil e as brincadeiras e a constituição dos sujeitos, o que nos orientou na busca de autores que dessem referência à nossa pesquisa.

O nosso primeiro capítulo intitulado “A infância e o brincar”, aborda as conceituações das terminologias relativas ao brincar e as mudanças sociais ocorridas através dos tempos, em relação à infância e os modos de viver as brincadeiras. Para o seu desenvolvimento, nos apoiamos em especial nos autores: Usova (1979), Caillois (1990), Elkonin (1998) e Vigotski (2003).

Já no segundo capítulo denominado “O brincar na Educação Infantil”, realizamos o levantamento histórico das concepções de Educação Infantil em nível internacional e depois em nosso país, enfocando neste o estudo dos documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2006), buscando destacar, nesta trajetória, as concepções presentes sobre o brincar.

O capítulo seguinte possui o título “A brincadeira e os professores de Educação Infantil” e trata das brincadeiras e de nossa constituição humana na perspectiva histórico-cultural, proposta nos estudos de Vigotski (1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2003) e se estrutura enquanto referencial teórico, no qual, nos apoiamos para realizar as nossas análises.

Na seqüência, o quarto capítulo intitulado “O processo da pesquisa”, aborda os caminhos realizados para o desenvolvimento de nossa investigação, apoiados em estudos da História Oral, como os de Amado e Ferreira (2005) e Montenegro (1994), enfocando os momentos principais para obtenção dos

depoimentos dos professores: os de discussões coletivas e os de entrevistas individuais.

O quinto capítulo, denominado “O brincar nas práticas pedagógicas dos professores”, traz a análise dos depoimentos obtidos nos momentos de discussões coletivas sobre o tema brincar nos encontros de formação de professores. Já o sexto capítulo, “O brincar nas lembranças de infância dos professores”, fizemos as análises dos depoimentos obtidos nas entrevistas individuais. Neles, procuramos identificar as concepções relativas aos nossos eixos temáticos, ou seja: a infância, o brincar e a Educação Infantil, inter-relacionando as análises aos princípios teóricos dos autores em que se apóia este trabalho.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, apresentamos nossos achados com o objetivo de, a partir das concepções encontradas, discutir as complexidades relativas ao brincar e apontar as possibilidades de estabelecê-lo, de modo mais efetivo, enquanto conteúdo específico da Educação Infantil. Neste sentido, nosso desejo foi contribuir para o entendimento de tais concepções e para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvam o brincar, conteúdo pertinente a esta fase da Educação Básica, objetivando o pleno desenvolvimento das crianças.

1. A INFÂNCIA E O BRINCAR

Apoiando-nos na teoria histórico-cultural, afirmamos que a nossa condição humana é de natureza social, ou seja, é nas relações sociais e pela intervenção do outro, que nos constituímos enquanto sujeitos produtores de cultura, a qual se materializa, cotidianamente, pelos nossos modos de agir que são regidos por convenções estabelecidas na coletividade de nossas práticas sociais, das quais nos apropriamos.

É pois no contexto das relações sociais que a constituição dos sujeitos acontece, sendo esta resultante da apropriação da cultura em seus diversos aspectos. Essa apropriação, por sua vez, é marcada pelas características dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte/participam e dos lugares sociais que ali assumem. (ZANELLA; LESSA; DA ROS, 2002, p. 213)

Pensando deste modo, consideramos que as práticas sociais, ou seja, “as várias formas – socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos – de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social” são marcadas pelos grupos aos quais pertencemos e se consolidam “no dizer e no agir concretos das pessoas”. (PINO, 2005, p. 107)

Se as nossas práticas sociais são decorrentes dos grupos sociais do qual fazemos parte, podemos dizer, que estas marcas se diferenciam em várias épocas na vida do homem, assim como nos diversos períodos em que ele vive. Dito de outro modo, elas se modificam através dos tempos em decorrência das diversas mudanças ocorridas na sociedade.

Tais mudanças, também acontecem em relação às práticas sociais relativas à infância e podemos verificar que, dependendo do lugar onde vivemos e dos modos de vivê-la, se diferenciam de uma geração para outra. A infância é então, uma produção humana e não devemos identificá-la enquanto um processo natural, mas sim, influenciado pelas condições sociais e culturais dos diferentes grupos. Desta forma, os modos de viver esta etapa da vida, depende diretamente dos

costumes da comunidade em que ela está inserida. Visto assim, apresenta diferenciações decorrentes de tais condições, no entanto, é possível encontrar aspectos comuns relativos à forma de vivê-la em diferentes grupos.

A infância é, pois, uma criação do homem sendo condizente com os modos de vida de diferentes épocas. Áries (1981) que estudou o seu surgimento por intermédio da observação das obras de arte e da literatura, afirmou que a separação da infância da vida adulta se deu ao final do século XVII e que, anteriormente a esta época, a convivência entre crianças e adultos se dava no mesmo espaço e na realização conjunta das mesmas atividades. Para elas, somente era reservado um atendimento especial, quando ainda bem pequenas, por necessitar do apoio das mães ou de amas para a sua alimentação. Logo que se tornassem um pouco mais independentes, já passavam a conviver diretamente com os mais velhos, assim como com seu trabalho.

Elkonin (1998) aponta que, nas sociedades primitivas, em decorrência do grau de desenvolvimento, as crianças eram inseridas precocemente nas atividades produtivas e, por isso, não apresentavam a necessidade de reproduzir pelo brincar, as suas experiências cotidianas. No entanto, com o aumento e a melhoria dos modos de produção, como a caça, a pesca e a colheita, passou-se a ter uma nova divisão do trabalho e às crianças foram delegadas tarefas mais simples sendo que, posteriormente, estas atribuições passaram a ser diferenciadas também para meninos e meninas, a exemplo das atividades exercidas pelos pais do mesmo sexo.

As bonecas serviam, então, para ensinar às meninas os seus afazeres, assim como, as ferramentas que mudavam “paulatinamente, passando do tamanho reduzido, adaptado às mãos infantis, para o tamanho natural” similares às que os adultos utilizavam, aproximando os meninos aos exercícios das tarefas produtivas e, deste modo, permitindo a incorporação da criança, gradativamente, ao trabalho. (ibid., p. 68)

A criação cultural do brinquedo decorrente da imitação dos objetos e dos processos da vida social é enfatizada por Elkonin (ibid. p.42):

É perfeitamente natural que o brinquedo tampouco possa ser outra coisa senão uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da

sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade. (ibid., p. 42)

Os modos de conceber a infância e as relações que se estabelecem com ela, são decorrentes das mudanças da sociedade e das práticas sociais que ali se constituem. Assim, do mesmo modo que a sociedade se modificou, tais mudanças foram incorporadas à infância, o que gerou definitivamente a divisão desta etapa de vida em relação à vida adulta e determinou o lugar do brincar enquanto sua atividade própria.

Antes de tratarmos o brincar enquanto atividade típica da infância percebemos, enquanto relevante a sua conceituação, pois ao abordarmos o brincar ou o jogo, uma preocupação constante observada nos estudos sobre o tema, é a utilização de sua terminologia. Todavia, reconhecemos que, de acordo com o arcabouço teórico, os conceitos usados apresentam diversificados sentidos como, de um modo geral, apontam vários autores, que identificam a dificuldade de conceituá-los em decorrência da complexidade das ações, significados e subjetividades que os termos comportam. (BROUGÈRE, 1998; CAILLOIS, 1990; ELKONIN, 1998; HUIZINGA, 1993; KISHIMOTO, 1994; MARCELLINO, 1997; ROSAMILHA, 1979)

Do mesmo modo pensamos e, portanto, concordamos com Elkonin (1998, p. 13.) quando argumenta:

A palavra “jogo” não é um conceito científico *stricto sensu*. É possível que por isso mesmo alguns pesquisadores procurassem encontrar algo de comum entre as ações mais diversas e de diferente aspecto denominadas com a palavra “jogo”; não temos, até hoje, uma delimitação satisfatória, das diferentes formas de jogos.

Sobre o tema, encontraremos ainda diversas terminologias: brincar, brincadeira, brinquedo e, ainda, jogo. Apesar de reconhecermos a natureza complexa do exercício de conceituação destes, buscaremos defini-los objetivando a sua utilização neste trabalho. Por ser nosso recorte de investigação o brincar na Educação Infantil, o consideraremos relacionados às ações empreendidas nesta faixa etária e, deste modo, utilizaremos os termos observando a seguinte definição:

o brincar e a brincadeira enquanto a ação desenvolvida pela criança; o brinquedo³ enquanto o objeto que dá suporte ao brincar e o jogo, enquanto categoria desta ação, podendo encontrar nesta última, tipos diversificados como: os jogos de exercício, os jogos de papéis ou protagonizado, os jogos de construção, os jogos de regras e dentre estes últimos os jogos tradicionais infantis. No espaço educacional, pelo objetivo a que se destina encontraremos, ainda, a denominação de jogo educativo.

É fato que, pelo enredamento do tema, podemos encontrar outros arranjos e classificações, como já foi apontado por outros tantos autores. (CAILLOIS, 1990; FRIEDMANN, 2006; JUKOVSKAIA, 1982; PIAGET, 1990; ROSAMILHA, 1979)

A variedade de jogos conhecidos como faz de conta, simbólicos, motores, sensório motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. (KISHIMOTO, 1994, p.1)

No entanto, Elkonin (1998, p. 29) delimita, enquanto a unidade fundamental do jogo, o jogo protagonizado, destacando-o enquanto atividade própria da criança na fase pré-escolar, caracterizado pela reconstituição de papéis que decorre da interação com os adultos:

Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.

Podemos observar que a estruturação deste tipo de jogo acontece durante o processo, no desenrolar da brincadeira, pois existem regras a seguir, no entanto, elas são decorrentes da trama que ali se desenvolve. Por outro lado, nos

³ Aqui vale destacar que Vigotski (2003), em seu estudo, denomina “brinquedo” o que nós denominamos neste trabalho de brincar, em decorrência da terminologia utilizada em nosso grupo social.

jogos de regras, sua organização é anterior ao seu início, ficando delimitadas as convenções a serem seguidas. Vale ressaltar, que tais condições necessitam ser observadas para uma adequada intervenção do adulto, em especial quando se trata da ação educacional.

Vigotski (2003, p. 125) afirma que, “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo de regras contém uma situação imaginária” e mais adiante argumenta que, “o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente uma situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”.

Tal distinção nos parece similar, ao que nos aponta Caillois (1990) que afirma, como uma de suas características, o jogo ser regulamentado, sujeito a convenções e delimitado a certo espaço e tempo de desenvolvimento. No entanto, discordamos do autor quando afirma, que ele é uma atividade fictícia, apresentando uma não realidade em relação à vida cotidiana.

Assim, o que nos parece caracterizar o brincar é considerá-lo, apoiando-nos na teoria histórico-cultural, enquanto um processo social, pois desde muito cedo, pela mediação do adulto ou de outras crianças mais velhas somos envolvidos nesta ação. A base do jogo é justamente a realidade em que vive a criança, pois nasce justamente das condições em que ela vive. (ELKONIN, 1998)

Sendo o jogo um processo social verificamos que “no brincar, as crianças orquestram uma rede de relações e de personagens que refletem e reelaboram a experiência cultural”, não enquanto uma cópia interna do que é vivenciado, mas sim enquanto uma resignificação de suas vivências. (GOES, 2000, p. 126)

Visto deste modo, para Vigotski (1998) a característica definidora do brincar não é o prazer, pois este pode ser acompanhado por contradições, oposição, ou seja, aspectos que nem sempre são prazerosos de serem vivenciados. Para ele o que define a brincadeira é a situação imaginária que, por vezes, aparece de modo explícito, como no caso do jogo protagonizado, ou implícito, no jogo de regras. No primeiro, as regras estão subentendidas, especialmente nas representações dos papéis sociais e, de modo inverso, no último estas se apresentam enquanto

convenções que determinam os modos de jogar. Para o autor, a evolução do jogo se dá, justamente, no caminhar de uma situação à outra.

No entanto, as práticas sociais em relação ao brincar – seus modos, seus espaços, seus tempos, seus tipos de jogos, a participação de adultos, o brincar entre pares – se modificaram em relação a cada grupo, em cada sociedade, e se distinguem em relação à época em que se desenvolvem.

1.1. Os diferentes tempos e espaços da infância

Se hoje voltássemos um pouco no tempo, não mais do que quatro décadas e, nos debruçássemos a observar a infância, identificaríamos dois momentos bastante distintos, para as crianças que freqüentavam a escola: um tempo para ir às aulas e depois, ao terminar as tarefas, outro tempo disponível para brincar.

Brincava-se de muitas coisas, de Mocinho e Bandido, de Queimada, de Alerta, de Mãe da Rua, de Rei da Calçada, de Barra Manteiga e de outras tantas brincadeiras, sendo as ruas e as praças, espaços de vivências corporais lúdicas e imaginativas.

Os quintais, também se tornavam espaços para as brincadeiras, em geral, de Casinha ou outros jogos, que exigiam a construção de cenários requintados. Por vezes, as crianças passavam mais tempo construindo a brincadeira do que brincando propriamente. Para tanto, solicitavam aos adultos ou jovens, mais experientes, para lhes ensinar a constituir os detalhes ou a lhes emprestar objetos que pudessem ser utilizados: toalhinhas, para enfeitar a pequena casa, “comidinhas” para colocar nas “panelinhas” ou palitos de sorvete que, depois de lavados, serviam de “cerquinhas” para a pequena fazenda.

Os companheiros eram os vizinhos e podia-se contar com certo número de crianças para participar das brincadeiras e, em tempos de férias, ainda se agregavam primos e outros amigos advindos de locais mais distantes. Ao anoitecer,

depois do jantar, os adultos colocavam suas cadeiras na calçada e, conversando, observavam as crianças, por vezes lhes contando histórias, por outras, lhes ensinando a brincar.

É fato, que nem todas as infâncias eram assim. Existiam crianças que moravam em prédios, outras que moravam no meio rural, outras, ainda, que em condições econômicas e sociais precárias, talvez nem tivessem tempo para brincar, pois sabemos, que as condições locais, sociais, econômicas ou culturais, influenciam os modos de agir de cada grupo. No entanto, o que queremos ressaltar, é que as possibilidades para a troca de experiências entre adultos e crianças e, também, entre as próprias crianças foram se modificando através dos tempos.

Experiências de outras infâncias, “causos” acontecidos, partilha de vivências e conhecimentos, assim as crianças cresciam, em relação com os seus pares e com pessoas mais experientes, “mediadores” que permitiam “a apropriação da cultura” daquele grupo e “o desenvolvimento possível das máximas qualidades humanas”. (MELLO, 2007, p. 92)

Deste modo, aprendiam-se brincadeiras e formas de compreendê-las, porque a “brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem”. (BROUGÈRE, 1995, p. 98)

O grupo social do qual fizemos parte, o lugar onde brincamos também são nossos lugares sociais de referência, onde fomos sujeitos de nossa história, mas constituídos pelas relações e pelos modos de ser daqueles que ali se relacionavam. Constituímos-nos, dentre outras tantas relações, brincando.

Nas brincadeiras entre crianças eram vivenciadas situações diversas, diferentes modos de ser, diferentes pontos de vista e outras tantas negociações, para que, muitas vezes, o jogo pudesse acontecer. Quem ficaria com a bola? O outro time? Qual lado do campo? Quem era o Rei? Queimou ou não queimou? Tantas situações permitiam, em conjunto, que diferentes opiniões convergissem em um objetivo comum: jogar e, para tanto, era necessário acertar as regras.

Portanto, a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma

aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (convenção). (ibid., p. 99)

Assim, negociando entre os pares, entendíamos a nós mesmos e aos outros e, gradativamente, identificávamos o modo de ser daquele grupo, seus valores, percebendo o nosso papel social. Aprendíamos formas de brincar com nossos companheiros, ensinávamos a eles, outros tantos modos, vivendo o compartilhar de experiências, fazendo-nos cada vez mais humanos, pois:

É o outro que me constitui sujeito, quem me mostra quem sou – é na relação com o diferente de mim que vou alicerçando ou desconstruindo hipóteses, modelos. A possibilidade de experienciar sentimentos fortes e contraditórios, colocar-me em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indivisível, viver o inimaginável – enfim, na interação com o outro, a brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças. (LEITE, 2002, p. 67)

No entanto, com o passar dos anos, observamos, que tais condições se modificaram. O que verificamos na atualidade é que, especialmente nos grandes centros, as ruas e as praças, antigos espaços de convivência entre as crianças, nem sempre podem ser freqüentados, pois pela violência, pelo perigo que representa, deixá-las brincar sem a supervisão dos adultos, pelo ritmo acelerado dos carros, não permitem que elas brinquem à vontade, não importando a classe social a que pertençam.

Por outro lado, a imposição de “obrigações” típicas da vida dos adultos, permeia o universo infantil. Para as crianças de melhores condições sócio-econômicas, por vezes, é imposta uma agenda lotada de compromissos, com atividades das mais variadas e para aquelas que vivem em condições de pobreza é imposta a inserção precoce no mercado de trabalho, dificultando que lhes sejam reservados momentos para o lazer.

Assim, a possibilidade para a vivência das brincadeiras, muitas vezes, fica reservada aos poucos momentos de tempo livre quando, ao contrário, deveria ser contemplada em grande parte da infância. (MARCELLINO, 1997)

Enquanto adultos, estamos sempre preocupados em preparar as crianças para o futuro e, se possível, de sucesso. Nesse sentido, o tempo que seria utilizado para brincadeiras é utilizado para adquirir uma competência maior para o enfrentamento e a conquista de um futuro promissor, diga-se aqui que, o maior enfoque é relativo ao aspecto profissional. Deste modo, nos momentos em que as crianças não estão freqüentando a escola, busca-se oferecer a elas, aulas de esporte, línguas, informática, artes e qualquer outra que sirva para completar sua formação.

...na vida real das crianças das classes média e alta, o dia é preenchido com aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc., fazendo com que a infância – esse período de vida em que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência – se faça um tempo útil de preparação para a vida. (MELLO, 2007, p. 85)

Nesse contexto, no qual a preparação para o futuro é supervalorizada, produções direcionadas a esse fim são exigidas da criança. Assim sendo, a brincadeira, atividade própria da infância, encontra menor espaço, já que ela tem como característica a improdutividade, ou seja, “não gera bens nem riqueza”, o que determina a esta atividade, menor relevância no desenvolvimento das crianças, não sendo compreendida enquanto espaço de aprendizagens, de crescimento. A associação do brincar a este contexto acabou por modificar a importância dada a esta pelos adultos e, deste modo, atividades mais produtivas foram impostas às crianças. (CAILLOIS, 1990)

Isto no caso de crianças de melhor condição socioeconômica, pois às mais pobres é impingido o trabalho produtivo, introduzindo-as, precocemente, no mercado, sendo “usurpados o direito de brincar ou de transformar em lúdica a sua relação com o trabalho”. (LEITE, 2002, p. 72)

Não fosse somente a conseqüência que tal situação produz na vida atual da criança, ainda acarretam prejuízos na constituição de sua vida futura, pois:

As famílias, submetidas às mais duras condições de vida, ao buscarem em estratégias como o trabalho das crianças a mitigação dos seus males, por um lado aprofundam a miséria em que vivem e,

por outro, garantem a base para a reprodução do mesmo quadro. (CAMPOS, 2000, p. 122)

A conjunção destes fatores: a restrição do espaço para a brincadeira, em decorrência do aumento da violência e da insegurança da população, especialmente nos grandes centros; a diminuição do tempo, em função da preocupação exacerbada com a preparação do futuro ou a inserção precoce no mercado de trabalho; a diminuição da possibilidade da ação social infantil, que possui na brincadeira grande favorecimento; constituem-se e se determinam enquanto fatos inerentes à sociedade contemporânea, imposta pela organização social vigente e contribuem, acreditamos, à transformação das condições de vivência das brincadeiras infantis em atividades coletivas, pois: “cada sociedade determina um espaço social e cultural onde o jogo pode existir legitimamente e tomar sentido.” (BROUGÈRE, 1998, p. 49)

Nesse sentido, é importante que levemos em conta a infância da atualidade, sua característica neste e no momento histórico, não imputando às crianças a meninice que tivemos ou a que, por outro lado, desejaríamos ter, ou seja, considerar a infância atual e a forma, suas necessidades e características e a sua forma de brincar.

Deste modo, concordamos com a proposta de Machado (1998) de assegurar à criança a possibilidade de viver o momento presente em toda a sua integralidade, com tudo aquilo que a constitui e que é necessário ao seu desenvolvimento, pois é nesta fase que a criança é inserida, gradativamente, no processo cultural humano:

A infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso se permite às novas subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. (MELLO, 2007, p. 90)

Brincar tem importância fundamental no sentido de nos fazer humanos, pois a brincadeira permite a elaboração da realidade e a apropriação da experiência social do grupo em que vive a criança, favorece a sua comunicação com outras

crianças formando hábitos sociais em direção a ações e objetivos comuns, percebendo nosso papel no grupo e desenvolvendo a capacidade de auto-organização.

Deste modo, considerando a relevância, que o brincar tem para a criança e para a apropriação de suas qualidades humanas é nossa responsabilidade, enquanto adultos e enquanto sociedade, a organização de tempos e espaços para a brincadeira, pois se não o fizermos, a criança não o fará sozinha e, possuindo a brincadeira tal potencial educativo, ela não pode estar ausente dos espaços educacionais e, em especial, da Educação Infantil.

2. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Levando-se em conta os dois temas referidos no título deste capítulo, podemos afirmar que, já de longa data, estes estão fortemente inter-relacionados. Brincar é uma ação predominante na infância e, deste modo, encontra-se incluída nas preocupações dos autores que abordam a Educação Infantil, nos documentos oficiais relativos a esta fase de escolaridade, assim como, nos espaços escolares propriamente ditos.

No entanto, apesar de ser relevado nos escritos e nos discursos daqueles que compõem o amplo contexto da Educação Infantil, nem sempre encontraremos a mesma relevância no cotidiano pedagógico das instituições responsáveis pela educação da infância. Assim, objetivando um melhor entendimento deste processo, faremos um breve percurso histórico.

2.1. O brincar e a Educação Infantil através dos tempos

Foi no início do século XVII, que se registram as primeiras preocupações com a Educação Infantil em decorrência das mudanças dos modos e costumes. Almeida (2002, p. 2), apoiando-se em Ariès (1981), comenta:

Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que elas passaram a ter no meio em que viviam. Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que, inicialmente eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos e, aos sete anos, a responsabilidade pela educação era atribuída à outra família que não a sua. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional. Começaram a surgir as primeiras preocupações com a educação de crianças pequenas.

No processo da educação das crianças, Comenius (1592–1657), em sua *Didática Magna*, já considerava o brincar, reservando-lhe espaço – ainda que marginal – no processo educacional, ao apontar que “do lado de fora, nas imediações da escola, deve haver espaço para brincar e andar (pois as distrações não devem ser negadas às crianças de quando em quando)...” (COMENIUS, 2002, p.170)

No século posterior, em *Emílio ou Da Educação* (1762), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) argumenta, “que a criança é naturalmente boa e se torna cruel pelo ambiente”, cabendo à educação a recuperação dos princípios naturais que, em sua vida real, o homem violava. (PALMER, 2005, p. 74). Rousseau (1979, p.79 apud PALMER, 2005, p.75) recomenda em seu trabalho: “Ame a criança; promova jogos, seus prazeres, seu instinto cordial”. Assim, ao considerar a criança, enquanto naturalmente boa e o movimento, enquanto essencial na educação da infância, identifica o brincar com algo que lhe é inerente.

Na mesma época, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) considerava que a educação da criança se dava pela atividade, pelas ações e não pelas palavras em si, relevando, assim, o brincar e a ginástica em sua pedagogia.

Podemos dizer que os três autores acima referidos foram de fundamental importância para o nascimento de uma pedagogia da infância, na qual o brincar ganha relevância, conforme aponta Wajskop (1995, p. 63):

Os trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi, na Europa, contribuíram ao lado do protestantismo, para o nascimento de um novo sentimento de valorização da infância. Essa valorização, baseada numa concepção idealista e protetora da criança, aparecia em propostas voltadas para a educação dos sentidos da criança, fazendo uso dos brinquedos e centradas na recreação.

Já no século XIX, podemos destacar a figura de Friedrich Fröebel (1782–1852), o criador dos “jardins da infância” (terminologia adotada até os dias de hoje para denominar as escolas de Educação Infantil), que considerava as atividades lúdicas enquanto fundamental na aprendizagem da criança, pois:

Sua proposta pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é determinante da aprendizagem da infância da criança. Brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura são atividades fundamentais nos Kindertagens, onde os recursos pedagógicos estão organizados em: “prendas” (brinquedos, jogos de construção), “ocupações” (recorte colagem e dobradura) e “atividades maternas” (músicas, danças e embalas). (KRAMER, 1994, p.26)

Caminhando um pouco mais no tempo, no final do século XIX e início do século XX se estabeleceu um movimento de ruptura na educação, que tinha como objetivo a renovação pedagógica, associado aos princípios liberais da época e que buscou romper com o domínio estabelecido pela Igreja no campo educacional, sendo denominado de “movimento das escolas novas”.

Nele destacamos Ovide Decroly (1871–1932) que propôs o processo educativo organizado por centros de interesse, enfatizando o respeito ao que possuía significado para as crianças, favorecendo o desenvolvimento da ação em grupo com o propósito de preparar os educandos para a vida em sociedade. Em sua pedagogia valorizava ação concreta infantil, sendo que as “atividades manuais — entre elas os jogos e as brincadeiras — têm destaque especial”. (ALMEIDA, 2002, p. 36)

Compondo o mesmo movimento, John Dewey (1859–1952) criticou a idéia de o pensamento científico ser pouco considerado no processo educacional, argumentando que a curiosidade infantil, a imaginação fértil e o gosto pela investigação experimental poderiam contribuir ao seu desenvolvimento. Assim, destacava em seu trabalho o brincar na escola, repudiando o contexto de improdutividade a ele conferido: “Em suma, os fundamentos para se dar aos jogos e ao trabalho ativo um lugar definido no currículo são intelectuais e sociais, não constituindo eles, apenas, expedientes temporários ou prazeres passageiros”. (DEWEY, 1932, p. 248, tradução nossa)

Quase na mesma época, Maria Montessori (1870–1952) enfatizava o potencial criador e auto-educador da criança. Postulava, que dada a ela as condições necessárias, esta desenvolveria o seu próprio conhecimento. Acreditava na educação sensorial da criança, onde brinquedos e materiais pedagógicos eram utilizados para o aprendizado. No entanto, se por um lado enfatizou as atividades

lúdicas, pelo outro promoveu as atividades repetitivas, aspecto ainda hoje presente na Educação Infantil.

Juntos Decroly, Dewey e Montessori influenciaram a criação do movimento escolanovista, mas apesar de contribuírem efetivamente para a superação da pedagogia “tradicional”, onde o brincar era considerado como algo improdutivo e com pouco valor educativo, é preciso entender os limites de suas propostas, em especial por não levarem em conta a heterogeneidade social. (KRAMER, 1994)

Ao traçarmos este breve percurso histórico podemos perceber que, desde longa data a brincadeira é considerada no processo de educação da criança. No entanto, inicialmente, o brincar aparece no processo educativo enquanto atividade a ser trabalhada no tempo livre, enquanto promotora de distrações e prazeres.

Mesmo no movimento escolanovista que rompeu com os pressupostos da pedagogia tradicional trazendo o educando para o centro do processo, a brincadeira ganha referendo de importância para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, mas ainda assim, aparece enquanto atividade própria da infância como se a criança aprendesse por si própria a brincar.

Tal discussão, chega aos dias de hoje, defendendo-se a existência da brincadeira na educação de crianças, no entanto, muitas vezes, não se verifica o equilíbrio entre a sua dimensão lúdica e a sua utilização didática subordinando a primeira ao desenvolvimento técnico da segunda. (FONTANA; CRUZ, 1997)

Tais movimentos influenciam o desenvolvimento do processo educacional nacional, assim, para a continuidade de nosso trabalho, passaremos a estudar como se estabelece a discussão sobre a brincadeira na Educação Infantil brasileira.

2.2. O brincar na Educação Infantil brasileira

O projeto da Educação Infantil brasileira, de certo modo, inicia-se ainda no império com o objetivo de amparar a infância, com os orfanatos e asilos para as crianças pobres e abandonadas. Tal idéia, chega ao Brasil na década que se inicia em 1870, sendo divulgada pelo médico Carlos Costa e, posteriormente, já na República, utilizada para a viabilização de instituições de cunho assistencialistas. (KULMANN, 2000)

Deste modo, a responsabilidade da Educação para a infância não se estabeleceu enquanto obrigação do Estado, mas sim, enquanto uma política de assistência que designava aos menos afortunados o aceite de sua condição, submetendo-se a ela. Ao mesmo tempo, garantia-se que os recursos financeiros fossem passados das mãos dos órgãos oficiais para estas instituições.

Já em 1932, um grupo de vinte e seis educadores brasileiros, apoiando-se nos ideais escolanovistas, assina e divulga o documento chamado de “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, sendo este um marco para a educação brasileira. Tal documento exigia do governo, a democratização do ensino permitindo o seu acesso aos diversos grupos sociais e apontava a necessidade do “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (FARIA, 1999, p. 30)

Dentre os educadores signatários deste documento encontramos Anísio Teixeira (1900–1971), que em 1950, enquanto secretário de governo da Bahia (1947–1951) criou o projeto educacional denominado Escola-Parque, centros educacionais populares para crianças e jovens de até 18 anos, que tinham enquanto proposta os jogos e a recreação, enquanto atividades práticas que mereceram destaque:

Destinado ao nível primário, o centro educacional era composto de quatro "escolas-classe" e uma "escola parque", segundo a proposta de alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica,

teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia.
(MENEZES, 2002, s/p)

Já, Mário de Andrade (1893–1945), em sua gestão enquanto secretário da cultura da Prefeitura de São Paulo (1935–1938) cria os chamados Parques Infantis que, apesar de serem identificados enquanto espaço de educação não escolar demarcavam indícios para a construção de uma pedagogia infantil, enfatizando as brincadeiras tradicionais infantis e a construção do repertório cultural apoiando-se na relação entre crianças e adultos.

No entanto, contraditoriamente, os jardins-de-infância estaduais, na mesma época, encaminham as atividades físicas orientadas pela concepção higienista de Alfredo Ferreira Magalhães que, em 1910, publica uma série de dez lições sobre puericultura. (KULMANN, 2002)

Em 1940 cria-se o órgão oficial denominado de Departamento Nacional da Criança do Ministério da Saúde, com o objetivo assistencial da infância e, em uma publicação do mesmo departamento, datada de 1952, verifica-se a relação das atividades lúdicas enquanto uma ação espontânea da criança, ainda apoiada na concepção natural do brincar.

Este setor, no ano de 1967, cria os Centros de Recreação a partir da divulgação do Plano de Assistência Pré-Escolar, ou seja, as atividades recreativas e as brincadeiras passam a ser associadas às instituições de Educação Infantil, numa perspectiva assistencialista e, especialmente, de baixo custo sendo amplamente divulgadas a partir dos anos 70. Assim, nas diversas instituições que cuidavam da infância, as brincadeiras são utilizadas enquanto atividade ocupacional das crianças.

Somente a partir da década de 1970, que o país, pelas suas políticas educacionais, começou a se ocupar com a Educação Infantil, incluindo-a de modo tímido, em sua legislação. Mais especificamente, na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71 que, em seu Capítulo II, no Artigo 19 e no Parágrafo 2º, estipula: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.

O fato de não se determinar as condições e o tipo de instituição que se responsabilizaria pela educação da criança até os sete anos de idade, permitiu que cada sistema de ensino desenvolvesse o seu projeto de modo diferenciado e nem sempre adequado para a educação das crianças.

Neste momento, em que a discussão das funções da Educação Infantil está em efervescência surge no Brasil, advinda da Europa, a idéia da brinquedoteca, espaços onde é possível a exploração pelas crianças de materiais e jogos que permitam a brincadeira, o que de certo modo, obriga as instituições infantis rediscutir o papel do brincar. (KISHIMOTO, 2008)

Mas o reconhecimento da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica só vem constar efetivamente da legislação ao final dos anos 90, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em continuidade a este processo, são publicados no ano de 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) que possuem enquanto um de seus objetivos, a promoção do espaço socializador e de ampliação do conhecimento de sua realidade cultural e social. (BRASIL, 1998)

Neste documento, quando se trata da brincadeira, podemos perceber o aporte na teoria histórico cultural proposta por Vigotski:

Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer, que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados (BRASIL, 1998, p. 27)

No entanto, Rocha (2007, p. 269-271) ao analisá-lo, estabelecendo relações entre o modo como o brincar é tratado e a abordagem teórica que se propõem, aponta contradições, entre elas:

a naturalização da infância e da criança: nos textos produzidos convivem lado a lado apontamentos sobre a importância de se adotar uma concepção histórica, cultural e social de infância e de criança e a permanência de uma concepção naturalizante e romantizada sobre estas.

Acreditamos, que estas contradições presentes no documento, também se apresentem no cotidiano das instituições de Educação Infantil, quando a perspectiva lúdica da brincadeira é distorcida considerando que ela ocorra de modo espontâneo na infância. Verificamos que tal questão é reforçada no decorrer da história da Educação Infantil no Brasil, pois por não requerer grandes investimentos e associado a uma visão assistencialista do atendimento à infância, o brincar foi um dos recursos para que o tempo das crianças fosse ocupado, não se extraindo dessa atividade típica da infância todas as suas possibilidades educativas, assim como esvaziando a possibilidade de ação do professor.

Assim, quando a discussão sobre o brincar chega, efetivamente, aos espaços relativos à Educação Infantil, a brincadeira já estava lá, muitas vezes de modo assistencialista, por outras como algo inerente à infância, sem se pautar numa discussão pedagógica.

Podemos perceber que tal questão está marcada até os presentes dias, nas relações estabelecidas com o brincar e a Educação infantil, pela convivência da visão naturalizante – onde a preocupação é deixar a criança brincar à vontade – com a visão pedagogizante – onde o brincar é focado de modo utilitário. A oposição entre as duas perspectivas dificulta o desenvolvimento do brincar na Educação infantil, pois nem uma das duas visões determina ao brincar a sua identidade, ou seja, não reconhece em toda a sua possibilidade o seu potencial educativo. Observando tais aspectos é que neste trabalho desejamos discutir o lugar do brincar na escola de educação infantil considerando as suas complexidades.

3. A BRINCADEIRA E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento desta investigação, na tentativa de compreender o lugar do brincar na Educação Infantil buscamos identificar as concepções dos professores relativas à infância, ao brincar e à Educação Infantil e, para tanto, nos apoiamos na teoria histórico-cultural de Vigotski (1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2003), buscando compreender como acontece a constituição dos sujeitos e a relevância de suas experiências sociais, especialmente aquelas relativas à infância, ao brincar e à Educação Infantil.

3.1. A perspectiva de Vigotski sobre a brincadeira da criança pequena

Como já afirmamos anteriormente, para Vigotski (2003) o prazer não é característica definidora do brincar e apóia-se em três razões para confirmar o dito: existem atividades que dão mais prazer à criança como, por exemplo, chupar chupeta; em alguns tipos de jogos a criança só sentirá prazer se o resultado for interessante, aspecto muito próprio da idade pré-escolar; nos jogos de regras, em geral, quando a criança perde, sua sensação é de desprazer.

Inicialmente, para a criança em idade inferior aos três anos, a brincadeira tem o objetivo de satisfazer imediatamente as suas necessidades e os brinquedos, na perspectiva cultural, são constantemente inventados para o atendimento destas. Pelas restrições impostas pelo ambiente ou por sua condição de desenvolvimento, os objetos acabam por determinar as ações infantis, não havendo a diferenciação do campo do significado, do campo de sua percepção visual. O comportamento da criança está delimitado pelas restrições impostas pela situação em que ocorre, assim como, pelo objeto da qual esta tem a percepção e que determina sua ação motora, ou seja, é a percepção que motiva ação.

Ao se desenvolver um pouco, na idade pré-escolar, a criança ainda apresenta características da fase precedente e tem a necessidade de satisfação imediata de seus desejos, o que nem sempre acontece. Para resolver esta tensão, a criança adentra a um mundo imaginário, onde estes desejos são resolvidos em forma de brincadeira. Surge então, um novo processo psicológico, uma forma de atividade consciente, somente encontrada em humanos: a situação imaginária. Esta sim, uma condição que define o brincar, não podendo ser caracterizada enquanto uma subcategoria desta atividade humana. Assim, com o passar do tempo, a criança passa a se interessar mais pela realidade que a cerca:

Ou seja, a criança passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecê-las, compreendê-las. Neste período, ela tenta atuar não apenas sobre as coisas às quais tem acesso, mas esforça-se para agir como um adulto: quer, por exemplo, dirigir um carro ou fazer comida. (Fontana; Cruz, 1997, p. 122)

Esta atividade é própria das crianças em fase pré-escolar, quando os objetos perdem a sua força dominadora e a sua ação passa a ser regida pelo campo das idéias, ou seja, pelas regras de funcionamento das situações ou dos papéis sociais, aos quais ela se submete, agindo de modo independente ao que ela vê. A criança brinca imaginativamente não se apoiando, somente, em sua percepção imediata, mas pelo significado que atribui à circunstância.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. 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. (VIGOTSKI, 2003, p. 128)

Neste caso, o brinquedo é o pivô que permite essa separação, servindo de aporte para a imaginação da criança que inverte a dominação antes exercida pelo objeto, passando agora ao predomínio do significado. No entanto, mesmo

sendo o significado dominante, isto não quer dizer que qualquer objeto possa ser qualquer coisa. Isso é possível ao adulto, mas não à criança, o objeto tem que permitir de fato, a ação infantil. “Para uma criança, entretanto, o palito de fósforo não pode ser o cavalo, uma vez que, não pode ser usado como tal, diferentemente de um cabo de vassoura; devido à essa falta de substituição livre, o brinquedo e não a simbolização é a atividade da criança”. (ibid., p. 129)

Este momento transitório e, ao mesmo tempo contraditório, onde a criança “opera com significados desligados dos objetos e ações”, mas que também incluem “objetos e ações reais” apresenta-se, enquanto um estágio intermediário entre as “restrições puramente situacionais da 1ª infância e o pensamento adulto”, sendo esta mais uma forte razão para que se considere o brinquedo como aspecto fundamental no desenvolvimento da criança, sendo que gradativamente ela passa a realizar tais atos conscientemente. (ibid., p. 130)

Se inicialmente o objeto é que determina a ação da criança e gradativamente, tal razão se inverte sendo o significado o dominante no processo, o mesmo se dá ao considerar a ação infantil. No começo a criança age mais do que pode compreender sua ação. Primeiramente, quer alcançar o seu desejo, posteriormente, é que pensa e age. Do mesmo modo para separar o significado de uma ação real, a criança precisa de um pivô que passa a ser a própria ação, apartando significado, gerando uma ação diferenciada.

Entretanto, separar significado de objeto tem conseqüências diferentes da separação entre significado e ação. Assim como operar com significado de *coisas* leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com significado de *ações*. (ibid., p. 132)

Neste sentido, o jogo protagonizado possui em princípio sempre “o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas”, aspecto central deste tipo de jogo. Já os temas são variados e “refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a

cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes”. (ELKONIN, 1998, p. 35)

Por isso que, para Vigotski (1998) a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois obriga a criança a comportar-se de maneira superior ao de costume buscando reproduzir uma situação real.

Outra condição que define o brincar são as regras, pois, mesmo que a brincadeira envolva uma situação imaginária, as regras se apresentam enquanto, por exemplo, a forma de se comportar em determinado papel segundo o modelo da realidade que a criança imita. Deste modo, o que normalmente passaria despercebido pela criança, torna-se para quem brinca uma regra de comportamento.

O caminho realizado entre os jogos, onde a situação imaginária aparece de forma explícita e as regras estão presentes de modo oculto e, ao contrário, quando as regras são explícitas de modo claro e a situação imaginária se faz presente implicitamente, determina a evolução da brincadeira das crianças. Assim, gradativamente, o jogo evolui em direção ao jogo de regras, ou melhor, dizendo onde estas são mais explícitas, não de modo contínuo e tranqüilo, mas às vezes, aos saltos e ainda de forma contraditória:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho do prazer no brinquedo. (VIGOTSKI, 2003, p. 130)

Continuamente, pela brincadeira, a criança vai controlando o seu impulso imediato buscando se adaptar às “regras do jogo” o que a impede, muitas vezes, de agir como gostaria, o que faz com que ela se submeta às determinantes da brincadeira em busca de um prazer maior “assim, o atributo essencial do brinquedo é que a regra torna-se desejo”. Deste modo, estas aquisições conquistadas na brincadeira se tornaram a base de sua ação real e de sua moralidade. (ibid., p. 131)

No início, “o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que imaginação. É mais memória em ação, do que uma situação imaginária nova”. Mas, com o tempo, verificamos o seu caminhar em direção ao cumprimento de seu propósito, conscientemente, buscar o seu objetivo final, ou seja, o cumprimento de regras específicas e, estas, quanto mais estruturadas forem, mais atenção exigirá e maior regulação e tensão se imporá à criança. (ibid., p. 135)

Em continuidade, para o autor, o brinquedo não desaparece na fase escolar, mas vai adotando formas nas tarefas escolares e no trabalho, que compulsoriamente são baseados em regras e intensifica-se na participação em jogos esportivos, o que Elkonin (1998, p. 19) em seus estudos confirma:

Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso. Ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam com êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo.

Para que o jogo transcorra, a regulamentação com definição de regras estabelecidas pelo grupo é organização necessária, ou seja, a regulamentação é aspecto fundamental para o jogo acontecer. Neste sentido, a ação entre os pares, a discussão para realizar o acordo de regras é momento importante e, deste modo, a organização pelo adulto, do espaço e do tempo para que este tipo de jogo ocorra é essencial. Depois de combinadas as regras, resta jogar até que se conquiste o objetivo do jogo.

A visão de brincadeira apresentada por Vigotski (2003) e Elkonin (1998) permite considerarmos a ação do brincar enquanto uma totalidade, buscando compreender toda a sua complexidade e isso requer que a consideramos muito mais do que uma estratégia pedagógica.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica,

forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 139)

Logo, a intervenção na brincadeira infantil deve ser feita por métodos indiretos, sendo que, para tal, o educador necessita observar os estados de ânimo da criança e suas idéias, de modo, a aperfeiçoar os conteúdos da atividade e as formas de relação entre as crianças. (USOVA, 1979)

Assim, percebemos que o professor tem papel fundamental na estruturação e potencialização da brincadeira na escola, inclusive para que ela possa contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças que dela participam, considerando o momento em que se encontram, os seus desejos e as suas intencionalidades. Isto é importante durante todo o processo da Educação Infantil – e também depois deste ciclo, pois:

Ao encontrar com crianças em idade pré-escolar que não tenham, em absoluto, desenvolvida a capacidade de se auto-organizar, a educadora deverá organizar sua vida e a atividade nos jogos, assim como os jogos mesmos e, ao mesmo tempo, educar de forma paulatina a auto-organização das mesmas, tomando em consideração, claro, suas possibilidades evolutivas. (ibid., p. 79, tradução nossa)

Ao colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola, o professor permite que estas tragam os conhecimentos anteriores que são decorrentes das suas relações com o grupo social com o qual vivem fora da escola, assim como das condições em que estão inseridas. Isto possibilita, que a criança elabore o conhecimento sobre o mundo, apropriando-se dos modos de relação social de seu grupo e de suas práticas culturais.

É possível, no entanto, fazer do jogo um momento de conhecimento e convivência com as crianças, que nos permite conhecer seus modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo, pois podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que elas fazem, mas para o *como* elas fazem. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 141)

Esses conhecimentos obtidos com as crianças permitirão compreendê-las melhor e, assim, as entendendo poderá estruturar suas intervenções, o que não quer dizer que, necessariamente, estas aconteçam de modo direto no brincar da criança. A ação do professor em relação ao brincar, enquanto mediador do processo pedagógico envolve muitos procedimentos, muitas vezes silenciosos, para que a brincadeira alcance toda a sua plenitude.

Dentre estas, consideramos relevante a organização do espaço para que o brincar aconteça, ou seja, a organização da sala de aula, a disposição do mobiliário para facilitar a movimentação das crianças, a disposição dos brinquedos de modo acessível aos pequenos, a organização de locais onde estejam dispostos fantasias, espelhos, maquiagem, que possam permitir que as crianças encarnem seus, os papéis de seus personagens. “Outras formas de intervenção podem ser propostas, visando incitar as crianças a desenvolverem brincadeira nesta ou naquela direção, mas só como incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade”. (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p. 176)

A oportunização do tempo, para que as crianças possam contar aos professores e até para as outras crianças sobre a sua brincadeira, também é algo a ser destacado. A exposição de suas razões pela linguagem permite, pelo processo da internalização, que estas tomem consciência da sua intencionalidade, ou seja, daquilo que as movem nas brincadeiras, mas também, dos modos de agir de seu grupo e, em especial, da maneira superior de pensamento, em que se colocou durante esse processo. Propiciar a verbalização dos pequenos, explicando a sua brincadeira, permite ao professor interpretá-los, buscando maior entendimento daqueles com quem trabalha.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de interpretar a brincadeira levando em consideração os contextos sociais específicos em que ela ocorre, não sendo possível separá-la artificialmente deles; e, para compreendê-la, deve-se relacionar o valor e o lugar que lhe são determinados pela cultura específica, porque só levando esta em consideração é que será possível derivar o significado do brincar infantil em cada uma. (ibid. p. 174)

Ainda, ao comunicar suas experiências ao professor, numa relação dialógica, a criança tem acesso a um repertório mais amplo de brincadeiras ou, de

formas a imitar este adulto ampliando as suas possibilidades de imaginação, ou seja, ao “compartilhar sua experiência inventiva com a criança, a professora ‘ensina-a’ a brincar”. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 142)

Nessa perspectiva, outra possibilidade do brincar infantil na escola é o espaço de observação que este permite, especialmente se o professor faz deste momento, um tempo de estudo sistemático e rigoroso da ação da criança, registrando suas observações, o que permitirá em outros momentos, uma análise mais aprofundada do desenvolvimento dos pequenos, assim como de sua prática pedagógica e conseqüentemente planejar possíveis intervenções.

Neste terceiro modo de utilizar o jogo que descrevemos, o professor elabora um *saber sobre as crianças* (sobre as particularidades de cada uma e sobre as regularidades no processo de como elas aprendem e se desenvolvem) e um *saber sobre a sua prática* (sobre as possibilidades de sua participação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma e de todas as crianças com quem interage). (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 142)

Visto dessa forma, consideramos enquanto fundamental, o papel do professor na estruturação, na oportunização, na intervenção, na observação, no favorecimento do brincar da criança na escola. A brincadeira é, sem dúvida, uma ação educativa para infância e deve ser considerada com todos os seus atributos na Educação Infantil e sem a efetiva ação do professor, ela não encontrará a sua plena possibilidade.

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

Para a potencialização desta, é imprescindível que o professor tenha a formação adequada, inclusive para que ele possa entender o jogo, em sua estrutura e utilizá-lo em sua ação pedagógica não o deformando de modo a alcançar os seus objetivos, mas sim, utilizando das possibilidades que cada brincadeira de modo

singular oferece. Assim, concordamos com Fontana e Cruz (ibid., p. 140) quando argumentam:

Desfigurado, o jogo oscila entre a “ausência do sentido e a “busca do sentido” ou as crianças não se envolvem, reclamam que os jogos propostos são chatos, resistem ao registro e à análise, ou então brincam “sem prestar atenção ao que é importante”. Professores e crianças passam a desconfiar (por motivos distintos, naturalmente) da presença do jogo na escola.

O entendimento do jogo, enquanto uma forma diferenciada de atividade para o processo educacional permite direcioná-lo a fins educativos mais amplos determinando-lhe um lugar diferenciado na Educação Infantil.

Para que isto aconteça, destacamos o papel fundamental que possui o professor. Suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil, como se constituiu, mas também as condições encontradas para o desenvolvimento de seu trabalho.

3.2. A constituição dos professores

A busca pelo conhecimento e o entendimento do ser humano sempre foi, em todas as épocas, objetivo do homem. Do mesmo modo, a compreensão de seu desenvolvimento, também se apresentou como objeto de estudo impregnado do mesmo desejo.

No entanto, na história dos estudos da psicologia, a dificuldade em se tratar o desenvolvimento humano na perspectiva social foi fato marcante, pois foi sempre considerado, enquanto um evento de natureza individual, mesmo que se considerasse a influência da interação com o meio ou da sua inserção social. (PINO, 2000)

Vigotski, no entanto, inverteu a direção por onde caminhavam estes estudos, introduzindo nesta ciência, a perspectiva da origem e da evolução do homem indo do sentido do social para o individual, perguntando como o meio social age no indivíduo, ou seja, como ele se constitui nas relações em sociedade.

O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo este princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57)

A perspectiva social da constituição do indivíduo permitiu o rompimento da dicotomia indivíduo-sociedade e revolucionou os estudos tradicionais mudando o enfoque, até então, de natureza biológica, para o campo social e cultural. Para Vigotski, as relações sociais são revestidas de tal importância, que o autor afirma, de diversas maneiras, que só nos tornamos os indivíduos que somos pela presença do outro em nós, ou seja, a presença do outro é condição essencial para o nosso desenvolvimento.

Nascemos inseridos em relações sociais e nelas é que nos constituímos desenvolvendo as nossas qualidades humanas, a nossa humanidade, mas definindo, gradativamente, nossa especificidade determinada pela nossa inserção em grupos sociais nos quais vivemos, internalizando os seus modos de ser, num constante movimento de ir e vir de relações e inter-relações, produzindo uma forma própria de convivência em cada processo estabelecido.

Do grupo que fazemos parte, não só herdamos a nossa condição genética, mas também, a nossa condição cultural, gradativamente produzida pelos homens, modificando a nossa condição natural. Isso só foi possível porque, enquanto seres humanos, temos a capacidade de simbolizar, de representar e, por esta qualidade, permitir a modificação do meio do qual fazemos parte, agindo sobre ele, o transformando e, ao transformá-lo, transformamos a nós mesmos.

Nascemos mergulhados na cultura. Nascemos entre outros e estes nos trazem as significações para o entendimento daquilo que é produzido pela humanidade:

Se como veremos mais tarde, por *cultura* for entendido o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de *significação*, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é a condição da sua constituição como um ser cultural. (PINO, 2005, p. 59)

Assim, tomamos consciência de nós mesmos através da consciência que temos dos outros e tomamos consciência dos outros, pela consciência que os outros têm de nós. “A vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social e segundo seu modelo exato” (VYGOTSKI, 1997, p. 57, tradução nossa)

Esta perspectiva dos estudos deste autor soviético revoluciona os caminhos das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, trazendo-os do campo biológico para o campo cultural, pois para ele:

O percurso do desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreria. (OLIVEIRA, 1995, p. 11)

Assim, a constituição do sujeito enquanto objeto de estudo requer, portanto, o olhar sobre as condições sócio-históricas em que vive e a observação das características dos grupos sociais a que pertence.

Todo o ser humano é constituído por muitos que de sua vida fizeram ou fazem parte, o que atesta a sua pluralidade. No entanto, no limite desta sua posição percebemos a sua singularidade, ou seja, o modo como os outros compõem, como as experiências vivenciadas com os outros adquirem significados que este internaliza.

Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos membros deste grupo. (OLIVEIRA, 1993 apud OLIVEIRA, 1995, p. 11)

Não podemos dizer, desta forma, que o sujeito realiza uma cópia interna do que é vivido externamente em sociedade, mas sim, que o indivíduo internaliza o que foi vivenciado em suas relações sociais, resignificando as suas experiências. Assim, o sujeito realiza a reconstrução interna da ação realizada externamente, encarnando em si aquilo que é de seu grupo social.

De fato, podemos identificar *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. (SMOLKA, 2000, p. 27-28)

Aprendendo com os outros, adulto ou alguém mais experiente, incorporamos e transformamos nossas formas de ação, significando o nosso papel social. Neste caso, o outro é o mediador que permite a internalização, ou seja, reconstruindo internamente uma operação externa. (VIGOTSKI, 2003)

Tal referência é fundamental na obra de Vygotsky:

Desse modo, a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultados da apropriação de formas culturais de ação e pensamento. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61)

O desenvolvimento humano, por ser de natureza social, não pode ser visto como algo contínuo, mas sim, por movimentos de idas e vindas do sujeito ao seu grupo social e deste último ao sujeito, influenciadores e influenciados, de um para o outro e vice versa, pois estamos inseridos em relações sociais que são:

[...] as condições de existência *criadas* pelo homem (qualquer que seja a sua possível conotação), não as condições naturais, que podem dar origem a essas funções não são anteriores ao desenvolvimento histórico do homem, mas que se constituem nele, ao mesmo tempo em que elas o constituem. (PINO, 2005, p. 106)

No entanto, este processo não se encaminha de forma harmoniosa ou em evoluções contínuas. Nesta ação apresentam-se todas as contradições e conflitos presentes nas relações e nas condições sociais, que serão significadas pelos sujeitos. A construção do conhecimento, sendo social, exige o auxílio do outro, que se estabelece não só em movimentos de “ajuda”, mas também, com movimentos opostos e tensos de antagonismos, de qualificações e desclassificações. “O desenvolvimento neste caso, como freqüentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”. (VYGOTSKY, 2003, p. 63)

A mediação do outro traz relevância ainda maior à interação social no processo de desenvolvimento, ou seja, da construção do conhecimento. Assim, o ambiente sócio-cultural onde se vive é considerado aspecto capital no processo de aprendizagem.

Baseados na teoria histórico-cultural podemos afirmar que nos constituímos pela assimilação da experiência social vivenciada, não só pelo vivido na contemporaneidade, mas sim, por toda uma experiência histórica acumulada por gerações. Assim, o desenvolvimento humano é um processo dialético, possibilitado pela ação mediada e associado a diferentes etapas qualitativas, sendo, que neste processo, o ser humano é capaz de se transformar ao mesmo tempo em que transforma o contexto no qual está inserido, apropriando-se das práticas sociais daquele grupo.

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de *posições* e de *papéis* associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam em uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em *práticas sociais*. (PINO, 2005, p. 106)

Se quisermos entender a nossa humanidade, ou seja, a nossa constituição enquanto sujeitos é preciso direcionar o olhar para as condições sócio-históricas e para os grupos sociais, aos quais pertencemos e, ainda, para as significações que estabelecemos em processos partilhados com o outro.

Considerar a dialética social/singular, por sua vez é difícil para a racionalidade linear característica de grande parte das ciências o que leva aos impasses de se considerar o eu e o nós, quem fala, quando falo, do que a quem se fala. As relações se processam muito mais por aquilo que está aderido ao objeto/à situação, o que lhe confere um dado significado, do que através do objeto/da situação em si. (ZANELLA; LESSA; DA ROS, 2002)

Nesse sentido, a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. (SMOLKA, 2000, p. 37)

Vivenciando as condições materiais da profissão, no lugar aonde atuamos, com os alunos que atuamos, com o grupo de professoras e coordenadores com quem atuamos é que vamos nos constituindo professores. Fazemo-nos entre estas e outras apreensões como os baixos salários, com a nossa carreira, com a violência vivenciada, com o sentimento de impossibilidade de mudança do status que se instalou no processo educacional, questões estas que, muitas vezes, nos causam mal-estar. (ARROYO, 2004)

Talvez, guiados pelo sentimento de impossibilidade de mudança, nem sempre nos propomos a refletir sobre “o quê” e sobre “o como” fazer, não corremos o risco de rever nossas posições e atuações, assim como de tomar consciência das condições que enfrentamos. Assim o “que se apresenta como corriqueiro, banal, trivializado, relevado ou menosprezado e, ao mesmo tempo, profundamente

compartilhado e *sentido na experiência* – situada historicamente – de ser professor”, torna-se lugar comum, ou seja, como fosse intrínseca a prática pedagógica. (SMOLKA, 2006, p. 101)

Pesquisar e refletir sobre o próprio trabalho, sobre a nossa ação enquanto professor, não é tarefa fácil, requer ao mesmo tempo um distanciamento para poder focar melhor o acontecido e, ao mesmo tempo, uma aproximação que lhe dê identidade.

Dessa perspectiva, o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou o que nós fazemos daquilo que o outro fez de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos. As relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos. (FONTANA, 2003, p. 63)

Pela mediação do outro é que o sujeito se constitui e que constrói a significação daquilo que ele vivencia e estando em seu grupo inserido, apropriado dos modos de fazer deste, a partir das necessidades surgidas, pela sua atividade, cria novos meios de agir e de se inter-relacionar. Deste modo, assim também se dá a nossa constituição profissional, construída em nossas relações e práticas sociais que foram internalizadas, assim como nas relações e práticas profissionais das quais vamos nos apropriando.

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança). (ibid., p. 44)

No entanto, não nos constituímos enquanto professores só pelas condições vivenciadas presentemente, mas gradativamente por todas as condições que vivenciamos durante toda a nossa vida: a cultura familiar, os costumes, as relações, as próprias experiências, enquanto escolares fazem de nós, os professores que somos atualmente.

Assim, desta constituição do papel social de professor, também fazem parte, as experiências vividas na infância e, dentro deste contexto, acreditamos que as brincadeiras de infância, das quais os professores participaram e das quais têm lembranças, das quais construíram significações, são aspectos relevantes para a compreensão das concepções e das relações que professores de Educação Infantil estabelecem com o brincar em sua prática pedagógica. Assim, o grupo de amigos, o lugar onde se brincava, do que se brincava são também lugares sociais de referência do sujeito e de sua história.

Neste sentido, o brincar infantil, nos constitui na vida adulta, ou seja, as experiências vivenciadas na infância e por nós internalizadas adquiriram determinada significação que são ressignificadas no presente. As lembranças das brincadeiras de infância se re-apresentam, não mais como a situação em si, mas o que ficou representado e encarnado em nós da situação vivida no brincar da infância. Do mesmo modo se dá, acreditamos, quando nos relacionamos com o brincar em nossa ação como professora.

Narrar as lembranças das brincadeiras de infância é, na verdade, revivê-las trazendo para esta experiência, a lembrança ressignificada por aquilo que somos atualmente, ou seja, daquilo que nos constitui como sujeitos, assim como as brincadeiras nos constituíram.

Destas rememorações, lembranças de professores, talvez possam nos vir elementos significativos para o entendimento das relações destes com o brincar e, de tal compreensão, quem sabe, nos permitam identificar dados que contribuam para a construção de uma prática pedagógica significativa e adequada para o ensino de crianças.

...pode-se notar a influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projetam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas. Estas explicitações tornam menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas. (MOITA, 1995, p. 138)

Acreditamos que tais experiências são ainda, mais significativas se considerarmos que nossos sujeitos são professores de Educação Infantil, ciclo de ensino onde as brincadeiras deveriam ser efetivamente relevadas.

Se a lembrança é constituída por diversos aspectos simultaneamente, da significação pessoal, das relações sociais estabelecidas e das interpretações atuais do acontecido e se, quando lembramos daquilo que foi, por nós, experimentado e vivenciado no passado, o fazemos introduzindo tais lembranças às nossas percepções atuais, reconhecendo-as, de modo especial, se confrontarmos nossas impressões aos depoimentos de outrem.

Na rememoração da infância a “escola entra como uma das lembranças mais fortes. Lembrar da infância é lembrar da escola e lembrar da escola é lembrar da infância e da adolescência. São tempos e vivências que se entrelaçam”, sendo difícil separar de nossas ações atuais, enquanto professores, das nossas lembranças dos tempos de alunos. (ARROYO, 2004, p. 84)

Apoiados na teoria histórico-cultural, considerando que nos constituímos, enquanto sujeitos e professores em nossas relações sociais, as quais internalizamos e atribuímos significações e, ainda, acreditando que na rememoração das lembranças de infância possamos identificar as concepções dos professores relativas à infância, ao brincar e à Educação Infantil e, que tais concepções estão entrelaçadas na ação pedagógica destes é que fizemos a nossa opção metodológica. Passaremos então, ao próximo capítulo, onde explicitaremos estes os procedimentos dela decorrentes.

4. O PROCESSO DA PESQUISA

Como já afirmamos, em nossa pesquisa, nos baseamos na teoria histórico-cultural proposta pelos estudos de Vigotski (1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2003) na qual, o autor afirma que nascemos mergulhados na cultura, nela nos desenvolvemos e em relação com os outros é que estabelecemos os significados para o entendimento daquilo que é produzido pela humanidade.

Esta teoria concebe o indivíduo, enquanto uma totalidade e, assim, em seu método, considera-o inserido na sociedade, a qual pertence, enfatizando “a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social”. (FREITAS, 2008, p. 21)

Pensando deste modo, em nossa tese buscamos investigar as relações de professores de Educação Infantil com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal, em sua própria infância, quanto nas práticas pedagógicas e de formação, buscando apreender as suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil. Acreditamos, que as concepções que possuímos sobre a infância – a vivida pelos professores e a vivida pelas crianças; sobre o brincar – na rua, em outros espaços, entre companheiros e na escola; e, as que temos sobre Educação Infantil e suas relações com o brincar nas práticas pedagógicas cotidianas, parecem estar emaranhadas.

Em nossa pesquisa, nossos sujeitos são professores de Educação Infantil que ministram aulas em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e na tentativa de compreender as suas concepções relativas aos temas referidos e considerando a teoria, na qual nos apoiamos, procuramos identificá-las através de seus depoimentos feitos, num primeiro momento, a partir de seu lugar de professor, do seu lugar de ação profissional, em encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal, dos quais já vínhamos participando enquanto professora.

Estes encontros, que serão aprofundados mais adiante, foram compostos de três momentos, onde abordamos o brincar: um de discussão acerca da prática

pedagógica, um de estudo de algumas teorias que abordam o tema e um de vivências de brincadeiras. Nos primeiros momentos de discussão é que obtivemos os depoimentos coletivos, relativo ao grupo de professores e, ao final destes encontros, é que os convidamos a participar de entrevistas individuais, onde estes nos contariam as suas lembranças da infância e, em especial, das brincadeiras vivenciadas quando ainda crianças. Assim, fizemos com aqueles que aderiram à proposta gravando, posteriormente, as entrevistas individuais.

Para a obtenção destes dados, nos baseamos em procedimentos da metodologia da História Oral (MONTENEGRO, 1994; AMADO e FERREIRA, 2005), pois estes, nos pareceram adequados permitindo que nos aproximássemos das vivências infantis dos professores que nos contaram suas histórias ressignificadas no presente e que, também, nos orientaram a condução das discussões coletivas.

Assim, acreditamos que a metodologia da História Oral para o desenvolvimento de nosso projeto tem profunda afinidade de características, já que em nossa temática estão envolvidos as brincadeiras, a oralidade, a tradição, o relato, as recordações e as suas inter-relações, aspectos coerentes com a sua utilização. Ainda mais, os procedimentos propostos nesta metodologia, nos permitiram o encaminhamento da pesquisa, pois:

... a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática. (AMADO; FERREIRA, 2005, p.xvi)

Pela oralidade e através dos depoimentos materializados nas entrevistas e posterior transcrições, pudemos realizar a análise interpretativa dos processos histórico-culturais vivenciados pelos professores e das significações que deram a estes processos. “Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais”. (LOZANO, 2005, p. 16)

A escolha de dois momentos para a obtenção dos dados buscou coerência com nossos objetivos, uma vez que, as discussões coletivas permitiram a apreensão dos discursos sobre o brincar a partir do lugar de professor/professora, enquanto as entrevistas individuais buscaram captar as memórias dos sujeitos sua própria infância. Entrevistas individuais e discussões coletivas oferecem diferentes condições de produção do depoimento e favorecem a pesquisadores e pesquisados, lugares e pontos de vista diferentes. (KRAMER, 2004, p. 502)

Optamos por realizar as discussões coletivas, para além das entrevistas individuais, pois acreditamos que os professores falam a partir deste lugar, do seu lugar de ação profissional, constituídos por histórias singulares, mas manifestando-se individual e coletivamente enquanto professor.

Assumindo uma perspectiva histórico-cultural, consideramos que as condições concretas de vida dos sujeitos estão imbricadas na história social, marcando e caracterizando modos de ação e atuação profissional. (ANJOS; SMOLKA, 2005, s/p)

Pelos depoimentos dos professores, objetivamos apreender das suas experiências da infância e das brincadeiras vividas nesta época de vida, as relações que estes estabelecem com o brincar e a sua ressignificação que produziram no presente, visto que o brincar infantil, nos constitui na vida adulta, ou seja, as experiências vivenciadas na infância são por nós internalizadas e quando lembradas retornam ao presente, ressignificadas pela nossa inserção na atualidade. (PINO, 2005)

Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nessa descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. (KRAMER, 2004, p. 499)

Em nossa pesquisa, são professores de Educação Infantil que nos contam as suas histórias: as vividas na atualidade com seus alunos e as suas lembranças das brincadeiras de infância.

4.1. Os sujeitos da pesquisa

Nossos sujeitos são professores⁴ de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal, de uma cidade no interior no estado de São Paulo. Realizamos tal escolha, fundamentada em dois critérios: estarem ministrando aulas em uma fase de ensino, no qual a brincadeira é – nos discursos, nas pesquisas, nas orientações oficiais – assumida como central à educação e ao desenvolvimento das crianças; serem professores de escolas públicas, pois consideramos a necessidade de estudos que observem e respeitem as características e as condições destas instituições e, que, contribuam para o desenvolvimento de um adequado processo educacional.

Como já destacamos anteriormente, a obtenção dos depoimentos aconteceram em dois momentos: um momento de discussões coletivas, durante encontros de formação de professores, e outro de entrevistas individuais, etapas que detalharemos adiante. Da primeira fase participaram trinta e dois (32) professores, com idades entre 22 e 52 anos, sendo, que a grande maioria (22 professores) possuía entre 30 e 45 anos. Estes ministravam aulas do Berçário ao Jardim II, com exceção de dois (2) sendo um da Etapa Inicial do Ensino Fundamental e outro da Etapa Complementar, ou seja, trabalha com crianças que freqüentam a escola em turno contrário ao das atividades regulares, sendo, que vinte e cinco (25) ministram aulas para crianças entre quatro e seis anos de idade.

O número final de sujeitos para esta fase das discussões coletivas foi conseguido após o encaminhamento do primeiro encontro, no qual foi explicitado o projeto, em todas as suas etapas, identificando seus propósitos e os procedimentos da investigação. Em nosso caso, tal ação foi facilitada por tratarmos com professores que, nos pareceu, compreenderam as razões de nossa pesquisa.

⁴ Ao tratarmos os nossos sujeitos no plural, nos referiremos a eles como “professores” e nas denominações no singular enquanto “professora”, pois nos comprometemos na manutenção do sigilo em relação aos sujeitos e seus depoimentos. Como em nosso grupo temos dois professores homens e trinta mulheres, a utilização do termo em coerência ao sexo, propiciaria a fácil identificação dos docentes do sexo masculino.

Após estas explicações foi entregue aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I e solicitado a estes, que o assinassem após ser lido, no caso de adesão à pesquisa, e o devolvessem no segundo encontro, guardando para si uma cópia. Este procedimento foi necessário, já que as gravações das discussões coletivas ocorreram durante os encontros. Aderiram à primeira fase de entrevistas coletivas trinta e dois (32) professores, ou seja, todos que estiveram presentes no encontro inicial.

A segunda fase de coleta de depoimentos foi realizada através de entrevistas individuais. Esta etapa foi desenvolvida com os sujeitos após os dez encontros e a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II, o qual foi entregue no último encontro, buscando a adesão destes sujeitos, à nova etapa de pesquisa. Vale ressaltar, que os professores tomaram conhecimento deste procedimento, quando o projeto foi explicitado no início do processo, embora não houvesse a necessidade de participação nas duas etapas, ou seja, os sujeitos puderam optar por participar somente das discussões coletivas.

Aderiram a esta segunda etapa de entrevistas individuais dezessete (17) sujeitos, sendo que desses, apenas nove (9) foram entrevistados, pois: dois (2) expressaram o desejo de não mais participarem; dois (2) não foram localizados; dois (2) após o contato, ficaram de retornar para agendar novo encontro e, possivelmente, não o fizeram; e para dois (2), pelo adiantado do tempo para o desenvolvimento da tese, não foi possível estabelecer o agendamento, desta forma nos justificamos a eles. Destes nove (9) entrevistados, selecionamos oito (8) para a análise, pois um deles era a professora responsável pela etapa complementar que apresentava um contexto para o brincar, bastante diferenciado do processo vivido nas instituições de Educação Infantil.

Uma caracterização aprofundada de nossos sujeitos de pesquisa será apresentada no próximo capítulo, objetivando o melhor entendimento das análises das entrevistas individuais. Assim, passamos a descrever as etapas de nossa pesquisa.

4.2. Os encontros de formação

As discussões coletivas e entrevistas individuais foram geradas a partir de dez encontros de formação, realizados com professores da Educação Infantil, da Rede de Ensino Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo que o contato inicial foi realizado com a Secretaria de Educação do município, por intermédio de uma das suas supervisoras, para quem foi explicitado o projeto de pesquisa.

Nesta época, a referida Secretaria desenvolvia um processo de formação continuada de seus professores. Deste modo, quando fizemos a proposta da realização da pesquisa durante os encontros, onde seriam discutidos vários temas relativos ao brincar e a Educação Infantil, houve por parte deste órgão uma boa aceitação, assim como, dos professores desta etapa de ensino, quando os encontros foram divulgados. Dessa forma, é que realizamos o recrutamento dos sujeitos da pesquisa.

Os encontros ocorreram no espaço de uma das escolas da Rede Estadual de Ensino contribuindo para a escolha, as condições que esta apresentava: salas disponíveis no período noturno, para permitir a maior participação dos professores, que atuavam no período matutino e no vespertino, pátio coberto para a realização das vivências práticas e localização central e de fácil acesso para os sujeitos.

No entanto, é importante observar que tais condições, não eram de todo adequadas, pois as salas onde os encontros eram desenvolvidos, não apresentavam a qualidade esperada. Foram disponibilizadas, cadeiras compatíveis com o tamanho de crianças e, nem sempre estavam colocadas dentro da sala ou em número suficiente para todos os professores. Assim, muitas vezes, foi necessário que as buscássemos em outras salas de aula.

Outro aspecto que comprometeu a qualidade das gravações dos depoimentos, foi o acionamento dos ventiladores, pois eram ligados ao mesmo tempo, em todas as salas e, deste modo, o ruído produzido por eles, eram captados pelo gravador. Tal situação, só pode ser superada utilizando o software denominado

“Voice Editing Versão 1”, cujo recurso, é a possibilidade de eliminar frequências altas ou baixas na reprodução do depoimento gravado.

Já, nos momentos de vivências das brincadeiras, precisamos em vários momentos, solicitar que os professores se expressassem em tom mais baixo, em decorrência das aulas desenvolvidas para os alunos do Ensino Médio na mesma instituição.

Estas situações nos fizeram solicitar à secretaria, a mudança de local para a realização dos encontros, todavia, quando discutimos tal questão com os professores, encontramos resistência, pois a escola em que estávamos era bastante acessível para todos. Frente a isto, resolvemos em conjunto, que permaneceríamos no mesmo local e realizaríamos as adaptações necessárias. Para isto, contamos com a participação de uma funcionária da escola que se tornou uma grande parceira e nos auxiliava em tudo que precisávamos, de acordo com as suas possibilidades.

Tendo feito estes apontamentos, antes mesmo de passarmos à descrição desses encontros, queremos fazer breves considerações. Desde o ano de 2000 realizamos cursos de formação de professores, especialmente ligados às Secretarias de Educação Municipais do Estado de São Paulo. Nestes cursos sempre nos pautamos pelo modelo da racionalidade técnica onde nos posicionamos, enquanto o professor responsável pelo ensino e os professores, nossos alunos, responsáveis por aprender e, talvez, pelo bom encaminhamento destes cursos não tínhamos, de fato, a percepção de nossa postura tradicional de ensino.

No entanto, em nossos estudos para o doutoramento, participamos da disciplina “Necessidades Formativas de Professores”, ministrada pela Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler, que nos propiciou refletir sobre a nossa ação enquanto professora formadora. Os textos de Maldaner e Schnetzler (1998) e Rosa (2003) nos trouxeram as referências de um trabalho diferenciado em formação de professores. Este momento foi importante para a construção de nossos encontros, pois acrescentou a eles um modo de encaminhamento diferente ao que vínhamos desenvolvendo e nos propusemos a repensá-lo, observando a possibilidade de construção dos mesmos em conjunto com os professores.

Para nós, esse processo não, foi efetivamente tranquilo e, muitas vezes, nos vimos retornando ao status anterior. No entanto, penso que avançamos, quando

nos propusemos a elencar os temas do encontro com os educadores propiciando discussões nas quais, enquanto pesquisadores, mas também, enquanto mediadores do processo, pautando-nos nas experiências vividas pelos professores em sua ação educacional e, ainda, quando acrescentamos ao trabalho os textos trazidos pelos professores.

Este foi um cuidado inicial necessário para o seu desenvolvimento, pois enquanto pesquisadores foi preciso descer do “pedestal” em que temos assento e, em nosso caso, romper a dicotomia tradicional verificada entre o saber acadêmico e o saber advindo da experiência docente. Acreditamos que, se assim não fizéssemos, não estabeleceríamos com os professores uma relação de confiança mútua e de identificação com o projeto. “O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”. (FREITAS, 2002, p. 25)

Estes encontros de formação aconteceram no período entre Abril de Junho de 2007 e para a construção destes, no primeiro deles, discutimos com os professores tanto o encaminhamento da pesquisa como os temas relativos ao brincar na Educação Infantil que gostariam que fossem tratados, logicamente, observando a nossa capacitação para desenvolvê-los.

Assim, nos encontros propriamente ditos, estabelecemos três momentos diferenciados, que serão melhor explicitados nos tópicos posteriores, pois cada um deles possuiu especial significado no desenrolar da pesquisa. O primeiro momento foi de discussão coletiva sobre a prática pedagógica cotidiana dos professores e as suas relações com o brincar e este foi encaminhado a partir de uma pergunta geradora, realizada por nós e que encaminhava a argumentação. Já no segundo foram discutidos textos sobre as diferentes concepções sobre o brincar, nos baseando em teóricos que estudaram este tema. No terceiro vivenciamos algumas brincadeiras infantis, especialmente aquelas relativas à infância dos professores, sendo que algumas delas foram trazidas por eles.

4.2.1. As discussões coletivas

Inicialmente, se faz necessário, destacar que em nosso projeto inicial de pesquisa, os encontros de formação tinham, enquanto objetivos, a mobilização das memórias dos sujeitos que, posteriormente, participariam de nossa pesquisa em entrevistas individuais. Deste modo, as discussões coletivas e as vivências das brincadeiras de infância tinham esta função, ou seja, serviriam para oportunizar a que os professores falassem de seu lugar de professor.

No entanto, no decorrer do trabalho, pela qualidade dos depoimentos obtidos e por sua pertinência com o tema da pesquisa, o que havia enquanto propósito a mobilização da memória do professores, tornou-se dado a ser analisado e deste modo passou a compor, efetivamente a pesquisa.

As discussões coletivas são importantes para o processo, pois trazem a voz do sujeito para o plano social apresentando contextos que se assemelham aos de outros professores, ao mesmo tempo em que se diferenciam destes, pois “convivendo em diferentes cenários, com diferentes condições de trabalho e interferência de fatores diversos, os professores constroem a sua própria prática e engendram os processos de sua formação continuada”. (CASTRO; VILELA, 2003, p. 225)

Neste sentido é que optamos pelas análises das discussões coletivas, para que pudéssemos obter depoimentos, nos quais os professores falassem a partir de sua função social, do seu lugar de professor, do seu lugar de ação profissional, pois a discussão sobre o brincar na escola tem que considerar as características diferenciadas e relacionadas ao contexto educacional, já que:

Os conteúdos das tarefas ligadas ao papel social de professora, as responsabilidades, as práticas, os valores, os saberes, os rituais nele envolvidos, que constituem a memória de sentidos de nossa atividade e de nosso saber-fazer como profissionais, foram sendo por nós elaborados num lento aprendizado, que se confundiu com o desenvolvimento de nosso “ser profissional”, no exercício cotidiano de nossa própria profissão. (FONTANA, 2003, p. 123)

Assim pensando, é que propusemos as discussões para os seis últimos encontros de modo que pudéssemos estabelecer uma relação de confiança com os professores, pois “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida”. (BOSI, 2004, p. 38)

Para isto, nestas discussões nos utilizamos de um roteiro de perguntas referenciais que foi comunicado aos entrevistados antecipadamente para que tomassem ciência destas, permitindo, inclusive, que estes fizessem uma prévia seleção do que queriam falar. No entanto, para o seu encaminhamento, observamos certa plasticidade, pois, na medida em que as discussões aconteceram, algumas intervenções da pesquisadora foram necessárias para que se obtivesse maiores esclarecimentos em relação à fala dos professores.

Ainda, no relato de suas experiências, alguns professores se posicionaram mais freqüentemente que outros, em decorrência de motivos variados, apresentando suas opiniões diante do grupo. Nestes momentos, intervimos buscando propiciar espaços que permitissem, também, a participação daqueles que, naquela ocasião, silenciavam, tendo, no entanto, o cuidado de não constrangê-los e respeitando a opção de se falar ou não, pois:

Abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humanas. (LOZANO, 2005, p. 15)

Assim, o roteiro teve enquanto objetivo encaminhar a discussão tendo como enfoque o brincar na Educação Infantil, tratando-se este tema a partir da ação pedagógica dos professores, composto pelas seguintes perguntas:

1. Quais são o espaço físico e as condições materiais para o desenvolvimento da brincadeira?
2. Como é que vocês têm tratado o brincar no cotidiano pedagógico?
3. Brincar é importante para criança?

4. A escola é ou não é espaço para a brincadeira?
5. Toda vez que o brincar é trabalhado, enquanto estratégia educacional, ele dá certo?
6. Como é que foi, para vocês, vivenciarem as brincadeiras durante os encontros?

Estas discussões, assim como as entrevistas individuais, foram registradas e arquivadas em um gravador digital de alta definição, de marca Panasonic – RR US395, que permitiu a gravação de várias vozes, inclusive concomitantes, em um espaço de mais de cinco metros de raio, o que facilitou a obtenção das falas dos professores nos momentos coletivos.

Dos encontros, além das discussões coletivas e o estudo de alguns temas relativos ao brincar, fizeram parte as vivências das brincadeiras.

4.2.2. Os estudos das teorias

Enquanto encontros de formação, a discussão de teóricos que estudam os temas relativos ao brincar e, em especial, aqueles que se aproximam da prática pedagógica na Educação Infantil, teriam que estar presentes. Assim, estes momentos de discussão serviram, também, enquanto contrapartida da pesquisa aos professores possibilitando o desenvolvimento de maior conhecimento sobre o tema o que, talvez, possa contribuir para a potencialização de uma prática pedagógica que seja mais significativa para os seus alunos, já que a utilização de estratégias lúdicas é relevante na ação educativa infantil.

Assim, além dos outros procedimentos descritos anteriormente, no primeiro dia do encontro fizemos a propostas dos temas que havíamos elencados e que pensávamos pudessem acrescentar novos dados aos conhecimentos que os professores já possuíam e, após o desenvolvimento das argumentações destes, ficaram assim definidos: a possibilidade da vivência das brincadeiras na infância contemporânea; as origens das brincadeiras e a formação do povo brasileiro; as

características e as categorias dos jogos e brincadeiras; os jogos segundo Jean Piaget; o papel da brincadeira segundo Vigotski; o jogo de faz-de-conta; e os jogos cooperativos. Ainda, decidiu-se que ficaria reservado um dos encontros para que os professores apresentassem uma proposta de brincadeira e a respectiva discussão teórica.

Ampliar o campo de conhecimento teórico permite a nós professores enriquecer o conteúdo dos jogos das crianças, à medida em que, nos proporciona maior entendimento das manifestações das crianças, assim como, possibilita estruturarmos adequadamente nossas intervenções antes, durante e após a atividade. (USOVA, 1979)

Em nossos encontros, estas discussões estiveram associadas às vivências das brincadeiras, pelas quais pudemos estabelecer inter-relações às teorias estudadas, momento que passaremos a relatar.

4.2.3. As vivências das brincadeiras

Que objetivos tivemos ao incluir em nossos encontros de formação momentos de vivências das brincadeiras de infância entre os professores, ou seja, adultos que não estão acostumados brincar?

Inicialmente nos utilizamos deste recurso metodológico, pois acreditamos que o fazemos com certa tranquilidade, pelo nosso modo de ser, mas também, pela nossa formação inicial em Educação Física. Estes momentos nos permitiram associar, pela experimentação corporal, as ocorrências e manifestações ali ocorridas com os princípios teóricos anteriormente estudados. Afirmamos, no entanto, que este é um recurso entre muitos possíveis e que durante os encontros nem todos os professores participaram corporalmente da brincadeira, mas se integraram efetivamente aos debates sobre as vivências, trazendo contribuições significativas a partir do que foi observado de outros pontos de vista.

Para o desenvolvimento deste momento, utilizamo-nos de várias brincadeiras, especialmente as tradicionais infantis, obedecendo, enquanto critérios de escolha, dois aspectos: a associação à teoria estudada e as vivenciadas pelos professores em sua infância, observados a adequação ao espaço e materiais e o contexto relativo aos encontros de formação. Assim, brincamos de: Batatinha Frita 1, 2, 3; Mãe da Rua; Acorda Urso; Agostinho; Gavião; João Bobo; etc.

Outro aspecto que relevamos foi vivenciar as brincadeiras, enquanto possibilidade de mobilização da memória pela revivência destas, ou pela observação das manifestações dos professores neste momento. Neste sentido compactuamos com Arroyo (2004, p. 308), quando diz:

Fazer esse exercício de lembrar nossas próprias vivências dos tempos de vida pode ser um bom exercício para melhor entender sua centralidade em nossa formação e até melhor entender os educandos. [...] Lembrar que fomos alunos e alunas, adolescentes ou jovens pode ser uma maneira de redimensionar nossos comportamentos docentes.

Acreditamos, que este momento contribuiu para o exercício de rememoração do tempo de infância dos professores, ou seja, constitui-se como espaço mobilizador de suas lembranças, que foram posteriormente objeto das entrevistas individuais..

No entanto, é necessário levarmos em conta as referências sociais, das quais emergem nossas lembranças individuais. Ao nos lembrarmos de nossas brincadeiras de infância, rememoraremos, também, nossos companheiros, parceiros que compuseram a nossa história, porque, mesmo que tais lembranças tenham sido por nós vivenciadas, elas são compostas de nossas histórias onde muitos outros residem.

Assim, verificamos que as lembranças são constituídas por diversos aspectos simultaneamente: a significação pessoal, as relações sociais estabelecidas, o lugar do qual se fala e as interpretações atuais do mesmo fenômeno.

Mas as nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACHS, 2004, p. 30)

Quando lembramos daquilo que foi por nós experimentado e vivenciado no passado, o fazemos introduzindo tais lembranças às nossas percepções atuais, reconhecendo-as, de modo especial, ao confrontarmos nossas impressões aos depoimentos de outrem. Tal relação potencializará nossa evocação, pois se torna mais fácil lembrarmos daquilo que vivemos coletivamente.

4.3. As entrevistas individuais

Revivendo as suas lembranças o sujeito toma consciência de seu processo constitutivo, organizando os fatos e os processos que determinaram a construção de seu modo de ser, assim como permite que este defina o seu lugar social e as relações deste derivadas.

Os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Isso já foi considerado uma limitação, mas hoje é reconhecido como uma das principais virtudes da história oral: fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa. (CRUIKSHANK, 2005, p. 156)

Daí a razão da nossa opção metodológica por discussões coletivas e entrevistas individuais na busca de significações que atravessem o tempo, desde o passado até o presente, pelo espaço da rememoração e das relações. Tal opção pôde acontecer, pois mesmo que os relatos apresentados pelos professores se constituíram, enquanto uma experiência pessoal, mesmo que as suas vivências das brincadeiras de infância sejam individuais, ao serem rememoradas, acreditamos que

trouxeram na configuração de sua narrativa a experiência coletiva daqueles que, em conjunto consigo, compuseram a sua história.

Ainda mais, nas entrevistas individuais é preciso observar a inter-relação e a intercomunicação entre o entrevistador e o entrevistado, pois as entrevistas são consideradas um processo de interação entre eles. Neste sentido exigiu de nós a aproximação ótima, ou seja, próximo o suficiente para que em nossa abordagem pudéssemos intervir de modo a propiciar o encaminhamento da fala do outro, para que obtivéssemos um depoimento que apresentasse aspectos relativos aos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, certo distanciamento, de modo que nos impedisse de encaminhá-la à pura referência daquilo que ansiávamos comprovar.

Neste processo acreditamos que o diálogo foi influenciador daquilo que era falado. No entanto, não verificamos forma, nem necessidade, de que isto acontecesse de modo diferenciado.

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. (FREITAS, 2002, p. 29)

Percebe-se a necessidade de preocupação especial para o encaminhamento das entrevistas individuais e, para tanto, nos apoiamos em Tourtier-Bonazzi, (2005, p. 234), pois este autor, em poucas linhas nos trouxe os cuidados essenciais para este momento. Pensamos que ao seguir tais orientações pudemos obter uma boa qualidade de dados, mas em especial, o respeito essencial ao entrevistado, estabelecendo uma relação de confiança com o informante, aspecto fundamental neste momento, pois quem confiará suas lembranças a alguém em quem não confia?

Deve respeitar a psicologia da testemunha, respeitá-la, estar disposto a tomar pacientemente a conversa, suscitar a recordação através de um questionamento discreto se a testemunha for pouco

loquaz, orientá-la sem precipitação, não a impedindo de perder-se em digressões, caso ela o seja em demasia, repetir em voz alta as suas palavras se estas não forem claramente audíveis, procurar não falar ao mesmo tempo em que ela, não insistir quando evita uma recordação dolorosa, não se precipitar em perguntar de novo porque as recordações precisam às vezes de um tempo para vir à tona, repetir a mesma pergunta de diferentes maneiras para tentar vencer a resistência.

Observando os procedimentos da metodologia da história oral, as entrevistas podem ser dirigidas, não dirigidas ou semidirigidas, tendo cada um destes modelos vantagens e desvantagens. Em nosso caso, a escolha pela entrevista semidirigida teve como objetivo estabelecer certa fluência em seu caminhar, ou seja, não deixar o sujeito totalmente livre, o que poderia acarretar o distanciamento do tema tratado, assim como não dirigir a entrevista todo o tempo, neste caso, interrompendo as suas lembranças. (Ibid.)

Deste modo, para o desenvolvimento das entrevistas individuais elaboramos o seguinte roteiro que foi apresentado antecipadamente, de modo que o entrevistado pudesse se preparar para a entrevista – o que em nossa percepção criou um clima de tranquilidade inicial para que ele pudesse desenvolver o seu relato:

- Fale um pouco sobre a sua infância.
- Onde você vivia?
- Com quem você vivia?
- Em que época?
- Você brincava?
- Com quem brincava?
- Em que lugares?
- De quais brincadeiras de infância você se lembra? Conte como eram.
- Você brincava na escola?
- De quais brincadeiras você brincava na escola?

- Estas brincadeiras de infância estão presentes na sua ação enquanto professor(a)?
- De que modo?

Além do roteiro, mais um cuidado no sentido de conduzir as entrevistas, deve ser traduzido na sensibilidade do entrevistador em cuidar da pergunta a ser feita, assim como da entonação a ser dada e, ainda mais, a atenção ao responder ao entrevistado, mesmo que gestualmente, afirmando ou negando o que está sendo falado, o que poderia interferir diretamente no encaminhamento do depoimento que era narrado.

Outro aspecto importante, relevado no momento da entrevista, foi o encaminhamento através de perguntas curtas que funcionassem como elemento “disparador” da memória, pois se nesta ocasião utilizarmos uma descrição muito prolongada realizando, ao mesmo tempo, a análise do que falamos, acabamos por desviar o percurso das lembranças daquele que fala.

As entrevistas foram desenvolvidas de modo individual, através de agendamento anterior com o sujeito, observando o local por ele determinado, pois acreditamos que, deste modo, esta escolha seria pelo lugar onde se sentiria mais à vontade para falar. No entanto, reconhecemos que, dependendo da escolha feita em relação ao local, seus aspectos constitutivos: pessoas, costumes etc. influenciaram a tomada do depoimento, aspecto este indicado na análise dos dados.

As entrevistas foram gravadas, no modo de “ditado”, o que permitiu a identificação clara da maioria das falas dos sujeitos, utilizando-se do mesmo gravador digital de alta definição, de marca Panasonic – RR US395.

Alguns aspectos relevantes foram levados em conta no momento das entrevistas: não estabelecemos um tempo mínimo ou máximo para a tomada do depoimento e esperávamos o encerramento por parte do sujeito; quando algo não estava claro perguntávamos, buscando maiores esclarecimentos sobre o fato, utilizando-nos de pequenas questões; respeitando os momentos de silêncio, aguardávamos até que o entrevistado sinalizasse a continuidade; e na busca de acrescentar novos detalhes, ou resgatar detalhes da memória utilizávamos, enquanto recurso a repetição da última frase dita pelo narrador, de interjeições ou de expressões do tipo: - Foi mesmo? (MONTENEGRO, 1994)

4.4. A transcrição dos depoimentos

Após a obtenção das entrevistas individuais, entre a escuta e o texto que será posteriormente analisado temos que observar o processo de transcrição, pois todas as decisões que sejam tomadas em relação ao método que utilizamos para transcrevê-las, acabam por influenciar o resultado final do projeto e no posterior aproveitamento dos dados. No entanto, concordamos com Ramilo e Freitas (2001, p. 03), quando argumentam:

Nos projectos que não se destinam a utilizações tão específicas, contudo, a tendência é para adoptar a pontuação convencional, ainda que com algumas restrições. Não conhecemos, com efeito, nenhum projecto em que sejam usados todos os símbolos sancionados pela ortografia.

Pensando desta forma, para a transcrição das entrevistas nos utilizamos do software Voice Editing Versão 1, que permitiu a escuta dos depoimentos, seleccionando frequências de gravações mais agudas ou mais graves, e também, a melhoria da clareza dos enunciados. Ainda, optamos pelo sistema NURC⁵, inicialmente por se tratar de um sistema brasileiro, o que permitiu a realização da transcrição de um discurso desenvolvido na mesma língua e por se tratar de um sistema simples e que permite enunciados simultâneos, aspecto fundamental para a transcrição das entrevistas coletivas.

Para as *pausas e pontuação* o sistema realiza a seguinte proposta: para as frases interrogativas anota-se “?” e para qualquer tipo de pausa anota-se “...”.

Já os *enunciados simultâneos* são representados através de um parêntese reto, “[”, enquadrando-se a primeira palavra, a partir da qual, houve a sobreposição da fala de um sujeito por outro.

⁵ Norma Urbana Culta – projeto de investigação brasileiro relacionado com a língua falada, apresentado no texto de RAMILO, M. C. E FREITAS, T. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In Língua Portuguesa: estruturas, usos e contrastes. Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto, Pt: CLUP, 2001. <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>> Acessado em 03/01/2007.

Nos *ideofones e interjeições*, existe um conjunto de oito representações, sem nenhuma descrição fonética ou outra de qualquer natureza, são elas: ah, eh, éh, ahn, ehn, unh e tá.

Buscando realizar uma transcrição que permita o entendimento da fala do biografado, buscando fazê-la de modo que se consiga a maior aproximação possível optamos, ainda, por complementar o sistema: nas passagens pouco audíveis utilizaremos “_____”; os sujeitos, por medida de discrição, serão denominados por pseudônimos; as anotações serão descritas entre colchetes, por exemplo [Risos]; “o texto será organizado cuidadosamente em parágrafos, devendo-se atentar para a pontuação, que é imprescindível à boa compreensão”. (TOURTIER-BONAZZI, 2005, p. 239)

Acreditamos que, utilizando-nos de tais indicações e procedimentos, pudemos realizar a transcrição das gravações das entrevistas de modo rigoroso sem, no entanto, prejudicar seu entendimento pelo excesso de notações.

Este passo foi complementado pela conferência da transcrição quando foi novamente realizada a escuta das gravações, tendo como referência o discurso transcrito, o que permitiu correções. Todavia, ressalta-se que o sistema de transcrição adotado na fase anterior foi preservado nesta fase, acrescentando-se, porém, comentários que facilitassem a sua interpretação. Tal procedimento é importante para o passo posterior, ou seja, a análise das entrevistas.

4.5. A análise dos depoimentos

Para realizarmos uma análise observando o método em Vygotsky (1982) é necessário, que sejamos capazes de segmentarmos o conjunto em unidades, todavia, tais unidades têm que apresentar o retrato da totalidade, mantendo as características do conjunto e de suas propriedades.

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p. 26)

Aqui se estabelece o cuidado que se deve ter no momento de realizar a análise das entrevistas individuais e coletivas, pois ao se recortar parte do texto é importante que se mantenha a coesão e o sentido daquilo que foi falado e neles se identificar o significado que julgamos explicitar.

Em nossa pesquisa buscamos investigar relações que os professores estabelecem com o brincar, considerando tanto as suas histórias pessoais como as suas práticas pedagógicas e de formação. Para tanto, durante as análises, construímos três eixos temáticos que nos permitiram nuclear as falas dos sujeitos, de modo a compreender estas relações: as concepções sobre a infância, as concepções sobre o brincar e as concepções sobre a Educação Infantil. Em cada uma delas buscamos destacar as congruências encontradas nos depoimentos, mas também, aquilo que se apresentava enquanto singularidade, respeitando o contexto total do depoimento.

Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos. (FREITAS, 2002, p. 29)

Queremos apontar, observando a perspectiva histórico-cultural, que enquanto pesquisadora nos constituímos por nossas experiências vivenciadas no campo educacional, como professora de Educação Física Infantil, como professora formadora de professores e enquanto professora de cursos de formação continuada e, assim, é deste lugar que analisamos os depoimentos, constituída por todas as nossas experiências.

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises

interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. (FREITAS, 2002, p. 29)

Todavia, tais aspectos merecerão maior aprofundamento no capítulo que versará sobre a análise e discussão dos dados.

4.6. A publicação dos resultados

Outro aspecto a ser considerado em relação aos dados coletados e referentes às duas fases da pesquisa é que serão utilizados mantendo-se a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos. Há a grande preocupação de nossa parte em manter o sigilo em relação aos participantes, que serão identificados por nomes fictícios.

Afirmamos que, tendo sido apresentada e aprovada a referida tese, os resultados serão disponibilizados para todos os participantes da pesquisa e para a Secretaria de Educação pelo envio de uma cópia digital em CD-ROM, via Secretaria Municipal de Educação ou via correio, se caso esta professora não estiver, por alguma razão, integrada à esta.

Tendo realizado a explicitação das fases referentes ao desenvolvimento de nossa pesquisa, passamos, então, ao próximo capítulo onde abordaremos análise dos depoimentos.

5. O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

A instituição escolar é marcada em nossa sociedade por características e relações diversificadas e complexas, influenciadas pelas concepções sociais relativas às funções e saberes docentes. Muito se estuda e se fala sobre professores, muito se diz do que deveriam fazer. No entanto, o que verificamos é, que as condições que encontram, estão longe de contribuir, efetivamente, para o seu fazer pedagógico: baixa remuneração, condições físicas e materiais inadequados, poucas possibilidades de formação continuada etc. estão entre muitas situações que enfrentam no cotidiano de seu fazer docente.

Observando tais condições, queremos dizer, que reconhecemos os professores, sujeitos de nossa pesquisa, enquanto educadores comprometidos com a sua ação profissional, pois, em nossos encontros, se mostraram interessados em entender, analisar e modificar, se fosse este o caso, a sua prática pedagógica cotidiana, especialmente, no que concerne à ação do brincar.

Do mesmo modo, reconhecemos o esforço e o investimento da Secretaria Municipal de Educação e a ação das supervisoras de ensino da Educação Infantil que atuam no município, no qual desenvolvemos a pesquisa, na melhoria das condições deste ciclo de ensino.

Estando tais questões assinaladas, passamos à discussão dos depoimentos obtidos nos encontros de formação, ou seja, primeira fase de nossa investigação, buscando problematizar, através de nossas análises, as questões concernentes à tese que objetivamos desenvolver.

5.1.Fase 1 – Análises e discussões dos depoimentos obtidos nos encontros de formação

Como já identificamos anteriormente, esta fase do projeto de pesquisa tinha, enquanto objetivo, a mobilização da memória dos professores para a fase posterior, ou seja, das entrevistas individuais que seriam objeto de nossa análise. No entanto, durante a realização destas percebemos, que os depoimentos obtidos neste processo eram bastante pertinentes ao que investigávamos e, assim, tomamos a decisão de considerá-las no processo de análise e pensamos que tal escolha foi profícua.

Todavia, como inicialmente analisá-las não era o nosso objetivo, não elencamos a ordem da enunciação e a nominação dos professores. Ainda, como já relatamos, durante os encontros e nos momentos de gravação tivemos, enquanto problema o acionamento dos ventiladores de teto o que acabou por dificultar, pelo barulho que faziam, a transcrição de algumas partes das discussões, o que só foi amenizado pela escuta atenciosa da pesquisadora e de duas colaboradoras e, também, pela utilização do software “Voice Editing Versão 1”, que permitia a escuta em frequências determinadas diminuindo os ruídos graves ou agudos.

Assim, não tivemos como apontar, de modo rigoroso, a qual sujeito a fala se referia o que poderia propiciar a inter-relação das análises relativas a cada sujeito nas discussões coletivas e aqueles participantes das entrevistas individuais. No entanto, quando nos apropriamos dos resultados durante o processo e, ainda mais, após a transcrição destes momentos, pelos dados que nos traziam, optamos por considerá-los em nossas análises. Portanto, objetivando o entendimento dos depoimentos obtidos, nos utilizamos da seguinte identificação: a letra “D” para a ordem de discussão realizadas nos encontros e a letra “S” a identificação do sujeito. Ressalta-se que, o mesmo sujeito pode ser identificado com números diferenciados, já que a numeração é correspondente à ordem de enunciação durante a discussão. Visto deste modo, quando identificamos a fala da seguinte maneira, por exemplo: “D1S1” isto se refere à primeira discussão gravada e ao primeiro professor a falar.

Isto posto, passamos à melhor explicitação desta fase da investigação, que se realizou durante dez encontros de formação de professores de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal, de uma cidade no interior do estado de São Paulo, nos quais foram efetivadas discussões coletivas sobre temas relativos ao brincar no referido ciclo de educação. Optamos por realizar a primeira etapa, de discussões coletivas, pois estes momentos e as vivências de algumas brincadeiras serviram, também, enquanto mobilizadores das lembranças individuais.

Assumindo a perspectiva histórico-cultural, acreditamos que os professores falam a partir deste lugar, do seu lugar de ação profissional, constituído por histórias singulares, mas assumindo-se coletivamente enquanto professores.

Deste modo, para o encaminhamento desta fase, realizamos as discussões a partir de uma pergunta geradora feita a cada encontro, sendo que a primeira discussão aconteceu a partir do quinto encontro de formação, e neste formato apresentamos as análises dos depoimentos obtidos. No entanto, nestas análises buscamos indicar as relações que os professores estabelecem com as brincadeiras em suas práticas educativas, bem como as suas concepções sobre infância, brincadeira e Educação Infantil, que foram sendo reveladas, considerando-se a totalidade dos depoimentos e o conjunto das discussões.

5.1.1. Quais são as condições físicas e as condições materiais para o desenvolvimento da brincadeira?

Foi esta a nossa primeira pergunta geradora sendo realizada em nosso quinto encontro. O que pudemos apreender, de modo geral, nesta primeira discussão gravada, é que não encontramos nas diferentes escolas de Educação Infantil do município estudado, a partir do que nos disseram os professores, espaços de mesma qualidade, sendo apresentada uma diversidade de condições em relação a materiais, brinquedos e espaços disponíveis para a brincadeira.

Tal contexto não é uma novidade, pois este dado já é apontado no documento dos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil I (BRASIL, PBIEEI 1, 2006, p. 10) que identifica:

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido.

Verificamos, nas falas das professoras, que brinquedos e materiais que permitem alguns tipos de brincadeira, de um modo geral, são escassos e, quando existem, nem sempre estão em condições adequadas. Sobre isso nos diz uma das professoras do grupo:

*DE1S1 - Mas não tem corda, não tem bola, não tem nada para ____
O que eu faço é só improvisação, eu pego uma atividade junto com a
outra, tira uma idéia daqui e põe aqui, porque são só vinte minutos.
Eu tenho que adaptar todas as atividades, cada dia uma atividade
diferente. Por causa do material. Da falta não é? Na verdade.*

Tal condição, como aponta a professora, exige improvisações e readaptações de atividades em consequência da falta de material para o desenvolvimento das brincadeiras. Nos depoimentos, assim como em outros momentos de conversas com os professores, pudemos perceber que este é um processo constante, ou seja, realizar adaptações para que as atividades possam acontecer parece que se determina como uma ação cotidiana. Verificamos o mesmo em outro depoimento:

*D1S17 - Além do material de casinha, não é? De bonecas, de
carrinho, não é? Bolas têm poucas, cordas também têm... na minha
sala não tem, tem que correr, jogos... tem que correr e pegar na*

outra sala, sabe?..[...] a gente vai lutando também, né? Vai pedindo material para as mães...

Este nos traz indícios de que tal fato já é uma condição aceita pelos professores e, de certo modo, “*lutar*” para conseguir os materiais parece ser uma ação concernente à sua atuação profissional e não, ao contrário, um dever das instituições públicas responsáveis pelo processo educacional. Acredito que ao longo do tempo, pelos efeitos decorrentes da falta de profissionalização da classe de professores, tal idéia passou a ser incorporada em suas diversas instâncias, ou seja, desde a ação dos professores, até mesmo, os documentos oficiais.

Concordamos, que a organização dos espaços e tempos para o brincar na escola cabe ao professor, assim como é apontado nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, RCEI, 1998, p. 28)

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

No entanto, perguntamos: - Como poderá o professor organizar os espaços, ofertando às crianças brinquedos, fantasias, jogos, se estes materiais não chegam à escola? Neste sentido, requer mais do que a ação do professor. Demanda o projeto da instituição escolar em que este professor está, assim como necessita de um projeto político da secretaria em que esta instituição se insere. Para que tal processo se dê, é necessário que ele esteja aportado em uma concepção educacional, que referencie a estruturação do projeto. Nem sempre isto acontece, o que pode ser observado, inclusive, nos documentos referentes às políticas para a esta etapa de ensino.

Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil I, que assumem a sua episteme na abordagem histórico-cultural, identificam a necessidade de se incluir brinquedos relacionados às diferentes faixas etárias. No entanto, no mesmo parágrafo se contradizem, já, quando argumentam que isto se

torna relevante para que a criança desenvolva a sua tendência “*natural*” em fantasiar:

É importante planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades. Os confeccionados com materiais naturais da região costumam ser mais atrativos. Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. (BRASIL, PBIEEI 1, 2006, p.27-28)

As crianças não possuem uma tendência “*natural*” em fantasiar. Elas adentram ao mundo do faz de conta representando a realidade que a cerca. Ampliando tal discussão, apoiamo-nos em Góes (2000, p. 123) quando argumenta, que a criança está inserida em sua cultura e para a apropriação desta,, ela brinca representando os papéis dos outros, internalizando os modos de agir de seu grupo:

Ao assumir um "eu" fictício, a criança efetua, no plano imaginário, *experimentações do lugar dos outros*, o que contribui para que ela vá construindo seu eu nesse processo. Os papéis assumidos constituem diferentes "eus" fictícios, nas experimentações de ser o "outro".

Continuando a nossa análise, outro aspecto que gostaríamos de destacar é a questão do espaço físico para que a brincadeira aconteça. Neste item, de um modo geral, pudemos perceber que esta, nem sempre é a maior dificuldade. Tal condição, já foi apontada por Kishimoto (2008) quando diz que os programas educacionais, que se apoiaram na concepção biológica de infância natural, implementados a partir da década de 1970, disponibilizaram para as crianças grandes espaços nas escolas de Educação Infantil, todavia, vazios de brinquedos e alternativas pudessem propiciar o seu melhor desenvolvimento.

Tal condição pode ser observada nos depoimentos em seqüência:

D1S10 - Lá... na nossa unidade tem uma quadra, boa não é? Espaço bom. Tem um gramado em volta também que dá para fazer alguns tipos de brincadeiras, assim que tem uma base e tal, tem a lateral do parque, as laterais também dão para usar com pipa tal..., tem atrás

do... uma sala no fundo que tem cimentado grande, também que dá para usar. A gente usa muito o refeitório, principalmente de sexta-feira, para a confraternização, também dá para fazer outras coisas, porque é grande o refeitório, bem grande. Estou usando para esses jogos cooperativos a sala do sono, porque tem um som legal lá e alguns jogos, ...dá para ser usado lá. Ah... tem bastante bola, tem algumas cordas, outros a gente inventa. Eu construí, assim com eles, aquele jogo de boliche, mas assim coletivo. Então é assim, a gente tenta criar algumas coisas.

Reforçando a nossa argumentação a professora nos fala que, na escola em que trabalha, o refeitório é utilizado para a realização de brincadeiras e aponta, em relação aos materiais, a pouca diversificação, a quantidade insuficiente e, ainda, a necessidade de criação de brinquedos. A utilização de espaços internos para o desenvolvimento das brincadeiras também é apontada na fala do educador de outra instituição.

D1S8 - Bom na unidade, ahn... onde eu trabalho o espaço tem sido interno. Não é um espaço tão grande assim, a gente tem um refeitório onde, às vezes, a gente encontra com outras turmas e faz uma integração entre os menores e maiores. A gente tem dentro, também, uma brinquedoteca, então, além da minha sala, a gente tem uma brinquedoteca, aonde também, há uma rotina em que cada turma vai, vai... participar da... visita à brinquedoteca. Além disso, a gente tem um parque, que é um outro espaço, onde as crianças brincam, o parque que também é dividido. Tem uma parte que onde tem brinquedos, uma parte onde tem areia e um outro um gramado, onde tem uma casinha de bonecas. Ahn... e às vezes, eu também utilizo uma quadra que tem próximo a escola. É uma quadra aberta para a comunidade do bairro. Então às vezes eu utilizo. E, ainda, também tem um gramado próximo ao campo de futebol, que também é muito próximo à unidade. Então eu utilizo esses espaços para brincadeira, além da sala.

O primeiro espaço para brincar, assinalado pela professora, é o refeitório e que, por vezes, nele é realizada a “integração *entre os menores e os maiores*”. Se a utilização dos espaços for em conjunto, ou seja, partilhada entre crianças de diferentes turmas, considerando-se que nos constituímos e nos desenvolvemos em relação aos outros, ela pode ser profícua ao processo educativo, pois, deste contexto de interação social na infância, faz parte fundamental, o jogo e a brincadeira. Isto porque, em relação com outras crianças, assim como, com os adultos, ela aprende brincar de modos diferenciados do que já conhece, pois pelo

“fazer junto”, assim como, pelo “fazer para” elas compartilham “seus sistemas de pensamento e ação”. Sendo bem encaminhados, tais momentos podem ser relevantes na ação educativas das crianças da Educação infantil. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 61)

Mas, nos debrucemos um pouco mais sobre o depoimento. Quando a professora nos fala da utilização do refeitório, chama-nos atenção o fato de que isto, talvez, indique a necessidade de adaptação do local para as atividades com a retirada das mesas etc. Mais a frente em sua fala, ela afirma que utiliza espaços externos próximos à unidade para a brincadeira dos seus alunos, ou seja, também espaços adaptados para o encaminhamento do processo pedagógico o que, se for realizado cotidianamente, dificulta a ação do professor.

Continuemos a discussão. Neste mesmo depoimento, a professora nos apresenta outro espaço, relativamente novo no processo histórico da Educação Infantil, mas que tem sido estruturado nas instituições: as brinquedotecas, salas onde brinquedos e cantos são disponibilizados às crianças para brincar. No entanto, podemos apreender do depoimento que o professor fala em “participar” e, após uma breve pausa, o ele se refere à “visita” na brinquedoteca. Na verdade, este contexto pode ser verificado em outras instituições. Sendo a brinquedoteca uma sala única e as instituições formadas por várias turmas, por vezes o tempo e a frequência, na qual acontecem estas “visitas” são muito pequenos, em relação ao tempo que a criança passa na escola.

No depoimento a seguir podemos identificar novamente, no dizer da professora, a utilização de espaços externos à escola, em situação similar à instituição anterior:

D1S7 - Também. Na nossa unidade não tem muito espaço. Tem a sala, uma arinha, assim mais ou menos como a (nome) falou e, ainda, é dividida em Berçário e Jardim I, então, não temos muito espaço. Nós usamos às vezes o varejão, que é próximo e, às vezes o centro comunitário. Mas dentro da creche mesmo, não temos espaço. A arinha é um espaço coberto, que tem, acho que três, dois metros, como ela falou... e tem outro espaço assim, que é aberto, mas, também, não dá para a bola, porque ali cai para o outro lado, no varejão... é um espaço pequeno.

A utilização de “varejões”⁶, ou áreas fora da escola, não fossem as circunstâncias em que não pudesse ser garantida aos alunos e professores, total segurança, implica ainda utilizar-se de um tempo maior de deslocamento entre um local e outro, o que acaba por comprometer o processo educativo.

Já, algumas instituições se encontram em situação em que nem os espaços, nem os materiais são adequados e as tentativas de adaptações realizadas, por mais incomum que pareçam, nem sempre surtiram resultados. É isso que nos aponta a professora:

D1S15 - Lá onde eu trabalho espaço livre mesmo, tem a sala do sono, não é? As salas, mas a gente tem que tirar as cadeiras, arrastar as coisas. E tinha, a diretora propôs pra deixar livre o estacionamento, mas as professoras... não quiseram... não toparam, não é? Então seria um espaço que podia estar usando para brincadeira, mas como tem os carros, então... Agora material o que tem mais é... bola e corda, mas são poucas também, duas, três, por sala.

A fala da professora, quando nos diz que o estacionamento “seria” o espaço para a brincadeira, traz o indício que não há na instituição espaço para a brincadeira. Às crianças que freqüentam escolas onde os espaços são inadequados, e o fazem por anos seguidos, serão pouco oportunizadas situações que favoreçam o brincar e, ainda, poucas chances de exploração de seu corpo, da sua motricidade.

Tal preocupação é apontada nos documentos oficiais:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (BRASIL, PBIEEI 1, 2006, p.26)

⁶Construção freqüente na cidade que consiste em um amplo espaço de cimento, sem paredes laterais, coberto e onde se realiza as feiras de alimentos em alguns dias da semana, em outros ficam vazios e são utilizados pela população local, enquanto espaço para encontros, práticas de atividade física e outras atividades comunitárias.

No entanto, são observadas contradições entre as propostas oficiais e aquilo que acontece na esfera institucional. Em discurso até que encontramos a valorização do brincar, no entanto, em nossa experiência enquanto educadoras e nos depoimentos das professoras, podemos averiguar, que tais condições, nem sempre são oferecidas nas instituições de Educação Infantil, talvez, por se considerar que o brincar na infância acontece mesmo em condições mínimas para tal.

Ainda mais, quando falamos em adaptações já estamos assumindo que não é o espaço mais indicado para tal. Isto pode ser observado no depoimento que se segue:

D1S13 - Tem também a sala de sono para brincar. Eu espero o maternal sair da sala às duas horas e vou brincar com a turma uma meia hora, brincando com eles. Mas a diretora pediu mil recomendações porque, a sala de sono é o xodó da escola.. O chão é emborrachado, porque não sei o quê, os colchões são caros, porque não dá _____. Então eu tenho que sair e fechar todas as janelas, sabe? Está tendo falta de colchão, criança não pode pular no colchão, ichii. Tem que entrar com o pé no chão. Não, não é fácil minha filha.

A professora apresenta em sua fala que “não é fácil” a utilização deste espaço, ou seja, tal ação é dificultada pelos cuidados a se tomar com o espaço, ou seja, não é o espaço mais apropriado para o brincar. Ainda mais, tal condição pode ser decorrente da dificuldade em se conseguir verbas para melhoria na estrutura física das escolas. Acreditamos, que estas condições podem servir de impeditivos para o desenvolvimento da brincadeira.

Em outro contexto, no relativo ao brincar em equipamentos nos parques de recreação infantil, outras questões são identificadas. Verificaremos tais condições nos depoimentos a seguir:

D1S9 - Agora... tem também um parquinho, só que no parque a gente só consegue usar o trepa-trepa. Então as crianças são especialistas no trepa-trepa, que é o único brinquedo, e às vezes, que dá, não é? Porque tem brinquedo que não dá para subir todo mundo de uma vez. É, está destruído o parquinho... dizem já que um bom tempo... e não consertou, não é? Esse ano que eu estou lá, pelo menos, já faz um mês, passado, tem uns balanços de pneus,... é

bonito o parque, mas... Não está funcionando. Só um brinquedo. O espaço é só esse.

A falta de manutenção dos materiais, não fosse pela impossibilidade de utilização pelas crianças, ainda pode apresentar riscos à segurança destas, dependendo do estado em que se encontram. Aspecto este, também apreciado no documento anteriormente citado, que indica que os “aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas”. (BRASIL, PBIEEI, 2006, p. 28)

Já a escola a que se refere o depoimento abaixo, encontra-se em melhores condições de conservação. No entanto, em relação ao espaço, não apresenta condições de segurança, não sendo condizente às orientações que propõe o mesmo documento: “A criança deve cada vez mais se apropriar do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil”. (ibid., p.27)

D1S14 - Lá na minha escola, nós temos um espaço razoavelmente grande, não é? Nós temos a parte que é a do parque, onde tem alguns brinquedos que estão em bom estado, diferente da escola dela. Estão bem cuidados, que dá para as crianças brincarem. E tem uma parte do gramado que não tem brinquedo nen, unh... e que a gente acaba fazendo algumas brincadeiras ali. E tem um lado atrás da escola, é uma rampa, que assim, eu que sou do maternal dificilmente vou pra lá porque,... é muito difícil, eles caem com facilidade, mas é um espaço onde normalmente o Jardim usa bastante para fazer as brincadeiras.

Inicialmente podemos perceber nos depoimentos apresentados, que as condições relativas ao espaço físico e aos materiais apresentam constituições diversificadas. A falta de brinquedos nos parece uma das condições presente na maioria das escolas das professoras que são nossos sujeitos de pesquisa. Em relação aos espaços físicos, encontramos componentes diferenciados: a falta de manutenção dos espaços da escola e dos equipamentos das instituições, a carência de locais adequados, apresentando maior incidência na utilização de recintos internos, com pouco uso de espaços onde as crianças possam brincar ao ar livre e, finalmente, a estrutura da construção inadequada às instituições de ensino infantil.

Em nossos encontros e na realização das discussões relativas aos depoimentos, foram relatados muitos momentos, nos quais os professores necessitavam recorrer a adaptações, em busca de um local para propiciar aos seus alunos a vivência das brincadeiras como: utilizarem quadras dos centros esportivos e varejões vizinhos, arrastarem móveis ampliando os espaços fechados como os refeitórios, salas de aula e salas de sono.

No entanto, observamos que estas ações não são possíveis de se concretizarem cotidianamente. Por outro lado, quando as condições físicas são adequadas, as condições materiais dificultam a efetivação de brincadeiras que delas dependem.

Neste contexto, o que nos causou maior preocupação foi não encontramos efetivamente, nos relatos dos professores, escolas de Educação Infantil que apresentassem adequação nos dois aspectos em conjunto, o que dificulta a concretização de espaços/tempos de brincadeira na escola.

Deste modo, identificamos que a falta de condições físicas, materiais e de equipamentos, pode ser um dos componentes que dificultam o desenvolvimento das brincadeiras na prática pedagógica dos professores, já que é a freqüente necessidade de ajuste a estas condições, dificultando a ação educativa, no sentido de propiciar o brincar, de modo a permitir o desenvolvimento da criança.

Observemos a proposta contida no Plano Básico de Infra-estrutura para a Educação Infantil (BRASIL, PBIEEI 1, 2006):

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todos.

Num primeiro momento, nos parece adequada, porém, nos chama a atenção, quando determina que o espaço lúdico deva ser “vivo” e “brincável”. Para nós, tais conceitos não objetivam orientações adequadas à estruturação do espaço que promova o brincar. Sabemos, entretanto, que tais orientações não têm que ser

rígidas no sentido de igualar, em total semelhança, as condições de todas as instituições de Educação Infantil.

O que queremos apontar nas análises realizadas, assim como nos documentos de orientação para a Educação Infantil é que não se delimita com clareza a concepção relativa ao brincar, que é componente de uma concepção de educação, e que este pode ser um dos elementos que dificultam o seu desenvolvimento. Parece-nos que estes nos trazem uma visão do brincar associada ao brincar “espontâneo”, “natural” da criança e não ao contrário, que tal atividade é histórico-culturalmente determinada e dependente das condições objetivas, onde é desenvolvida.

5.1.2. Como vocês têm tratado o brincar no cotidiano pedagógico?

Esta foi a segunda pergunta feita em nosso sexto encontro. Dos depoimentos dos professores e, também, de outras discussões nos outros momentos do encontro pudemos perceber que a brincadeira, de um modo ou de outro, está presente na ação pedagógica destes, seja enquanto proposta direcionada a determinados objetivos, enquanto momentos, onde as crianças brincam livremente e nos quais o professor observa a sua ação, ou mesmo, como o livre brincar, sem que haja a definição de objetivos pedagógicos.

No entanto, observamos que há formas diversificadas de se considerar e conceber a brincadeira na ação das professoras participantes do grupo, como podemos verificar nos depoimentos que se seguem.

O primeiro sujeito que se apresenta na discussão considerou, durante os encontros, a brincadeira como parte essencial de seu processo educativo, caracterizando esta, enquanto ação constituinte da Educação Infantil e enfatizando que as diferentes formas de brincar devem estar presentes em seu cotidiano.

D2S1 - Então brincar é um ponto fundamental, é uma das atividades que eu faço durante todos os dias, durante todo... durante... o dia todo, eu vou desenvolvendo as brincadeiras com as crianças. Sejam elas livres, não é? E às vezes até dirigidas. Muitas vezes, em brincadeiras ahn..., eu acabo, primeiramente, entrando na brincadeira com eles e depois saio disfarçadamente. Só observando como eles vão dar continuidade para brincadeira.

Neste recorte do depoimento, o sujeito nos fala da importância que dá à brincadeira no seu fazer pedagógico, caracterizando-a enquanto “*fundamental*” e, assume propiciá-la todos os dias, em formas diferenciadas. Ainda, ressalta o seu papel na sua promoção, identificando que, inicialmente, adentra ao processo e após, ao se retirar, passa ao papel educacional de observador.

Mello (2007, p. 87) lembra que a “utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada – de modo intencional e, em determinadas situações também espontâneo – por pessoas mais experientes”. Podemos dizer, então, que é relevante a ação da professora no sentido de ensinar e mediar os modos de brincar na sua ação pedagógica.

Assim, a possibilidade educacional da brincadeira é estimulada sem que a condição lúdica seja sufocada, caracterizando o processo educativo:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode perceber, também, a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 1994, p.22)

Ainda, nos fala a professora que ao sair da brincadeira passa ao papel de observadora. Acreditamos ser este um momento rico na ação do professor, pois permite, pela observação do que se desenvolve, o melhor entendimento das crianças com as quais trabalha e até de sua ação profissional.

Já no depoimento a seguir identificamos outra possibilidade educativa da brincadeira quando esta requer da criança, a adequação às regras estabelecendo o controle apropriado sobre si.

D2S3 - Dificuldade assim, de deixar todo o tempo sentado, esperar a vez Então com o tempo eles foram se acostumando, tem que esperar chamar, porque... eles fazem parte do rabo da serpente, abrir a perna para outra criança passar. Então, eu trabalho isso com eles, por que sei que eles têm uma certa facilidade e agora eu já vi que eles conseguem colaborar com os outros, com o que é mais gordinho. (Risos) Para ajudar as crianças passarem, então acaba assim trabalhando a cooperação a _____, a disciplina, regras o respeito pelo outro. Então, numa brincadeira, você acaba trabalhando com todos em volta deste grupo.

Em seu depoimento, a professora destaca que a brincadeira proposta, trabalha aspectos considerados importantes à melhor qualidade das relações sociais infantis e ao controle das crianças sobre as suas vontades. Tal conquista é, quando se caracteriza o brincar, pois, se por um lado a liberdade é elemento presente, pelo outro, a submissão às regras permite o desenvolvimento do autocontrole pela criança. (WAJSKOP, 1995)

Além disso, quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 128)

Em nossa opinião, este processo propicia a melhoria de sua capacidade de realizar escolhas, tomando consciência de si mesmo. Porém, esta é uma situação que requer, por parte dos professores, um adequado entendimento, pois, propiciar o desenvolvimento do autocontrole da criança, não quer dizer o seu “adestramento”, sufocando a sua forma de expressão, mas sim, o seu disciplinamento, que permita uma adequada inserção social e que favoreça o desenvolvimento de suas qualidades.

Tal condição se potencializa na brincadeira, pois indica à criança, a necessidade que ela se coloque no papel do outro, de acordo com o significado da função que interpreta ao mesmo tempo em que obedece às regras inerentes ao desempenho desta. Isto é, ainda mais forte em se tratando da representação de papéis nos jogos protagonizados, ou seja, os jogos de faz-de-conta.

Observemos tal condição no depoimento abaixo:

D2S7 - Porque as brincadeiras das crianças com outras crianças envolvem as experiências que valem para ela, não é, com os pais. E acaba acontecendo isso, seja na casinha, seja em qualquer outro espaço, dentro da sala onde o professor organiza, não é?... As atividades com as crianças. E aí onde você consegue enxergar onde um professor tem que chegar e chegar. Porque a criança está refletindo, não é? Então, às vezes, ah... a própria questão da violência, da agressividade da criança, muitas vezes, se reporta às experiências que ela está vivendo não é? No seu campo privado, na sua casa, não é? Então é uma coisa linda porque que é algo que você vê.

Na fala da professora, podemos observar o reconhecimento de uma das funções, enquanto educadora, nas relações do brincar no espaço educativo, ou seja, o papel de observador, reforçando o objetivo em obter dados sobre as crianças quando diz: *“aí onde você consegue enxergar onde um professor tem que chegar”*.

Ainda reforça, que ao observar as brincadeiras, permite que você identifique *“as experiências que valem para ela”* e se extasia com o processo quando diz que *“é uma coisa linda, porque é algo que você vê”*. Assim, em seu depoimento o professor argumenta, que observa para ver o que as crianças refletem, nas brincadeiras, as experiências vividas em seu campo mais particular.

Acreditamos, que aí se verifica uma das funções do professor em relação ao brincar, já que este, é um espaço não só de lembranças das suas vivências pelas crianças, mas, também, de reelaborações e novas criações, dependendo das motivações destas. (GÓES, 2000)

Na observação de situações imaginárias criadas, chama a atenção o fato de que, na encenação dos acontecimentos derivados do cotidiano, expandem-se, para a criança, as possibilidades de se deslocar de um papel para outro, de transitar por temas e tramas diversas. Ela brinca daquilo que já vivencia (filha); daquilo que ainda não pode ser (mãe, médica, professora); daquilo que o código social censura (ladrão, bêbado, seqüestrador); daquilo que aspira ser (pai, mecânico, astronauta); e assim por diante. (GÓES, 2000, P. 123)

Neste contexto, brincando daquilo que almeja ser, daquilo que é “proibido” ser e daquilo que não gostaria de ser, a criança expressa a sua singularidade,

construída na pluralidade das convivências privadas, evocando diversas experimentações, nas tessituras de suas relações humanas. Tais situações marcam a criança, no sentido de proporcionar evoluções ou, de outro modo, prejudicar o seu desenvolvimento, especialmente quando estas são relativas às condições precárias de vida, a “agressividade” e a “violência” por ela vivida.

Continuando a sua exposição a mesma professora nos relata um momento de brincadeira das crianças, especialmente de jogo protagonizado, narrando as ações das crianças, assim como os seus momentos de intervenção:

D2S7 - Então assim, foi muito engraçado, semana passada... eu estava ensinando para as crianças uma brincadeira de montar dentro da sala de ____ e aí eles tinham ____ as crianças adoram brincar, ficar brincando de trem. E aí ahn... a gente construiu um trem com caixa de papelão, e aí tinha uma estação para pegar o trem. E aí tinha, assim tinha casa, anh... tinha uma loja de roupas e sapatos, tinha um escritório com telefones. E as crianças começaram assim a brincar. Tinha os que eram os dois meninos que trabalhavam no escritório, as meninas no bar, o dono do restaurante, tinha uma que queria ser a empregada que limpava a casa, achei isso muito legal..., não é? E aí tinha uma que era um [...] que era a tia, que durante a brincadeira, não é? [...] e aí cada um, depois, tinha um dinheiro, eles começaram a se organizar, a pagar. Para pegar o trem eu fiz o... o bilhete, e aí eles compravam o bilhete e eu fiquei observando. E no telefone, os dois meninos, eles conversavam... a minha mulher hoje está trabalhando, está trabalhando agora. [Risos] E aí a conversa começa a ter sentido [conversa rápida] e aí a gente vê mesmo a repressão, de cada... é muito interessante isto na teoria.

O jogo protagonizado, como argumenta Elkonin (1998, p. 20) é “a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”. Quando a professora estrutura as condições para a brincadeira imaginativa das crianças, ela cria um espaço educativo de relevância para o desenvolvimento infantil.

No sentido geral, os jogos dos pré-escolares com idade mais avançada se caracterizam pelo seu crescente princípio de planejamento. A criança se opõe a toda situação imprevista que se introduza no jogo e dificulta a execução da idéia exposta. Este princípio no jogo infantil representa um grande passo à frente no desenvolvimento da criança e abrem novas perspectivas para a sua educação. Sobre esta base, é possível e justificado que a educadora, em união com as crianças, invente algum jogo e o ajude a conceber

um plano na perspectiva que eles levantaram. (USOVA, 1979, p. 38-39, tradução nossa)

Concordando com a autora, podemos identificar a relevância da ação da professora no sentido de promover a brincadeira, propiciando condições de espaço e tempo para que ela aconteça. Inicialmente podemos destacar as condições materiais propiciadas quando ela diz que *“a gente construiu um trem com caixa de papelão”* e, ainda, quando fala que *“tinha uma loja de roupas e sapatos, tinha um escritório com telefones”*.

Apoiadas neste cenário, as crianças desenvolvem o jogo, assumindo funções diferenciadas, relacionadas aos diferentes papéis enredados na trama que se desenvolve. Apresentam na brincadeira *“os meninos que trabalhavam no escritório”*, *“as meninas do bar”*, *“o dono do restaurante”* e, ainda, a professora enfatiza em sua fala, a menina *“que queria ser a empregada”* numa possível alusão ao papel vivenciado por alguém de relevância à criança. Góes (2000, p. 123) destaca estas condições em seu texto:

Ao se envolver com tantos personagens, a criança pode criar seqüências que contêm cenários representados (atuando com apoio nos objetos disponíveis e nas relações com parceiros presentes) e, também, cenários conjecturais (reportando-se a situações e personagens não encarnados em suportes tangíveis, mas presumidos principalmente pelos enunciados dos participantes). Ao experimentar ser o eu e ser o outro, a criança reproduz modelos sociais e rituais de vários espaços da cultura, experiências que propiciam a ela singularizar-se e construir seu eu. (GÓES, 2000, P. 123)

Neste depoimento a professora aponta que as crianças incorporaram personagens, referenciando-se no modo de agir das pessoas que representavam e de acordo com o enredo que planejavam em ação e que, gradativamente, desenvolviam.

Na continuidade, a professora identifica a sua intervenção na brincadeira quando diz: *“para pegar o trem eu fiz o bilhete”*, trazendo um novo componente material, potencializando a criação imaginativa da criança. Ainda, no mesmo depoimento encontramos o relato de dois meninos que conversam explicitando

elaboraões sobre as condições em que, provavelmente, vivem - “*a minha mulher hoje está trabalhando, está trabalhando agora*” - evidenciando a base social no qual o jogo se assenta.

Elkonin (1998) identifica a base e a função social que a brincadeira possui, pois sabemos que é pela experiência do que vivencio com os outros que estabeleço novas conexões, novas possibilidades de significações que serão internalizadas e das quais poderemos tomar consciência, muitas vezes, na própria rememoração que (re)vivemos com o outro. A consciência individual é construída apoiando-se na experiência social e, portanto, podemos abstrair que toda mudança de comportamentos, desenvolvimentos e modos culturais é decorrente de mudanças acontecidas nos planos sociais.

Ainda, gostaríamos de destacar a possibilidade de estabelecer numa mesma brincadeira o equilíbrio entre a função educativa e a função lúdica do jogo e isto, é apontado pela professora em sua fala, quando diz que “*estava ensinando para as crianças uma brincadeira de montar*” e, ainda, quando diz que “*as crianças adoram brincar*” referindo-se ao que foi proposto. Deste recorte do depoimento ressaltamos o fato da professora propiciar a brincadeira no espaço da sala de aula, potencializando a capacidade de imaginação e de ação planejada das crianças, assim como, de relevar na sua proposta a brincadeira que as crianças “*adoram brincar*”. (KISHIMOTO, 1994)

Por outro lado, mas não indicando contraposição, encontramos em outro depoimento uma forma diferenciada de proposição da brincadeira:

D2S4 - E outra coisa que eu gosto muito é... de deixar a criança buscar este espaço, não é? Todo mundo fala para criança: - Ai! Balançar em pé, não pode. Deixo! Escorregar de lado, eu deixo, porque é uma delícia. Escorregar de lado, de costas, de barriga, subir no escorrega, subir do lado contrário... O balanço, sei lá..., de ponta cabeça. Eu deixo essas coisas! Sempre assim, tomar cuidado, mostrando que é perigoso, não é? Mas eu gosto. Eu trabalho bastante nisso, sabe? Deixo esta parte difícil. [Risos]. É diferente não é? É importante ter isso.

Em sua fala, a professora identifica a brincadeira como “*uma coisa que eu gosto muito*” se referindo às atividades nas quais se permitem às crianças se

envolverem em ações consideradas mais arriscadas pela maioria dos professores. Tal depoimento merece nossa atenção em dois aspectos. Inicialmente a professora assume proporcionar às crianças brincadeiras que ela gosta e não, como no depoimento anterior, as que as crianças gostam.

Sua proposição nos parece ser coerente com o seu modo de ser já que, em outros momentos de discussão, esta reforçou o seu “*jeito moleca*” nos contando que, enquanto era criança, gostava muito deste tipo de brincadeira explorando-as tanto quanto podia, pois morava em um local, onde a vivência de tais atividades era facilitada. Deste modo, acreditamos que a esta traz em sua constituição e na sua ação, enquanto professora, as suas lembranças valorizando este tipo de brincadeira, enquanto importante para o desenvolvimento da criança.

Tal aspecto vale ser destacado. É fato que nos constituímos socialmente, considerando a nossa experiência com os outros e nos diversos tempos de nossa vida. Dentre estes tempos, a infância e, nela, a brincadeira, enquanto uma prática de nossa sociedade. Desta nossa experiência com o brincar trazemos lembranças, boas ou ruins e, assim, somos também, por ela constituídos.

Neste sentido, em nossa ação educacional ao trabalharmos com brincadeiras, tais experiências nos servem de referência. Assim, algumas vezes, trazemos nossas experiências infantis para nossos alunos. No entanto, neste processo, percebemos que pode haver inadequação ao tentarmos trazer uma experiência vivenciada na rua, ou seja, fora do ambiente escolar, para dentro,, uma instituição de contexto diferenciado. Ao mesmo tempo, temos que considerar que as crianças que vivem neste momento histórico, com costumes diferenciados de outras épocas, são diferentes das que fomos.

Deste modo, buscar resgatar as brincadeiras vividas por nós na rua e trazê-las para a brincadeira vivida na escola, não é um processo assim tão fácil. Se o fosse, acreditamos, estaríamos brincando muito na escola. Ao trazermos as brincadeiras por nós vivenciadas na rua, ou fora do espaço escolar, é importante que analisemos algumas condições: é adequada à faixa etária com a qual estamos trabalhando? É adequada para ser trabalhada na instituição escolar? Que objetivos temos ao estimularmos a vivência de tal brincadeira? É significativa para a criança

que vive na atualidade? Em nossa opinião, estes aspectos precisam ser considerados.

No entanto, continuemos com a discussão do depoimento da professora assinalando, que estes tipos de jogos a que a professora se refere como “*escorregar de lado, de costas*” ou “*sei lá de ponta cabeça*”, são chamados de jogos de vertigem, a qual geralmente é alcançada por variações do centro de gravidade ou por giros rápidos do corpo. (CAILLOIS, 1990)

Considerando estas características, ou seja, brincar envolvendo-se em situações onde haja maior risco, perguntamos: - Tais atividades seriam adequadas ao processo educacional? Como conciliar risco e educação? Concordamos com a professora quando diz que estas atividades são importantes no desenvolvimento da criança, não só na perspectiva motora, mas, também, para a evolução de suas qualidades emocionais e cognitivas, já que tais atividades podem propiciar o domínio do medo, o controle de suas ações e, ainda, o estudo da melhor estratégia a ser empregada para solução do que é proposto.

Se nos constituímos nas relações sociais, nos tornamos singulares pela significação que damos às nossas experiências e isto determina a nossa forma de ser e de agir, não é diferente em relação ao nosso modo de ser professora. Assim acreditamos, que este é um aspecto a ser considerado no estabelecimento de nossa ação pedagógica.

Podemos observar que nem todas as professoras passaram por experiências em relação a este tipo de brincadeira e esta é uma questão a se considerar, porque pela falta de vivência delas pode-se desconsiderá-las no processo educativo. No entanto, isto pode acontecer em relação a qualquer conteúdo que seja importante, que a criança vivencie no processo educacional. Ressaltamos, então, que não é fundamental que o professor tenha vivenciado qualquer situação para que possa ensiná-la bem, nem mesmo as vivências garantem que ele tenha condições de ensinar melhor.

A segunda questão a ser considerada é que nem sempre todas as crianças, pela sensação corporal que causam, gostam deste tipo de brincadeira e isso deve ser acatado, não as forçando a brincar deste modo. Como terceira

condição é importante observar o correto encaminhamento da proposta, considerando-se as idades, o espaço, as condições.

Neste depoimento, o professor assume o seu lugar e papel na condução do processo, quando aponta como age em sua intervenção: *“sempre assim, tomar cuidado, mostrando que é perigoso”*, ressaltando a importância de mostrar as precauções a tomar. O papel do professor na estruturação e no encaminhamento da brincadeira nos parece contribuir, para que ela se desenvolva de modo adequado. Isto também pode ser observado no próximo depoimento.

D2S2 - Dirigido ao grupo em comum é a roda, cantigas de roda. Está trazendo bastante alegria para essas crianças, tanto para mim também. Estou brincando mais... Tem muita coisa para pesquisar ainda, não é, tirar idéias, tirar daqui, colocar ali, mas as crianças estão se divertindo bastante e elas até cobram, querem fazer de novo, de novo, de novo! É bem legal! Brincar de rodar mesmo, de dar a mão, ir ao meio...

Quando a professora argumenta *“Brincar de roda mesmo, de dar a mão, ir ao meio”*, esta se refere ao brincar de roda, encontrado muito freqüentemente em brincadeiras de crianças das gerações anteriores. Enquanto patrimônio cultural, conhecimento historicamente construído, as brincadeiras denominadas Tradicionais Infantis não podem estar ausentes da escola, pois, de outro modo, correm o risco de serem perdidas no tempo, já que a sua forma de comunicação é essencialmente oral.

Acreditamos que este aspecto por nós levantado é referendado quando a professora ainda aponta que *“tem muita coisa a ser pesquisada”*, demonstrando que está em processo de busca de conhecimento para poder ensinar, *“tirar idéias, tirar daqui, colocar ali”*. Neste sentido, a sua mediação, à qual se refere em seu depoimento, é fundamental para que esta condição se estabeleça.

Podemos apreender ainda em seu depoimento que a professora considera as brincadeiras de roda enquanto atividade que está *“trazendo muita alegria para essas crianças”*, identificando ainda que *“para mim também”* e relatando o prazer que tem sentido no encaminhamento da atividade.

Tal condição é importante para o encaminhamento da brincadeira no espaço educacional. Quando brincamos com as crianças na escola, talvez por demasiada preocupação em atingirmos nossos objetivos, por vezes, desconsideramos a função lúdica da brincadeira, deformando-a de modo a conquistar o que nos propusemos inicialmente.

Toda brincadeira ou jogo apresenta uma estrutura que é garantida pela sua normatização e, nem sempre, é possível que se realize adaptações em seu desenvolvimento sem que a atividade corra o risco de perder o seu sentido. (FONTANA e CRUZ, 1997)

No caso destes jogos, esta preocupação é ainda maior, pois ao modificá-los para atender o nosso objetivo, estaremos interferindo inadequadamente em sua estrutura original, modificando o seu significado e conteúdo cultural para atender à demanda pedagógica.

No próximo depoimento, podemos observar a preferência das crianças por determinada brincadeira:

D2S5 - Eh... lá onde estou, eh... preferem brincar de Balança Caixão e de brincar Esconde-Esconde, que é o mesmo que Balança Caixão, é a mesma coisa, não é? E agora dá certo. Todo mundo faz. Mas no Telefone sem Fio, ainda não chegou a palavra certa, não! Estamos tentando. É a brincadeira que eles mais pedem para brincar.

A professora, em sua fala, assinala a preferência das crianças por algumas brincadeiras específicas quando diz “*preferem brincar*” ou, quando diz, que é a “*brincadeira que eles mais pedem*”.

De maneira relevante, a professora aponta a sua função, enquanto mediadora, que propicia a aprendizagem da brincadeira, assim como favorece a evolução das crianças a patamares superiores de pensamento, permitindo a liberdade de escolha, ao mesmo tempo em que persevera neste processo quando afirma “*ainda não chegou a palavra certa, não! Estamos tentando*”.

Continuando em nossa discussão, trazemos o depoimento de outra professora, que apresenta sua preocupação com o fato dela estar brincando menos com as crianças em relação ao tempo em que era monitora.

E2S20 - Geralmente era uma brincadeira livre ou com algum brinquedo que eles queriam para _____ ou conhecimento, _____ trabalhava essa questão. Ai... é assim, antes não era nada assim... eh... a gente não tinha a cobrança de conteúdos, não é? Sistematizados. Nossa... eu trabalhava... muito legal, sabe eu gostava daquilo mesmo que estava fazendo. Aí eu fui para a pré-escola, aí eu vi que era bem diferente. Até no primeiro encontro eu relatei que não estou brincando muito não, achei que não estou brincando muito. [Risos]

Inicialmente, ela nos aponta que na função de monitora havia um grande período de suas ações que podia ser dedicado ao brincar e, que posteriormente, na mudança de sua função para professora de Educação Infantil, passou a ter a “cobrança de conteúdos” de modo “sistematizado”, o que dificultou que propiciasse as brincadeiras com as crianças.

Tal depoimento traz uma situação que pode ser freqüentemente encontrada em relação ao brincar, ou seja, deixar que as crianças se divirtam em “brincadeira livre”. Esta idéia, em nossa opinião, é decorrente da visão ainda bastante presente no meio educacional.

De fato, podemos observar que as crianças, apoiadas em suas experiências sociais, constantemente brincam ao encontrar condições. Todavia, no espaço educacional, esta condição pode e deve contribuir para o melhor desenvolvimento da criança e, deste modo, deve estar alicerçada em um planejamento adequado por parte do professor.

Considerar desta forma a brincadeira e o brinquedo na sua relação com a educação infantil impõe a reflexão sobre as atitudes e práticas educativas normalmente assumidas pelos profissionais em contato com as crianças. Implica, ademais, a elaboração de um programa claro e organizado da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades, dos materiais e dos brinquedos que são propostos nas creches e pré-escolas. (WAJSKOP, 1995, p. 67)

Uma ação planejada permite que o professor encaminhe o processo educativo em vistas a desenvolver com as crianças o melhor de suas qualidades humanas.

No entanto, de modo contrário, não podemos negar que a preocupação com a aceleração do desenvolvimento infantil é uma questão preocupante na atualidade.

E2S20 - Porque assim, depois que passou da pré-escola para o fundamental, assim... eh.... Com a etapa inicial, o professor de pré-escola ele fica com os Jardins, não é? E aí eu fico com a impressão de que eh..., a gente era muito cobrado na questão da _____ pedagógica e aí eu senti bastante esta questão do brincar, não é? Mas eu penso hoje assim: está se perdendo um pouco por causa disso e eu penso assim que a tendência é perder mais. Porque assim está chegando diário de classe, não é? Planejamento semanal, assim muito conteúdo. E aí a gente fica focada naquilo e em outro ponto não dá para brincar com as crianças, aquela coisa da escola, não é?

Inicialmente, este depoimento nos traz a preocupação com a cobrança pedagógica, com planejamento semanal, com muito conteúdo o que, em sua opinião, tira o seu “foco” em relação à brincadeira na sua ação pedagógica, apresentando a idéia de contraposição entre as ações de ensinar e brincar.

É como se na brincadeira não houvesse possibilidade educativa e como não se pudesse ensinar brincando. Como se da brincadeira, não pudesse extrair conteúdos, sem que esta fosse deformada para se cumprir o propósito educativo. Brincar e ensinar não são contraposições, mas em conjunto podem, ao contrário gerar possibilidades de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Ao analisar este encontro, buscando identificar como a brincadeira constitui a prática pedagógica cotidiana das professoras, pudemos perceber diversificadas formas e relações destas com o brincar.

Encontramos professores que em seus depoimentos apontam a brincadeira, enquanto parte essencial em seu fazer docente, professores que assumiram o seu papel de mediador de modo intencional, atuando, enquanto observador, com o objetivo de obter dados que subsidiassem a sua atuação, intervindo e propiciando a aprendizagem de uma ou outra brincadeira, mas também, nos deparamos com falas de professores que nos indicaram contraposição entre as ações de brincar e ensinar, como se estas fossem incompatíveis.

Por outro lado, nos deparamos com depoimentos onde os professores indicavam considerar a brincadeira, enquanto um processo “natural” da infância, não apontando de forma clara o seu papel na condução desta atividade.

Também, pudemos perceber indícios, na fala das professoras, da tentativa de trazer as suas experiências do brincar na infância, que acontecia fora do espaço escolar, para dentro do espaço escolar, mas, nem sempre se observando as características que o brincar adquire neste espaço institucional.

Ainda, nos depoimentos destes professores encontramos formas diversificadas de brincadeiras: as tradicionais infantis, as que propiciam o desenvolvimento do autocontrole pelo ajuste das crianças às regras, as que são consideradas mais arriscadas e, em especial, o jogo protagonizado, podendo identificar, que tal diversificação, acontece em decorrência da faixa etária em que se encontram os educandos, sendo estas brincadeiras condizentes com a etapa da Educação Infantil.

No entanto, o aspecto que nos chamou mais atenção foi o fato de que, nas experiências relatadas sobre o brincar, cada professor se diferencia dos outros. Isto nos instiga a pensar que aqui se apresenta um indício, de que cada professor brinca com seus alunos a partir, entre outras coisas, das experiências sociais e culturais com o brincar, especialmente em sua infância, dos modos como estas experiências o constituíram e das significações que atribuem à brincadeira na vida e na escola.

Todavia, nos recorte dos depoimentos elencados para a nossa análise e, de modo mais amplo, no contexto global da discussão empreendida, a relevância dada ao brincar na Educação Infantil fica claramente manifestada.

5.1.3. Brincar é importante para a criança?

No terceiro momento de discussão, durante o nosso sétimo encontro, a partir da pergunta geradora que fizemos, identificamos outros aspectos que permitem ampliar a nossa análise.

No depoimento abaixo, em resposta à pergunta feita, obtivemos a seguinte fala:

D3S5 - Porque não é aquilo que ela está precisando no momento. Não é aquela brincadeira que ela quer naquele momento, para resolver alguma coisa que ela não está entendendo. Então, na escola existem dois momentos, o momento da brincadeira dirigida e o momento da brincadeira livre. A brincadeira dirigida eles adoram também, mas eu sinto que eles curtem muito mais a brincadeira livre. Porque eles podem criar uma situação, eles podem eh... entrar naquela brincadeira muito mais do que na dirigida, porque nem sempre a dirigida atinge aquilo que eles estão querendo naquela percepção daquele momento. Então, é muito gostoso os ver brincarem livre. Livre que a gente diz é modo de dizer, que não deixa de ser uma brincadeira dirigida que a gente está ali, mais ou menos enfiando o dedinho em uma coisa ou outra. Mas você fica muito mais observando eles brincarem.

O sujeito aponta que, de seu lugar de professora, identifica dois momentos diferenciados de brincar na escola: “o momento da brincadeira dirigida e o momento da brincadeira livre”, assinalando, que percebe que para a criança, parece ser mais interessante o brincar livre. Mas, ainda pontua que na escola, “não deixa de ser uma brincadeira dirigida”, já que o professor está observando o brincar “enfiando o dedinho em uma coisa ou outra”.

Reforça-se, neste depoimento, uma das possibilidades do brincar na escola, ou seja, a brincadeira livre para a criança, mas que para a professora torna-se espaço de observação e, se pertinente, alguma intervenção.

Continuando, outro sujeito considera o brincar “importantíssimo”, enquanto espaço para reviver as experiências do “mundo que está ao redor dela”, que lhes trazem desconforto, “angústias” etc.

D3S6 - Eh... O brincar é importante, eu acho importantíssimo. Porque essa questão... a criança vai elaborando as necessidades dela, os sentimentos dela, das angústias que ela tem, que ela tem tudo isso também, não é? Então ela... na brincadeira ela revive, eu acho que essas situações e repete também, muitas situações em que ela... na qual ela vive, na qual ela vê em casa, vê na televisão, vê no mundo que está ao redor dela.

Pensamos que ao apontar a brincadeira em seu depoimento, este sujeito se refere ao jogo de faz-de-conta da criança, no qual esta representa as situações vividas nas suas relações sociais, elaborando aquilo que experiencia. Deste modo, tal brincadeira, em sua opinião, deve ser considerada na escola, pois através do jogo protagonizado, como aponta Góes (2000, p. 122) apoiando-se nos estudos de Vigotski, a criança pode criar novas realidades de acordo com o seu desejo e com aquilo que tem necessidade:

De suas discussões, pode-se derivar a idéia de que esse tipo de brincadeira tem sua gênese naquilo que é vivenciado e conhecido, embora a atividade imaginativa envolvida, não seja apenas recordar, mas reelaborar experiências, combinando e criando novas realidades, de acordo com necessidades e preferências. Porém, mesmo inovando, a criança leva em conta as regras, em termos do que é pertinente a um papel social, do que é apropriado ao agir com as coisas e de como os acontecimentos podem se organizar. Assim, no espaço das ações lúdicas, a criança re-cria suas vivências cotidianas, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos e modos de relação interpessoal. (GÓES, 2000, P. 122)

No próximo depoimento podemos destacar a preocupação da professora com as crianças que parecem não saber brincar, talvez, por serem crianças que, em decorrência do local e das condições sociais, passam muito tempo na rua.

D3S7 - Eu não sei não, trabalho tanto nisso, mas o que eu estou percebendo lá no bairro que eu estou trabalhando... no ano passado com as crianças de outro bairro, falava de brincar para eles era assim: nossa, as meninas de casinha, boneca e tudo..., não é? Aquela coisa de brincar mesmo, vinha com fogão... e lá agora onde eu estou não tem isso, parece que elas não sabem brincar... dessas coisas. Eu não sei se pelo fato de, me desculpa falar, mas eles ficam muito na rua, não é? Mas hoje mesmo, não é? Estava chovendo e eles tinham que ficar mais na sala, eu falei para as meninas: - Peguem lá os brinquedos, montem a casinha, elas não

demonstraram interesse e, se pede, não tem aquele desenvolvimento natural que nem eu percebi em outros anos, em outros bairros que eu trabalhei.

Acreditamos que por sermos um país onde existe grandes diferenciações econômicas e sociais, mesmo enfocando uma única cidade como é o caso de nossa pesquisa, encontramos diversificadas qualidades de modos de vida e, deste modo, a ação do professor requer, enquanto ação diagnóstica, o investigar de tal condição para um melhor entendimento daqueles que nos propomos a educar e tais condições são explicitadas no jogo das crianças, enquanto ressignificações daquilo que é vivenciado socialmente.

O professor aponta que trabalha “*tanto nisso*”, mas verifica que eles ainda apresentam dificuldade no encaminhamento da brincadeira, pois “*não apresentam aquele desenvolvimento natural*”. Esta fala do professor parece nos indicar a visão da brincadeira, enquanto processo que se desenvolve naturalmente, o que demonstra o que nos referimos anteriormente quando afirmamos que esta visão ainda se apresenta fortemente demarcada nos discursos das professoras, assim como nos oficiais.

No entanto, pensamos que, ao contrário, a “brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe”. (BROUGÈRE, 1995, p. 98)

A dificuldade em brincar, apresentada pelas crianças atuais é, ainda, apontada por outra professora:

D3S8 - A dificuldade de brincar hoje é que as coisas já ficam muito prontas não é? Os brinquedos são muito prontos. É... antigamente, não muito antigamente, pegar um pouco da aula do (nome do professor), nós criávamos as nossas brincadeiras, nós criávamos os nossos brinquedos não é? Criávamos! Não que as crianças não façam isso hoje, acaba... ela cria muito encima daquele brinquedo, mas as coisas são muito mais prontas, acho que devido à tecnologia também, devido à questão da televisão, do videogame, então eu acho que a criança está muito mais, é... está tudo muito pronto para a criança, então eu acho que ela não aprendeu na maioria das vezes, ela não sabe o que é brincar mesmo. Um outro tipo de

*brincar, eu acho. Mudou a forma de brincar, eu acho que é isso.
Acho que mudou a forma de criar...*

Ela aponta em sua fala, que tal fato é decorrente dos “brinquedos” já estarem prontos como efeito do desenvolvimento tecnológico e ressalta que “*não muito antigamente*” os brinquedos eram criados pelas crianças. Não discordo quando a professora diz que, em função do desenvolvimento tecnológico os brinquedos passam a apresentar em sua estrutura, funções que os de tempos anteriores não possuíam. Bonecas que falam diversas frases, carrinhos que realizam percursos sem a intervenção da criança, dinossauros que emitem sons e se deslocam sozinhos, enfim, uma variedade de recursos neles embarcados. É fato, também, que brinquedos que “brinquem sozinhos”, ou seja, que pouco estimulem as crianças a novas descobertas, não são os mais apropriados ao desenvolvimento infantil.

No entanto, mais à frente em seu depoimento, a professora afirma que as crianças criam “*muito em cima daquele brinquedo*” e que “*mudou a forma de brincar*”.

Contraditoriamente, este professor identifica questões ainda muito presentes em nossa concepção sobre o brincar. Por um lado, se diz que a criança não sabe brincar, por outro se assume que este brincar é diferente. Dialeticamente convive a visão do brincar de gerações anteriores, o brincar do “nosso tempo”, com o brincar das crianças de hoje, ou seja, coexistem estas duas concepções.

Concordamos com o sujeito, quando este aponta que “*mudou a forma de brincar*” e não poderia ser de outro modo, já que o brincar é constituído nas relações da sociedade e de seus modos culturais, pois a “criança está inserida, desde o nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável”. (BROUGÈRE, 1995, p. 96)

Pensamos que uma das mudanças desta forma de brincar é que, em consequência das mudanças nas formas das relações sociais, consideradas num contexto amplo, as brincadeiras são desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos. O brincar em grupos maiores, nos dias de hoje, muitas vezes não encontra espaço para ser desenvolvido. Encontramos esta afirmação em outro depoimento:

D3S10 - Antigamente as brincadeiras eram mais em grupos, não é? Brincadeiras de rodas, brincadeiras de rua. A vida vai mudando e vai se transformando, não é? E... e a gente vai se fechando cada vez mais em espaços pequenos de morar. Então, hoje, se brinca sozinho. Eu falo isso, porque eu tenho aluno que tem quatro anos, que só fala em vídeo-game. E ele joga vídeo-game sozinho e o outro amigo joga vídeo-game sozinho. Eu acho super bom quando ele fala assim: - Ah! Fui à casa do meu amigo, que gostoso brincar! Então os grupos, as brincadeiras... reduziram-se o número de crianças brincando, também. [...] Não tem. Não tem. Então a escola está fazendo este papel da brincadeira socializadora. Você vê que eles sentem uma dificuldade muito grande em brincar em grupo, muito grande!

O professor destaca a função da escola e, claro, a função do professor, em decorrência da diminuição dos companheiros de brincadeira, enquanto espaço para a “*brincadeira socializadora*”.

Concordamos com o fato, que é na escola que as crianças encontram um número maior de crianças para brincar considerando, que os vizinhos e primos, na atualidade, nem sempre são os amigos de brincadeiras e, assim, muitas vezes os companheiros de escola passam a ser os parceiros para as brincadeiras em grupo. No entanto, a instituição escolar não necessita assumir mais esta função, entre tantas outras que lhes são atribuídas. Porém, observando que a escola é ponto de encontro entre muitas crianças e que o brincar infantil pode ser bastante educativo, assim como, contribuir efetivamente ao desenvolvimento infantil, não há porque desconsiderá-la no processo.

Verificamos neste terceiro encontro de discussão coletiva, assim como no anterior, que os professores julgam ser relevante o brincar, em especial destacam a necessidade da criação de espaços no processo educacional, no cotidiano da escola e na ação pedagógica destes,, para o brincar coletivo e até para ensiná-los a brincar de novos jogos em grupo.

No entanto, percebemos através dos depoimentos que a concepção existente em relação ao brincar de ontem e hoje, entre o brincar na rua e na escola convivem de modo complexo, por vezes até contraditório. Mas, continuemos a nossa discussão, observando os depoimentos do próximo encontro.

5.1.4. A escola é ou não é o espaço da brincadeira?

Nos depoimentos obtidos em nosso quarto momento de discussão no oitavo encontro, os professores continuam a destacar importância que o brincar tem na vida da criança, relacionando tal aspecto ao espaço escolar:

D4S3 - Acho que diante do que a gente já vem discutindo, não é? Acho que nós, dentro da escola,... é um dos espaços ou chega até a ser o único espaço para a criança brincar. O que a gente viu em outras discussões, que a rua..., na rua a criança já não brinca mais. Então a escola, além de ser um lugar onde ela encontra com outras crianças, é um coletivo infantil, então eu acho... é um espaço físico, a escola chega a ser até o único espaço, às vezes, da criança brincar.

Esta professora enfoca que além do espaço do encontro de companheiros, por vezes, a escola chega a ser o único espaço físico para o brincar em grupo. A constatação da professora é coerente com o que pode ser observado na sociedade contemporânea, especialmente nos grandes centros, onde os lugares para o desenvolvimento das brincadeiras ficaram restritos. A rua e a praça, antigos pontos de encontro das crianças, nem sempre podem ser freqüentadas, pois a violência que, por vezes, impera não permite deixar que os pequenos brinquem à vontade, sem que tal condição esteja associada a uma ou outra da classe social.

Quando perguntamos se a escola é espaço para a brincadeira e este nos responde que “a escola chega a ser até o único espaço, às vezes, da criança brincar”, nos traz indícios que, em decorrência de tais mudanças sociais, a escola precisa assumir mais esta responsabilidade.

Podemos observar que á escola tem se imputada muitas obrigações decorrentes das carências relativas à infância na atualidade e, em relação à brincadeira, não é diferente. Pensamos, que a escola não pode trazer para si a responsabilidade de suprir tudo aquilo que faz falta à criança, a escola não pode dar conta de tudo, não seria possível. A escola precisa se dedicar ao projeto educacional.

Nesse sentido, como componente educacional da Educação infantil está o brincar. Acreditamos que não qualquer brincar, pois o brincar da rua, o brincar em família, o brincar entre crianças tem objetivos muito diferenciados do que o brincar na escola. O que pode estar presente são as mesmas brincadeiras, em decorrência da estrutura que apresentam. Assim, os jogos de faz-de-conta, os jogos de regras, os jogos de construção e até os jogos de vertigem podem e devem estar na escola, desde que se contemple o projeto que orienta as ações educacionais.

Tais concepções que estão muito presentes no meio educacional, especialmente em relação ao brincar, acreditamos que decorrem da visão assistencialista que historicamente fez parte e, ainda faz, da constituição da Educação Infantil.

Continuando nossa discussão, identificamos que outro sujeito reforça tal concepção, no entanto, apresentando outras possibilidades:

D4S4 - Eu acho que a rua... ainda tem muitas crianças que brincam na rua, mas acho que com outro objetivo, não é? Então a escola é importante para essa brincadeira, ainda é um incentivo, não é? Para as crianças estarem indo também para a escola, não, é? Não sendo assim obrigadas, não é?

Ele identifica em seu depoimento, que existem muitas crianças que brincam na rua, mas relaciona tal aspecto, às condições de risco social, quando diz que brincam “*com outro objetivo*”:

Também, aponta a possibilidade da brincadeira no espaço escolar ser um “*incentivo*” para as crianças irem à escola e um “*motivo*” para entrarem na brincadeira. Concordamos com a afirmação do sujeito que a escola seria um local mais interessante para a criança se fosse mais lúdica em seu processo, no entanto temos que afirmar, que não é só pela brincadeira que a criança aprende e, ainda mais, que em nossa experiência de educadora pudemos verificar, que as crianças se interessam em aprender, desde que o que se ensina tenha significado para a ela ou que, pela mediação do professor, o assunto tratado desperte o interesse da criança.

Traz, ainda, indícios de uma concepção do brincar enquanto atividade prazerosa e, portanto, um mecanismo de sedução para a criança ir para a escola, em contraposição à outra concepção do ensinar enquanto algo não prazeroso, o que traz como consequência, a criança se sentir obrigada a frequentar esta instituição. Ressaltamos o fato de considerarmos um enquanto contraposição do outro, em nossa opinião dificulta trabalharmos este processo enquanto uma totalidade.

Outro aspecto em relação ao brincar no espaço educacional e apontado em outro depoimento:

D4S13 - Eu acho que a brincadeira deve fazer parte, desenvolve em todos os sentidos: a matemática, a língua portuguesa, a oralidade, enfim, tudo. Só que depende muito do professor, mesmo na Educação Infantil. Faz parte? Faz! Mas nem todos também fazem da brincadeira como um método de ensino.

Esta professora apresenta a sua concepção do brincar, apontando a sua função utilitária quando argumenta que a brincadeira possibilita o aprendizado da “matemática”, da “língua portuguesa” e da “oralidade”, propondo que esta possa ser utilizada enquanto “um método de ensino”:

Em nossa opinião, a utilização do jogo, enquanto mecanismo de sedução ou, enquanto “método” de ensino pode descaracterizar o contexto do jogo, transformando-o em mero instrumento do processo de ensino-aprendizagem, nem sempre alcançando o objetivo que se espera, pois quando “perde sua dimensão lúdica, sufocada por uso didático que a restringe a seu papel técnico, esgotando-o. Isso se dá quando em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender.” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 139)

Por outro lado, é fato que a brincadeira propicia o desenvolvimento da oralidade e da comunicação entre crianças, pois pelo brincar, especialmente no jogo de faz de conta, a criança interpreta o papel que ela escolheu ou que lhe foi atribuído. Deste modo, o uso da linguagem no desenrolar do jogo é evidenciado e nesta relação amplia-se a possibilidade de entendimento da realidade.

É na sua relação com o outro, que a criança vai se aproximando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social

que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61)

A contraposição entre o brincar livremente na escola, ou seja, sem objetivos educacionais determinados e o brincar utilitário é uma das complexidades presentes, quando se trata a brincadeira no espaço educacional. Assim, como argumenta Kishimoto (1998), o equilíbrio entre a função lúdica e educativa do jogo é decorrente, em nossa opinião, de se analisar pelo menos duas questões: a estrutura do jogo e os objetivos educacionais que queremos alcançar, pois é importante compreender que a incerteza em relação ao seu resultado é uma das características da brincadeira. (CAILLOIS, 1990)

Por outro lado, ao observamos as brincadeiras em relação à sua estrutura verificaremos que nem todas são passíveis de adaptação e, desta forma, modificá-las pode significar retirar delas o sentido. Trabalhar com brincadeiras no espaço educacional requer, então, observar a plasticidade do processo, tanto na proposta da atividade, quanto na intervenção do professor durante esta.

Outro aspecto a ser destacado é o fato dos pais não relevarem o brincar, enquanto algo importante no processo educacional da criança. Nós ouvimos das professoras alguns relatos que delimitavam tal questão e, em especial, o sujeito abaixo nos descreve o que estava acontecendo em sua turma:

D4S14 - Eu falei assim, porque lá eu deixei a sexta feira para levar brinquedo. Mas na sexta feira não vai aluno, porque acham que só vai dar brincadeira, e eu acho que vai muito da cultura dos pais também. Mudar isso aí. Levar para eles que através das brincadeiras os filhos vão aprender.

No entanto, ainda assim, o professor reconhece a necessidade de mudança da concepção dos pais quando diz que é importante orientá-los, enquanto especialistas que somos, “*que através das brincadeiras os filhos vão aprender*”. Mas, por outro lado, tal questão, nos faz pensar que se existe um dia para brincar, os outros dias da semana são para aprender? Será que tal divisão não reforça o que pensam os pais? As complexidades encontradas nas concepções relativas ao brincar e a desconsideração de suas possibilidades educativas, por parte de pais e

professores, acabam por reforçar nossa concepção do brincar, enquanto ação dissociada do processo de ensino na Educação Infantil, ou seja, passa a ser utilizado com objetivos meramente recreativos e promovido para as crianças brincarem por si só.

Concordamos com a professora quando diz que, enquanto professores, nos cabe orientar os pais em relação ao valor da brincadeira para o processo de desenvolvimento da criança e sendo o brinquedo, muitas vezes, o suporte da brincadeira infantil, especialmente, do jogo de faz de conta, o “dia de brinquedo” pode ser um momento relevante para a ação educativa das crianças.

No entanto, muitas vezes, em decorrência desta concepção, da pressão sofrida pelos pais – e até, por outras instâncias – os professores acabam por abarcar, maior preocupação com o desenvolvimento de conteúdos, que apresentem maior consideração por partes dos vários segmentos, evitando assim, se deparar com “problemas” na sua ação enquanto professor.

Estimulados – e mesmo pressionados – por pais e mães que crêem possível e desejável antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, professores e professoras da Educação infantil criam salas de aula com rotina, espaço, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças no Ensino Fundamental. (MELLO, 2007, p. 85)

A preocupação com a antecipação da aprendizagem da criança, também pode ser observada no depoimento que se segue:

D4S15 - Acho que é engraçado e até vou levantar outra questão, acho verdade até nas nossas falas como essa coisa aí está enraizada dentro da gente, enquanto profissional docente. A gente, na Educação Infantil, a gente não trata nossas crianças como crianças, a gente fala a todo o momento, que reforça, que temos alunos, meu aluno, o meu aluno, não é? Que aluno? A diferença é muito grande quando se fala de crianças. O aluno é aquela coisa do Fundamental, toda não é?... esquematizada. Quando se fala com criança é um pouco mais aberto. Eu acho interessante, não é? E de certa forma, ou não, a gente, em vários momentos, está tratando a criança como aluno na Educação Infantil. E ao tratar como aluno a gente acaba incorporando algumas práticas que são mesmo do Ensino Fundamental.

A professora identifica em sua fala que está presente na concepção dos professores a representação diferenciada entre “ser aluno” e “ser criança”. Isso nos reporta às experiências, que vivenciamos enquanto alunos, o que, algumas vezes, nos impede compreender melhor o que é “ser criança”.

Este sujeito narra que percebe a diferença de tratamento “quando se fala de crianças”, pois quando tratamos de alunos incorporamos “algumas práticas que são mesmo do Ensino Fundamental”, o que acaba nos distanciando de uma relação mais adequada à Educação infantil. Tal contexto pode ser encontrado no trabalho de Mello (2007, p. 100):

Pelas teses expostas acima, que constituem parte do ideário histórico-cultural, entendo que muito do que temos feito com a educação das crianças pequenas carece de uma base científica e que, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao ensino fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual.

Outro sujeito dá continuidade à mesma discussão apontando que isto está presente na “própria formação”, alegando que a formação inicial é, também, voltada para o Ensino Fundamental, reforça sua idéia quando diz que isto é mais do que comum, é “forte”.

D4S15 - Eu acho que está enraizado... Eu acho que está na nossa própria formação, na nossa formação mesmo, não se dá tanta base para as crianças serem elas mesmas, a formação... da faculdade. A formação inicial do docente. Ela dá uma formação muito mais voltada para Ensino Fundamental, principalmente criada para a alfabetização. É algo que é muito... Muito comu... muito forte, eu acho, aqui no Brasil, não é? A formação? E aí diante disso, eu acho que a gente acaba levando isso para nossa prática.

Acreditamos, assim com Kishimoto (1999, p. 74-75), que isto acontece, também, em decorrência das diversas políticas educacionais de formação para os

professores de Educação Infantil, o que levou à concepção discriminatória em relação ao professor deste ciclo de ensino.

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Em continuidade a esta discussão, surgiu um aspecto que parece ser, na atualidade, na ação destes professores, um componente que dificulta o desenvolvimento do brincar na Educação Infantil. Eles nos relataram que existe a exigência de que, quando acontece algum problema na escola em relação à criança se machucar, haver uma comunicação formal por parte do professor. Esta comunicação vem em formato de “ocorrência”, onde é preenchido um formulário, o qual o professor deve assinar:

D4S18 - A própria instituição, os próprios docentes, quando uma criança cai ou se machuca tal, não é? Mesmo que é um machucadinho de nada, aí fica aquele “bafafá” você começa assim: - Nossa aconteceu comigo de novo! Será que eu sou relaxada, demais? Se eu brinco mais, então acontece logicamente. Então você fica assim: - De novo com você? Assina mais este relatório, assina mais esta ocorrência. [...] Mas assim, sempre acontece com você? Está acabado, não é? Surgindo dos próprios colegas isso daí, não é? Agora, ninguém viu por que a criança cai mais com você? Você brinca mais! Porque você propicia mais momento assim que... acaba com a ____? Não tem esse questionamento... eu acho. Nem da própria orientação educacional. Então é só esse negócio. Aconteceu... ocorrência! Depois falam que aquela deixa todo mundo se machucar.

No relato da professora podemos apreender que tal processo passa a ser considerado pela direção, coordenadores e até outros educadores, enquanto falta de cuidado do professor responsável pela criança que se machucou. Tal acontecimento gera o seguinte sentimento para ela: “Nossa aconteceu comigo de novo! Será que eu sou relaxado(a), demais?”. No entanto, ao mesmo tempo, o sujeito considera o

fato de modo contrário e diz: “*Se eu brinco mais, então acontece logicamente*”. Ainda pondera, continuando seu questionamento: “*Agora, ninguém viu por que a criança cai mais com você? Você brinca mais!*”. Tal condição parece ser um impeditivo, ou se não, um fator que determina a diminuição da proposição da brincadeira por parte dos professores.

Em nossa opinião, cabe-nos o cuidado em relação à criança, enquanto ela estiver na escola, do mesmo modo que nos compete informar às famílias quando algo acontece dentro dela. Por outro lado, cremos, que isto também, depende do entendimento de que as crianças, por estarem em constante movimento, estão sujeitas a machucar-se, sem que isso necessariamente indique descuido do professor.

Nestes casos, estas questões precisam ser consideradas e não fazer de procedimentos adequados ao processo educacional mecanismos de opressão, seja de que intensidade for, de modo a não aprofundar o sentimento de solidão, que muitas vezes, vivemos nas instituições educacionais, aspecto que podemos *apreender no discurso da professora quando diz “Está acabado, não é?”*.

Deste modo a interação escola-família passa a ser fundamental no entendimento deste processo:

Compartilhar cuidados implica o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis, o que demanda uma constante negociação entre as partes. No entanto, é preciso considerar, sobretudo, a perspectiva da criança, foco do cuidado e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e os profissionais de educação infantil. (MARANHÃO e SARTI, 2008, p. 192)

Ainda, em resposta à mesma pergunta, gostaríamos de novamente destacar a questão arquitetônica das construções das creches. Nossa experiência educacional em Educação Infantil, por mais de vinte anos, nos faz concordar com o depoimento abaixo, relativo a outro sujeito:

D4S19. Eu acho que a própria prefeitura, o pessoal da construção, o engenheiro, ele não olha o prédio para criança. A maioria dos prédios não é para a criança. É escada que sobe, é escada que desce, janelas super altas. Então hoje, talvez, esteja mudando um pouco a

engenharia que tem que ser virada para criança e trata da criança hoje em dia. A escola mesmo que eu trabalho só tem uma rampa, o resto é tudo escadaria. Criatividade, movimento..., olha devagar e desce. Então por um lado é complicado.

Este parece ser mais um problema para a movimentação infantil e, portanto, também para a brincadeira. As inadequações espaciais das instituições de Educação Infantil, as constantes adaptações necessárias, acabam por criar escolas que não propiciam o desenvolvimento da infância pelo perigo que traz as escadas e outros espaços de construção, não voltados às características da infância, o que está em desacordo com a proposição de nossas políticas educacionais:

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1999), o ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. (BRASIL, 2006, PBIEE1 1, p. 36-37)

Como podemos perceber neste encontro, pudemos identificar nos depoimentos das professoras, vários aspectos que têm contribuído para que haja uma cisão, uma ruptura, entre a valorização do brincar em discurso e na concepção de professores e dirigentes e as condições encontradas nas instituições de Educação Infantil.

Dentre estas condições pudemos encontrar aquelas que são decorrentes da pressão por uma aceleração da escolarização – onde a preocupação com o conteúdo é reforçada –, da concepção utilitarista do jogo, em que este é utilizado para o desenvolvimento de componentes curriculares, da não valorização do brincar por parte dos pais – quando estes deixam de encaminhar seus filhos à escola em dias de brincadeiras –, da não consideração da criança em sua totalidade – em especial quando a tratamos, enquanto unicamente aluno –, da falta de formação específica para professores de Educação Infantil – quando é enfocada nos cursos a formação para o Ensino Fundamental –, da possibilidade de utilização de procedimentos educacionais em burocráticos – a assinatura da ocorrência quando o aluno se machuca, se determina, enquanto falta de cuidado do professor com a

criança –, e finalmente da falta de condições ambientais – decorrentes do projeto arquitetônico das instituições.

Como podemos verificar pela retomada dos aspectos primordiais dos depoimentos das professoras, este encontro nos trouxe, a variedade de questões a se observar quando tratamos da brincadeira no espaço educacional apresentando-nos a complexidade envolvida neste processo.

Na perspectiva de ampliar tal discussão passamos a discutir os depoimentos obtidos no encontro subsequente que tratou da brincadeira, enquanto estratégia educacional e que nos traz através das experiências das professoras, aspectos a serem relevados na perspectiva do ensino.

5.1.5. Toda vez que a brincadeira é trabalhada enquanto estratégia educacional ela dá certo?

No penúltimo encontro, na quinta discussão coletiva, perguntamos: - Toda vez que o brincar é trabalhado enquanto estratégia educacional, ele dá certo?

Em resposta a esta questão encontramos, na maioria dos depoimentos, a tranquilidade quanto ao processo de modificação ou adaptação da brincadeira, quando necessário, e a consciência de que isto é parte do processo pedagógico. Poderemos verificar algumas questões relativas ao que apontamos:

D5S1 - Porque a gente imagina, quando a gente monta um... mais um jogo, a gente imagina que a criança tem a mesma, quase todas habilidades que a gente e chega lá e não é. Porque eu fiz um jogo com... com Boliche, com garrafa e um pouco de areia, eu falei: - Nossa! Vai ser uma... uma beleza! Vão derrubar tudo de uma vez. Nada, era uma de cada vez, às vezes, eram duas, o máximo que conseguiu foram cinco, com doze garrafas.

Este sujeito aponta aspecto importante a ser relevado no ensino do jogo, especialmente das brincadeiras, assim como, o “*Bolicho*”, que exigem habilidades motoras específicas para o seu desenvolvimento. Todavia, isto não quer dizer que não podemos propor brincadeiras que exijam da criança uma habilidade superior àquela que apresenta. Acreditamos que nossa intervenção, a mediação do outro no processo, professores e pares, possam levá-la ao desenvolvimento em relação a esta habilidade, cuidando-se que a frustração da criança não seja maior que o desafio e, assim, ela possa continuar jogando. Isto também é proposto no próximo depoimento:

D5S3 - Eu acho que assim, não é? O jogo ele dá certo, mas há... o que acontece é que a gente aprende com ele, a gente faz alguma coisa. Que nem ela falou, a gente tem que... que não deu certo, que deu aquele “fuá”, as crianças frustradas e a gente repensa para colocar uma que seja mais adequada para idade deles, eu acho que é um aprendizado que a gente tem com a turma que está trabalhando.

Neste depoimento o professor destaca a possibilidade de repensar e colocar uma situação que “*seja mais adequada para idade deles*” e propõe que se aprenda com a turma que vai trabalhando. Concordamos neste sentido com o sujeito, pois acreditamos que esta é mais uma função do professor em relação ao jogo, observar seu desenvolvimento, intervir, ouvir as crianças, sistematizar proposições e, por vezes, realizar a proposta de mudança.

Neste sentido, reforçamos o identificado anteriormente, ou seja, ao pensarmos uma brincadeira para trabalhar com as crianças, especialmente quando as regras são determinantes do processo, pensar a sua estrutura é fundamental, ou seja, o seu modo de funcionamento, de modo a verificarmos quais as condições que estas requerem.

Outro aspecto a ser discutido aqui é uma questão relativa à formação de professores. Em nossa experiência em cursos de formação pudemos observar que os professores de Educação Infantil apresentam pouco conhecimento em relação ao desenvolvimento motor da criança e, deste modo, tem dificuldade de realizar a escolha das brincadeiras quando este aspecto é predominante. Acreditamos que isto

se dá em decorrência deste enfoque estar pouco presente nas disciplinas dos cursos de formação inicial.

Retomando a discussão verifiquemos o depoimento abaixo:

D5S4 - Acho que no momento mesmo ocorre... ocorre essas readaptações, que assim, às vezes você está elaborando com as... brincadeiras, pensa nas brincadeiras. Você já sabe mais ou menos as regras, passa as regras para as crianças e aí, quando vai desenvolver a brincadeira não dá certo, a gente tem que _____, dá bagunça, e aí aos poucos, você junto com as crianças vai criando novas regras e vai dando outro formato, até, para aquela brincadeira...

Esta professora identifica em seu depoimento como deva ser o processo de mediação do professor, durante a brincadeira quando esta atividade não acontece de modo satisfatório, apontando: *“aos poucos, você junto com as crianças vai criando novas regras”*.

No depoimento seguinte o professor acrescenta que, se devam criar oportunidades para mudar o jogo e tentar atingir o objetivo que se tinha com o jogo inicial:

D5S5 - Isso mesmo. A gente tem que usar a nova estratégia para que aquele jogo dê certo. Muitas vezes a gente tem que criar outras oportunidades para mandar outro jogo com aquela mesma... com aquele mesmo objetivo que a gente tinha... tinha antes.

Quando a professora diz que tem que *“criar outras oportunidades para mandar outro jogo”* com o mesmo objetivo, penso que nos afirma um aspecto importante: o de não simplesmente adaptar a brincadeira ou, ainda, deformá-la, mas sim, determinar um novo jogo que possibilite o alcance daquilo a que se propôs inicialmente.

Para que os jogos sejam um verdadeiro elemento organizador na vida das crianças e estas se tornem ativas, demonstrando seus interesses e necessidades, é imprescindível que na educação prática haja riqueza e diversidade nas atividades. Isto permitirá diversificar os interesses infantis, elevar o nível de suas necessidades e

desenvolver a criança de forma integral. (USOVA, 1979, p. 15-16, tradução nossa)

Nesse sentido, temos como premissa que o professor deve conhecer uma boa variedade de brincadeiras de modo a permitir a sua variação, pois quem possui o objetivo educacional a ser alcançado é o professor, para a criança o objetivo maior é jogar. No entanto, nem sempre conseguimos o desenvolvimento do processo de adaptação da brincadeira com tanta tranquilidade. (MARTINS, 2002)

D5S8 - Eu... eu... essa semana eu tentei... eu tentei a do urso. Eu fiquei frustrada porque eles... eu falei eles vão acordar o urso, só que eles queriam acabar com o urso. [Risos] O urso... não dava tempo da gente correr, não é, do urso. Aí eu dei outra.

Podemos observar que no depoimento que se segue, o professor não conseguiu alcançar o que queria e não conseguiu fazer com que a brincadeira se encaminhasse de modo adequado e, assim, teve que mudar de modo definitivo a proposta. Considerando a incerteza do resultado, enquanto característica típica das brincadeiras, esta é uma situação que nela pode estar presente. (CAILLOIS, 1990)

O próximo depoimento nos apresenta um aspecto que, em nossa opinião, algumas vezes aparece confundida na escola e que nos causa certa preocupação:

D5S14 - [...] o mais espertinho, dava estrela, dava isso, dava aquilo. Quando chegaram os três, nossa, eu dei pulo, chegou na hora de eu dar cambalhota. Mas você me ajuda... gente do céu, se eu desloquei a clavícula brincando de cambalhota, só me faltava, eu quebrar o pescoço de um. Eu fiquei com tanto medo de ensinar a virar cambalhota, porque eu pensei: - Se eu já consegui deslocar a clavícula, eu vou quebrar o pescoço da criança. Aí ela (a criança) assim: - Não, se você não consegue não tem importância, roda pro chão! [Risos]

Quando falamos em brincadeiras, algumas vezes, nós as vemos confundidas com a realização de movimentos que requerem certa habilidade como é o caso do virar cambalhota.

A cambalhota, assim como escorregar, descer por uma rampa de grama sentados em papelão são jogos infantis que causam certa sensação de vertigem. No

entanto, no caso desta atividade, há uma inversão de centro de gravidade e a necessidade de boa proteção do pescoço para realizá-la. Neste sentido, o professor que for orientar a sua realização deverá ter um bom conhecimento do processo.

Sabemos que tal brincadeira é bastante executada por crianças em espaços não escolares, no entanto, sabemos que muitas se machucam também. Em nossa opinião, não é apropriada a sua realização, sem que o professor tenha a formação adequada para tal, já que envolve eminente risco na execução inadequada. Deste modo, apontamos ser este um aspecto relevante na escolha das atividades que vamos encaminhar: apresentarmos os requisitos necessários à orientação da atividade.

Verificamos neste encontro que os professores consideram que nem sempre a proposta de brincadeira pode dar certo. Caso isto se dê, eles propõem que a modifique ou, que seja substituída por outra que possa alcançar o mesmo objetivo.

Assim, apresentam em suas falas que enfrentam tais situações com tranquilidade, reconhecendo como característica própria do trabalho do jogo e não como um impeditivo para promovê-lo.

Encerramos desse modo a discussão sobre a brincadeira e suas relações com a prática pedagógica cotidiana, pois no último encontro enfocamos o brincar na perspectiva da vivência das professoras, que teve enquanto um dos objetivos a rememoração das brincadeiras de infância.

5.1.6. Como foi para vocês vivenciarem as brincadeiras?

No último encontro, perguntamos aos professores: - Como foi para vocês vivenciarem as brincadeiras? Buscar nas rememorações das professoras suas lembranças das brincadeiras dos tempos da infância e suas relações com os tempos atuais nos encaminhou na continuidade das discussões coletivas.

De um modo geral, os professores identificaram enquanto positiva a experiência. Assim, passamos à discussão do primeiro depoimento:

D6S3 - Bom. Para mim foi excelente, porque a melhor fase da minha vida foi a minha infância. Brinquei até! Minha mãe me mandava arrumar a cozinha e eu não ia. Ela tinha que me catar no meio do, do... era uma chácara, não é? Ela tinha que sair catando, porque eu queria é só brincar. Então, para mim foi bom, pois foi uma fase muito feliz na minha vida. E a gente não... não para, não tem tempo, não tem oportunidade para estar vivenciando essas brincadeiras que a gente brincou. Às vezes, nem com as próprias crianças. A gente dá outras brincadeiras não essas, não é? E a gente resgatou muita coisa aqui, achei legal.

Pudemos verificar, mais uma vez, o arrebatamento que a brincadeira nos causa enquanto adultos, quando a professora relata que “foi excelente” e a possibilidade de que as lembranças venham nos resgatar as emoções já vividas na infância, a nossa criança que nos constitui quando adultos e, em especial, enquanto professores e que ao mobilizar nossas lembranças nos permitem reviver.

Ao mesmo tempo, identificamos neste depoimento o tempo passado na infância quando diz “*Brinquei até!*”, em resposta a uma pergunta do tempo presente. Nas lembranças, verificamos as inter-relações de diferentes tempos, pois: “Entende-se, então, que os três tempos: passado, presente e futuro, estão interligados e que o sentido de reconstrução do passado é dado pelo presente (que o reinterpreta) e essa reconstrução vai reorientar futuras ações”. (FERNANDES, 2002, p. 83)

Tal condição aparece em outro depoimento:

D6S10 - Tita, eu acho que assim, o curso fez com que a gente se apropriasse daquilo que a gente já tinha perdido um pouco, não é? É que a gente vai crescendo, envelhecendo, não é? E mesmo estando ali com as crianças, a gente vai... no meu caso não é, a gente vai se fechando um pouco, vai fazendo as coisas não... às vezes, às vezes até por fazer, não é? Então o curso me possibilitou refletir um pouco sobre isso, sobre as brincadeiras, a importância, não é? Porque eu que não estou fazendo aquilo, que eu devo fazer mais, porque é importante. Então a gente... eu me apropriei disso, não é? Vivenciando, fazendo as brincadeiras. É importante. Porque ninguém ensina aquilo que não sabe e aquilo que não está sentindo.

A professora identifica que tais vivências permitiram a apropriação “*daquilo que já tinha perdido um pouco*” e ressalta a importância desta apropriação quando afirma que ninguém “*ensina aquilo que não sabe e aquilo que não está sentindo*”. Aqui, queremos ressaltar, que a vivência das brincadeiras é um dos recursos possíveis para a apropriação daquilo que podemos ensinar às crianças. Nos encontros de formação, durante as vivências das brincadeiras, nem todos os professores participaram.

Alguns não participaram das atividades propostas durante alguns dias, outros não participaram durante todo o processo. A opção em não realizar a atividade foi decorrente de variadas questões: impossibilidade de realizar atividade física em decorrência de complicações de saúde, do cansaço em determinado dia e, até, pela opção de não querer estar brincando. No entanto, podemos afirmar que este não foi um fator determinante no encaminhamento do processo, pois alguns professores, estando de fora da brincadeira, puderam estabelecer focos de observação que foram de relevância na discussão do processo. Neste sentido, recordar não depende do vivenciar hoje a experiência anterior, pois “os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora: é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição. (CHAUI, 2004, p. 20)

Ainda aponta, que os encontros permitiram refletir sobre a importância das brincadeiras, vivenciando-as, lembrando-as, e até rompendo com aquilo que se vinha realizando, ou seja, “*fazendo as coisas [...] às vezes até por fazer*”.

Os três depoimentos que se seguem abordam o brincar na vida adulta, apontando aspectos diversificados do brincar nesta época da vida. Vejamos o que dizem:

D6S7 - Porque a gente não tem mais aquela liberdade de brincar assim, não é? E a gente... eu fiquei meio assim, que nem ela falou, meio tímida, depois que a gente se soltou... eu me soltei, daí.. eu fui brincando. Mas eu me senti no começo meio assim, tímida, meio assim... Por mais que eu tenha brincado assim na infância, bastante. Eu assim, quando a gente ficou... quando a gente ficou... quando eu fiquei adulta, eu fiquei assim meio, eu não fui... eu não sou tanto de brincar muito não.

Neste depoimento a professora aponta a falta de liberdade para brincar que está presente na vida adulta, identificando a diferença em relação ao brincar na infância quando diz: *“Por mais que eu tenha brincado assim na infância”, “quando eu fiquei adulta”, “... eu não sou tanto de brincar muito não”*. No entanto, sua indefinição entre dizer “eu” ou “a gente” nos dá indícios, que associada às dificuldades próprias da vida dos adultos em relação ao brincar, pode ser acrescida pelo seu modo de ser. Por outro lado, argumenta que depois ela se soltou e passou a participar. Isto é, apresentado também no próximo depoimento:

D6S8 - E eu aqui... foi gostoso, porque eu me senti solta para brincar, não fiquei com vergonha de brincar. Não é porque sou adulta que eu não posso brincar. Até tem uma que eu não lembro a menina que eu extrapolei um pouco. Mas daí pedi desculpa para ela, mas é que eu levei tão a sério a brincadeira.

A professora demonstrou que no espaço dos encontros, entre outros professores ela se sentiu *“solta para brincar”* e reforça, que *“não é porque sou adulta que não possa brincar”*.

Mas em nossa sociedade o brincar entre adultos, não é uma prática social comum, não pelo menos nos moldes do brincar na infância. Assim, ele está presente em outros formatos nas atividades de lazer, nas atividades esportivas e até nas manifestações artísticas e culturais.

Tal condição é também reforçada por outra professora:

D6S9 - Eu senti isso. Então nas brincadeiras, o gostoso foi estar brincando com outros adultos, porque brincar com as crianças é algo que eu já faço no dia-a-dia, não é? Mas brincar com adultos não é algo que eu faço todos os dias. Uma porque, os adultos que estão do meu lado, os outros professores, a gente tem: relatório para fazer, um monte de coisa que a secretaria diz que a gente tem que fazer e não existe essa prática de você estar brincando com outros adultos. E esse curso em si levou a isso. Levou a essa prática da gente estar brincando, resgatando algumas brincadeiras.

Tal depoimento também reforça o prazer de brincar quando argumenta que *“foi gostoso estar brincando com outros adultos”* e enfatiza que a *“prática de*

estar brincando” permitiu o resgate – na lembrança das professoras? – das brincadeiras.

Esta mesma professora nos indica que, além dos professores, seus companheiros, estarem muito ocupados com *“um monte de coisa que a secretaria diz que a gente tem que fazer”*, nos faz pensar que:

As relações de trabalho que têm nos afastado de nossos pares, empobrecem nossa constituição como profissionais e como sujeitos, empobrecendo nossa vida mental. Nós vivenciamos esse empobrecimento, mas nem sempre o reconhecemos. (FONTANA, 2003, p. 119)

Deste modo, vamos vivendo o nosso cotidiano profissional e só percebemos o distanciamento de nossos pares, quando interrompemos o que estamos fazendo e nos é permitido momentos de convivência, que no caso de nossos encontros foi enfatizado nos momentos de vivência de brincadeiras, mas poderiam ocorrer em muitos outros momentos.

Faz-se importante destacar que vivenciar as brincadeiras foi um processo relevante, pois permitiu que nos apropriássemos de alguns conceitos teóricos discutidos durante estes, sendo para nós uma estratégia para o encaminhamento dos encontros. Também, objetivamos a mobilização da memória para as entrevistas individuais que foram tratadas na segunda fase da pesquisa. Ainda, permitiu a construção de um clima favorável ao relacionamento do grupo.

No entanto, é preciso enfatizar que não devemos supervalorizar tais experiências já que, pela simples vivência, acreditamos que não se consegue a mudança da prática pedagógica dos professores em relação à valorização do brincar no contexto educativo. Tal processo está inter-relacionado a vários aspectos como a relação entre pares, o fazer docente cotidiano e, em especial a construção de um projeto pedagógico que releve o potencial educativo desta atividade para a ação educativa de crianças da Educação Infantil, o que deve ser considerado na construção de um projeto de formação continuada de professores.

Porque, de fato, em nossa sociedade as práticas relativas ao brincar se diferenciam entre adultos e crianças, o que é apontado pela professora quando diz que *“não existe essa prática de você estar brincando com outros adultos”*, pois estão

associadas às práticas sociais de cada grupo e deste modo, estão relacionados aos modos de ação dos professores.

Então brincar é uma atividade própria da infância, relativa não a nós professores, mas aos nossos alunos, no entanto, nossas vivências infantis estão marcadas no nosso jeito de ser professor de criança, pois “assumindo uma perspectiva histórico-cultural, consideramos que as condições concretas de vida dos sujeitos estão imbricadas na história social, marcando e caracterizando modos de ação e atuação profissional”. (ANJOS e SMOLKA, 2005, p. 1)

Brincar não é um processo natural, não vai acontecer se não houver a mediação de outros, ao se tratar de crianças ou de adultos. Aprende-se a brincar com os outros, assim como as condições para as lembranças estão imbricados nas experiências que tivemos com os outros.

Assim, podemos verificar que a criação do tempo e espaço para a brincadeira e a intervenção do professor na estruturação das condições adequadas para seu desenvolvimento na escola é importante. Deixar a criança brincar sozinha pode propiciar seu desenvolvimento em vários aspectos, no entanto, não garante o que se deseja alcançar no processo educativo.

Antes de passarmos para a próxima fase, ou seja, das entrevistas individuais, teceremos breves considerações sobre esta fase.

5.1.7. Considerações sobre as discussões realizadas nos encontros de formação

Neste trabalho buscamos investigar as relações dos professores de Educação Infantil com as brincadeiras, na tentativa de apreender as suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil. Assim, neste momento, procuraremos identificar como tais concepções se apresentaram nos encontros de formação, durante as discussões coletivas.

Observamos pelos depoimentos dos professores que, de um modo geral, eles concebem que o brincar é importante ao processo educativo da criança, especialmente quando se trata da Educação Infantil. Do mesmo modo, apreendemos que coexistem concepções diversificadas e até contraditórias, as quais procuraremos apontar.

O primeiro aspecto no qual queremos nos ater diz respeito às condições físicas e materiais para o desenvolvimento da brincadeira. Percebemos que os professores, apesar de nos contarem das suas dificuldades em relação às condições que possuem para o seu fazer pedagógico, parecem considerar que realizar adaptações faz parte, intrínseca, do seu papel de professor. Isto se apresenta, mais fortemente, ao se tratar das condições para a brincadeira. Acreditamos, que tal questão é, ainda, decorrente da visão *naturalizante* sobre o brincar que considera que a brincadeira irá se desenvolver, tendo a criança condições mínimas para tal. O fato é que, se assim fizermos, limitamos as crianças à inserção em um universo cultural de poucas possibilidades.

Esta visão, também pode ser observada em outro aspecto, ou seja, quando apreendemos dos depoimentos dos professores, indícios da falta de clareza em relação à concepção do brincar na Educação Infantil e, assim, a apropriação de suas vivências de infância, para nelas pautarem sua intervenção com as crianças. Isto pode ser percebido quando os professores nos contam como brincavam e afirmam que consideram ser relevante trazer às crianças as suas experiências, mas nem sempre considerando o contexto próprio da escola. Outros, ainda, identificam o brincar do “seu tempo” como se este fosse o verdadeiro brincar, afirmando que as crianças de hoje, “não sabem brincar”. Por outro lado, não encontramos demarcada nas discussões a necessidade que temos, enquanto professores, de nos debruçarmos sobre os modos de brincar da criança na atualidade e, deste modo, os nossos modos de conceber a brincadeira ficam apoiados nos conhecimentos que possuímos das vivências que tivemos na infância.

Sabemos que as brincadeiras de nossa infância marcam as nossas concepções sobre o brincar e isto pode ser observado nos depoimentos dos professores quando estes nos mostram uma grande diversidade de brincadeiras que realizam com as crianças. Tal condição, também pode ser verificada durante os encontros, nos momentos das vivências das brincadeiras, quando estes nos

ensinavam as brincadeiras de sua infância. Acreditamos que esta diversidade decorre das suas experiências de infância, mas, também, nos mostra a preferência dos professores, enquanto crianças.

Todavia, nas discussões não observamos referência à necessidade de se pensar se estas eram ou não adequadas ao processo educacional, como se bastasse trazê-las de um lugar ao outro, de um tempo ao outro, de um contexto a outro e não requeresse ajustes às condições educacionais e ao novo momento histórico. Perceba-se que, se de um lado os professores levam em conta as suas preferências em relação às brincadeiras de infância, por outro lado, não apontam em seus depoimentos, a necessidade de se verificar os desejos e preferências das crianças na atualidade.

Outra questão que queremos ressaltar é a identificação da escola enquanto espaço para “brincadeira livre”, ou seja, para deixar que as crianças se divirtam à vontade, utilizando-se como justificativa o fato da criança não ter mais espaço para brincar no seu cotidiano. Desse modo, esvazia-se a possibilidade educacional da brincadeira. Inicialmente é importante destacarmos que nos dias de hoje, se à escola for atribuído complementar tudo aquilo que falta à criança em outros contextos, ela não dará conta, tão complexas são estas necessidades, sendo que muitas não são apropriadas ao contexto da instituição escolar.

Por outro lado, também é proposto o espaço para a “brincadeira dirigida”. Pensamos que ao considerar estes momentos, enquanto dois pólos separados, se determinam também, a oposição entre o brincar e o ensinar, o brincar livre e o brincar utilitário, entre o prazer e a obrigação. Em nossa opinião, não existe contraposição entre estes dois aspectos, considerando que o brincar permite o desenvolvimento de um processo educacional repleto de significados para as crianças.

No entanto, a concepção do brincar na Educação Infantil, enquanto uma possibilidade didático-pedagógica, também aparece bem delineada nos depoimentos de professores, quando revelam que pelas brincadeiras realizam uma ação diagnóstica pela observação dos seus modos de brincar, que refletem os aspectos relativos ao seu grupo social mais particular, inclusive se extasiando com o que vêem.

Ainda, apreendemos a concepção do brincar enquanto possibilidade de inserção da criança em uma esfera social e cultural mais ampla, na medida em que o professor intervém na brincadeira ampliando suas possibilidades, introduzindo novos componentes, materiais ou de reflexão, no processo dos jogos de papéis, ou ainda, quando ajuda a criança no seu processo de organização nos jogos de regras, favorecendo a evolução das crianças a patamares superiores de pensamento.

Feitas estas considerações, podemos perceber que convivem, de modo complementar ou contraditório, relações complexas sobre o brincar, decorrentes de concepções variadas sobre esta prática social na Educação Infantil e de significados diversificados atribuídos pelos professores, marcados por suas experiências de infância.

Isto pode ser observado nos depoimentos sobre as vivências das brincadeiras nos encontros de formação, quando é apontada a importância da apropriação do sentimento causado por estas experiências para o desenvolvimento do processo educacional do brincar. Acreditamos, que tais vivências, podem colaborar para maior compreensão sobre este processo, mas não pudemos apreender dos depoimentos, relevância similar à apropriação das teorias. Todavia, reconhecemos que isto se explicita pela participação dos professores nos encontros de formação, já que o faziam por livre escolha o que nos traz indícios de que valorizam ter este domínio teórico. Neste sentido, concordamos com Fontana e Cruz (1997, p.142), quando argumentam:

Nesse saber elaborado no cotidiano do trabalho pedagógico, as teorias constituem um referencial importante para ajudar a perceber e compreender a complexidade, a multiplicidade e as contradições das relações de ensino.

Após estas breves considerações, em que destacamos os aspectos que foram por nós identificados nas entrevistas coletivas, passaremos para a próxima fase da pesquisa, na qual discutiremos os depoimentos obtidos nas entrevistas individuais realizadas com os sujeitos que aderiram a esta etapa.

6. O BRINCAR NAS LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA DOS PROFESSORES

O momento de entrevistas individuais objetivou obter dados para a pesquisa, a partir das lembranças dos professores, em relação às suas infâncias, às brincadeiras que vivenciavam na rua, em outros espaços ou na escola. Ainda, identificar as suas concepções sobre estes aspectos, sobre a Educação Infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas em relação ao brincar.

Se, na primeira fase da investigação, ou seja, nas discussões coletivas, tínhamos a finalidade de obter os depoimentos dos sujeitos, a partir de seu lugar de professor, nesta segunda fase nossa intenção foi obter os depoimentos pautados nas vivências individuais, especialmente, naquelas relativas às brincadeiras. No entanto, quando nos referimos às lembranças individuais, o fazemos reconhecendo que: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”. (BOSI, 2004, p. 54)

Ainda, queremos ressaltar que, ao nos lembrarmos de nossas vivências passadas, acreditamos que o fazemos trazendo as nossas lembranças às nossas percepções atuais. Pensando deste modo, concordamos com Bosi (ibid., p. 76), quando diz:

A idade adulta é norteadada pela ação presente: e quando se volta para o passado é para buscar nele o que se relaciona com suas preocupações atuais. Lembranças da infância para merecer atenção do adulto são constrangidas a entrar no quadro atual

Mesmo que os relatos apresentados pelos professores se constituam, enquanto uma experiência pessoal, mesmo que as suas vivências das brincadeiras de infância sejam individuais, ao serem rememoradas, confiamos, trazem na configuração de sua narrativa a experiência coletiva daqueles que, em conjunto consigo, compuseram a sua história. A ação empreendida em conjunto com outros, e em especial os outros, nos dão referência daquilo que somos atualmente. Nossa constituição, enquanto sujeito, se faz através das relações sociais que

estabelecemos. Assim, com quem brincamos, como brincamos, o lugar de nossas brincadeiras, compõem a nossa constituição.

Desse modo, o sujeito de que se fala somente pode ser entendido enquanto tal na medida em que é histórico e socialmente constituído, pois desde que nasce se apropria das características humanas objetivadas nos diversos elementos da cultura. Por sua vez, esse mesmo sujeito, através de sua atividade, objetiva-se e imprime sua marca no contexto social em que se insere, objetivação esta mediada pelo que foi socialmente apropriado. (ZANELLA, 2002, p. 213)

Foi observando tais questões, que realizamos a nossa análise, buscando identificar as concepções que os professores têm em relação à infância, ao brincar e à Educação Infantil.

6.1. Fase 2 – Análises e discussões dos depoimentos nas entrevistas individuais

As entrevistas individuais foram obtidas nos locais escolhidos pelos sujeitos, de modo que se sentissem mais à vontade para falar. Assim, elas foram realizadas nos seguintes locais: na casa da pesquisadora com as professoras Thelma e Luísa; na casa das próprias professoras com Tânia, Mariana, Camila e Clara; na universidade com a professora Martha e na escola de Educação Infantil com a professora Eliana.

Para o desenvolvimento das entrevistas, seguimos um roteiro que serviu de orientação para mobilizar a rememoração da infância dos sujeitos enfocando, especialmente, as vivências das brincadeiras na infância.

Tais questões orientaram a nossa análise, que buscou observar três grandes eixos temáticos, ou seja, as concepções sobre a infância, sobre o brincar e sobre a Educação Infantil e as suas inter-relações.

6.1.1. Caracterização das professoras

Professora Thelma – Ministra aulas para a turma do Maternal I. Nascida na década de 70.

Morava numa cidade do interior do estado de São Paulo, em prédio de apartamentos e, deste modo, brincava no hall entre os andares, nas escadarias, no corredor e também no interior destes. Tinha a companhia de seus primos que moravam em outros andares e de vizinhos, também chegando a um grupo de aproximadamente, doze crianças. Durante a semana brincava, após freqüentar a escola e realizar as tarefas escolares, durante à tarde, até a hora do jantar quando sua mãe a chamava para entrar e tomar banho antes de fazer a refeição.

Conta-nos a professora, que brincava nos espaços internos do prédio, de Pais Pega Pega, Pais Esconde Esconde, Polícia e Ladrão e ainda de Bambolê, relatando que nesta brincadeira era uma das melhores:

Isso de bambolê. Era... era uma... nós fazíamos uma gincana assim, de ver quem ficava mais... de bambo... E eu era uma das boas.

Com a chegada dos jogos eletrônicos passaram a se ocupar também com eles: Genius, um jogo de repetição de toques apresentados pelo próprio brinquedo e Atari que era um videogame.

Conta-nos a professora, que sua mãe, aos finais de semana, reconhecendo o pouco espaço que havia para brincar, a levava para a casa de sua avó, aonde ela podia brincar na rua de bicicleta, Mãe da Rua e brincadeiras tradicionais da infância.

Professora Tânia – Ministra aulas para a turma do Jardim. Nascida na década de 70.

Em sua infância, morava na cidade de São Paulo e mesmo em se tratando de uma metrópole, teve a possibilidade de brincar muito na rua, porque ela estava localizada num local de pouco tráfego. Relata em seu depoimento que,

nestes momentos, tinha a supervisão da mãe que a deixava brincar à vontade. Tinha, enquanto companheiros de brincadeira, seus vizinhos num grupo de dez crianças, no qual estava incluso o seu irmão. Aos finais de semana, os moradores vizinhos fechavam a rua e a transformavam em área de lazer para a população local. Desta situação lembra-se de modo especial:

Era dia de lazer. Daí era melhor ainda porque aí não passava nenhum carro mesmo. Daí dava pra brincar bem no meio com o carrinho de rolimã.

Relata, ainda, que jogava muito Vôlei estendendo uma rede no meio da rua. Brincava, também, de Mãe da Rua, Bicicleta e Taco. Como freqüentava a escola no período da manhã, nos conta que após almoçar, tinha a tarde toda para brincar, até que sua mãe viesse chamá-la para o jantar.

Professora Eliana - Ministra aulas para a turma do Jardim I. Nascida na década de 60.

Morava em casa, numa cidade no interior do estado de São Paulo, num local tranqüilo sendo possível brincar na rua. Brincava com seus vizinhos num grupo de aproximadamente, doze crianças e, também, na casa de seus avós, com seu tio de idade inferior a ela. Na rua, gostava de brincar de Câmbio, Mãe da Rua, Queimada, Vôlei e também de Casinha:

Eu tenho 41 anos então era uma época, uma época gostosa, que eu podia brincar na rua até as onze horas da noite. Que era uma época muito gostosa. E eu brinquei bastante, eu brincava de Câmbio, eu brincava de Casinha, e a calçada era assim, a calçada era a Casinha... [Risos] Era o banheiro, era cozinha.

Relata que a casa de seus avós era grande e por isso, gostava de brincar de Esconde Esconde em seu interior, entre os seus vários espaços. Brincava também, de Cabra Cega e Pata Choca.

Em relação ao tempo para brincar, afirma em seu relato que após chegar do colégio, no período da tarde, brincava até, aproximadamente, às onze horas da

noite, na rua, porque não havia perigo. Em relação às brincadeiras, nos fala que gostava muito de jogar bola.

Professora Martha - Ministra aulas para a turma do Jardim II. Nascida na década de 60.

Mora desde a sua infância num bairro de colonização italiana que apresenta costumes típicos de seu povo e, mesmo com as grandes mudanças sociais, ainda mantém vivas as suas tradições. Por ser um bairro tranqüilo, brincava na rua, no mato, próximo ao bairro e na roça nos intervalos do trabalho de agricultura de subsistência. Das brincadeiras que recorda, a que mais lhe agrada é Backli, assim contada pela professora:

Backli era assim, era uma brincadeira cantada, então faziam dois grupos, não é? Davam-se as mãos e, conforme cantavam, iam se afastando, iam até 1 km mais ou menos. Tinham uns 600, 700 metros cada um, cada vez que cantava até chegar... e depois voltava todo mundo correndo e se abraçava e começava a brincadeira de novo. Era uma brincadeira até meia tontinha agora, para a gente... [Risos]. Mas era a brincadeira que todo mundo participava, jovem, criança, adulto. Era super legal. Era assim: Back, backli, back, back, backlo, a mamãe mandou comprar uns presentes de Natal. [Risos]

Aponta que viviam em comunidade e, pela distância, isolados da cidade. Conta-nos que brincava num grupo muito grande, formado por seus sete irmãos e seus primos, de famílias muito grandes chegando a possuir vinte e cinco membros cada uma. Diz em seu depoimento que brincavam muito, pois no tempo de sua infância não havia luz e assim, as crianças não assistiam à televisão.

Outra brincadeira marcante para a professora era Swat, que começou depois que chegou a televisão ao bairro, uma brincadeira de perseguição similar ao seriado. Revela que tinham tempo para brincar cotidianamente na praça, depois das cinco da tarde e que o faziam com a participação de adultos.

Professora Mariana – Ministra aulas para a turma do Jardim II. Nascida na década de 60.

Em sua infância morava, e ainda mora, num bairro de uma cidade do interior do estado de São Paulo, em uma casa bem próxima à escola em que freqüentava. Brincava, especialmente, com suas vizinhas na rua e em uma das casas que era grande, com varanda e quintal, num grupo de quatro crianças.

Dos divertimentos de infância, o que mais gostava era brincar com bonecos miniaturas, que vinham em doces, para os quais construía casinhas e roupas:

E era minha paixão, minha paixão e era uma brincadeira minúscula, a gente fazia o bonequinho, punha roupinha nele. Quando eu comia um bombom, porque a gente não tinha rolo de alumínio, não é? De papel alumínio, então usava esses papezinhos de bombom, usava para acertar as roupinhas fazer capinha de super-herói...

Conta-nos a professora, que brincava na rua de Mãe da Lata, de rodas cantadas, de subir em muros e num caminhão, que era do pai de uma de suas vizinhas. Afirma em seu depoimento, que estudava de manhã e que, após o almoço saía para brincar, o que era interrompida só no final da tarde, quando as mães as chamavam para entrar.

Professora Camila – Ministra aulas para a turma do Jardim II. Nascida na década de 70.

Morava inicialmente, num pequeno apartamento em uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Um ano antes de ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental, com seis anos, mudou-se para uma cidade no interior do estado para uma casa grande e ensolarada, o que mudou radicalmente a sua forma de brincar. Antes, em São Paulo, brincava em playground entre brinquedos e tanque de areia. Depois da mudança para o interior, passou a brincar na rua, nos grandes quintais e nos sítios ao redor do bairro. Recorda que brincava num grupo formado por vizinhos que eram, ao mesmo tempo, companheiros de escola formando um grupo de, aproximadamente, dezessete crianças. Diz ainda, que sua brincadeira preferida era Taco:

Mas eu adorava jogar Taco, gente que delícia jogar Taco, acho que a minha brincadeira preferida era jogar Taco. De todas elas, assim acho que o Taco, até hoje eu gosto assim, quando eu vejo uma turminha brincando de Taco eu vou lá dar uma brincadinha com as crianças.

Destaca, em seu depoimento, que brincava de Polícia e Ladrão, de carrinho Rolimã, de Esconde Esconde, de Boneca e que saíam em grupo para “roubar” goiaba e manga dos pomares vizinhos, especialmente, nos finais de semana. Durante a manhã, ajudava a sua mãe em casa, com pequenos serviços, pela tarde estudava e, ao seu final e no início da noite, brincava entre amigos afirmando que, em seu grupo, as crianças dormiam cedo.

Professora Clara – Ministra aulas para a turma do Jardim II. Nascida na década de 80.

Conta à professora que até os seus oito anos de idade morava na cidade de São Paulo, em um apartamento e, sendo assim, o espaço para brincar se resumia ao andar térreo. Após esta fase, nos diz, que se mudou para uma cidade do interior do estado, num local onde se podia brincar na rua que era freqüentada por aqueles que ali residiam e, também, por crianças que moravam nas ruas vizinhas, afirmando em seu depoimento, que formavam um grupo de quinze crianças.

Estudava no período da manhã, sendo que, após ajudar a sua mãe e fazer as tarefas escolares, saía para brincar, ficando toda a tarde na rua, só retornando à casa quando já era noite. De tudo que brincava, ela nos diz que adorava o Pega Pega Corrente, pois:

Ah! Eu achava muito divertido. Eu nem sei explicar o porquê que eu gostava daquela brincadeira, não é? Era uma farra muito grande, sabe, eu acho, não é?... Eu acho que eu gostava mais dela porque não tinha tanto uma coisa de competição, porque, às vezes, incomodava, sabe assim?

Outras brincadeiras são relatadas em seu depoimento, destacando-se: o Pique Bandeira, a Casinha, a Barra Manteiga e a Amarelinha, sendo que para esta, inventavam-se muitas variações.

Professora Luísa – Ministra aulas para a turma do Jardim I. Nascida na década de 70.

Morava na cidade de São Paulo, numa avenida bastante movimentada que a impossibilitava de brincar na rua, deste modo, brincava dentro de casa com seus cinco irmãos.

Não tive uma infância em que eu poderia brincar na rua junto com meus amigos, por causa do próprio movimento da capital. Ah... então, as brincadeiras ocorriam ou dentro de casa com os meus irmãos...

Relata-nos a professora que, nos finais de semana seus pais os levavam para os parques da cidade para brincar mais à vontade e subir em árvores.

Já nas férias, juntamente com os irmãos e primos, dirigiam-se a uma cidade no interior do estado de São Paulo para visitar seus avós, e então, podiam brincar na rua com os vizinhos que ali residiam. Nestas épocas, a professora nos conta, gostava de ouvir as histórias que os mais velhos narravam e de brincar de Pais, Esconde Esconde, Queimada e pular Corda.

Tendo realizado uma breve caracterização de nossos sujeitos, passamos então, às análises das entrevistas individuais.

6.1.2. A infância

Ao abordarmos a infância e suas concepções, podemos dizer, que os professores acreditam na importância que a infância possui em nossa constituição enquanto adultos. Durante todo o processo, nos encontros de formação e,

especialmente nas entrevistas individuais, eles nos deram indícios do que aqui apontamos.

Observemos o que nos disse a professora Thelma em três momentos da entrevista:

THELMA - *É um conjunto de coisas que vão formando a nossa identidade... nos formando...*

THELMA - *Hoje cada um tem o seu caminho, tem, não é? Está construindo a sua história, não é? Mas é... eu acho que isso é...acho que faz parte de nós, acho que todos nós tivemos, dentro da sua historinha, por mais, não é? ... outros mais, outros menos.*

THELMA - *Acho que falar foi legal... foi! Para mim foi, sabe? Foi porque acho que tudo isso ficou marcado, acho que tudo isso foi me... foi que foi que me fez contribuir para muita coisa de ser hoje, sabe?*

Esta professora nos fala da sua infância e das marcas deixadas por ela, nos dizendo que “*é um conjunto de coisas*” que nos formam, apontando a complexidade de nossa constituição e ainda, indica a importância das relações sociais que estabelecemos para este processo, quando nos conta do reencontro com os seus amigos e fala “*acho que todos nós tivemos, dentro da sua historinha, por mais, não é?... outros mais, outros menos*”. A compreensão de que tais aspectos nos constituem, fica melhor demarcado quando finaliza a entrevista pontuando que, “*tudo isso ficou marcado*” e contribuiu “*para muita coisa de ser hoje*”.

Em continuidade à análise, a professora Camila nos traz observações interessantes:

CAMILA - *Então a gente fica meio que querendo voltar, não é? À infância com desculpa de ensinar os menores, não é? Os mais novos...*

CAMILA - *Falar da infância é bom, não é? É bom sempre, sempre voltam às coisas assim, mas... acho que só as boas lembranças mesmo, não é? E as tomadas, o que é normal, não é?...*

CAMILA - *Correndo atrás do... eu acho que, eu falo assim que estão correndo atrás do passado mesmo. É querer se manter jovem e criança e agora, cada dia dói num lugar, não é? [Risos]*

CAMILA - Eu falo que hoje eu aprendi... hoje eu vejo o quanto a infância para mim foi importante.

Inicialmente, em suas observações, a professora argumenta que ensinar brincadeiras às crianças é uma desculpa para retornar ao passado e, mais adiante, reforça a idéia quando diz *“querer se manter jovem e criança”*. No entanto, sua fala traz indícios da tendência que apresentamos em oferecer às crianças a infância que tivemos ou aquela que desejaríamos ter, quando nos diz que as crianças, seus alunos, *“estão correndo atrás do passado mesmo”*. A que passado se refere, ao seu ou ao das crianças?

De sua fala, podemos apreender outra questão bastante presente, quando tratamos da infância: a sua idealização enquanto alguma coisa necessariamente boa. Percebemos tal indício, quando nos diz que *“falar da infância é bom”* e afirma que sempre voltam coisas boas. No entanto, em seguida, contraditoriamente, fala sobre as *“tomadas”*, se referindo às palmadas, que por vezes levava, nos perguntando: *“o que é normal, não é?”*. Neste sentido, concordamos com Fernandes (2002, p. 99) quando argumenta que: o *“tempo de ‘antes’ aparece como sendo melhor que o atual, pois o rememorar tem como parâmetro de referência às reflexões provenientes do imaginário adulto que se possui hoje”*.

Relembrar a infância é algo que, em geral nos traz prazer, especialmente se estas lembranças estiverem associadas ao brincar. Todavia, não podemos caracterizar a infância como fase naturalmente boa, assim como não podemos caracterizar o prazer, enquanto característica que define o brincar. (VIGOSTSKI, 2003)

Faz-se fundamental apontar tal questão já que, quando lidamos com a infância, é importante que possamos compreender os diferentes tempos, ou seja, a infância dos professores e a de seus alunos e as práticas sociais pertinentes a cada época, para que possamos educar crianças, histórico-culturalmente situadas, nos tempos atuais.

6.1.2.1. A própria infância

A idealização da infância aparece na continuidade dos depoimentos, quando os sujeitos da pesquisa nos contam sobre as suas infâncias. Observemos o que nos dizem:

THELMA - Olha, a minha infância foi boa, posso resumir como uma coisa muito boa. Acho que a infância é boa, assim, não é? Acho que é uma coisa...

TÂNIA - Minha infância foi muito boa, aproveitei bastante [...] E assim, brincava bastante na rua, minha mãe dava bastante liberdade, ficava olhando, não é? Mas deixava a gente brincar a vontade.

ELIANA - Eu tenho 41 anos então era uma época, uma época gostosa, que eu podia brincar na rua até as onze horas da noite. Que era uma época muito gostosa.

As três professoras apresentam em seus depoimentos, adjetivos para caracterizar o tempo da infância enquanto “boa”, “feliz” e “gostosa” e trazem indícios das razões que as fazem identificar esta época enquanto tal, assim falando: porque “levava as amiguinhas” para brincar, porque havia bastante “liberdade”, porque deixava “brincar à vontade” e finalmente porque “podia brincar na rua até às onze horas da noite”. Como podemos perceber, as razões apresentadas são diversificadas, mas estão associadas à possibilidade que tinham, enquanto crianças, de brincar.

No entanto, concordamos com Bosi (2004, p. 55) quando diz:

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 2004, p. 55)

Neste sentido, a valorização da infância por nós vivida, como algo essencialmente bom, nos requer dúvida, especialmente, se tratarmos com crianças

e se formos professores, para que possamos compreender as crianças, nossos alunos, na atualidade.

Seguindo o mesmo contexto, outra questão apontada pelos professores, diz respeito ao relacionamento entre pessoas da vizinhança:

TÂNIA - Que eram pessoas boas... O lugar era bom, era tudo muito humilde, muito simples, não é? Bem humilde o lugar que eu vivi, tal... e mais assim eu... eu vejo que as pessoas se preocupavam mais umas com as outras, não é?

MARTHA - Porque não tinha divisão, um tomava conta do outro, éh... ia na casa dos primos era como se tivesse na casa da gente, na casa do... vivia assim.[...] uma familhona.

CAMILA – [...] a minha infância foi essa: foi na rua, foi no mato e muito assim em chácara... fazenda, porque juntava muitas crianças e, às vezes, vinham crianças de outros bairros, e os pais... o pessoal do interior, eles se conheciam...

Nos depoimentos, podemos encontrar afirmações relacionadas a vivências comunitárias entre os vizinhos das casas onde moravam os nossos sujeitos. Tal condição pode ser apreciada nos dizeres da professora Tânia que os qualifica enquanto pessoas “*muito boas*”, que “*se preocupavam mais uma com as outras*”. Já a professora Martha afirma que “*um tomava conta do outro*”, vivendo como se fosse “*uma familhona*”. A professora Camila diz que era possível juntar muitas crianças, pois os pais “*se conheciam*”, dando indícios da relação de confiança estabelecida e que permitia este encontro.

Acreditamos que o fato destas professoras viverem em casas, onde era comum que as pessoas saíssem à porta para conversar, permitia que pudessem estabelecer relações de maior convivência, em que os laços de amizade e confiança se aprofundassem. Por outro lado, percebemos que numa sociedade onde as pessoas estejam mais fechadas em seus domicílios, as condições são menos propícias ao estabelecimento destas relações. Este é um aspecto presente na realidade atual que precisa ser considerado, ao observarmos o cotidiano infantil, entendendo que nossas crianças convivem com grupos sociais menores em relação aos da infância de seus professores.

No entanto, é necessário verificar as mudanças ocorridas com o passar do tempo, o que podemos conferir no depoimento da professora Thelma:

THELMA - Porque assim, é... se a gente pegar a época dos anos 80, era a época assim... de... era bastante desenho animado. Que marcou demais as nossas vidas acho que foi uma geração que começou a ficar também mais tempo em apartamento. Não sei se eu estou falando muita besteira! Acho que foi uma geração que ficou bastante...mais fechada. [...] Porque assim, aqueles... é... brinquedos que tinham relação com os desenhos também como o He Man (pequeno boneco representando um personagem do desenho homônimo).

Esta professora nos aponta que é de “*uma geração que começou a ficar mais tempo em apartamento*”, pois brincava na década de 80 e cita como um dos exemplos de brincadeiras a utilização de bonecos, personagens de desenhos animados, associando o brincar com o que era visto na televisão.

Acreditamos, que nossas lembranças de infância podem servir de referência para o entendimento do que as crianças vivem hoje, no entanto, para que isto ocorra, precisam ser atualizadas na perspectiva da infância atual. Assim, considerar as experiências de nossa infância e ressignificá-las, para que possamos compreender estas relações na atualidade, ainda mais se considerarmos o processo educativo.

A possibilidade de evocar imagens significativas vivenciadas no passado e de relacioná-las com o que é vivenciado no tempo atual revela um processo de ressignificação das vivências, tanto passadas como das presentes e futuras, ou seja, do que se viveu, do que se vive, do que procura manter ou experimentar futuramente (FERNANDES, 2002, p. 82).

Nesse processo, compreender a infância na atualidade é uma questão relevante e para tal, precisamos entender quais são as concepções que temos dela.

6.1.2.2. A infância na atualidade

Contrapondo a sua infância às das crianças de hoje, a professora Tânia argumenta:

TÂNIA - E assim, era bem divertido. Ah, ter esse privilégio de brincar, que hoje não tem, não é? As crianças, por exemplo, hoje não podem ficar na rua, não é? Por dois motivos, que a violência aumentou muito, não é? E outra, é... além da violência, eu acho assim, que as brincadeiras se perderam também, não é?

Esta professora nos apresenta aspectos interessantes em seu depoimento. Inicialmente, nos diz que era muito divertido o tempo de sua infância, pois ela podia brincar na rua, “*privilégio*” que as crianças de hoje não têm. Apontamos que isto é consequência da violência existente, aspecto já discutido por nós anteriormente.

No entanto, queremos discutir sua fala quando diz: “*as brincadeiras se perderam*”, pois acreditamos que elas não se perderam, mas se modificaram em decorrência das mudanças de nossas práticas sociais. As crianças não deixaram de brincar, elas brincam de maneiras diferentes em relação ao que brincávamos e, os seus modos de brincar é que, a nosso ver, precisam ser considerados por nós. As brincadeiras apresentam, em diversos lugares e em diversos tempos, uma grande diversidade de formas e costumes em seu desenvolvimento, pois a “esfera do jogo da criança não é tão desenvolvida em todas as sociedades, não é estruturada da mesma maneira”. (BROUGÈRE, 1998, p. 30)

Assim, precisamos considerar as diferentes possibilidades do brincar e não, ao contrário, idealizar a brincadeira de nosso tempo, enquanto a “verdadeira” brincadeira. No depoimento da professora Thelma, podemos encontrar uma concepção diferenciada sobre o brincar:

THELMA - Que... por isso que eu falo, criança não precisa de muita coisa para se divertir, sabe? Claro, num espaço maior nós iríamos é... criar mais coisas, não é? Que o ambiente, a gente sabe que

estimula. Mas a gente criou muita coisa ali, com esse pouquinho espaço, esse espaço... espaço restrito que nós tínhamos.

Como esta professora viveu em apartamento, no centro da cidade, com pouco espaço para brincar, ela desenvolveu estruturas diferenciadas para as brincadeiras. No entanto, em seu depoimento diz que se divertiu muito e criou, junto com amigos e primos, adaptações para uma série de brincadeiras. Da mesma forma, o que aconteceu com a professora, acontece com as crianças na atualidade: elas desenvolveram formas diferenciadas de brincar, diferentes de outros tempos, que não acontecem na rua, que não envolvem um número grande de crianças, mas que são formas atuais de brincar. “Nessa mudança do caráter dos jogos infantis no decorrer dos tempos reflete-se de maneira clara a verdadeira história do brinquedo e sua dependência causal do desenvolvimento da sociedade, da história da criança na sociedade”. (ELKONIN, 1998, p. 43)

Isto não quer dizer que não reconheçamos as mudanças sociais e condições delas decorrentes, às quais as crianças, de hoje, são submetidas. Falta de tempo, falta de espaço, preocupação com a preparação para o futuro, inserção precoce no mercado de trabalho, condições miseráveis de vida, comprometem o desenvolvimento infantil. Deste modo, pensamos que o brincar tem que ser enfatizado na Educação Infantil, no entanto, precisamos considerar as mudanças sociais ocorridas para não imputar às crianças a infância que julgamos ser melhor, ou seja, a infância que tivemos:

ELIANA - Foi uma infância muito interessante. As crianças de hoje não tem um terço da infância que eu tive. As crianças não sabem brincar hoje.

MARIANA - São muito diferentes de hoje, não é? São muito diferentes e está difícil eu colocar a brincadeira do que eu brinquei, do que eu... como eu me sentia nessas brincadeiras, hoje é completamente diferente e não há o mesmo sentimento que a gente tinha, apesar de ter a mesma idade, não é, ser criança mesmo, só que não tem aquele sentimento, aquela... é...é... vamos dizer assim... a importância...

No depoimento da professora Eliana ela nos diz que “as crianças de hoje não têm um terço da infância que eu tive”. Acreditamos que não é possível fazer

esta afirmação, mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas. As infâncias são diferentes é verdade, mas isto não nos permite afirmar que as crianças de hoje não brincam, ou que, nossa infância tenha sido melhor.

Ainda, quando a professora diz que *“as crianças não sabem brincar”* é importante ponderar que brincar se aprende e, que para tal aprendizado, é necessário a intervenção do adulto ou, de pessoa mais experiente. Isto os faz perceber a relevância do papel do professor em propiciar a ampliação do universo cultural infantil, no sentido de ensinar-lhes formas novas ou diferenciadas de brincar. Tal condição é de especial relevância para as crianças da Educação Infantil. (BROUGÈRE, 1995)

A fala da professora Mariana nos apresenta idéia similar quando diz que seus alunos são *“muito diferentes”* e, mais adiante, quando aponta que *“está difícil eu colocar a brincadeira do que eu brinquei”* e quando diz que *“não há o mesmo sentimento”*, se referindo ao que sentia ao brincar, nos trazem questões importantes para análise.

É fato que nos constituímos, enquanto sujeitos, pelas nossas relações sociais e, deste modo, a nossa infância, o nosso modo de brincar na infância, nos constituem, enquanto professores. No entanto, por vezes, tais vivências, ou melhor, o que guardamos daquilo, o significado que demos a elas, nos arrebatam em nossas memórias e isto, nos faz considerar que os pequenos precisem viver as mesmas experiências vividas por nós.

A própria professora aponta que as crianças hoje são diferentes, os seus modos de viver são distintos daqueles que vivemos enquanto crianças, os interesses são diversificados e, deste modo, pensamos que, nem sempre, conseguiremos *“colocar a brincadeira”*, inclusive, porque estas aconteciam em outros espaços que não a escola e, esta instituição tem o seu próprio contexto que é diferenciado daquele vivido na rua. Neste sentido, é importante perceber que quando trazemos o brincar para a escola, isto tem que ser observado, senão, corre-se o risco de não ser bem sucedido. Assim como observar a criança de agora, pois nós *“tomamos o jogo como a própria vida das crianças com todas as suas contradições, sentimentos, inquietudes, atos e com as manifestações gerais da personalidade humana”*. (USOVA, 1979, p. 85, tradução nossa)

Precisamos observar também, que tais mudanças ocorrem de acordo com o local onde vivem as crianças, assim como as instituições infantis. Isto nos apresenta a professora Martha:

MARTHA - Existe. E assim, tem bastante diferença desde que eu era criança a agora, não é? Mas ainda tem muito disso, tudo que o bairro vai fazer é em prol da comunidade. Tudo que... tem domingo, almoço comunitário, é... o Carnaval lá que era uma... aí uma delícia, que isso é cultura até hoje assim, que a gente anda nas casas, batendo lata tal, sai arrecadando coisas, daí a gente vai no salão e faz polenta e a Cucanha, não é?

Pelo fato da professora viver em um local diferenciado, uma comunidade italiana, pode-se perceber que neste lugar, apesar das mudanças sociais, ainda se conservam as tradições, cultuando-as até hoje, especialmente no que diz respeito às relações comunitárias.

Outra questão a ser observada nos depoimentos das professoras se refere ao papel dos pais em relação ao brincar e as mudanças ocorridas na atuação deles.

CLARA - Ai... olha a minha mãe... ela assim participava muito das brincadeiras, sabe? Então ela batia muita corda para gente... Era um barato assim sabe... e juntava a meninada da rua toda, não é?

A professora Clara aponta que sua mãe “participava muito das brincadeiras” batendo corda. Muitos de nós que viveram a infância, especialmente na década de 60, 70 e até 80, dependendo do lugar onde se morava, podíamos observar nossas mães sair à frente da casa para conversar, tomando a fresca da tarde, observando as crianças brincarem. Nestes momentos, em relação com os pequenos, lhes ensinavam algumas brincadeiras. Hoje em dia, tal condição nem sempre pode ser encontrada.

TÂNIA - De pessoa? Que era diferente, que eu acho que, assim os próprios pais assim, participavam mais assim, porque hoje em dia a mãe tem que trabalhar fora, não é? Então a maioria das mães hoje não tem tempo de ficar assim na rua de ficar olhando... então, assim, as mães... a gente brincava à tarde e sempre ficava ali, olhando as

crianças brincarem, não é? Então acho que isso mudou, não é? Hoje, hoje em dia é diferente, a mãe tem que ficar colocando o filho na escola o dia inteiro praticamente para trabalhar, não é?

As mães, em geral, em decorrência de necessidade em contribuir com o orçamento doméstico ou pela busca de satisfação profissional, passaram a trabalhar fora de casa. Neste contexto, a situação, acima exposta, foi gradativamente diminuída. É o que nos conta a professora Tânia, quando diz que “a maioria das mães hoje não tem tempo de ficar assim na rua, de ficar olhando...” e por isso “tem que ficar colocando o filho na escola o dia inteiro praticamente para trabalhar”. Este é um fato que, em nossa opinião, precisa ser considerado. O fato de a criança passar muito tempo na escola exige que esta instituição organize espaços e tempos para a brincadeira, mesmo porque, esta é uma atividade que contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança e para sua auto-organização. Por isto, concordamos com Usova (1979, p. 15) quando diz:

Ao utilizar o jogo como uma forma para organizar a vida das crianças, é preciso alcançar que este resulte interessante, racional e fácil para o coletivo infantil e para cada criança individualmente, para que existam situações que estimulem as crianças às formas mais elevadas de sentimentos e condutas sociais. (tradução nossa)

Continuando a discussão, a professora Eliana nos aponta outras mudanças ocorridas com as crianças com as quais trabalha, respondendo à nossa questão:

TITA - E por que você diz que as crianças não sabem brincar?

ELIANA - Por que os pais não têm tempo para brincar com eles hoje. Os pais não têm tempo. Por que os pais hoje trabalham o dia inteiro, chegam em casa, têm que fazer aquela comida e deixa a criança na frente da televisão. Aí, no final de semana, às vezes, depende do nível social, vai ao shopping, e no shopping, eles brincam do quê? Daqueles brinquedinhos eletrônicos. Aqueles brinquedos eletrônicos. Eles não vão fazer aquelas brincadeiras que a gente brincava.

TITA - E quando você brincava, tinha participação de seus pais? Como é que era?

ELIANA – Ah! Meu pai brincava. Que eu me lembro, meu pai brincava de cavalinho. É, meu pai brincava. Mas assim, só com os meninos. Meu pai gostava de brincar mais não me lembro se era de cavalinho, acho que era de cavalinho.

Observando o depoimento da professora, percebemos uma contradição interessante, pois se, por um lado, ela afirma que as crianças não sabem brincar em decorrência da falta de *“tempo para brincar com eles hoje”*, por outro lado, ela nos diz não se lembrar de fato, do que seu pai brincava com ela, o que nos traz indícios de uma participação não tão intensa em lhe ensinar brincadeiras.

De fato, acredito que nem todos os pais participavam das brincadeiras e penso que isto pode ser decorrente de várias razões. O que havia nas brincadeiras, especialmente nas ruas, era certa liberdade assistida e, por vezes, intervenções assistemáticas dos pais para ensinar às crianças, alguma brincadeira.

Reconhecemos a necessidade de se ensinar a brincar, já que esta é uma atividade que se aprende nas relações sociais. Todavia, o ensinar a brincar da escola é diferente do ensinar a brincar em casa ou na rua, e assim, o que defendemos é a responsabilidade pela parcela que nos compete, ou seja, o brincar no espaço educacional.

Ao finalizarmos as análises relativas ao nosso primeiro eixo temático, ou seja, as concepções sobre a infância, percebemos que os professores reconhecem que as suas experiências, das brincadeiras de infância, os constituem na atualidade e assumem que é prazeroso retornar a elas pelas suas lembranças.

No entanto, é preciso observar que nossas concepções de infância, assim como as que temos sobre o brincar não são exclusivamente constituídas pelas nossas experiências de meninice, mas também, pela nossa experiência de formação inicial e continuada. Estas, também nos constituem e retomam as nossas experiências anteriores, resignificando estas concepções o que nos marca e influencia em nossa ação profissional.

Percebemos que coexistem concepções contraditórias sobre a infância, pois, se por um lado reconhecem que ela se modificou com o tempo, pelo outro, valorizam a infância do *“nosso tempo”*, enquanto melhor em relação à infância da atualidade. Do mesmo modo, encontramos falas que afirmam que as crianças de hoje *“não sabem brincar”*, sendo que destas podemos extrair o não reconhecimento do brincar da atualidade, como se as brincadeiras das crianças de hoje não fossem, verdadeiramente, brincar.

Feitas estas breves considerações, passamos à análise do próximo eixo temático.

6.1.3. O brincar

Podemos observar que o brincar é considerado em muitas instâncias, enquanto atividade natural da infância e isto contribui para que se acredite que a criança brinca, de qualquer modo, mesmo que lhe sejam ofertadas poucas condições. Isto pode ser observado nos depoimentos de alguns professores:

THELMA - Eu acho que alguma coisa tem, porque não Tita... está ligado, não é?... à pessoa o brincar e a própria criança, ela tem a fantasia, mesmo que ela não tenha o brinquedo, mas ela fantasia muito, então eu acho que só na fantasia ela já consegue... ela já consegue... criar o mundo dela.

No depoimento, a professora Thelma nos traz indícios de que considera o brincar enquanto algo possível de acontecer, mesmo que não se tenha o brinquedo, quando diz que “*está ligado à pessoa o brincar*”. No entanto, sabemos que, de modo contrário, a existência de materiais, pode enriquecer o brincar, especialmente quando falamos do jogo de faz-de-conta infantil, enfatizado nas vivências das crianças desta faixa etária, ao observarmos que representam o que está ao seu redor:

MARTHA - Cavava, punha essas latas de Nescau, de leite Ninho... enchia de água, amarrava um vidrinho lá na, na linha e depois enrolava no carretel. Porque era nossa realidade, que a gente fazia isso, não é? Para pegar água, tudo. Era no poço. Então a gente brincava disso... Então, construía casinha de areia, tal e... nisso ia. Então, a gente fazia mesmo um... era a vivência do dia-a-dia mesmo. A gente representava ali a vivência do dia-a-dia.

Nesse sentido, é importante a criação na escola de espaços e tempos

organizados para que as crianças possam compreender, brincando de faz-de-conta, o mundo social a que pertencem. Assim, o oferecimento de materiais próprios aos jogos pode enriquecê-lo, mesmo que esta não seja a base em que se estrutura o jogo.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 1998, p. 34)

Em nossa opinião, não é somente o jogo de papéis que deve estar presente na escola, no entanto, para a faixa etária da Educação Infantil, ele é bastante apropriado. Neste sentido, o professor assumir a importância de sua ação na estruturação dos espaços e materiais é fundamental para a ampliação do conteúdo do jogo infantil.

6.1.3.1. O brincar na rua

Quando os professores falam das suas lembranças sobre o brincar na rua trazem em seu depoimento uma alegria em reviver em pensamento as brincadeiras de infância.

CLARA – Sabe... porque era uma rua incrível mesmo... era assim... aquele tipo de rua que vinham, assim, os coleguinhas das outras ruas, da rua de cima ou da rua de baixo para brincar nela... E a gente brincava tudo junto lá na rua, sabe assim... Era muito divertido... nossa! Tenho uma... tenho tanta lembrança assim dessa fase...

A professora nos conta que do brincar na rua, traz muitas lembranças e que *“era muito divertido”*. Dá uma relevância especial à sua rua dizendo que era possível juntar crianças da sua rua, da rua de cima e da rua de baixo. A professora Tânia nos apresenta aspectos similares em seu depoimento:

TÂNIA - E assim, a gente chegava da escola e brincava na rua, não é? Juntava todo mundo e fazia várias brincadeiras, não é? E pegava assim as crianças da mesma idade, umas um pouco mais velhas.

Esta professora nos fala das que brincavam de *“várias brincadeiras”* na rua e que nela era possível juntar *“crianças da mesma idade”* e outras *“um pouco mais velhas”*.

Este é um fato que, em geral, acontecia no brincar na rua. A integração de crianças de várias idades proporcionava um espaço promissor de construção de conhecimento e de convívio, pelas trocas de experiências que ocorriam. Estas relações permitiam às crianças aprender novas brincadeiras, novas habilidades e estratégias, o entendimento das regras, esforçando-se para se atingir o objetivo do jogo. Ainda, nestes momentos, se estabelecia a possibilidade do desenvolvimento do autocontrole, da auto-organização e da cooperação entre crianças.

Tais aspectos são bastante educativos e assim, deveríamos trazer para os espaços educacionais, a possibilidade das crianças brincarem com um número maior de crianças, com crianças mais velhas e para desenvolverem as suas melhores qualidades humanas. Neste sentido, concordamos com Usova (1979, p. 16), quando diz:

Os jogos que possuem regras (de movimento e didático) formam também nas crianças hábitos de conduta social, ações e objetivos comuns, qualidades de personalidade, coragem, equidade, etc. Nos jogos de papéis, de construção, musicais, de movimento, etc., que as próprias crianças criam, também estão presentes estas qualidades sociais. É preciso encontrar os caminhos que, em forma de variadas tarefas propostas às crianças, estimulem as qualidades e propriedades que nos interessam e formem precisamente o que nós queremos; é claro que, sobre a base das invenções das próprias crianças. (tradução nossa)

Acreditamos que as vivências de brincadeiras nas ruas são, em geral, momentos muito bons, no entanto, sobre elas ainda apresentamos uma visão idealizada, pois nestes momentos, também podíamos verificar a trapaça, o conchavo entre grupos para que se dominasse ou oprimisse outros etc. A este respeito Elkonin (1998, p. 35) argumenta:

Claro que o caráter concreto das relações entre pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança.

A consideração da infância como algo sempre bom, pode ser verificada na continuidade de nossa análise onde podemos encontrar em outros depoimentos algumas concepções que nos parecem contraditórias, vejamos:

TÂNIA - Foi nos anos 80... Não faz tanto tempo atrás... Mas se perdeu, pelo menos na minha realidade que eu vejo hoje as crianças brincar, está bem diferente. Hoje a, a onda é Skate, não é? Essas brincadeiras mais radicais assim que, é... é prazeroso para eles também, mas é diferente... Eu acho que é muito diferente...

TITA - De que você mais gostava de brincar?

TÂNIA - Ai, o carrinho de Rolimã, que mais marcou assim para mim... [Risos]...

TITA - É... do que você gostava?

TÂNIA - Assim, que dava aquela emoção, aquele frio na barriga a hora que pegava a descidona mesmo, não é? Eu chegava lá embaixo eu virava assim... o mais gostoso para mim foi isso mesmo...

Neste depoimento, a professora faz inicialmente uma constatação de que as brincadeiras se perderam, apesar das poucas décadas de diferença entre a sua infância e de seus alunos. Queremos ressaltar, neste momento, a importância de se trabalhar as brincadeiras tradicionais na escola, observando-se o contexto educacional, pois estas podem contribuir para o entendimento da formação de nossa identidade, de nossa cultura e dos modos de ser e agir de nosso grupo social.

Mas um aspecto que nos encantou neste depoimento foi quando, em continuidade à discussão anterior, a professora Tânia nos diz: - *“Hoje a, a onda é Skate”*, relacionando-o a brincadeiras mais radicais, as quais Caillois (1990) categoriza enquanto jogos de vertigem, ou seja, relacionadas a causar diferentes sensações corporais.

Mais adiante, a professora fala: - *“Ai, o carrinho de Rolimã, que mais marcou assim para mim...”*. Ao perguntar o porquê, ela me responde: - *“Assim, que dava aquela emoção, aquele frio na barriga a hora que pegava a descidona mesmo, não é?”*. Assim, ao observarmos este depoimento não identificamos a diferenciação, apontada por ela, entre os motivos que levam as crianças a gostarem de Skate e que lhes fazia gostar de andar de carrinho de Rolimã. Por vezes, tão enraizados estamos em nossa concepção do brincar, relacionada às nossas experiências de infância que não percebemos o que nos apresenta o brincar na atualidade.

Pensamos que o fato de idealizarmos as nossas vivências de infância, pela força de nossas lembranças e por estas serem, na maioria das vezes, lembradas como prazerosas, acabamos por identificar que a nossa forma de brincar era mais interessante do que a brincadeira da atualidade. Em verdade, precisamos nos debruçar sobre a infância inserida numa sociedade diferente em vários aspectos daquela que vivemos e que apresenta práticas sociais, entre elas, as brincadeiras relacionadas ao momento atual, para que possamos compreender o brincar infantil e inserí-lo, quando for o caso, de modo adequado ao nosso projeto pedagógico, verificando o que há de interessante nas brincadeiras atuais e que seja compatível aos nossos objetivos educacionais.

6.1.3.2. O brincar em outros espaços

Dentre os aspectos que precisam ser por nós avaliados, está o brincar em outros espaços, que não àqueles desenvolvidos na rua, pois podemos observar que, de acordo com o lugar de moradia, outros espaços foram utilizados.

THELMA - *Eu morei bastante tempo ali no centro, praticamente minha vida inteira lá nesse prédio e por incrível que pareça tinha muita criança na época, da nossa idade. Nós éramos, acho, que em dez..., dez a doze crianças. Incluía nessas, meus primos e a gente aprontava muita coisa.*

A professora Thelma nos aponta em sua entrevista que, mesmo morando em prédio, ainda assim, se reunia em grupo, brincava e “*aprontava muita coisa*”. Acreditamos que brincar na rua, entre parceiros, é uma condição que propicia o desenvolvimento da criança em vários aspectos e, de modo especial, a sua motricidade. A este respeito nos fala a professora Luísa:

LUÍSA - *Então os meus pais sempre tiveram esse cuidado de final de semana, porque eles trabalhavam a semana toda... ah... minha mãe ficava em casa. Teve um período em que minha mãe ficou em casa, mas teve um período que ela foi trabalhar e a gente ficava com meu irmão mais velho e aí no final de semana a gente ia para os parques... E nos parques era o momento em que a gente brincava, a gente subia nas árvores, a gente se escondia, brincava de Esconde Esconde...*

No entanto, encontramos no depoimento da professora Martha, uma situação insólita em relação ao brincar:

MARTHA - *E a gente fazia essa vida desde 7 anos, trabalhava no arroz, na cana na época de cana, não é? Recolher feijão. E nas férias que era interessante, que assim, a gente fica o dia todo daí na roça, não é? E na hora da merenda, porque almoçava nove horas, tomava café sete horas, nove horas almoçava. E meio dia fazia merenda, e nesse horário do meio dia a gente tinha um tempinho mais extenso, tipo uma hora para você descansar. Mas já viu criança descansar? Não. E a gente não desistia, não é? A gente arrumava brincadeira nesse horário. Então sempre perto dessas roças tinham córregos, tal, então a gente brincava de Pais brincava de Pega Pega. Polícia e Ladrão, nesse... nesse... nessa uma hora, voltava morto para voltar a trabalhar. Então, até os mais velhos falavam: - Descansa, senta. Não sei o quê, e já viu, não tinha como segurar, não é?*

Podemos observar na fala da professora que, no tempo de descanso do trabalho na lavoura as crianças “*arrumavam brincadeira*” ao invés de descansar, “*voltando morto*” para o trabalho, pois não tinha como os adultos os segurarem.

Claro que não estamos apontando aqui que, dadas as condições mínimas, as crianças brincarão. Não é isto que estamos defendendo, mas ao contrário, que o brincar está envolto em tantas complexidades que adotar uma atitude simplista para a sua interpretação, pode nos impedir de enxergar aspectos que devam ser considerados para que ele alcance todas as possibilidades educacionais.

Neste sentido, observar as condições de vida de nossos alunos é essencial, pois implicará na escolha de nossas propostas sobre o brincar, para que esta atividade venha contribuir, efetivamente, ao desenvolvimento destes.

6.1.3.3. O brincar entre crianças

A diversidade presente no brincar pode ser vista a partir de diferentes aspectos, em relação: aos lugares de brincadeira, aos tempos para a brincadeira, aos espaços da brincadeira, as condições para as brincadeiras e, também, aos companheiros de brincadeira.

Podemos apreciar diferenciações, também, em relação a este aspecto nos depoimentos das professoras:

TÂNIA - Uns oito, ou dez mais ou menos. Eram os vizinhos mais próximos, não é? E misturava menino com menina. E assim, meu irmão também brincava junto, e às vezes, ele ia fazer outra coisa.

ELIANA - E a gente brincava. Dava para brincar umas doze crianças, era eu e minha irmã... E tudo, as crianças de trás, eram tudo mais pobrezinhos mais a gente brincava um monte, era uma delícia, nossa...

MARTHA - A gente tinha... é... mas eu não lembro de fazer coisa de dois, em três. Sempre de grupão.

De um modo geral, no depoimento das professoras, podemos perceber que em décadas anteriores podiam se apreciar as brincadeiras em grupos com grande número de crianças e, deste modo, brincar era em grande parte uma atividade coletiva, permitindo às crianças o entendimento de seu papel no grupo, do ponto de vista do outro, do processo de negociação e acordo para se chegar a um objetivo comum.

Para alcançar o nível de jogo coletivo na organização da vida social das crianças é preciso que a compreensão e ajuda mútua se tornem rotina. Sobre esta base podem se desenvolver relações e normas mais complexas (afeto, amizade). Tudo isto requer não só tempo para que se desenvolva o jogo, mas também, uma adequada organização destes processos no transcurso dos mesmos. (USOVA, 1979, p. 15, tradução nossa)

Neste sentido, a diminuição dos grupos de relacionamento e de brincadeiras traz prejuízos para a infância e, deste modo, a escola passa a ser um dos poucos lugares onde as crianças podem conviver em grupos maiores, o que é importante para o desenvolvimento do sentimento de coletividade.

Tal aspecto pode ser reforçado no depoimento que se segue, quando se aborda o papel determinado às pessoas do grupo:

CLARA - A gente brincava de casinha. Quando era coletiva a brincadeira de casinha... Tinha um colega nosso... inclusive, até hoje ele mora lá nessa rua... Que ele tem loja lá, na rua, tal e era o único colega que tinha bicicleta... [Risos] Então, ele entrava na nossa brincadeira de casinha para ele poder ser o papai porque ele tinha o carro... [Risos]

No depoimento da professora Clara, podemos perceber a diferenciação entre o papel exercido por meninas e meninos no jogo protagonizado, quando “o colega que tinha bicicleta”, entrava na brincadeira para “ser o papai porque ele tinha o carro”. Mas também, o fato deste possuir o carro, lhe dava a prerrogativa de assumir tal papel, chance que outros não tinham. Nesse, sentido o brincar em grupo, nos permite compreender como as relações são estabelecidas, mas também,

apresentação às relações presentes na sociedade como, por exemplo, a possibilidade advinda da posse de algo em relação à outros que não as tem.

Outra questão apontada nos depoimentos é relativa ao brincar em grupos, mas sob a supervisão do adulto. Aspecto este, já discutido anteriormente em relação à participação dos pais na brincadeira.

THELMA - Brincava com amigos, esses do prédio. Que incluíam mais os meus primos, não é? Mas era esse grupão que eu te falei de doze pessoas. A gente se juntava, às vezes, na escadaria do prédio, às vezes, na casa de alguém, normalmente era na casa do meu primo. Minha tia trabalhava fora, ela e meu tio trabalhavam o dia todo fora e lá tinha empregada então, o que acontecia é que as outras mães falavam. É melhor que vocês fiquem lá porque tem alguém para olhar. Então a gente ficava lá, e fazia todos esses jogos. E brincava muito no quarto, então tipo, era aquela brincadeira Gato mia.

Brincar na rua, nos apartamentos, em outros espaços, sempre requereu a supervisão de um adulto. No entanto, nem todo adulto a quem cabia a supervisão, participava de modo sistemático no enriquecimento do jogo e aí reside a diferenciação do papel do adulto professor na escola de Educação Infantil.

Deste modo, para a continuidade desta discussão, continuamos a nossa análise, observando o que nos dizem os professores sobre as lembranças do brincar na escola.

6.1.3.4. O brincar na escola

Inicialmente, para a compreensão das análises que se seguem, é importante destacar que os depoimentos dos professores sobre o brincar na escola, se referem, em sua maioria, ao brincar relativo aos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Pudemos observar na integralidade destes depoimentos que as

professoras que relatam ter brincado na escola durante o recreio e, somente, a professora Clara nos contou que freqüentava a escola de Educação Infantil.

Nos recortes dos depoimentos que se seguem, as professoras nos contam um pouco, sobre a sua experiência de brincar na escola:

THELMA – Então, eu ia à escola para estudar mesmo. Eu era boa aluna assim, não tinha muitas brincadeiras... [...] Mas assim, eu não... a escola para mim sempre foi um lugar assim... ah, vou lá para estudar.

MARIANA - Era boa, era boa... eu gostava muito de estudar, e era bem perto ali, e eu não tinha como deixar de ir para escola, não é? Então... mas eu gostava muito de estudar...

Na fala da professora Thelma, pode-se apreender que para ela, a escola não era espaço para a brincadeira e sim para “*para estudar mesmo*”. Já, a professora Mariana aponta que “*gostava muito de estudar*”.

Nos dois depoimentos podemos apreender que, na escola que elas freqüentavam, o tempo era utilizado para estudar, não havendo muito espaço para as brincadeiras. Mas, verifiquemos o que nos dizem os depoimentos abaixo.

TÂNIA – Ah, na escola, na escola brincava mais no intervalo mesmo, não é? Porque no intervalo que eram as brincadeiras assim de Amarelinha que tinha pintada no chão, não é? Caracol, não é? Ah, era mais isso porque na minha época eu não lembro se tinha dia de brinquedo que hoje tem, não é? [...] eu lembro que era aula mesmo e o intervalo era aquele quinze, vinte minutinhos que comia alguma coisa e brincava rapidinho, já dava o sinal para entrar.

ELIANA – Ah, é! Tinha uma época, quando saíram as músicas do Estúpido Cupido, daquela novela do Estúpido Cupido, na hora do recreio, que naquele tempo não era intervalo era recreio de meia hora, a gente ficava dançando na hora do recreio.

Podemos perceber que nos depoimentos, encontramos duas terminologias diferentes, na primeira fala, “*intervalo*” e na segunda, “*recreio*”. Em Ferreira (1986, p. 1465) encontramos as seguintes definições: “lugar próprio para se recrear” e “divertimento”. O mesmo autor (1986, p. 960) define a palavra intervalo do seguinte modo: “espaço de tempo entre dois fatos”. Neste momento, já podemos

perceber a primeira diferenciação. As duas palavras, apesar de se referirem ao mesmo momento na escola, não são sinônimas e somente em uma delas pode se apreciar a referência ao brincar.

Neste sentido, a professora Tânia nos fala que se lembra que era “*aula mesmo*”, que o intervalo era de “*quinze, vinte minutinhos*” e que só dava tempo para comer alguma coisa e “*brincar rapidinho*”. Já a professora Eliana que diz que “*que naquele tempo não era intervalo era recreio*” e afirma que “*ficava dançando*”, indicando certo tempo para o seu divertimento.

No depoimento a seguir, podemos apreciar novas contribuições para a discussão:

MARTHA - Brincava sim. Mas não tinha uma conotação assim... era brincar no recreio mesmo, não é? De Pula Sela, de Roda, é... a parte de bola, tal. Mas eu não era muito boa nessa parte esportiva. [Risos] Ficava mais aquele Porquinho, então, era uma brincadeira mais calma. Mas não era o objetivo da escola, e assim, promover nenhum tipo de brincadeira. Era você estudar e no recreio você fazia isso daí.

A professora Martha nos diz que “*não era o objetivo da escola, e assim, promover nenhum tipo de brincadeira*” e quando nos fala que apesar de brincar “*não tinha uma conotação assim*” nos traz indícios de que se refere ao brincar educativo, porque adiante, reforça “*brincar mesmo*”.

Muitas vezes, nós professores em discurso, falamos da importância do resgate da brincadeira na escola e de fato, se observamos os depoimentos anteriores e a nossa experiência enquanto professora, podemos observar que a escola, pelo menos em tempos passados, não tinha enquanto objetivo o desenvolvimento da brincadeira. Neste sentido, quando esta discussão chega a ela, o brincar já está lá, em diferentes formatos e acreditamos que, ainda hoje, não se encontrou o seu lugar educacional, a não ser por experiências de uma professora ou outra, de uma instituição ou outra.

Mesmo assim, nas lembranças das professoras encontramos situações, em que nem mesmo no recreio era propiciado o brincar:

MARIANA - Não éramos de correr, pular na escola, a gente tinha nossas conversas, não é? E combinava que quando saísse de lá... [Risos] Quando saísse da escola a gente ia fazer isso, isso, isso... Porque o intervalo era pouco, não é?

CAMILA - Porque jamais, imagina ela não admitia, era a Dona Heloísa até a diretora, então era uma escola assim que na sala a gente brincava, fora da sala na hora do recreio, não tinha corre-corre, aí não tinha brincadeira, a gente tomava a sopa, não é? O lanche e sentava para conversar, e se ela chegasse e tivesse um “tititi” diferente, nossa ela colocava-nos de castigo... [...]

Na fala da professora Mariana, percebemos indícios que o brincar não era proibido quando afirma que ela e suas amigas não eram “*de correr, pular na escola*” e, nos parece muito interessante, quando diz que utilizavam o tempo do intervalo para combinar o que fariam quando terminasse a aula.

Já no depoimento da professora Camila, compreendemos a figura da diretora que, como nos fala a professora, impedia as crianças de brincar. Por vezes, podemos apreciar esta condição na escola, observando que até “o recreio consegue ter subtraído o seu aspecto prazeroso, tamanha carga que recebe”. (LEITE, 2002, p. 76)

No entanto, podemos verificar que em outras vivências, as brincadeiras puderam acontecer, estas estão associadas à estruturação dos parques com brinquedos:

ELIANA - Lá tinha parque, então a gente brincava, não sei como se chama, era redondo e tinha um ferro no meio sabe? Era um ferro assim, que tinha no meio, você tinha que descer assim naquele ferro. Depois tinha no trepa-trepa, e tinha aquele também que você virava de ponta cabeça, adorava virar de ponta cabeça. Tinha escorregador, balanço, gira-gira, areia, adorava brincar de areia. Nossa, o que eu brinquei de areia. [...]

CLARA - E... e brincava muito no parquinho de lá, a essa lembrança eu tenho bastante, que era num parquinho de areia... Mas não era assim, um tanque de areia, o parque inteiro era de areia, entende? O escorregador, o balanço, tudo ficava na areia... Então, a gente se sujava de areia até...

Ressalta-se nos dois depoimentos o quanto era gostoso para as duas professoras brincar na areia. Também, isto demonstra a preocupação das

instituições em criar espaços para o divertimento das crianças, espaços para se recrear e a associação entre brincadeira e distração, divertimento, recreação apenas.

Neste sentido ainda, nos fica o questionamento: - Qual é o lugar do brincar na escola? Pensamos que temos muito que discutir a este respeito, no entanto, nos parece que o papel do professor é fundamental, já que:

O adulto, ou mesmo um coletâneo, é um outro com o qual a criança poderia se relacionar ao brincar; ampliar o seu acervo de experiências na medida em que lhe apresenta novos jogos, propostas alternativas, materiais diversos a serem explorados ou regras diferentes para aquela brincadeira. Ele assumiria um caráter mediador do sujeito mais experiente. (LEITE, 2002, p. 78)

Na Educação Infantil, esta ação é de especial relevância, por se tratar de uma faixa etária onde o brincar pode contribuir, efetivamente, ao seu desenvolvimento. No entanto, se os professores apoiarem em suas lembranças, verificarão que na escola que freqüentavam na infância, não havia preocupação com o brincar. Por outro lado, reconhecem a escola enquanto espaço para o brincar. Vejamos nos depoimentos que se seguem.

6.1.4. A Educação Infantil

O brincar, em nossa opinião, até hoje não apresenta um espaço qualificado na Educação Infantil e pensamos que um dos componentes geradores desta condição é a existência da brincadeira neste espaço, antes mesmo da discussão sobre o brincar no espaço educacional acontecer. O brincar, até então, estava a serviço de uma visão assistencialista de educação, de atendimento aos mais necessitados, razão do surgimento das escolas de Educação Infantil.

Somente, na atualidade, é que tal condição foi melhorada com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) quando

este ciclo passa a ser considerado, a primeira etapa da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento da criança até o seis anos de idade, de modo a complementar a ação da família e do grupo social em que está inserida.

Visto desta forma, deveria privilegiar em seu currículo todos os aspectos que propiciem a ampliação do repertório infantil e, deste modo, o brincar deve estar presente. Deste modo concordamos com a professora Luísa, quando ela diz:

LUÍSA - E não no individual, então assim eu entendo o brincar como algo fundamental dentro do currículo para as crianças e, agora, quando eu faço um recorte e pego crianças da Educação Infantil... Porque hoje a criança de quatro meses a cinco anos... bom... se eu acho fundamental ter no currículo de zero a doze para ela e na Educação Infantil, fazendo esse recorte, para mim é mais que fundamental, é essencial...

Nesta fase da vida das crianças, o brincar possibilita o desenvolvimento de amplo aspecto da vida infantil. “Pelo brincar, pode-se compartilhar valores culturais e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade”. (KISHIMOTO, 2001, p. 9)

A brincadeira enquanto atividade infantil possibilita tais condições, pois:

É simplesmente impossível imaginar a vida da criança no jogo como a existência isolada de determinada personalidade. Por tanto, nessa atividade não é possível limitar-se à educação de determinada personalidade da criança que toma parte do jogo fora da coletividade. Só pode se falar aqui da vida social da criança, dos hábitos de conduta que estas vão adquirindo, de dar aos jogos um caráter, uma direção e um conteúdo tal, que estimulem aos meninos em direção a fatores positivos de conduta e relações. (USOVA, 1979, p. 14, tradução nossa)

Deste modo, buscaremos em nossas próximas análises, verificar como as concepções sobre a infância e o brincar explicitadas nos depoimentos obtidos nas entrevistas individuais das professoras. Ressaltamos que este eixo temático, já foi objeto de nosso estudo quando tratamos da análise das discussões relativas aos encontros de formação.

6.1.4.1. A prática pedagógica

Se, enquanto crianças tivemos experiências em relação às vivências das brincadeiras, na atualidade nos deparamos com nossos alunos para educar. Acreditamos que trazemos tais experiências para a nossa ação docente, mesmo porque, estas nos constituem, enquanto sujeitos que somos e contribuem, de modo direto ou indireto, à construção de nossas concepções:

Nesse sentido, é possível dizer que os adultos tiveram uma infância marcada pela vivência em grupos de brincadeiras e forte sentimento de coletividade, e que a qualificam como positiva, tendem a tentar reproduzir no presente aquilo que entendem como sendo mais positivo para oferecerem às gerações mais novas com as quais convivem, por meio de sua prática como educadoras e mães no oferecimento de condições de experiências semelhantes (na medida do possível), orientadas pela imagem que fazem da criança e da infância (FERNANDES, 2002, p. 100).

Podemos perceber o que apontamos acima nos depoimentos das professoras:

THELMA - É? Fui, não é? Porque quando você está, no meu caso eu gosto de fazer o que eu faço. Então você está envolvida ali, acontece algum momento que você fala: - E agora? O que eu vou fazer? Depois eu acho que vem, se você resgatar, flui. Ah, acho que é basicamente isso assim.

MARTHA - Eu acho que eu acabo querendo deixar minha classe muito aventureira, sabe? Sempre querendo fazer coisas novas. Eu acho que isso é até bom, para eles. Então eu fico sempre propondo desafios, o tempo todo para a criançada.

LUÍSA - Que era... bom... eu vou trabalhar com criança, eu vou trabalhar com educação, ou eu quero ser uma professora que eu já tive que eu curti para caramba... uma professora que eu curti para caramba, ou eu quero ser uma professora que eu nunca tive, um professora legal... e aí o que é uma professora legal, uma professora que brinca...

CLARA - Eu brinco muito com meus alunos hoje em dia por lembrar, sabe dessas brincadeiras quando eu era criança, porque era muito divertido...

Quatro depoimentos diferentes que apontam as singularidades das vivências infantis de cada professora, mas que, por outro lado, apontam as similaridades quando nos dão indícios de trazer o seu modo de ser na sua ação enquanto professora.

A professora Thelma nos diz que, durante o processo de aprendizagem, ela se pergunta o que fazer e busca resgatar o que foi vivenciado na infância, o processo “*flui*”. Neste caso, verificamos que ela traz as atividades de infância para os momentos nos quais apresentou dificuldade em trabalhar com as crianças.

Já a professora Martha, que nos disse gostar de brincadeiras que exigissem habilidades, acaba por deixar a sua classe muito aventureira, “*sempre propondo desafios, o tempo todo para a criançada*”.

“*Uma professora legal*” é “*uma professora que brinca*” nos diz a professora Luísa, expressando o desejo de ser uma boa professora para as crianças. Ainda, a professora Clara aponta que “*brinca porque era divertido*”, ou seja, busca propiciar às crianças o mesmo prazer sentido outrora e, ainda, aponta que não apresenta muito “*gosto*” em trazer brincadeiras das quais não brincou, pois não desperta a sua “*infância*”.

CLARA - Como, por exemplo, eu não tenho lembrança de brincar de Pata Choca... Eu conhecia a brincadeira, não tem como não é? Porque é muito popular... E... não é?... Então não tinha... para você ver como é engraçado e como que reflete as brincadeiras na... nos nossos gostos que a gente brinca quando é criança... É uma brincadeira que eu não tenho muito gosto de brincar com os alunos, sabe, não tenho aquele prazer... Eu brinco com eles, mas não é aquela coisa assim que... Que acho que desperta, não é? A infância.

Não temos dúvidas que as nossas experiências infantis nos trazem subsídios para compreender as crianças e o seu brincar. Todavia, é preciso entender que o brincar de nosso tempo, nem sempre é adequado para as crianças de hoje, assim como, para o espaço educacional. Sem ter esta compreensão, acabamos por não estruturar a brincadeira, de modo que haja equilíbrio entre as possibilidades lúdicas e sua função educativa.

Mas vale abrir um parêntese para pensar criticamente, a forma como as instituições educativas têm, em geral, lidado com as brincadeiras. O que tem acontecido? Partindo do mesmo pressuposto teórico que conclama a importância do espaço de brincar, diversas instituições, especialmente as de educação infantil, têm trazido a brincadeira para seu interior, mas dando a ela um caráter *pedagógico*, isto é, o brincar fica a serviço do desenvolvimento motor, da linguagem, da matemática, etc. (LEITE, 2002, p. 75)

Queremos afirmar, que para nós a escola é o espaço da brincadeira com objetivos pedagógicos e educacionais. Qualquer brincadeira que esvaziada em seu sentido, deformada para o alcance de objetivos puramente utilitários, deixa de ser brincadeira. No entanto, é preciso compreender o potencial educativo desta atividade, especialmente quando tratamos da Educação Infantil. No entanto, é necessário compreender suas complexidades, suas características, sua plasticidade e estrutura, para um bom encaminhamento educacional.

6.1.4.2. O que trazer para os alunos brincarem

Alguns autores (FONTANA E CRUZ, 1997; KISHIMOTO, 1994; USOVA, 1979) apontam que os erros comuns que são cometidos pelos educadores na condução do jogo, quando somente se criam as condições externas para seu desenvolvimento ou, por outro lado, quando estes interferem demasiadamente na brincadeira infantil, impondo-lhes enredo ou personagens sem considerar os interesses das crianças.

No depoimento abaixo, a professora Luísa parece nos apontar um caminho:

LUÍSA - É... então dentro do meu planejamento, quando eu vou elaborar o planejamento no início do ano, junto com as professoras, antes de planejar eu tento tirar das crianças as curiosidades delas... E diante das curiosidades das crianças, não é? Eu vou planejar. Então eu faço o planejamento para as crianças e com as crianças, porque dentro desse meu planejamento, também está acoplado

aquilo que elas querem... Por isso, que é com as crianças também e aí... é... o que eu enxergo no meu dia a dia, eu deixo o que o imprevisto ocorra...

Inicialmente, a professora aponta que “antes de planejar”, numa ação diagnóstica, ela “*tenta tirar das crianças*”, suas “*curiosidades*” e nos dá indícios que nesta ação estabelece aonde quer chegar quando diz “*eu faço o planejamento para as crianças*” e inter-relaciona esse processo com as crianças quando identifica que “*dentro desse meu planejamento, também está acoplado aquilo que elas querem...*”

Tendo realizado o seu planejamento, a professora aponta que permite que o imprevisto ocorra, o que não poderia deixar de ser diferente, já que em se tratando de criança e jogo, a imprevisibilidade é uma característica marcante.

Por outro lado, alguns depoimentos nos apresentam algumas contradições:

TÂNIA - Até no aprender tudo, ou até quando você está brincando ou mostrando assim uma boneca, um jogo, um quebra-cabeça ou até lá fora brincadeiras extra-sala, eu acho que é diferente quem vivenciou as brincadeiras de antigamente, do que quem não vivenciou... com essas professoras mais novinhas que não tiveram esse tipo de experiência, não sabem passar para criança.

CLARA - Eu sou uma criança, não é? Quando eu estou com as crianças eu brinco de igual para igual... [Risos] Com eles sabe... eu não consigo, eu nem... eu bem acredito nisso, mas não é nem por isso. É porque eu gosto mesmo. Eu não consigo ficar de fora, sabe? Propor uma brincadeira e ficar vendo no que vai dar... eu brinco junto eu grito, berro junto assim, sabe de empolgação e... nossa a brincadeira de Pega Pega Corrente, nossa, eles amam! Mas amam porque acho eu devo passar esse entusiasmo assim, sabe?

No depoimento da professora Tânia, encontramos os seguintes dizeres: “*é diferente quem vivenciou as brincadeiras de antigamente, do que quem não vivenciou*” e, ainda, que “*professoras mais novinhas que não tiveram esse tipo de experiência, não sabem passar para criança*”.

Acreditamos que, para ensinar brincadeiras, não é necessário que as tenhamos vivenciado, pois como temos tentado discutir, o brincar é cercado de complexidades. Para o desenvolvimento de um bom processo educacional as

complexidades não são menores, no entanto, enfatizamos a necessidade de um arcabouço teórico que nos permita o entendimento da infância e do brincar. Neste sentido, a experiência da professora pode contribuir para um bom encaminhamento do processo, mas não o garante.

A professora Clara nos diz que “*brinca de igual para igual*” e afirma que “*não consegue ficar fora*” da brincadeira. Acreditamos que as relações que estabelecemos com o brincar são decorrentes dos significados que atribuímos a esta experiência pelas vivências que tivemos, no entanto, enquanto professores, temos o papel de mediadores mais experientes. Isto não quer dizer que não possamos brincar junto com as crianças, no entanto, nos cabe o encaminhamento do processo educacional em direção aos nossos objetivos.

Mas, continuemos com a discussão trazendo o depoimento de outra professora:

CAMILA - Com os... mas eu brinco demais com eles, não é? Eu evito até de brincar um pouquinho de boneca de carrinho, para dar mais brincadeiras em grupo, em conjunto com eles, eles não,... eu fiz a brincadeira de Garrafa, nossa o que saiu de criança... ai detesto... ai detesto..., mas aprenderam, uma meia dúzia aprendeu...

Neste sentido, na fala da professora Camila, podemos aprender a deformação do intuito da brincadeira quando afirma que, “nossa o que saiu de criança”, mas “uma meia dúzia aprendeu”, pois a brincadeira apresenta, enquanto característica, a não obrigatoriedade e foi disto que as crianças fizeram uso ao sair da atividade.

Usova (1979) afirma categoricamente, que é importante a intervenção do professor no espaço educativo, mas afirma que, para tal, é necessária uma profunda compreensão dos conhecimentos relativos ao jogo, assim como das necessidades e inclinações das crianças.

Isto não quer dizer que não devemos conduzir os jogos das crianças, no entanto, diferentemente de outras atividades desenvolvidas na escola, neste caso, não há um modo determinado de conduzi-las, mas sim, há de se aperceber qual é a nossa ação durante o processo, encaminhando a brincadeira dentro do curso que se segue, observando a plasticidade na sua evolução.

De modo contrário, nos fala a professora Eliana:

ELIANA - Gostei de brincar. Por que eu gosto de brincar. E eu com as crianças eu gostaria de ser mais solta, do que como sou com os adultos. Eu com meus alunos não consigo ser tão solta como sou com adultos, assim na brincadeira. Eu sou mais solta, no ano passado, quando eu estava brincando com as colegas lá, do que quando eu sou com meus alunos. Eu não consigo ser tão solta. Não sei por que. Eu travo. Eu travo, sabe? Não sei por que. Por que será que eu travo? Eu num sei Tita, mais eu travo. Eu não sei, como se diz, eu não sei separar o “séria” professora e o “séria” brincadeira. Sabe?

Quando ela diz “eu não sei separar o “séria” professora e o “séria” brincadeira” e se pergunta “Por que será que eu travo?”, apesar de enfatizar que na sua infância e na atualidade ainda gosta de brincar, nos traz indícios de que ao entrar no meio educacional, se reveste de uma seriedade “sisuda” que a impede de brincar mais com as crianças. No entanto, ao nos contar a suas experiências, acabou se perguntando sobre a sua ação pedagógica. Neste sentido, Fernandes (2002, p. 1000) argumenta:

A partir dessas perguntas, pensar nas vivências particulares e socializadas, ajuda o adulto a se conhecer e a conhecer o outro, na busca de uma relação adulto-criança – exterior ou interior -, a definir e dar sentido ao seu lugar e papel social e às relações com os outros, de diferentes idades.

Finalmente, buscando encerrar este capítulo queremos nos debruçar no depoimento que nos faz a professora Luísa:

LUÍSA - Olha... eu percebo que cada vez mais eles... as crianças estão ficando adultas... Ah... estão cobrando delas... é... algo que... que faz com que elas percam a infância... No sentido de que eu estou fragmentando cada vez mais o tempo delas... É tempo para que elas fiquem no parque, é tempo para que elas pintem, é tempo para que elas recortem, é tempo para que elas fiquem na televisão, é tempo para que elas brinquem nos cantinhos, é o tempo que elas têm que ir ao banheiro, é o tempo que elas têm que ir para alimentação, é o tempo que elas têm que ir dormir então, o tempo das crianças é muito fragmentado dentro de uma instituição pública, não só da instituição pública, mas da instituição de ensino...

É fundamental que consideremos tal advertência já que, através dos tempos e na atualidade, a escola se reveste de importância enquanto espaço promissor de socialização e de trocas de experiências e, para tal, a condução do professor deve permitir a adequada experiência infantil.

Aparece nas falas a importância dada à escola pela sociedade, em qualquer época, como local de construção da socialização, vivência da sociabilidade e do aprendizado. A rua, o quintal a casa são encarados como locais informais de educação pelas possibilidades de congregar pessoas de diversas gerações, de troca de experiências, de aprendizagem de conteúdos socioculturais, nem sempre intencionais (FERNANDES, 2002, p. 95)

Pensamos que o professor deve sempre buscar sua ação pedagógica de modo intencional, o que não quer dizer a fragmentação do tempo da criança, mas sim, a organização do processo educativo e em especial, favorecendo o brincar e não o contrário, como muitas vezes acontece em nossas escolas de Educação Infantil.

O espaço da fala é preenchido pelo espaço do silêncio. A espontaneidade, pela obediência passiva. O aluno só fala quando solicitado pela professora. Esta, por sua vez, só fala para dar ordens a serem executadas. Não há espaço para histórias de vida, troca de experiências – o diálogo ameaça a disciplina. (LEITE, 2002, p. 76)

Favorecer o desenvolvimento do brincar na Educação Infantil requer que reflitamos sobre as diferentes concepções relativas à infância e ao próprio brincar. Considerar que a “nossa” infância, não necessariamente, foi melhor que a atual, mas sim diferente, pois acontece em tempos e espaços diversificados, inserido em determinado contexto histórico-cultural. Ainda, perceber que brincar na rua, não é a mesma coisa que brincar na escola e que, para tanto precisamos debruçar nosso olhar sobre as características desta instituição para que, se for o caso, revisá-las a partir de outra concepção, para permitir o desenvolvimento da brincadeira que educa e que ensina.

Apreender que existem limitações que são do contexto, mas advindas de certa concepção educacional que não valoriza a estruturação adequada do espaço educacional. Enfim, refletir sobre as nossas concepções e como articulá-las num processo educacional que vislumbre as aprendizagens e o melhor desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, no qual buscamos investigar as relações que os professores de Educação Infantil estabelecem com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal como em suas práticas pedagógicas, pudemos perceber que as concepções que possuímos sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil parecem estar emaranhadas e esta condição acaba por influenciar os caminhos trilhados na prática pedagógica no cotidiano dos professores.

Deste modo, buscamos compreender estas relações e as suas tessituras, entre o brincar vivenciado nos tempos de infância dos professores e o brincar proporcionado às crianças na escola, instituição que apresenta modos específicos de funcionamento decorrentes do contexto em que está inserida.

Considerando as brincadeiras enquanto práticas sociais próprias da infância, que são ressignificadas em nossa vida adulta, em nossa vida de professores, nos apoiamos na teoria histórico-cultural proposta por Vigotski (1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2003) que considera que é na relação com o outro que estabelecemos os significados para a apropriação dos modos de agir de nossa sociedade.

Assim, as brincadeiras das quais brincávamos, os grupos com os quais brincávamos, os espaços onde brincávamos são referências para a constituição dos significados que damos ao brincar. Do mesmo modo, nos constituem as relações estabelecidas em nosso fazer docente, na relação com outros professores e dirigentes, assim como os processos de formação inicial e continuada, pois a significação que damos às nossas “posições” são estabelecidas em relação com o outro. (PINO, 2005)

Neste sentido as concepções que possuímos sobre a Educação Infantil, também são decorrentes do processo histórico vivido em sociedade e ao analisarmos a construção deste ciclo de ensino, tanto em nosso país como externamente, podemos verificar que a visão de cunho assistencialista vem de longa data e ainda influencia a construção de nossas práticas educacionais.

Apesar da discussão sobre o papel destas instituições serem enfocadas mais fortemente a partir dos anos 70 e dos documentos oficiais que orientam as políticas educacionais propagarem que se apóiam na teoria histórico-cultural, ainda não contemplamos no cotidiano pedagógico uma perspectiva que promova, efetivamente, o brincar.

Esta atividade infantil, mesmo nos dias de hoje, ainda é referendada enquanto uma atividade de ocupação do tempo da criança e de compensação das poucas condições que são encontradas nas instituições. Tal aspecto pode ser encontrado nos depoimentos dos professores quando relatam a necessidade de adaptação, quase cotidiana, dos espaços físicos e dos materiais, dificultando a estruturação de um processo pedagógico que privilegie o desenvolvimento da brincadeira.

De fato, quando a discussão sobre o brincar, enquanto processo pedagógico, chega à Educação Infantil, a brincadeira da criança já estava lá, enquanto estratégia de entretenimento, sendo que muitas vezes, dentro de uma concepção assistencialista.

Por outro lado, percebemos que na vivência dos professores, elas aconteceram especialmente nos momentos de recreio. Assim, como podemos falar em resgate das brincadeiras na escola, se estas não se deram no processo educativo? Do mesmo modo, como poderemos falar em trazer as brincadeiras da rua para a escola, se estas apresentam características e condições diferenciadas, relativas ao contexto e ao modo de funcionamento de cada espaço?

Do processo histórico relativo à brincadeira na Educação Infantil e das falas dos professores, podemos apreender que o entendimento da brincadeira enquanto atividade inerente à infância, ou seja, enquanto atividade natural da criança, acaba por comprometer o seu desenvolvimento na escola, pois se não a vemos enquanto prática social, histórica e culturalmente determinada e dependente das condições objetivas que propiciamos às crianças, baste que as deixemos brincar para que ela se efetive.

O fato que o brincar é atividade que se aprende, pela mediação do adulto ou outros mais experientes e, na Educação Infantil, esta função cabe ao professor e este, constituído que é por suas experiências sociais, trazem à sua ação as suas

experiências infantis, as ressignificando, mas nem sempre as adequando ao contexto escolar, assim como, ao momento histórico presente. (FONTANA; CRUZ, 1997)

Encontramos nos depoimentos dos professores, nossos sujeitos de pesquisa, indícios de que estes consideram o brincar relevante em sua ação educacional, assim como afirmam que escola tem que propiciá-la em diferentes âmbitos, no entanto, em suas relações com o brincar encontramos aspectos diversificados.

Observamos nos depoimentos dos professores que estes apresentam em sua prática pedagógica, formas diferenciadas de brincar: o jogo de papéis, os jogos de regras e dentre estas, as brincadeiras tradicionais infantis. No entanto, por vezes, apontam que trazem para as crianças as brincadeiras que mais gostavam de brincar em sua infância. Todavia, nem sempre identificamos a relação entre a proposição da brincadeira e o objetivo educacional, mas o simples intuito propiciar às crianças uma experiência prazerosa. Pensamos, que para o favorecimento da brincadeira no espaço educacional, é necessária a reflexão sobre as concepções que temos sobre o brincar e deste, no processo educativo.

Outro aspecto que nos chamou atenção: pouco se tratou nos depoimentos do jogo do faz-de-conta e sendo esta categoria de jogo fortemente observadas nas crianças, da faixa etária da educação infantil, tal aspecto nos causou certa estranheza. Ainda, sendo o jogo imaginário da criança uma manifestação da emancipação infantil e essencial ao desenvolvimento das crianças, não poderia estar de fora do processo educativo da infância. (VIGOTSKI, 2003)

Também, pudemos apreender nos depoimentos que, algumas vezes, os professores revelaram que a sua infância foi melhor do que a infância atual, ou alguns, afirmaram que as crianças de hoje não sabem brincar. Pensamos que, se assim considerarmos, corremos o risco de não compreender as características e o contexto histórico em que vive a criança na atualidade, pois como a sociedade, a infância se modificou, assim como, a maneira de brincar. Do mesmo modo que é necessário debruçarmos sobre as diferenciações entre o brincar de ontem na rua ou em outros espaços, e o brincar hoje na escola.

Pudemos observar nas discussões com os professores que, em decorrência de, na atualidade as crianças não encontrarem os mesmos espaços para o brincar, estes consideram que a escola tem que oferecê-los. Neste sentido, proporcionar que as crianças brinquem livremente, parece relevante. Não estou aqui defendendo, que não existam inúmeras brincadeiras e formas diferenciadas de brincar, que sejam adequadas ao espaço educacional, mas sim, que estas devam estar associadas ao nosso projeto. Não podemos adotar uma atitude simplista em relação ao brincar, pois se assim o fizermos, corremos o risco de não trabalhar toda a sua potencialidade educativa. O brincar na Educação Infantil precisa ser planejado e, para tal é necessário que consideremos as complexidades em que está envolvido. Se brincar é uma atividade humana e, portanto social, o papel do professor é fundamental neste processo.

Em continuidade à discussão, por outro lado, quando se trata da brincadeira dirigida, esta é considerada pólo oposto da proposta anterior, ou seja, momento de ensino onde o brincar se apresenta enquanto utilitário, esvaziando-se desta atividade o sentido. Defendemos que não há contraposição entre estes dois aspectos, se trouxermos para a Educação Infantil o brincar, de modo que atenda nossos objetivos e seja repleto de significados para as crianças.

Em nossa ação, enquanto professores, somos solicitados cotidianamente pelas crianças a promovermos o brincar, já que esta é uma prática social característica da infância e, ainda, é educativa pelas características que possui. No entanto, percebemos nos depoimentos dos professores que existem contradições decorrentes de suas concepções sobre o brincar, a infância e a Educação Infantil.

Alguns assumem o seu papel de orientação quanto aos cuidados necessários, prevenindo qualquer dano à criança. Outros identificam a sua atuação enquanto intencional na ação diagnóstica, no desenvolvimento da criança a uma zona superior de pensamento, ou ainda, propiciando uma nova aprendizagem quando, pela sua intervenção, enriquecem o conteúdo da brincadeira. (USOVA, 1979)

Se não compreendermos o papel do professor, enquanto adulto mediador que propiciará a estruturação e encaminhamento da brincadeira, observando a plasticidade característica desta atividade, sem deformá-la para o alcance dos

nossos objetivos, no entanto possibilitando o melhor desenvolvimento da criança, acreditamos que não alcançaremos o seu pleno potencial educativo.

Só conseguiremos dar um lugar de referência à brincadeira na Educação Infantil se a considerarmos, enquanto prática socialmente determinada, constituída na relação com o outro, inserida na cultura de uma sociedade, em determinado tempo que tem modos de funcionamento que necessitem ser avaliados ou contrapostos.

Ainda, acreditamos que nossas experiências de infância possam nos trazer subsídios para melhor compreensão do brincar, no entanto, se não a contextualizarmos para a nossa ação, a infância na atualidade, é possível que tal experiência não sirva para tal.

Do mesmo modo, se não diferenciarmos e contextualizarmos o brincar na rua do brincar na escola e quisermos trazer a brincadeira do primeiro para o segundo como se tudo que fosse pertinente a um espaço, fosse também a outro, sem respeitarmos as características próprias de cada contexto, fatalmente teremos dificuldades.

Estas contradições foram encontradas nos depoimentos dos professores, pois, se por um lado reconhecem a brincadeira enquanto essencial na Educação Infantil, por outro ainda, apresentam indícios da visão da brincadeira enquanto algo natural na infância quando afirmam que as crianças de hoje não sabem brincar, que a sua infância foi melhor do que a de hoje, que as brincadeiras que faziam eram mais interessantes, que não conseguem trazer as brincadeiras de outrora vividas na rua para o espaço escolar.

Verificamos assim, a idealização da infância vivida pelos professores em relação a que se apresenta hoje e, na verdade, faz-se necessário que nos debruçemos sobre a infância inserida no contexto social da atualidade, para que possamos a partir deste entendimento, compreender qual é o brincar da atualidade e nele nos referenciarmos para o desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas.

Nesta fase de ensino, o papel do professor é essencial, pois é importante que este garanta em sua rotina, visando o alcance de seus objetivos educacionais, tempos e espaços para o encaminhamento da brincadeira, que organize os

materiais e o disponha de modo acessível, permitindo que as crianças os usufruam, estimulando a imaginar situações que possa representar. (WAJSKOP, 2008)

Ainda, propiciar brincadeiras em que se trabalhem os aspectos valorativos das relações sociais, ou seja, a compreensão do ponto de vista do outro, o respeito às diferenças, o controle da sua própria vontade na relação com os outros é outra possibilidade educacional. Neste sentido, a sensibilidade do educador é fundamental para intervir, sem deformar a brincadeira, desconsiderando a ação infantil. (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006)

Finalizando, queremos afirmar que sabemos que a escola não pode dar conta de tudo que falta no contexto social da criança, no entanto, o estabelecimento de momentos de brincar coletivamente se faz necessário na sociedade atual e, avaliando o amplo espectro de possibilidades educativas da brincadeira, não há porque não favorecê-la, de modo efetivo, no processo da Educação Infantil contribuindo ao desenvolvimento da criança.

Reforçamos que para o bom encaminhamento do processo educacional é preciso que o professor direcione o seu olhar às suas concepções sobre o brincar, a partir da construção de uma teoria que lhe dê suporte e permita o entendimento das complexidades que lhes são pertinentes, assim como, das necessidades e inclinações da criança na atualidade.

No entanto, para que isso se dê, é necessária a estruturação de espaços de discussão entre os pares, encontros onde as práticas pedagógicas, as teorias, as vivências em relação ao brincar possam ser discutidas e trabalhadas. Romper a solidão, vivida muitas vezes pelos professores, da reflexão individual e sim permitir espaços de formação coletiva que possibilite aos professores, escutando aos outros, escutar a si mesmos. (USOVA, 1979)

Considerar a brincadeira, enquanto atividade diferenciada na Educação Infantil, relevando a sua possibilidade educativa, permite direcioná-lo a objetivos educacionais mais amplos determinando-lhe, em contraposição ao “não lugar”, um lugar de referência na Educação Infantil, caminhando do brincar da rua de “antigamente” ao brincar na escola, observando o contexto desta instituição e respeitando-se os modos de ser da criança na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, O. A. A Educação Infantil na história, a história na Educação Infantil. In: **14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil OMEP/BR/MS**. Campo Grande, MS: OMEP, 2002. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>> Acesso em: 23 set. 2008.

AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (Org.) **Usos e abusos da história oral**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 277 p.

ANJOS, D.; SMOLKA, A. L. Reconsiderações sobre o “início” na Profissão Docente. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201275int.rtf>> Acesso em: 04 set. 2007.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 P.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 405 p.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 12 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 483 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acessado em: 17 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. 103 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 31 p.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução: Maria Alice A. de Sampaio Dória. Revisão Técnica: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990. 228 p.

CASTRO, M.; VILELA, R. A. T. Profissão docente: refletindo sobre a experiência se pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHAUÍ, M.S. Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 12 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2004. p. 17-33.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 390 p.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (Org.) **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. cap. 11, p. 149-164.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. 470 p.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2008.

FERNANDES, R. S. Memórias de menina. **Cadernos Cedes**. Campina: Unicamp, abr. 2002, vol. 22, no. 56, p. 81-102

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 204 p.

_____; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 232 p.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 sep. 2008.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006. 143 p.

GÓES, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**. Campinas, Unicamp, jul. 2000, vol. 21, n. 71. p. 116-131.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. 196 p.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993. 241 p.

JUKOVIASKAIA, R. I. **La educación del niño en el juego**. Tradução: Alfredo Pérez. Habana: Pueblo e Educación, 1982. 401 p.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994. 63 p.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p7.pdf>> Acesso em: 22 out 2006.

_____. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. LABORATÓRIO DE BRINQUEDOS E JOGOS. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.labrinjo.ufc.br/artigos%20e%20textos/artigo_005.pdf> Acesso em: 21 set. 2008.

KRAMER, S. (Org.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1994. 110 p.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set 2008.

KULMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14. mai/jun/jul/Ago, 2000. p.. 5-14.

LEITE, M. I. P. **Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa de campo**. *Cad. Cedes*, abr. 2002, vol. 22, no. 56, p. 63-80.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (Org.) **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. cap. 2, p. 15-25.

MACHADO, M. M. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 76 p.
MALDANER, O. A. e SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A. e OLIVEIRA, R. J. *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo, Unisinos, 1998. p. 195-214.

MARANHÃO, Damaris Gomes e SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**. jan./abr. 2008, vol.38, no.133, p.171-194.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1997. 149 p.

MARTINS, I. C. **Histórias infantis: o simbolismo, a ludicidade e motricidade na ação da Educação Motora**. 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de São Paulo, Campinas, 2002.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v.25, n. 1, jan./jun. 2007. p. 83-104

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994. 153 p.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. 111 p.

PALMER, J. A. **50 grandes educadores**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2005. 306 p.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990. 370 p.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2009

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2008.

RAMILO, M. C. E FREITAS, T. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In *Língua Portuguesa: estruturas, usos e contrastes*. Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto, Pt: CLUP, 2001. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>> Acessado em 03 jan 2007.

ROCHA, M. S. P. M. L. O ensino da psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.2, jun. 2007. p.266-277

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores. In: TIBALLI, E. F. A. e CHAVES, S. M. (Org.) *Concepções e práticas em formação de professores (XI ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1979. 219 p.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**. jul. 2000, vol. 21, no.71, p.166-193.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discursos como lugares da memória: a escola e a produção de lugares comuns. In: **Pro-posições**, v. 17, n. 2(50), mai/ago, 2006.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (Org.) **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. cap. 19, p. 233-245.

USOVA, A. P. **El papel del juego em la educacion del niños**. Habana: Pueblo y Educacion, 1979. 87 p.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. Traduzido por: José María Bravo. Madri: Visor, 1982. 484 p.

_____. **Obras Escogidas III**. Traduzido por: Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995. 383 p.

_____. **Obras Escogidas IV**. Traduzido por: Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996. 427 p.

_____. **Obras Escogidas I**. Traduzido por: José María Bravo. 2ª ed. Madri: Visor, 1997. 496 p.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 168 p.

_____. **O desenvolvimento psicológico da infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 326 p.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191 p.

WAJSKOP, G. F. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas: Unicamp. v. 92, 1995. p. 62-69.

ZANELLA, A. V.; LESSA, C. T.; DA ROS, S. Z. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. **Psicologia e Reflexão Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n.1, 2002.