

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARILENE DA SILVA SOUZA**

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE PROFESSORAS DE UM CEIM DE SÃO  
MATEUS/ES**

**SÃO MATEUS/ES  
2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARILENE DA SILVA SOUZA

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE PROFESSORAS DE UM CEIM DE SÃO  
MATEUS/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Mendes Senatore

SÃO MATEUS/ES  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)  
Bibliotecário: Filipe Briquet Pereira - CRB-6 ES-000863/O

---

S729b Souza, Marilene da Silva, 1964-  
O brincar na educação infantil : concepções sobre o brincar  
de professoras de um CEIM de São Mateus/ES / Marilene da  
Silva Souza. – 2017.  
104 f.

Orientador: Regina Célia Mendes Senatore.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. Educação básica. 2. Aprendizagem. 3. Crianças -  
Desenvolvimento. I. Senatore, Regina Célia Mendes. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

MARILENE DA SILVA SOUZA

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE PROFESSORAS DE UM CEIM DE SÃO  
MATEUS/ES**

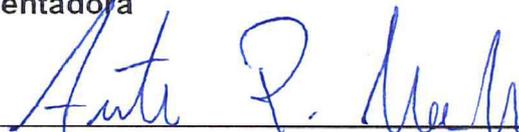
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 02 de agosto de 2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



Prof(a). Dr(a). Regina Célia Mendes  
Senatore  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila  
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Weverton Pereira Sacramento  
Instituto Federal do Espírito Santo

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, meu porto seguro, pelo apoio, paciência e respeito.

Em especial a minha filha Lara pelo amor, e por me fazer experimentar um sentimento que mal cabe em mim, com o presente que me foi dado no percurso deste trabalho, minha neta Maria Alice.

À professora doutora Regina Célia Mendes Senatore, por ter acreditado em mim ao aceitar ser minha orientadora, e com seu exemplo de profissional, de pessoa intelectual, respeitou e compreendeu meus momentos de ansiedade, de dúvidas e porque não dizer de desespero. Agradeço muito pela oportunidade de ter encontrado você no meu caminho.

A todas as companheiras do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Mateus (SINDSERV), bem como as agregadas, mulheres as quais eu tanto admiro e tenho profundo respeito.

Ao Governo Federal que promoveu a expansão das Universidades, permitindo a criação do Centro Universitário em São Mateus e conseqüentemente o programa de Pós Graduação, que me possibilitou a realização de um sonho.

Às professoras que se dispuseram a colaborar com a minha pesquisa, tornando-se principais protagonistas do trabalho, muito obrigado.

Ao Professor Doutor Ailton Pereira Morila e ao Professor Doutor Weverton Pereira Sacramento por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora.

Aos colegas do mestrado, com os quais muitos momentos foram compartilhados, de trocas de experiências, de escuta e de risadas.

Por fim, agradeço a todos e todas que de alguma forma estiveram ao meu lado, ora me incentivando, ora me ouvindo, ora suportando a minha ausência e mau humor, esse trabalho também é de vocês!

## RESUMO

A proposta da Educação Infantil defendida nos documentos oficiais é garantir práticas pedagógicas mediadoras no processo de aprendizagens para o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos social, cultural, cognitivo, e ainda garantir que sejam respeitados os seus direitos. Nesses documentos o brincar é apresentado como um direito da criança. Partindo dessa proposição, pensar o brincar no contexto da Educação Infantil é uma forma de atender a necessidade da criança, respeitando e garantindo a qualidade no processo a partir das interações e ações mediadoras das professoras. Essa pesquisa caracterizou-se por uma investigação qualitativa de caráter explicativo e pretendeu mostrar a importância de brincar para a criança na Educação Infantil, bem como analisar a concepção das professoras sobre o brincar na Educação Infantil. Por meio de entrevistas semi estruturadas com professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de São Mateus, buscou-se atingir o objetivo proposto. Através das entrevistas foi possível detectar como as professoras pensam o brincar no CEIM estudado, qual a compreensão das mesmas sobre o tema, além de permitir um olhar para as angústias enfrentadas no cotidiano tanto das professoras como das crianças. A análise das falas das professoras se deu a partir das teorias de vários autores que se propõem a estudar o brincar e sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, tais como: Brougère, Vigotski<sup>1</sup>, Benjamin, entre outros. Com a pesquisa pude perceber que as professoras não conferem ao brincar a importância que lhe cabe para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil como preveem os documentos oficiais. Percebi a partir dessa pesquisa, que é preciso repensar os cursos de formação, assim como possibilitar formação continuada, sem generalizar, pois se trata da visão de uma realidade, para que se possa construir o entendimento junto com as professoras que o brincar é um direito da criança e que este possibilita a concretização de aprendizagens e conseqüentemente de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento integral.

---

<sup>1</sup> Optei por escrever o nome de Vigotski dessa forma quando eu me referir ao autor, nas citações serão conforme a tradução utilizada.

## **ABSTRACT**

The Child Education purpose supported by official documents takes for granted the guided pedagogical practices on the learning process to the integral children development in their social, cultural, cognitive aspect also, make sure that their rights are respected. In these documents the action of playing is presented as a child right. Based on this purpose thinking of playing action in the Child Education is a way of assist this need , respecting and taking for granted the quality of the process from the teachers' guided interactions. This current research was characterized by a qualitative investigation with an explaining aspect and it aimed to present the importance of playing in the Child Education as well as analyze the teachers conceptions about the kids' action of playing. Through a semi structured interviews made with teachers of a Child Education Center (CEIM ) in São Mateus city, this work aimed to reach the proposed objective. The interviews results led to the comprehension of how the teachers think of the act of playing in the child Education also how they understand such theme and it permitted to have a better look on the anguishes faced as in the teachers' routines as in the children's. The analysis of the teacher's speeches started with several authors' theories which suggest the study of playing and its importance in the learning process of and children's development such as Brougère, Vigotski<sup>2</sup>, Benjamin, among others. Through this present work it was possible to notice that the teachers do not associate the playing action with its importance for the children's integral development in the quest of Child Education as the official documents suggest. It was also possible to through such work the need of rethink of the formation courses, and also the continuing formation possibility with no generalizations because it shows a reality view which makes possible the construction of the comprehension that the playing action is a child right and it turns concrete their learning and the development consequently.

Key words: Child Education. Playing. Learning. Integral development

## **LISTA DE SIGLAS**

CEB - Câmara da Educação Básica

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCEI – Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS – Práticas Cotidianas na Educação Infantil

PL - Planejamento

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SINDSERV – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Mateus

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFRGS – Universidade do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2. BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	14
2.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DE DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS .....	15
<b>2.1.1 A Educação Infantil e os documentos locais</b> .....	21
2.2 O BRINCAR E SEUS TEÓRICOS.....	23
2.3 A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR E OS TEMPOS ROUBADOS .....	37
2.4 O PAPEL DO BRINCAR COMO CULTURA.....	42
<b>3. CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	46
<b>4. DESCOBRINDO O BRINCAR</b> .....	50
4.1 OBJETIVOS PARA BRINCAR .....	51
4.2 BRINCAR PARA APRENDER.....	61
4.3 TEMPO DE BRINCAR.....	69
4.4 O SISTEMA E AS COBRANÇAS .....	74
4.5 O SIGNIFICADO DE BRINCAR NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA.....	80
4.6 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAL O LUGAR DO BRINCAR.....	84
4.7 AS INTERVENÇÕES NO MOMENTO DA BRINCADEIRA .....	89
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## 1. INTRODUÇÃO

Fui no Tororó beber água não achei  
Achei linda morena  
Que no tororó deixei  
Aproveita minha gente  
Que uma noite não é nada  
Se não dormir agora  
Dormirá de madrugada  
Oh! Dona Maria,  
Oh! Mariazinha,  
entra nesta roda  
Ou ficarás sozinha!  
Sozinha eu não fico  
Nem hei de ficar!  
Por que tenho você  
Para ser meu par!  
**Cantiga Popular**

A criança sempre esteve como alvo de meu interesse no percurso da minha trajetória profissional, especificamente a criança na idade da educação infantil. Como professora, e em alguns momentos como diretora na Educação Infantil, algumas situações me inquietavam, e a minha inquietude me levou a buscar através de estudos e indagações, fundamentos para melhor elucidar a minha orientação em relação ao trabalho a ser desenvolvido com a criança nessa etapa educacional. Todas as inquietações foram me provocando, me conduzindo e fazendo pensar sobre como a criança está inserida nesse contexto; como se dá as interações e apreensões a partir das concepções das professoras que estão atuando nas salas de Educação Infantil com crianças de três a cinco anos, sem, no entanto, fazer generalizações.

Nos últimos anos atuei como membro da diretoria do sindicato dos servidores públicos do município de São Mateus (SINDSERV), em que se inclui o magistério. Tal experiência me possibilitou transitar por todas as EMEFs e CEIMs da rede municipal bem como ter um contato muito próximo com as professoras da Educação Infantil. Diante desta oportunidade fui percebendo que o tempo e o espaço do brincar para a criança da Educação Infantil estão sendo, cada vez menos, priorizado, o que me levou a querer entender as razões pelas quais não se brinca ou quase não se brinca na educação infantil de São Mateus-ES.

E foi a partir de observações nesse aspecto que me propus a investigar algo que muito me incomodava, me inquietava, na tentativa de entender, e construir argumentos para as questões que trago nesta pesquisa. Qual a concepção das professoras sobre o brincar? Qual a importância do brincar para as crianças na visão das professoras? Podemos afirmar que a criança da Educação Infantil realmente brinca?

Através da minha pesquisa pretendo mostrar o quanto é importante para a criança que nessa fase de aquisições, de construções sociais, emocionais e cognitivas, os espaços de brincar devam ser valorizados, oportunizados, de maneira livre, mediados, permitindo que nas interações a criança amplie processos internos de desenvolvimento que talvez, nenhuma outra atividade lhe traria, portanto, brincar sem disfarçar a brincadeira.

Compreender o brincar como forma de expressão individual e subjetiva da criança, como algo importante para o desenvolvimento infantil, compreender que o brincar é fundamental para que a criança se aproprie de conceitos que irão fundamentar suas construções e aprendizagens. Nesse contexto, a instituição deve se preparar em sua organização, e as professoras em suas propostas, motivando, estimulando, mediando o processo de aprendizagem e permitindo que a criança crie, construa, brinque.

Para quem se dispõe a trabalhar com criança pequena, entender o brincar é fundamental. O presente estudo se dá com professoras de crianças entre três a cinco anos, no intuito de identificar as concepções que elas trazem sobre a temática. Tal entendimento no contexto da Educação infantil facilitará a construção de um espaço em que valorize o brincar enquanto espaço de construção cultural, social, emocional e também cognitiva, uma vez que o desenvolvimento infantil abarca esses e tantos outros aspectos da atividade humana.

Percebendo os rumos que o processo educativo das crianças da Educação Infantil estava tomando ao longo do tempo, como por exemplo, a pressão no sentido de induzir as crianças no processo de leitura e escrita, de antecipar conteúdos do Ensino Fundamental, sem a devida avaliação das consequências que a ausência do

tempo de brincar pode causar, é que me propus a este estudo, pois é da natureza infantil brincar.

O crescimento da Educação Infantil vem elucidar a necessidade de focalizar ainda com mais atenção o olhar para as crianças pequenas, já que, teoricamente, este é um espaço que deve favorecer as aprendizagens da criança em muitos aspectos, seja social, cultural, emocional e cognitivo; um espaço que deve privilegiar o desenvolvimento integral da criança.

Tratando do crescimento desta etapa da Educação Básica, Wajskop (1997, p. 26) faz referência às discussões que vem ocorrendo em nível internacional e brasileiro a respeito da “função das instituições coletivas infantis” trazendo uma reflexão muito atual ao mencionar a busca da superação da dicotomia entre “socialização/escolarização e brinquedo/trabalho”.

Para a autora, trabalho e brincadeira são práticas sociais, brincando a criança representa, e experimenta o mundo do trabalho, sem que, no entanto, nesta fase do desenvolvimento seja praticado o brincar como função de ‘trabalho’ para a criança

[...] o direito à infância é, nesta discussão, prioritariamente, o direito ao não-trabalho, característico da brincadeira e que se constitui como espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa (WAJSKOP, 1997, p. 26).

Para explicitar com mais propriedade o sentido de trabalho para a criança na perspectiva da Educação Infantil, Wajskop (1997, p. 27) diz que,

a criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser o espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal.

Embora a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, venha ganhando espaço tanto nos estudos científicos como nas políticas públicas, reconhecendo e valorizando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, ainda é possível detectar algumas questões que precisam ser repensadas, como por exemplo, a antecipação de conteúdos do ensino fundamental.

Nesse sentido, é fundamental o papel da professora para promover a interação entre a criança e a cultura do brincar, sendo o brincar uma construção social, cabe ao adulto, à professora, mediar esse processo, seja organizando, seja oferecendo objetos/brinquedos e estratégias para a construção da sua autonomia. Nessa perspectiva, a instituição de Educação Infantil torna-se o espaço e o tempo mais que privilegiado para garantir à criança seus direitos, dentre eles, o de brincar, e promover as aprendizagens que a brincadeira lhe confere.

Pensando na importância do brincar para a criança, e percebendo o quanto o brincar tem sido de certa forma negado, subtraído da sua realidade em virtude da urbanização, da violência, da ausência de um adulto, pois as famílias, especificamente, as mães, estão no mercado de trabalho, as atividades das crianças se restringem às rotinas rígidas, à televisão, ao computador. Mesmo que os conteúdos televisivos possam ser reelaborados, como aponta Brougère (2010), as oportunidades de brincar tornaram-se restritas para a criança.

Partindo da minha compreensão sobre a importância do brincar na educação infantil, elegi como objetivo geral deste estudo compreender como as professoras concebem essa prática no seu cotidiano com as crianças, e assim identificar como o brincar está sendo construído pelas professoras, qual a valorização destes espaços/tempos no contexto educacional, como a professora interage e intervém nos espaços e momentos de brincar, e assim perceber se a criança da Educação Infantil realmente brinca.

A presença da brincadeira no contexto escolar traz grandes possibilidades de discussão, bem como de pensar e problematizar os objetivos de brincar tanto para a criança como para a professora.

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa foi qualitativa de caráter explicativo a fim de entender as concepções das professoras quanto ao brincar na Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas, embora tivesse um roteiro pré-estabelecido; nestes, as professoras tinham a liberdade para acrescentar o que lhes aparentasse pertinente e manifestar a compreensão que as mesmas têm do assunto ora pesquisado. A análise dos dados foi feita a partir das

falas comuns e usuais das professoras, separadas por temas, e discutidas com base na bibliografia utilizada.

Além do capítulo introdutório da pesquisa, organizei a dissertação em mais quatro capítulos.

No segundo capítulo, destaco os documentos oficiais nacionais e locais específicos da Educação Infantil. Em seguida, procurei discorrer sobre o brincar, refletindo com a teoria de autores como Brougère (2010), Vigotski (2007), Benjamin (1984) e outros, que consideram o brincar importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Na sequência, apresentei a relação do tempo com o tempo que a criança brinca ou deixa de brincar, e por fim, o brincar como parte da cultura da criança.

No terceiro capítulo, fiz uma descrição dos Caminhos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como as estratégias utilizadas para análise dos mesmos.

No quarto capítulo, Descobrimo o brincar, eu trago o que foi extraído da fala das professoras, fazendo uma análise a partir das contribuições de Vigotski (2006, 2007), Brougère (2002, 2010), Benjamin (1984) e outros.

Por fim, nas considerações finais, faço uma análise das principais questões suscitadas durante esta trajetória, com a certeza de que muitos questionamentos surgirão, e certamente garantirão a continuidade e discussão do assunto pesquisado.

## 2. BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

**Carlos Drumond De Andrade**

A discussão acerca do brincar na Educação Infantil tem sido bastante recorrente, estudos e pesquisas tem mostrado cada vez mais a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças pequenas. No entanto há que se considerar as especificidades da criança nesta fase de construções, considerar que esta fase não deve ser um momento de antecipação do ensino fundamental como destacado nos documentos oficiais.

Os documentos oficiais têm por finalidade orientar o trabalho pedagógico da professora da Educação Infantil, são documentos importantes, embora não apresente com clareza sua fundamentação teórica para que a professora possa aprofundar nas questões do brincar, mas é um marco no que diz respeito aos desafios para a Educação Infantil, que se conheça e compreenda o universo das crianças pequenas, quando estas integram os espaços coletivos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) esta etapa da Educação Básica se fortaleceu a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho,

o processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2010).

Assim, a sociedade passa a reconhecer e dar mais importância à Educação Infantil, a pensar sobre educação de crianças em espaços coletivos, ainda assim, é preciso tornar possível uma qualidade para esta fase do ensino, trazer uma proposta menos distante da realidade que é a escola pública de Educação Infantil, fomentar políticas públicas quanto aos seus espaços físicos e formação de professores.

Aqui proponho me debruçar nas questões sobre a importância do brincar na Educação Infantil, recorrendo aos estudos de autores que consideram o brincar significativo para o desenvolvimento da criança.

## 2.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DE DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS

Se esta rua, se esta rua fosse minha. Eu mandava, eu mandava ladrilhar. Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, para o meu, para o meu amor passar.  
**Cantiga Popular**

Na tentativa de construir fundamentos para a Educação Infantil, ou seja, subsidiar a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e situar a criança como sujeito de direitos, os documentos oficiais trouxe de certa forma um amparo legal para consolidar as ações educacionais no atendimento desta criança na Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), reitera o que já dizia a Constituição de 1988, onde a responsabilidade pela Educação Infantil é do Estado, e a incorpora como primeira etapa da educação básica determinando que esta “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”<sup>2</sup>

Para discutir o brincar na Educação Infantil como aspecto importante para o desenvolvimento integral das crianças e instrumentalizar as ações pedagógicas dos professores, foram criados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010).

Como políticas públicas específicas para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, os documentos têm como finalidade nortear o trabalho

---

<sup>2</sup>Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

pedagógico nas instituições de Educação Infantil auxiliando o professor na sua prática. Nessa perspectiva,

o referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 5)

Em relação ao brincar o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 22) destaca tanto para crianças de zero a três anos, como para as de 4 e 5 anos que,

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Em referência às capacidades entendidas como importantes para o desenvolvimento infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil acrescenta a capacidade de socialização, que serão determinadas através das interações sociais, onde a criança experimenta regras e papéis sociais. Percebo que além de o RCNEI, trazer uma argumentação quanto à necessidade de a criança construir sua identidade, sua autonomia, valorizando as interações sociais, há também a preocupação quanto ao estabelecimento de estratégias para que a criança tenha independência a fim de realizar ações cotidianas como brincar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), assim concebido, deixou claro que este seria uma perspectiva de currículo para todas as instituições de educação infantil apontada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no entanto houve muitas discussões e críticas, assim foram retomados os estudos acerca da educação infantil e daí a proposição de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e esta veio a culminar também nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Assim, com a retomada dos estudos, surgiu um convênio entre MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a proposta de estudar e debater sobre o currículo da Educação Infantil resultando numa série de documentos, entre eles o "Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações

curriculares para a educação infantil - Práticas Cotidianas na Educação Infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares "(PCEI) (BRASIL, 2009).

Este documento, o PCEI, foi elaborado a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura, e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para ser direcionado aos professores que trabalham com educação infantil, ou seja, crianças de 0 a 5 anos, nova redação dada pela Lei 12796/2013, a fim de problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas no âmbito das instituições de educação infantil.

Na dinâmica de construção do projeto, houve uma consulta a várias instâncias comprometidas com a educação infantil, e que resultou no referido documento. Além de procurar explicitar uma concepção para a educação infantil, ele traz alguns questionamentos: Qual a função da educação infantil? Quais estratégias adequadas para o trabalho com as crianças? Quais possibilidades de conhecimento podem ser agregadas às crianças? Que relações de interação existem entre instituição e família?

Nessa perspectiva, vale ressaltar três funções essenciais e inerentes à educação infantil, conforme o PCEI (2009) pode destacar: função social, função política e função pedagógica. A articulação entre as três garantirá um lugar privilegiado e efetivamente dirigido ao campo da convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas pelas crianças, professores e famílias.

O Projeto traz também a reflexão de que as vozes das crianças não foram ouvidas, no entanto, pontua que os artigos, dissertações e teses consultadas trouxeram de certa forma tais contribuições, tiradas a partir das observações do dia a dia de crianças, bem como indica em seu percurso, caminhos para atender as demandas da Educação Infantil através da possibilidade de ampliar políticas públicas educacionais para este segmento da Educação Básica, e ainda pensar em um currículo específico para as crianças, pois

geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país (BRASIL, 2009, p. 8).

O referido projeto, *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases Para a Reflexão Sobre as Orientações Curriculares* (2009) trazem reflexões importantes no sentido de compreender o que é proposta pedagógica e proposta curricular para a educação infantil, bem como esclarecer a distinção que existe entre ambas.

O currículo da educação infantil por muito tempo era compreendido como uma lista de conteúdos, e com isso alguns saberes e conhecimentos ficavam fora desse currículo, trazendo um distanciamento dos planejamentos, das reflexões dos professores, e conseqüentemente fora do contexto das crianças, nesse aspecto

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BRASIL, 2009, p. 47/48).

Ainda segundo o PCEI (2009, p. 48) oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser estruturadas é imprescindível, no entanto é necessário que as instituições de educação infantil pensem em maneiras diferentes de escolher outras formas de “priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar”.

A fragmentação dos saberes inviabiliza e limita a ação das crianças, é no processo dinâmico de construção do conhecimento que as crianças aprendem a produzir significados, e

não através de informações parciais e desconectadas, mas através de processos de interações com os conhecimentos. Para elas não há separações e divisões, são os adultos que o fazem porque assim o aprenderam (BRASIL, 2009, p. 49).

É fato considerar que propor um currículo para a Educação Infantil impõe muitos desafios devido à complexidade que é o mundo da criança, as suas necessidades e os desejos precisam ser priorizados e sintonizados com os saberes e culturas onde estão inseridos. Assim, os documentos nacionais preconizam que

[...] um currículo emerge da vida, dos encontros entre crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos do mundo. [...] o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as

brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação (BRASIL, 2009, p. 50).

Entre outras questões discutidas no PCEI, ele traz com muita clareza o quanto considera relevante a atividade de brincar como elemento presente no currículo da educação infantil, pois se trata de uma prática social, a criança ao brincar, ao aprender a brincar, ela aprende a criar e inventar linguagens, exercitando sua liberdade de criar, de expressar; “a brincadeira é a cultura da infância” (BRASIL, 2009, p. 72).

Assim entendida, é pertinente destacar que a educação infantil é um tempo propício para brincar, pois

o respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (BRASIL, 2009, p. 70).

Este documento, o PCEI (2009, p.70), que já explicitava “o respeito incondicional ao brincar e à brincadeira”, como uma das funções mais importantes da educação infantil, de certa forma foi o precursor da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB) foram instituídas pela Resolução CNE/CEB 5/2009.

Quando o brincar é citado nos documentos oficiais específicos para a educação infantil, é apresentado de forma bastante enfática, as DCNEIs (2010, p. 25) se referindo às práticas pedagógicas da Educação Infantil, esclarece que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**”, portanto a brincadeira deverá ser um elemento presente em todas as propostas de todas as instituições.

Com o lançamento das diretrizes, as instituições de educação infantil as teriam como parâmetros a serem observadas na organização das suas propostas pedagógicas, uma vez que

o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental (DCNEI, 2010, p. 7).

O debate sobre currículo e proposta pedagógica para este segmento tem gerado muita demanda, nesse sentido Oliveira (2010, p. 4) faz a seguinte consideração:

[...] para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas escolares.

Importante destacar a ênfase dada ao olhar que se propõe para a educação infantil sob a organização das novas diretrizes curriculares, visando orientar as práticas pedagógicas de tal forma que a criança seja respeitada em sua subjetividade, sem nenhuma antecipação do que será disponibilizado no ensino fundamental, garantindo o seu direito de ser criança.

Nesse sentido, as discussões devem abranger não apenas o trabalho junto às crianças de creche, até três anos de idade, mas também uma forma de garantir que as crianças da pré-escola, de quatro e cinco anos, onde já é mais intenso o trabalho de alfabetização, ou seja, já antecipam conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental, sejam respeitadas na sua essência nesta fase, que o brincar seja traduzido como atividade lúdica, de liberdade, de criatividade, que a atividade de brincar não chegue carregada de estereótipos, como recurso utilizado para mascarar o tempo e o espaço de brincar na Educação Infantil, dando à atividade de brincar um significado que pressupõe uma ação didática, privilegiando o aprendizado de algum conteúdo disciplinar.

Conforme a DCNEI (2010, p.18),

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Considerando que as diretrizes atende a Educação Infantil enquanto documento oficial orientador, é pertinente considerar a sua definição de criança, onde diz que a criança é

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

Vale ressaltar que segundo as DCNEIs as instituições de Educação Infantil têm enquanto característica, dois pontos indissociáveis que é educar e cuidar. Portanto, se tratando de políticas específicas para a Educação Infantil, é fundamental que, minimamente tais políticas devam ser consideradas para aprofundamento e discussão do objeto desta pesquisa que são as concepções de professoras sobre o brincar na Educação Infantil de um CEIM em São Mateus.

### **2.1.1 A Educação Infantil e os documentos locais**

O Município de São Mateus se instituiu como Sistema municipal de Ensino através da Lei 327 de julho de 2004 e desde então tem autonomia sobre suas políticas municipal da educação e a gestão da Educação Básica, fundamentando-se nas principais bases de ordem legal, quais são Constituição Federal, a LDB e o FUNDEF, fundo este que foi substituído pelo FUNDEB a partir de 2007, regulamentado pela lei 11.494/2007.

Mesmo que na época ainda vigorasse o FUNDEF como base legal, o município garantiu através do artigo 4º da lei em seu inciso III – “atendimento em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) à criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade”, ou seja, assumiu a educação infantil desde que se tornou sistema de ensino.

Em 2008, o Conselho Municipal de Educação (CME) regulamenta e estabelece normas e condições para a oferta da educação infantil no âmbito do sistema municipal de ensino do município de São Mateus, através da Resolução CME 03/2008 que normatiza sobre a finalidade e função da educação infantil, bem como da proposta pedagógica, espaços e outras questões pertinentes ao funcionamento e atendimento desta etapa da Educação Básica.

O avanço na Educação Infantil no município de São Mateus foi sendo gradativamente conquistado, outro marco significativo foi a regulamentação de parâmetros de distribuição de alunos por turma, considerando também o limite de área física por aluno e para a professora nas instituições através da Resolução CME 05, de abril de 2008.

Ainda que não sejam respeitadas e cumpridas as determinações oriundas das legislações específicas em alguns momentos e em algumas instituições, aos poucos os profissionais da Educação Infantil vão se apropriando do seu papel, vão se sentindo parte integrante de um processo em construção, que é o de valorizar e promover um atendimento de qualidade garantindo às crianças a possibilidade de serem entendidas na sua subjetividade nos centros de educação infantil da rede municipal, conscientes de que ainda há um caminho a percorrer.

A Resolução CME 03/2008 que normatiza sobre a finalidade da Educação Infantil traz em seu Artigo 5º que

a educação infantil tem por finalidade educar e cuidar da criança de 0 a 05 anos, considerando-a sujeito de direitos, contemplando as diversas dimensões humanas, oferecendo-lhes condições materiais, pedagógicas e culturais, complementando a ação da família.

A mesma resolução prevê em seu texto que à Educação Infantil cabe a promoção do bem estar da criança e o seu desenvolvimento integral, a indissociabilidade do cuidar e do educar, bem como ampliar experiências e estimular a criança para o seu avanço emocional, intelectual, cognitivo, social e tudo mais que a direcione para o desenvolvimento humano, da natureza e da sociedade.

Há uma consonância entre os documentos aqui tratados, sejam os RCNEIs, as DCNEIs ou as Resoluções do Conselho Municipal de Educação quando se refere às funções e finalidades da Educação Infantil, e dentro das especificidades deste segmento está o brincar enquanto recurso para o desenvolvimento integral da criança, pois como já referenciado anteriormente o “respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 70).

No tópico a seguir, trago considerações de alguns teóricos sobre o brincar, certa de que tais contribuições serão fundamentais para a construção do entendimento a que se propõe o trabalho.

## 2.2 O BRINCAR E SEUS TEÓRICOS

A atividade de brincar tem sido bastante investigada no campo científico com o objetivo de definir sua importância, bem como mostrar as suas transformações, suas peculiaridades e sua relação com o desenvolvimento da criança. Wajskop (1995, p. 67) discutindo a importância de brincar na educação infantil, propõe que, “na atividade de brincar, as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que já vivenciam uma possibilidade de modificá-la.”

Diante disso é coerente que seja investigado também o lugar do brincar nos Centros de Educação Infantil, como este espaço e tempo de brincar vêm sendo desenvolvidos e entendidos pelas professoras. Ressalto aqui, a partir das contribuições de Brougère, Vigotski, Benjamin e outros, as possibilidades que o brincar oferece no contexto da Educação Infantil para o processo de construção da criatividade, da socialização, do imaginário, e de aspectos que envolvam o crescimento intelectual, emocional e social da criança.

A teoria defendida por Brougère (2010) quanto ao brincar é que não existe brincadeira natural, que o brincar não é uma coisa inata, o autor analisa o brincar como uma aprendizagem social, pois a criança ainda bebê, nas brincadeiras com a mãe vai aprendendo a brincar, e que esses momentos de brincadeiras são indiscutivelmente um dos lugares essenciais de aprendizagem. O Filósofo francês, Gilles Brougère, é professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris XIII, especializado em Pesquisas sobre Educação Infantil, cultura lúdica infantil, sociologia da infância, educação comparada e intercultural e educação informal. Atualmente dirige o Centro de Investigação EXPERICE. É responsável por dois programas de mestrado (jogos e brinquedos, e educação de adultos), e é diretor do Programa PhD em Ciências da Educação na Universidade Paris Norte/Paris XIII.

Segundo Brougère (2002, p. 104), é preciso que a criança aprenda a brincar, e a brincadeira supõe contexto social e cultural, o autor aponta que “a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável”. Na visão do autor “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”.

Para Brougère (2002, p.20) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem”.

Constituir a Educação Infantil como espaço de aprender a brincar torna-se muito pertinente, pois é na atividade de brincar que a criança se apropria de significações e representações.

Brougère (2010, p. 8) discute o brincar na infância como tempo de agregar representações culturais, considerando o brinquedo (entendido como elemento de brincar) como fonte de apropriação cultural, e como objeto portador de significados, “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem.” E pela sua riqueza de significados, é possível compreender determinada sociedade e cultura.

Para falar das aprendizagens sociais a partir do brincar, Brougère (2002, p.23) explica o seu conceito de cultura lúdica das crianças. O autor traz como exemplo o jogo, que para ele supõe uma cultura específica, ou seja, a existência de uma cultura lúdica que é um

conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura pra poder jogar.

As brincadeiras vão mudando de acordo com cada época, com cada região, e cada cultura determina as suas regras, assim, “o *ludus* latino não é igual ao brincar francês” (BROUGÈRE, 2002, p.20). As diferenças de idade, de sexo, e do meio em que a criança está inserida é que indica a cultura de cada um, as diferenças culturais implicam também na maneira como a criança brinca.

Para Brougère (2002) considerar uma atividade lúdica, é questão de interpretação, especificamente o jogo, para que seja interpretado como jogo é necessário que seja considerado conforme o que tal atividade representa, há que se considerar uma cultura preexistente que define o jogo e este supõe a aquisição de estruturas que a criança assimila diante de outras atividades.

Portanto, não existe um comportamento específico para que seja interpretado o brincar ou o jogo, é a imagem que se tem de tal atividade que o define, para Brougère (2002, p.21) “o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca o estado de espírito com que se brinca”.

Outro exemplo trazido por Brougère (2002, p. 24), sobre o que é a cultura lúdica, das referências que esta permite às crianças, são as interpretações que uma criança faz em “discriminar na hora do recreio uma briga de verdade de uma briga de brincadeira”, o que segundo o autor seria muito difícil para um adulto.

As discussões apontam as especificidades da cultura lúdica, da brincadeira, e para se ter uma compreensão do sentido da brincadeira para a criança, faz-se necessário entendê-la enquanto comunicação e interpretação. De acordo com Brougère ( 2010, p. 106-107)

a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. [...] Para que esta situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. [...] se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, não é ela quem brinca. A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros.

Brougère (2010, p. 62) afirma que “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”. O conceito de cultura lúdica apresentada pelo autor, explica que o brincar compõe todo um contexto de aprendizagens sociais e culturais.

O que estimula a criança para a brincadeira é o brinquedo. O brinquedo é o objeto que dá sentido às ações, é o brinquedo que fornece e que vai provocar as representações. Nesse sentido,

o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem: ele convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência. (BROUGÈRE, 2010, p. 15).

O brinquedo, em sua dimensão material, torna-se, enquanto fonte de confrontações de significados culturais, essencial ao brinquedo, suporte de aprendizagem. Brougère (2010, p. 48) faz atribuições ao urso de pelúcia, que vai se tornar protetor das crianças através de representações antropomórficas, nesse caso, “a criança é confrontada com uma imagem cultural que não corresponde em nada à realidade natural do urso. [...] afeiçoar-se a um urso de pelúcia já é penetrar na complexidade das significações culturais”.

Muitos brinquedos transmitem referências culturais às crianças, assim como os desenhos animados, que segundo Brougère (2010) também sustenta a disseminação de uma cultura às crianças. Para o autor a criança, além de desenvolver comportamentos ela manipula as imagens, assim ela constitui um repertório cultural próprio de uma sociedade, sem, no entanto, deixar de valorizar as especificidades do brinquedo, pois é na brincadeira que ela dá significações às imagens, reforçando o valor simbólico do brinquedo.

Brougère (2010, p. 50) aponta que mesmo a criança se apropriando de contextos ligados à sua vivência cotidiana, “a aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, a até mesmo, praticamente, a negá-las”.

A análise apresentada por Brougère entre a relação de brincadeira, brinquedo e cultura, cria um ambiente lúdico, sendo o brinquedo transformado em suas representações, é através da brincadeira que a criança dá ao brinquedo significado, e é nesse aspecto que o brincar contribui para a formação social da criança.

A Educação Infantil é um espaço que apresenta legitimidade para o processo de aprendizagem, de criação, de invenção. A brincadeira é um recurso importante para a aquisição das capacidades que a criança precisa para o seu desenvolvimento, a

criança precisa ser motivada, instigada para brincar, precisa aprender a brincar, nesse sentido o papel mediador da professora se faz necessário e importante.

A importância da ação mediadora da professora na função pedagógica, das interações na relação da criança e seu desenvolvimento, estão destacados na teoria de Lev Semenovich Vigotski. O autor nasceu na Bielo-Rússia na cidade de Orsha, Formou-se em direito, porém dedicou-se à literatura e psicologia. Simultaneamente interessou-se pela medicina, tornando-se diretor do departamento de psicologia no instituto soviético de Medicina Experimental. Embora tenha morrido ainda muito jovem, vítima de tuberculose, deixou significativa herança teórica, cuja obra ficou por muitos anos silenciada. Vigotski dedicou-se em entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais.

Nessa perspectiva, histórico-social, Vigotski aponta a mediação como relevante para o processo de construção da aprendizagem da criança. Será discutido a relação do ato de brincar com a aprendizagem, e o desenvolvimento a partir do brincar e da brincadeira. Na Educação Infantil, segmento tratado neste trabalho, a professora é o elemento que vai mediar a função pedagógica que o brincar possibilita, é papel da professora na relação que desenvolve entre as crianças e suas aprendizagens, para o autor,

a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VIGOTSKII, 2006, p. 108).

Vigotski (2007) analisa as teorias de vários pesquisadores sobre as questões do pensamento e do desenvolvimento, entre eles Piaget e Koffka. Para o autor rejeitar tais posições teóricas, permitiu uma visão mais adequada da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vigotski (2007, p.94) a relação entre aprendizado e desenvolvimento é muito complexa, pois as capacidades de um indivíduo são específicas, ou seja, cada capacidade é única e se desenvolve independentemente de outras, daí a sua conclusão ao afirmar que “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem”.

Em sua abordagem sócio-histórico-cultural, Vigotski (2007, p. 112) afirma que “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança”, já que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal assim como a brincadeira de faz-de-conta, que igualmente influenciam no desenvolvimento da criança.

Sobre o brinquedo, é comum ouvir especialmente entre professores que a sua utilização proporciona situações prazerosas para a criança, nesse sentido o autor aponta que o brinquedo não tem uma característica definida no prazer.

Para o autor,

definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (VIGOTSKI, 2007, p. 107).

No entanto, defende que muitas das necessidades da criança são preenchidas através do brinquedo, pois

enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são de que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (VIGOTSKI, 2007, p.107)

Para o autor, o brinquedo auxilia a criança em seu desenvolvimento, e considera que tudo aquilo que é motivo para a ação caracteriza as necessidades da criança,

se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-lo em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKI, 2007, p. 108).

Seguindo esse raciocínio teórico, a atividade de brincar, leva a criança a agir independentemente, possibilitando-a a novas construções, a avançar nos seus aspectos integrais do desenvolvimento. A partir do momento que determinada situação a motiva para uma ação, ela está operando mudanças internas e de comportamento. Pois de acordo com Vigotski (2007, p.109) “ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária.” Para o autor “a situação

imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*” (VIGOTSKI, 2007, p. 110, grifo do autor).

As regras existem na imaginação da criança em relação ao ato de brincar, não são pensadas, formuladas antes da brincadeira, elas tem origem na própria situação imaginária. Para Vigotski (2007, p. 111) “o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”. E ele ainda diz que “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (VIGOTSKY, 2007, p. 112).

De acordo com o que aponta Vigotski (2007), uma criança em qualquer situação imaginária, ela estabelece regras, seja brincando de casinha, de mãe e filho, de carrinho. Na brincadeira o comportamento se distingue de outras formas de atividades, devido à situação imaginária criada pela criança.

De acordo com Vigotski (2007) através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas, sendo assim, a criança brinca para satisfazer seus desejos, brinca pela necessidade de agir em relação aos adultos. Através da brincadeira a criança representa soluções para ações as quais ela não domina sozinha.

No momento em que a criança cria uma situação imaginária, ela cria também regras de comportamento conforme o que está sendo representado. É o momento em que a criança lança mão de processos de desenvolvimento. E são nestas atuações, que se cria uma zona de desenvolvimento proximal, que é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 2007, p.97).

Pensando na realidade das crianças e na importância que o brincar tem para elas, acredito ser fundamental o papel da professora no processo de intervenção, de mediação e de interação com os espaços e tempos de brincar, seja na organização, na oferta de materiais, ou de estratégias para a criança, nesse aspecto, valorizado

por Vigotski (2007), é que se fundamenta a importância da professora, grande responsável pela interação no ambiente escolar e automaticamente pela relação entre o brincar e a criança da Educação Infantil.

Oliveira (1995, p.26) traz

um conceito central para a compreensão das concepções vygotkianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação**. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento.

Assim, a relação da criança com a aprendizagem, perpassa pelas relações com o mundo, com a professora, com outras crianças e com os instrumentos e signos, os quais são mediadores no processo de desenvolvimento.

Ora, sendo o brincar contextualizado num processo de apropriação de cultura, que se dá num processo de relações com o meio e com o outro, como afirma Brougère (2010) e Vigotski (2007), nada mais coerente que a brincadeira, os objetos traduzidos por brinquedos e os jogos, estejam presentes no contexto da educação infantil.

Para Vigotski (2007) uma das características do brinquedo é a de realizar desejos, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário e realizam desejos inimagináveis através do brinquedo, para o autor a imaginação das crianças é o brinquedo sem ação.

A maneira de brincar vai se modificando conforme o tempo, pois certas brincadeiras vão se constituindo de outras dinâmicas. Vigotski (2007) destaca que a situação imaginária e as regras estão sempre presentes no brinquedo, para o autor o imaginário é forte, mas surgem também regras de comportamento, e

a partir dessa perspectiva, torna-se claro que o prazer derivado do brinquedo na idade pré escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples chupar chupeta. Isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedos (como, por exemplo, quando a criança quer andar de carrinho). Raramente as coisas acontecem exatamente dessa maneira. Tampouco a presença de tais emoções generalizadas no brinquedo significa que a própria criança entenda as motivações que dão origem ao jogo. Quanto a isso, o brinquedo difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

As brincadeiras vão ocupando um espaço cada vez mais importante, as regras vão tomando parte e ficando mais explícitas, numa brincadeira de casinha, por exemplo, embora esteja presente o imaginário as crianças criam regras para serem seguidas.

Sendo o brinquedo fonte importante para o imaginário da criança, para representação da realidade, trago para reflexão outro autor que defende a brincadeira como espaço de criação para a criança. Trata-se de Walter Benjamin, alemão nascido em Berlim em 1892, filho de judeus, estudou filosofia, literatura alemã e história da arte. Após a ascensão dos nazistas ao poder emigrou para a França, e quando esta foi ocupada, Benjamin deu fim à própria vida acreditando que seria capturado e enviado para um campo de extermínio. Seu interesse pela infância foi destacado em sua obra *Reflexões: a criança o brinquedo a educação* (1984) que será um dos referenciais para desenvolver este trabalho.

Nesta obra o autor discutiu o brincar como o que está inserido na essência infantil, assim como a história cultural dos brinquedos, e analisa como o brinquedo revela a postura do adulto em relação ao mundo da criança, e pontua que:

em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogam fora. (BENJAMIN, 1984, p.14).

Benjamin (1984) afirma que infância feliz é condição para a criança se tornar um jovem criativo. E na sua concepção de infância, Benjamin (1984, p. 43) diz que “todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais”. Para o autor a criança só quer preservar a sua essência e analisa o brinquedo, o brincar e a brincadeira como processos de cultura.

O autor acompanhou a história cultural dos brinquedos e sua evolução desde épocas pré-históricas, com ênfase ao processo que se inicia no século XIX, período em que os brinquedos deixam de ser produzidos de maneira artesanal, nas oficinas de entalhadores de madeira, e são substituídos por brinquedos industriais, e a partir de então,

uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao

controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 1984, p. 68).

O autor fala da relação de confronto entre o adulto e a criança, uma vez que, o adulto é que oferecia o brinquedo ou quaisquer objetos para a criança, ela não tinha a liberdade de escolher, e mesmo que fossem objetos de culto, ou outros objetos que lhes fossem impostos pelos adultos, possibilitavam às crianças desenvolver sua fantasia, transformando-os em brinquedo com sua imaginação.

Benjamin (1984, p.70) chama a atenção para o significado que o brincar pode ter para a criança, e pontua que “[...] quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar [...]”.

O autor faz críticas à visão do adulto, bem como de alguns pedagogos, como quem desvaloriza os anos vividos pela criança, pois de certa forma o adulto repete o que foi experienciado enquanto criança. Na verdade, o adulto prioriza um processo de repetição e não vê que a criança busca na brincadeira seu espaço de criação.

Ainda falando da visão dos pedagogos, o autor pontua que alguns não consigam perceber que o meio onde a criança está inserida está cheio dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças, e que o brincar é um espaço de criação, e especificamente por isso

as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (BENJAMIN, 1984, p.77).

Para o autor quem não souber o que é um brinquedo, muito menos saberá o que ele significa, o imaginário da criança é que determina a brincadeira, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (BENJAMIN, 1984, p.70).

Refletindo sobre a criança que brinca, que cria, Benjamin (1984, p. 69) fala de uma relação antinômica que existe entre a criança e o adulto, de um lado o adulto quer

oferecer à criança os brinquedos construídos com os mais diversos materiais, “ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil”.

Por outro lado,

ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne uma solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (BENJAMIN, 1984, p. 69).

O autor contribui na discussão do brincar como algo entrelaçado na cultura, e como o brinquedo, a brincadeira tem relação com a sensibilidade e os valores atribuídos à criança. O autor pontua que de alguma forma, o adulto também é estimulado pelo brinquedo,

nós conhecemos aquela cena da família reunida sob a árvore de Natal, o pai absorto com o trenzinho de brinquedo que acabara de dar ao filho, enquanto este chora a seu lado. Não se trata de uma regressão irresistível à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto para brincar. Sem dúvida brincar significa sempre libertação. (BENJAMIN, 1984, p.64)

Benjamin (1984) ao escrever sobre a cultura da criança não a traz como algo utópico, fantasioso, mas analisa os processos de memória e realiza uma análise histórica envolvido pela luta político-ideológica da época.

Ainda em suas observações de criança, o autor discute sobre os livros infantis, revela sua posição e faz críticas às concepções trazidas pela forma de educação das crianças e como os livros infantis eram inseridos nesse contexto

[...] não se pode negar sua aridez e mesmo sua falta de significado para a criança. Contudo, esses erros já superados são mínimos se comparados com os equívocos que, graças a uma suposta empatia com a natureza infantil, estão em voga hoje em dia: a alegria desconsoada e desfigurada das estórias rimadas, a comicidade ridícula das caretas pintadas por “amigos” das crianças despojados da menor sutileza. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. [...] muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda [...] (BENJAMIN, 1984, p. 50).

Com isso, Benjamin (1984) valorizava a criança e também os textos que demonstrassem cuidados e dedicação para as crianças, incluíam-se então os contos de fada, canções e outros que representavam fontes para o conteúdo textual dos

livros infantis, exaltando a ilustração agradável de determinadas obras, o que para ele, já trazia certo sentido no respeito à criança. Da mesma forma a sua reflexão em relação ao brinquedo, é que este fala à criança de forma simples, a criança entende o seu conteúdo de representação do real.

Benjamin (1984, p.70) considera que seria muito difícil explicar ou conceituar o brinquedo pelo espírito das crianças, pois trata-se de um diálogo simbólico, os brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial para a criança, no entanto, significa “um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo”.

Na mesma linha teórica, muitos outros pensadores discutiram e discutem o brincar e a brincadeira e a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Leontiev (2006) importante psicólogo que trabalhou com Vigotski, fala que é preciso compreender o caráter psicológico da personalidade para esclarecer o que motiva o desenvolvimento da criança e considera que as relações com as pessoas se ampliam e ocorrem as transformações e mudanças no momento em que a criança entra para a escola, este momento é muito importante para a vida da criança. Para o autor

a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela.[...]a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles [...] (LEONTIEV, 2006, p. 59).

Nesse momento o que é importante para a criança é a sua ação sobre os objetos, “ela guia um ‘carro’, aponta uma ‘pistola’, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma” (LEONTIEV, 2006, p. 59).

Em seus estudos Leontiev (2006) aponta que a brincadeira é uma ação real para a criança, a ação que a criança realiza depende da sua motivação, que é o que constitui a atividade de brincar. Entretanto, não se pode negar a existência de algo imaginário quando, por exemplo, ao brincar com uma vara, para a criança

há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária (LEONTIEV, 2006, p. 127).

Para o autor quando a criança brinca sua motivação não está voltada para o resultado e sim para a própria ação e afirma que “uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando” (LEONTIEV, 2006, p. 128).

Dentre vários conceitos e definições para o brincar e brincadeira, Wajskop (1997, p. 28) com base em concepções sócio-antropológica traz uma conceituação de brincadeira cujo entendimento estabelece que a brincadeira “é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição de sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura.”

A autora ainda traz uma conceituação na perspectiva sócio-histórica e antropológica sobre a brincadeira, que a define como

um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade (WAJSKOP, 1997, p. 28).

A autora considera a brincadeira diferente de todas as outras atividades humanas, pois trata-se de um comportamento, tem uma origem e uma natureza histórica e social, e nessa perspectiva estabelece vínculo com a função pedagógica da pré-escola, pois “garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças” (WAJSKOP, 1997, p. 25-26).

É fundamental que a Educação Infantil seja organizada em torno da brincadeira e que no cumprimento do seu papel pedagógico favoreça a ampliação de conhecimentos, de autonomia e cooperação, considerando que a brincadeira, segundo Wajskop (1997) traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

É preciso prestar atenção às necessidades das crianças a fim de oferecer a elas uma brincadeira com qualidade na Educação Infantil, Wajskop (1997, p. 33) pontua que,

é na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. [...] ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades.

Assim sendo, é preciso estar atento também à formação dos professores, pois estes são responsáveis pela promoção da qualidade e efetividade do brincar, nas interações e mediações durante a atividade no contexto da Educação Infantil.

É pertinente relacionar brincar, brincadeira e jogo no contexto da Educação Infantil, já que estudos acerca do brincar e do jogo vem crescendo significativamente. Kishimoto (1993) discute sobre as relações entre o jogo, a criança e a educação do ponto de vista histórico, analisa as raízes dos jogos, bem como procura analisar o brincar da criança a partir de contextos sociais de determinada época, refletindo a respeito das diferenças culturais e como tais influências revela sobre uma época e uma sociedade, assim como sobre as brincadeiras das crianças.

Para a autora,

prevalece a idéia de que o jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil. Quer se trate do jogo tradicional infantil, reduto de livre iniciativa da criança, marcado pela transmissão oral, ou o jogo educativo, que introduz conteúdos escolares e habilidades a serem adquiridas por meio da ação lúdica (KISHIMOTO, 1993, p.11).

Ainda na perspectiva de estabelecer relação entre o jogo, a criança e a educação, Kishimoto (1993, p. 11) pontua que

o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

É fato que hoje tem se falado muito da importância de brincar para as crianças, de valorizar a cultura lúdica, que as brincadeiras e jogos infantis estejam presentes no contexto da Educação Infantil.

Kishimoto (2002) analisou o jogo infantil a partir da concepção de Froebel, pedagogo do século XIX que apresentou o jogo e a brincadeira como essencial para o trabalho pedagógico. Froebel foi um dos primeiros educadores a enfatizar o brincar, a atividade lúdica nos espaços escolares. Criador do “Jardim de Infância” e precursor na valorização da brincadeira no processo educativo de crianças, dizia que o brincar é essencial na educação inicial, para a autora

as obras de Froebel despertam o interesse pela auto-atividade da criança, liberdade de brincar e expressar tendências internas e pelo jogo como fator

de desenvolvimento integral a criança. Entretanto, o aspecto mais importante de sua teoria: o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido (KISHIMOTO, 2002, p.71).

Muitos são os estudos e resgates de todo conteúdo em que compila-se o brincar, a brincadeira e o jogo, bem como a sua inserção nos espaços e tempos da Educação Infantil.

Diante disso, trago para o campo da reflexão como os tempos da criança tem sido pensado nesse contexto? Como os Centros de Educação Infantil tem organizado seus espaços para que a criança tenha tempo de ser criança? As antecipações caracterizam ou não tempos roubados?

### 2.3 A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR E OS TEMPOS ROUBADOS

Não tenho tempo pra esperar a hora, tem que ser aqui,  
tem que ser agora...

**Palavra Cantada**

O desenvolvimento de uma criança está fortemente presente na atividade de brincar, no momento em que se oportunizam possibilidades através das brincadeiras, ela experimenta, elabora suas ações, suas relações sociais, emocionais, constrói conceitos, aprende regras e desenvolve muitas habilidades como coordenação motora por meio das atividades de correr, pular, jogar, aprende a ganhar e perder, aprende a ser autônoma.

São muitos os aspectos em que a capacidade de desenvolvimento vem através da brincadeira, como conceitos de liderança, de cooperação, de competição, o desenvolvimento da linguagem, de se expressar, de manifestar seus sentimentos, sejam de prazer ou desprazer, de alegria ou de tristeza, de raiva ou de carinho. A brincadeira pode ser considerada uma linguagem que a criança utiliza para manifestar-se no mundo, através do brincar, a criança assume papéis sociais, pensam em algo distante da realidade, e nesse processo, gradativamente, vai se construindo.

Horn e outros (2012, p. 9) fazem um questionamento que é pertinente: “e nos tempos atuais, as crianças brincam?”. As autoras trazem uma reflexão quanto à

perda de motivação para brincar devido ao processo da urbanização, ou seja, os próprios adultos estão influenciando cada vez mais as crianças a serem mais ocupadas com rotinas rigorosas, desconsiderando o “ser criança”, uma vez que tais rotinas podem ocupar o espaço da imaginação, da construção. Embora as atividades que compõem essas rotinas possam agregar uma produtividade, ao mesmo tempo elas podem descaracterizar a infância.

As autoras pontuam que professores e pais estão preocupados com as aprendizagens das crianças, por isso eles promovem a todo o momento uma maneira de ‘aproveitar’ os tempos e espaços para as crianças ‘aprenderem’ alguma coisa.

Nesta ansiedade, professores e pais estão utilizando estratégias a fim de potencializar capacidades nas crianças, estimulando-os a rotinas rigorosas, pensada apenas para a formação de um adulto, esquecendo-se que a criança tem a necessidade de “ser criança”, de viver seu tempo, nessa perspectiva, está roubando o que é de fato importante para a criança, que é o tempo de brincar, o tempo de ser criança.

Embora as atividades e propostas direcionadas às crianças possam agregar algum valor para a criança,

é preciso, também, deixar a criança brincar livremente em seu dia a dia, sem compromissos de tempo, sem rotinas rígidas, sem incutir nela o medo e a insegurança, característicos dos adultos, e estimular a criatividade por meio da experimentação (HORN et al., 2012, p.10).

Na expectativa de acelerar o tempo a fim de desenvolver capacidades e habilidades nas crianças, estudos apontam que é preciso discutir e refletir sobre o tempo no processo de educação das crianças, pois tem se dado muita importância a tudo que é rápido, submetendo a quantidade em detrimento da qualidade.

Nessa perspectiva percebe-se que,

por trás deste movimento de tentar apressar os processos relacionados ao desenvolvimento das crianças, escondem-se problemas que podem ser desencadeados na vida adulta, justamente, devido a uma infância fragilizada, na qual a criança não teve tempo de ser criança, brincar livre e espontaneamente, sem preocupar-se com os resultados do seu agir ( STAVISKI; SURDI; KUNZ; 2013, p. 115).

Os autores trazem uma reflexão muito atual que é como o brincar da criança tem sido ameaçado, desvalorizado, isso se dá devido a uma lógica utilitarista imposta pelo adulto. Dessa forma, a criança está sempre submetida a antecipações, a construções precoces, deixando de viver o tempo presente em função de uma expectativa para o futuro.

Staviski, Surdi, Kunz (2013, p. 114) trata do tempo como uma categoria que tem diversas interpretações, entre elas os autores destacam o aceleração do modo de viver, que por sua vez, foi modificando o comportamento das pessoas, a maneira de viver em sociedade, corroborando com a “lógica do culto ao ‘tudo rápido’”, em detrimento de respeitar o desejo da criança, de respeitar o tempo da criança.

A fim de compreender o tempo, Staviski, Surdi, Kunz (2013, p. 117) dizem que,

se o passado não existe, uma vez que já aconteceu; nem o futuro, uma vez que ainda não existe, só resta então o tempo presente, que é o único tempo no qual algo pode ser vivido, seja quando nossa consciência se encontra em lembranças ou quando projeta expectativas, a concepção de um passado e de um presente respectivamente.

Assim, os autores consideram que o tempo presente é o tempo de fazer acontecer, é o tempo de brincar.

Sendo assim, à criança não deve ser negado o direito, o tempo e o espaço de brincar, especialmente nas instituições onde ofertam a educação infantil e que configuram espaços coletivos, onde acontece a interação entre a criança e o professor, onde o brincar deve ser imediato e urgente, pois a criança quando deseja algo ela quer na hora.

Sendo a criança imediatista, os seus desejos serão realizados na hora que ela quer, segundo Vigotski (2007, p. 108) “a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto”.

Nesse sentido, quando o adulto impõe rotinas rígidas e rigorosas para a criança, lhe rouba o tempo presente, onde o fazer, o construir espontâneo e significativo pode acontecer. Vigotski (2007) pontua que a criança não faz planejamentos para o futuro.

Staviski, Surdi, Kunz (2013, p. 115) afirma ser o adulto que, “esquecendo-se do presente e não aceitando a criança como ela se encontra no agora, e sim, na expectativa do que ela poderá vir a ser”. E nessa ansiedade de transformar a criança em um adulto precoce, vai distanciando a criança de ser criança em seu tempo real, o tempo presente.

Segundo Kunz (apud Staviski, Surdi e Kunz, 2013, p. 123),

a brincadeira, quando exclusivamente imposta pelo adulto e com objetivos claros de extração cognitivista, repercute em uma limitação na capacidade de conhecer a si mesmo, dificulta a autonomia e artificializa as relações humanas. Quanto mais cedo a criança deixar de brincar de maneira espontânea e com prazer, mais cedo ela entrará no mundo do adulto e a compartilhar das pressões e preocupações presentes nesse mundo.

Outra questão relevante e que se não for bem articulada com a realidade pode caracterizar um tempo roubado é a relação com a televisão e o computador. Tais questões foram pontuadas por Horn e outros (2012) citadas anteriormente, e que cabe aqui uma discussão. Segundo as autoras, muitos professores utilizam destes instrumentos de forma a proporcionar a passividade da criança, a fim de alcançar seus objetivos, reduz as crianças a espectadores passivos.

Brougère (2010) também faz uma reflexão sobre o uso da televisão, e pontua a transformação que esta trouxe para a vida e para a cultura da criança, e particularmente ao que diz respeito ao brincar.

O autor analisa as contribuições da televisão para as brincadeiras infantis, para Brougère (2010, p. 58) “a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras”.

O autor destaca que o grande valor da televisão para a infância é oferecer uma linguagem comum, onde, através das brincadeiras fornecidas a partir da televisão, as crianças brincam em pé de igualdade, tem mesma referência e suporte de comunicação. Assim, “a televisão tornou-se uma fornecedora dos suportes de brincadeira” (BROUGÈRE, 2010 p. 56).

Segundo Brougère (2010) a televisão possibilita às crianças, contrariando a hipótese de que esta seria concorrente da brincadeira ou recurso para produzir a passividade, integrar o conteúdo televisivo às suas brincadeiras à medida que é confrontada, pois

ela se apropria deles através das brincadeiras assim como nas brincadeiras de imitação.

Nesse contexto, cabe às professoras e a família mediar esta reelaboração que a criança faz dos conteúdos televisivos, é preciso que tal influência seja criticamente reelaborada, uma vez que

a televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão (BROUGÈRE, 2010, p. 60).

Assim como a televisão, também os brinquedos industrializados são passíveis de análise quanto a sua funcionalidade no sentido de permitir que a criança tenha a motivação necessária para explorar, criar, descobrir pelo ato de brincar.

Para Horn e outros (2012, p. 10) o brinquedo industrializado causa a “passividade das crianças”, visto que elas se entregam aos encantos dos brinquedos, já Brougère (2010, p. 59) diz que os brinquedos além de reforçar a importância da televisão na brincadeira, ele é compatível com a brincadeira solitária, para o autor não se trata apenas de uma exploração comercial, ele possibilita à criança “uma relação ativa de manipulação e, eventualmente, de (re) criação”, sendo assim, tanto a televisão quanto os brinquedos permite que as crianças criem suas próprias estratégias de brincar, pois enquanto brinca, a criança vincula o brincar ao mundo real.

Benjamin (1984) faz uma análise de todo o processo de industrialização do brinquedo e chama a atenção para as transformações ocorridas a partir de então.

Uma consequência apontada pelo autor configura um distanciamento entre as crianças e seus pais, ele observou que

uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. (BENJAMIN, 1984, p. 68).

Percebe-se mais um tempo roubado da essência infantil, com o grande avanço das indústrias e diversidade de brinquedos, a criança não mais compartilha da presença e companhia dos pais para construir juntos um brinquedo a partir de materiais

simples como pedaços de madeira. Assim, segue buscando compreender a posição do adulto, seja a família, seja o pedagogo ou professor, em relação ao universo da criança, que vão impondo brinquedos, rotinas, tornando cada vez mais distante o processo de criação, da liberdade de ser.

É comum a televisão, os brinquedos e os jogos serem utilizados para um fim pedagógico, quero ressaltar a importância da brincadeira livre, descomprometida, desafiadora, que a criança tenha a liberdade de ser criança, liberdade de tempo, liberdade de criar. É preciso um olhar criterioso para não privar a criança de brincar, pois, privando a criança de brincar estará tirando dela a conexão com sua essência.

Devido ao processo de urbanização, que trouxe consigo a ausência do adulto da família, a violência, a criança não brinca tão livremente, não brinca na rua, não sobe em árvores, não explora os espaços que de fato lhe proporcionariam os desafios para abrir caminhos para a criatividade, para a representatividade, para a construção de sua aprendizagem.

O brincar sofreu transformações ao longo do tempo devido às mudanças advindas do processo de urbanização, da transformação da sociedade, do brinquedo pronto oferecido pela indústria, no entanto, não se pode esquecer que é brincando que a criança deseja, que a criança resolve problemas, que soluciona autonomamente situações do seu universo, do seu dia a dia.

Diante disso, é coerente que as instituições de educação infantil mantenha viva as características do brincar, que a essência infantil seja preservada, que seja permitido a liberdade de tempo, de espaço e de criação. O brincar não deve estar apenas associado a uma aprendizagem pedagógica atribuído pela escola, é preciso considerar o brincar, o brinquedo e a brincadeira nos espaços da instituição de Educação Infantil como recursos de apropriação, de inventividade, que irá produzir aprendizagens e avançar no desenvolvimento integral de todas as crianças.

## 2.4 O PAPEL DO BRINCAR COMO CULTURA

Se eu roubei, se eu roubei teu coração. Tu roubaste, tu roubaste o meu também. Se eu roubei, se eu roubei teu coração, é porque, é porque te quero bem.  
**Cantiga Popular**

Os conceitos são produzidos historicamente, conforme as modificações ocorridas em cada tempo, em cada espaço, em cada época. Para descrever um conceito de cultura recorro a Roque Laraia (2001), um antropólogo brasileiro que constrói e desconstrói conceitos de cultura partindo de vários pensamentos, desenvolvidos em vários estudos.

O autor procura contrapor alguns pensamentos ao mesmo tempo em que reconhece outros como base para o desenvolvimento da cultura, para ele

todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 2001, p. 45).

Para Laraia (2001, p.45) “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir de um sistema a que pertence”, portanto, não existe uma cultura que sobrepõe a outra, se estudada com seriedade e cientificidade pode possibilitar a compreensão das características do ser humano.

Ainda para ilustrar tal conceito, Holanda (2001), diz que cultura é o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo.

Assim como o conceito de cultura, o conceito de brincar e o conceito de infância se constroem ao longo do tempo. Partindo desta proposição, com o intuito de entender ainda melhor o contexto do brincar na educação infantil, é necessário um entendimento de infância e seu percurso histórico, aqui farei um breve estudo a partir do século XVIII com as contribuições de Philippe Ariès (1981, p. 52) que fez um exaustivo estudo acerca do tema, nos mostra como a criança era socialmente vista e quais eram as atribuições que o adulto lhe direcionava, segundo o autor

a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Um caráter de desigualdade permeou o significado de infância ao longo dos séculos, e desde então a família e a sociedade vem buscando meios para que a criança seja valorizada na sua subjetividade, pois de acordo com Ariès (1981, p.3) “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”.

O autor revela a importância do século XVII para as mudanças ocorridas acerca dos temas da primeira infância, visto que

foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição (ARIÈS, 1981, p. 52).

Sendo o brincar, uma atividade social e cultural, também tem sofrido suas modificações ao longo do tempo e da cultura de cada sociedade e época.

Um aspecto cultural trazido por Ariès (1981, p. 56) foi a questão das vestimentas das crianças desde o século XII, as transformações ocorridas revelam como a criança, era vista pela sociedade, e revela também

a indiferença marcada que existiu até o século XIII – a não ser quando se tratava de Nossa Senhora menina – pelas características próprias da infância não aparece apenas no mundo das imagens: o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real.

Através das descrições de Ariès (1981, p.59) as características culturais dos “trajes” da criança foi bastante prolongado, porém uma mudança começou a ser apontada,

no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII.

Somente no século XIX e início do século XX, surge uma tendência de substituir as roupas consideradas típicas da infância. Assim como as mudanças e tendências vão mudando a cada época em relação aos trajes das crianças, a mesma tendência cultural se tem em relação à brincadeira, ao brincar e ao brinquedo.

Brougère (2010, p.41) diz que “toda socialização, pressupõe apropriação da cultura”, e sendo a criança ser social, a atividade de brincar constitui-se culturalmente e é compartilhada,

a impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural.

Considerando que as brincadeiras podem ser diferentes, dependendo do lugar, da época, do momento, do contexto social, o princípio de uma brincadeira pode ser o mesmo, porém pode mudar nome e regras de acordo com o lugar, ou com a época. Brougère (2010, p. 44) explica que o brincar não pode ser isolado, pois é dotado de significação social, de aprendizagens sociais, logo, “o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, [...] adaptada e modificada.”

Um exemplo são os brinquedos destinados às meninas e aos meninos. Nesse contexto, para Brougère (2010, p.44) passa a ser objeto de produção de um universo imaginário específico,

assim, à infância são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o universo “feminino” tradicional em detrimento do externo, do universo do trabalho.

As brincadeiras vão tomando outro sentido e significado de acordo com as influências da sociedade, as diferenças culturais de certo modo impõem a motivação para a criança brincar, considerando que cada criança e cada época têm uma cultura diferente, estas sofrem mudanças com o passar do tempo.

### 3. CAMINHOS DA PESQUISA

À beira do negro poço debruço-me, nada alcanço  
decerto perdi os olhos que tinha quando criança.  
**Carlos Drummond de Andrade**

Considerando os objetivos desta pesquisa que é saber qual a concepção das professoras sobre o brincar na educação infantil, e assim entender se a criança da Educação Infantil realmente brinca, a pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa de caráter explicativo. Lüdke e André (2014) apontam que as pesquisas na área de educação têm utilizado com bastante ênfase às metodologias qualitativas, e ainda destaca que tais metodologias enfatizam mais o processo do que o produto de uma pesquisa.

Para as autoras, o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE E ANDRÉ, 2014, p.20).

Lüdke e André (2014, p. 13) explicam que o material obtido em pesquisa qualitativa “é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.”

Complementando este pensamento Gil (2006, p. 44) diz que a pesquisa descritiva é geralmente etapa prévia para a pesquisa explicativa e esta “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, nesse caso, a opção para a realização deste estudo deu-se pela possibilidade que essa perspectiva traz, de entender o que as professoras pensam sobre o brincar no contexto da Educação Infantil.

E para entender como acontece o brincar na Educação Infantil, a pesquisa tem a pretensão de debater e refletir sobre as concepções das professoras quanto ao brincar, e para isto, optei em realizar a coleta de dados para este estudo, no Centro de Educação Infantil Municipal “Lugar de Criança” situado no município de São Mateus, e assim investigar como é tratado o brincar dentro da instituição.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi entrevista semi estruturada, onde as professoras tiveram possibilidade de manifestar através da fala, a compreensão que as mesmas têm do tema tratado.

Durante as entrevistas as professoras se mostraram bem a vontade, apesar de algumas vezes se manifestarem incomodadas, preocupadas se saberiam responder aos questionamentos que seriam propostos. Ao esclarecer sobre o que seria tratado, elas relaxavam um pouco mais, ainda assim, em alguns momentos durante as entrevistas percebe-se a dificuldade de nomear, de identificar o brincar no seu cotidiano.

Foi estabelecido um roteiro, no entanto foi possibilitado às professoras falar de maneira livre sobre suas concepções, sem a necessidade de apenas responder aos questionamentos. A partir de algumas respostas, foi possível o levantamento de novos questionamentos, tornando mais rico o material para as análises futura.

Ludke e André (2014) apontam que através da entrevista cria-se uma relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado, especialmente quando se trata de entrevista semi estruturada, como é o caso do instrumento utilizado nesta pesquisa. Gil (2006, p.117) pontua que a entrevista “é uma forma de interação social, é uma forma de diálogo assimétrico.”

Conforme apontam os autores citados, a entrevista proporciona uma fluidez nas informações, de forma natural e autêntica, e ainda segundo Ludke e André (2014, p. 39),

a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...] pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais, [...] pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, [...] e pode atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação.

Nessa perspectiva, é possível identificar a proposta desta pesquisa nos itens acima descritos pelas autoras, já que a liberdade do percurso fez com que as informações desejadas se tornassem mais eficaz.

Em relação à técnica de entrevista, Gil (2006, p. 117) afirma que,

muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

Gil (2006) ainda considera as vantagens e desvantagens da entrevista. Os pontos apontados como favoráveis da entrevista é que ela possibilita alcançar informações de diversos segmentos da vida social; é também um meio de conseguir elementos em profundidade sobre o comportamento humano e ainda o que for alcançado por meio da entrevista pode ser classificado e quantificado. O autor ainda a compara com outras técnicas, e apresenta como desvantagens da entrevista o fato de que o entrevistado pode se interessar ou não em responder às perguntas, pode dar respostas falsas, e apresentar incapacidade para algumas respostas, sofrer influências do pesquisador em suas respostas, e considera também os custos para realizar as entrevistas.

Na fase de coleta de dados, após conversar e solicitar autorização da diretora do CEIM foi feita uma conversa prévia com as professoras solicitando a colaboração de cada uma delas e justificando a razão de ter escolhido aquela instituição para efetivar a pesquisa. A partir daí, foi agendado, nos horários de planejamentos das professoras, as entrevistas individualmente. Em alguns dias foi possível concluir as entrevistas que foram gravadas em áudio e vídeo, o que proporcionou, durante a transcrição, maior riqueza de detalhes observando gestos e expressões.

Foram entrevistadas seis professoras que trabalham com crianças de três a cinco anos nos turnos matutino e vespertino. Todas possuem formação em pedagogia e atuam há mais de dez anos na educação, não necessariamente na educação infantil.

Após a transcrição e leitura das entrevistas, o material foi separado por categorias, identificados e divididos por tema a fim de analisar cada um. Nesse sentido Ludke e André (2014, p. 57) orienta que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.

Na sequência separei os temas que mais se repetiam na fala das professoras e procurei me ater ao máximo às discussões de cada uma. Para Gil (2006, p. 168), haverá sempre uma relação entre a análise e a interpretação dos dados de uma pesquisa, pois

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Assim, durante a análise dediquei fidelidade às falas das professoras, procurando identificar a concepção e conhecimento das mesmas sobre o tema, nas interpretações recorri a contraposições baseadas nas bibliografias utilizadas a fim de buscar sustentação para as discussões.

#### 4. DESCOBRINDO O BRINCAR

Ao brincar com a criança, o adulto está brincando consigo mesmo.

**Carlos Drummond de Andrade**

O foco nesse capítulo é tratar as concepções das professoras referentes ao brincar na Educação Infantil e o que este representa para o desenvolvimento da criança na visão de cada uma das professoras entrevistadas. As concepções das professoras sobre o brincar, serão protagonistas nas discussões que se seguem, onde destaco as relações que as mesmas fazem do brincar e das brincadeiras para o cotidiano das crianças na instituição de Educação Infantil.

A partir das análises das entrevistas, serão refletidos os aspectos em que a criança está submetida na instituição, sob o olhar e controle das professoras, que procuram atender a criança quanto às necessidades do sistema, da família, e de suas próprias necessidades. Algumas vezes é possível perceber uma preocupação quanto aos direitos e necessidades das crianças, quando lhes proporciona, mesmo que de maneira limitada, reduzida, um tempo e espaço de brincar.

No contexto da instituição de educação infantil é necessário que haja uma responsabilidade no sentido de propor um projeto político pedagógico baseado na cultura lúdica das crianças, pensando o brincar de fato voltado para a criança, para o processo de criação, de aprendizagens e de desenvolvimento, onde seja considerado o tempo, o espaço físico, e a quem este segmento está a serviço: das crianças? Das exigências do sistema? Dos pais? Da preparação (antecipação) para o ingresso no ensino fundamental?

Para a criança, brincar com liberdade, ter a possibilidade de criar, de construir conceitos pelas experiências que a brincadeira lhes confere, é bastante produtivo e enriquecedor, tanto quanto às imposições que os levam a um processo exaustivo de atividades sem sentido, ao menos para as concepções que foram discutidas neste trabalho.

#### 4.1 OBJETIVOS PARA BRINCAR

Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar.

##### **Cantiga Popular**

Neste tópico serão destacadas, de acordo com o que foi manifestado pelas professoras nas entrevistas, as razões pelas quais as professoras proporcionam momentos de brincadeiras com e para as crianças.

Na fala das professoras a escola deve ocupar um lugar em que se privilegia qualquer desempenho da criança sem considerar o brincar como um recurso importante para o processo de desenvolvimento integral desta criança, neste aspecto a professora não considera as motivações internas que são fornecidas a partir do brinquedo como recurso que amplia as estruturas da imaginação, da criação da criança

na escola a criança não tem que só brincar, ela tem que ter outras atividades para ajudar no crescimento dela intelectual, no desenvolvimento dela (Professora Alba<sup>3</sup>).

Neste aspecto a professora não considera que o brincar possa contribuir para o desenvolvimento da criança, para a professora o brincar não produz avanços nos aspectos intelectuais, emocionais, sociais, ou seja, não acrescenta nada para o desenvolvimento integral da criança, daí a necessidade de “outras atividades”.

Para Vigotski (2007, p. 122) “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo”. O brinquedo constitui um alto nível de desenvolvimento, nesse sentido, o brinquedo pode ser considerado como recurso que permite que a criança amplie as estruturas cognitivas e a conduza ao desenvolvimento.

Em outra situação a mesma professora nomeia o que considera brincadeira e como a utiliza, e ainda reconhece a brincadeira como o que ajuda no desenvolvimento da criança, contraditoriamente ao que foi dito antes

---

<sup>3</sup> Todos os nomes dados às professoras entrevistadas são fictícios.

a gente brinca com letrinha, conta uma história e dentro daquela história a gente tem um objetivo, você faz uma colagem, ou um trabalho com a mãozinha, qualquer coisa assim que a criança partindo dali ela vai aprendendo, hoje já tem criança que já sabe a primeira letrinha do nome, consegue fazer com a massinha de modelar a letrinha do nome e já reconhece a dos coleguinhas, então assim tudo que você faz brincando e com um objetivo você ajuda no desenvolvimento da criança (Professora Alba).

Apesar da professora estabelecer objetivos que contemplem esse 'desenvolvimento' da criança, conduzindo-a ao processo de alfabetização, ou seja, de leitura e escrita, o que pressupõe uma maturidade específica da criança, ao mesmo tempo ela a trata muito infantilmente quando utiliza o diminutivo para se referir ao que propõe à criança, ao utilizar os termos 'letrinha', 'mãozinha', 'massinha', 'coleguinha', já estabelecendo uma relação de infantilização para com a criança, no entanto exige uma maturidade na hora da aplicabilidade dos seus objetivos.

As professoras utilizam consideravelmente a brincadeira na escola, porém, o que está sendo discutido aqui é como e com que fim tais brincadeiras estão sendo direcionadas, os objetivos determinados para o ato de brincar e o que o ato de brincar representa para as professoras no contexto da educação infantil.

Vigotski (2007, p. 122) aponta que a brincadeira estimula processos internos de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal, para o autor

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

A teoria de Vigotski (2007) aponta dois níveis de desenvolvimento dentro brinquedo: o nível de desenvolvimento real, que significa o que a criança já aprendeu, e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança pode vir a aprender. Intermediando esses dois níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, que é importante para a aprendizagem, pois o que está na zona de desenvolvimento proximal hoje, através das interações da criança com o adulto, amanhã pode tornar-se desenvolvimento real.

Para o autor aprendizagem tem coerência com o desenvolvimento, isso fica claro ao sugerir que a capacidade potencial de aprender tem ligação objetiva com a zona de desenvolvimento em que a criança está.

Na brincadeira a criança cria situações imaginárias, dão significado aos brinquedos, e oferece à professora uma gama de possibilidades,

e você percebe que ela, a criança ela traz de casa a família dela dentro do brincar, quando ela brinca de família, quando ela brinca de cozinhado, quando ela faz esse tipo de brincadeira, e com... como eu trabalho com criança pequena de três anos, eu é que estou aprendendo com elas, é o contrário do que eu estou fazendo, porque? Por que eu aprendo muito quando eles trazem, essa semana mesmo eu estava trabalhando com eles dentro das plantas, pra poder eles entender e eu levei na horta, cheguei lá as crianças estavam... tia vamo parar com isso e foram brincar de casinha parei a horta e fui participar da brincadeira. Por quê? Porque se ela começa uma brincadeira e eu não ajudo naquela brincadeira que professor sou eu? Eu não vou aprender também com elas, e isso é uma troca, eu vejo como uma troca... (Professora Rute)

Quando ela “brinca de família”, quando ela “brinca de cozinhado”, quando ela “brinca de casinha”... tais brincadeiras é que revelam as possibilidades, é que ampliam o campo do desenvolvimento. A professora estimula o brincar, ela promove o brincar, porém a professora não deixa claro como ela interpreta esse momento, o que esse brincar representa no campo do desenvolvimento da criança.

A dificuldade da professora diante das possibilidades que o brincar infantil representa se dá pela própria concepção que a mesma tem do que é brincar, pois para esta e as demais professoras o brincar é apenas um recurso utilizado para facilitar a aprendizagem

as vezes... tem... eu sempre coloco no meu plano, mas as vezes você desvia daquele objetivo por que você percebe...que como é flexível né... a aula partiu... para a brincadeira da criança partiu pra outro..., foi pra outro mas sempre você consegue aprender. O meu foco é deixar o lúdico dentro do brincar... eu vou estimular ela a permanecer ali naquela brincadeira, eu vou fazer com que ela...como é que eu vou falar...eu vou fazer com que ela também possa participar, mas que ela também tem o direito a liberdade de sair da-da dali e fazer outra brincadeira, até por que eu não posso proibir (Professora Rute).

A professora manifesta certa dificuldade de explicação quando questionada sobre o objetivo de brincar, se determina objetivos quando propõe uma brincadeira, ao tentar explicar como e para que utiliza a brincadeira. Ainda assim é possível perceber a

intenção da professora em promover o brincar com liberdade, permitindo à criança a possibilidade de escolhas.

O brincar no contexto da escola, por se tratar de um espaço onde as crianças têm a oportunidade de socialização com outras crianças e adultos, seria o espaço com possibilidades de reconhecer o processo de criação, de liberdade, de espontaneidade que envolve o universo da criança, e pensar o brincar verdadeiramente direcionado à criança,

então você atinge objetivo através do brincar com a criança. Você consegue desenvolver a sua coordenação motora né, a sua capacidade de raciocinar, pensar, socializar, eu entendo que através da brincadeira você consegue alfabetizar uma criança, através disso aí (Professora Alba).

A professora Alba é objetiva quando fala do que o brincar representa, ela tem objetivos pré-estabelecidos quando propõe uma brincadeira com seus alunos, e compreende a potencialidade da brincadeira quando diz que, através da brincadeira, a criança desenvolve algumas capacidades como raciocinar, pensar, socializar, no entanto, o seu entendimento é que estas habilidades que as crianças desenvolvem através da brincadeira têm um fim que é a alfabetização da criança. Raros são os momentos em que a subjetividade infantil é considerada.

Seja qual for o posicionamento das professoras, elas trazem sempre a concepção de que é preciso que tenha objetivo para brincar, pois a brincadeira influencia a aprendizagem

e com o brincar dela, nós professores é o correto né, que se tenha um objetivo com aquela brincadeira ou com qualquer tipo de brincadeira (Professora Alba).

Tais objetivos propostos pela professora, nunca contempla a brincadeira como um fim em si mesma, existe sempre, e que para ela “é o correto”, uma intenção pedagógica

nessa brincadeira meu objetivo é fazer uma coordenação motora para que ela, minha criança tenha um desenvolvimento motor (Professora Rute).

Mesmo quando o objetivo de brincar não seja declarado como algo diretamente intencionado a alguma aprendizagem relacionada à leitura e escrita, é algo que irá

encaminhar para o mesmo processo, nesse caso é desenvolver a coordenação motora. Fica subentendido é a concepção da professora ao relatar a sua prática

tudo que eu faço, eu não faço assim pensando só em brincar, e nem entretenimento, eu penso no que eu vou... qual o objetivo daquilo ali... (Professora Maria Clara).

O posicionamento das professoras reduz o brincar na educação infantil apenas como recurso para atender a um objetivo determinado por elas que é a aprendizagem de algum conteúdo. As professoras manifestam claramente as dificuldades em reconhecer o potencial da brincadeira como recurso importante para o desenvolvimento integral da criança.

Estudos apontam que a aprendizagem da criança é que o faz avançar para o desenvolvimento. Para Vigotskii (2006, p. 109) “aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes”, mas estão ligados entre si desde sempre para a criança, o desenvolvimento é um processo que se estende para além da aprendizagem. Sendo assim, brincar é fundamentalmente importante para o desenvolvimento da criança, e das suas relações com a aprendizagem. Para a professora Maria Clara, ao brincar

o objetivo é é trabalhar cores, trabalhar números, trabalhar a integração deles, é é é as vezes quando tem um que...briga mais, que implica um com o outro, a minha intenção, o meu objetivo é que aqueles dois se relacione, e as vezes...no início do ano eu tinha criança que ficava isolada, não queria participar da brincadeira, ou falava tia aquele menino não gosta de mim, ele não quer ser meu amigo, é assim sabe esse tipo de conversa, aí eu faço a brincadeira com o objetivo da integração de tá socializando, de tá fazendo movimentos com o corpo, é é é coordenação motora fina, ampla e um pouco de alfabetização também né (risos).

Aqui está claro que conteúdos como cores, números serão objetos de trabalho pedagógicos através das brincadeiras, mas também as utiliza como recurso para interação, socialização entre as crianças, considerando o movimento como importante, e enfim a utilização da brincadeira para controlar aprendizagens, direcionando-a à alfabetização. Curioso é que, ao concluir remetendo o brincar à alfabetização, a professora ri, como se tivesse consciência de que com isso tira da criança algum direito, algum prazer.

Para Wajskop (1995, p. 66) a brincadeira tem sido utilizada como elemento de sedução, controlada pelo adulto para garantir a transmissão de um conteúdo

didático. A autora argumenta que “contrariamente à natureza do brincar, a educação formal e institucional baseia-se no controle de aprendizagens e conteúdos”.

A intenção das professoras em promover momentos de brincadeiras na sala de aula é legítimo, no entanto, por mais que a professora acredite que a sua dinâmica na sala de aula está promovendo, favorecendo o brincar, fica evidente a relação estabelecida entre trabalho e brincadeira

[...] a bem da verdade eu me acho uma completa brincadeira, por que eu trabalho brincando com eles, é sempre... até mesmo em tá trabalhando uma palavra no quadro entendeu, estão as vezes eu fico assim: - ai como é que é mesmo, eu esqueci... o que quer dizer isso... agora mesmo a gente tá trabalhando São Mateus né, ai eu falei bem assim... São Mateus, mas não é nome de gente, Mateus não é nome de gente, mas como assim o nome da nossa cidade, então eu vou sempre procurando colocar digamos que um pouco de graça nas minhas aulas (Professora Estela).

Todas as tentativas da professora em nomear o que seria tratado por elas como brincadeira faz uma clara relação com o que diz Wajskop (1995), relacionando o brincar com trabalho. As professoras sempre têm um objetivo específico para um conteúdo específico. Se querem trabalhar o alfabeto, se querem trabalhar cores, que seja uma letra de cada vez, uma cor específica de cada vez, traduzindo para a criança um mundo fragmentado, e não um mundo dinâmico e colorido como verdadeiramente é.

Brincar vem sempre carregado de objetivos que necessariamente determinam algum aprendizado, alguma construção cognitiva. Para as professoras entrevistadas do Centro de Educação Infantil Municipal “Lugar de Criança”, estas práticas são necessárias, pois as mesmas são cobradas de tal forma que a sua prática pedagógica venha sempre agregar algum aprendizado, buscam atender na íntegra a uma exigência do sistema,

eu tento focar dentro daquilo que se pede lá né, pra desenvolver alguma habilidade da criança né (Professora Sonia).

Entenda-se neste aspecto as habilidades da criança como a capacidade de reconhecer letras, números, cores e outros conteúdos, sendo que o

objetivo é conforme o que a gente tá trabalhando (Professora Sonia).

E assim o desenvolvimento da criança só é percebido, concretizado se as exigências forem cumpridas. Se as crianças não dominam números, letras, cores, não houve o desenvolvimento de habilidades desejadas, a análise do desenvolvimento se concretiza na alfabetização, no domínio da leitura e escrita.

Quando questionada em relação aos objetivos determinados para as brincadeiras a professora, com segurança, declara que brincadeira, objetivo e aprendizagem têm uma relação intrínseca, mas também esclarece outros aspectos que fazem parte das situações vivenciadas e que dificultam o brincar

aí eu tento fazer mais dentro da sala, que é um espaço restrito, a gente tem que saber qual brincadeira, se for uma brincadeira de correr tá fora, tem que ser mais brincadeira parada, né, de passar anel, tem que ser uma coisa que o aluno não precisa estar se deslocando muito, por causa do espaço, olha o tamanho dessas mesas? (aponta as mesas) gigantescas, 20 mesas dentro da sala fica difícil, mas ai eu tento fazer né, igual eu te falei, depois que eu dou atividade (risos) (Professora Sonia).

Na fala da professora Sonia, quase um desabafo, é possível detectar que mesmo focada nas questões da alfabetização, de restringir a brincadeira para “depois que eu dou atividade”, ela aponta as dificuldades para brincar, como a falta de espaço dentro da sala de aula, de limitar o brincar de acordo com o espaço restrito que tem na escola, ou seja, como trabalhar com o corpo, movimento, com uma sala cheia de mesas? Mas e o pátio da escola, não seria um espaço pra ser explorado nestes momentos? O que a impede de brincar fora da sala de aula?

As dificuldades explicitadas pelas professoras na utilização da brincadeira têm encaminhado para uma didatização da atividade de brincar das crianças, muito presente dentro da escola, embora utilizando brinquedos, massinha de modelar, não significa que a criança tenha independência para organizar a brincadeira, para criar, assim, a sua ação simbólica se restringe no exercício definido pela professora, muitas vezes em atividades xerocadas as quais provocam pouco ou nenhum desafio, quando oferecem outro material, por exemplo, a massinha, já existe um direcionamento

com a massinha vamos fazer animais, eles fazem um cavalinho, vamos ver as características, tem quantas patas, como é a cobertura da pele do animal, é pêlo? Isso ai é a maneira que eu encontro... (Professora Sinara).

As professoras até proporcionam momentos de construção, mas não dão liberdade para que as crianças avancem ou manifestem o seu desenvolvimento, de certa forma há uma inibição quando a criança é levada a pensar e responder aos comandos da professora

então...quando eu peço a eles pra fazer um determinado tipo de animal, vamos fazer... se nós aprendemos mamíferos e alguém faz um pato, ai eu faço (intervenção) mas nada assim que vai interferir na brincadeira deles não (Professora Sinara).

A professora leva a massinha como proposta de brincadeira vinculada à aprendizagem, porém acredita como demonstra na sua fala, que apesar das suas intervenções eles estão “livres” na brincadeira, no entanto o processo de criação da criança é podado no momento em que ela só pode “criar” o que for orientado pela professora.

E diante disso, reitero a ideia de Wajskop (1995, p.66) que propõe o seguinte questionamento

se a atividade do brincar tem sido, historicamente, assimilada a uma forma mais livre e informal de educação da criança pequena, por que é tão difícil para os adultos, em especial os profissionais da educação infantil, relacionarem-se com ela?

Os conceitos de brincar enfatizados pelas professoras dão destaque também às questões reais que estão no entorno,

sempre busco um objetivo. Se a gente vai brincar de cabra cega, qual é o meu objetivo nessa brincadeira? É levar a criança a entender a importância da visão, as dificuldades de uma criança com baixa visão (...) igual a gente tem uma aluna aqui da escola que o pai perdeu a mão, perdeu uma perna num acidente, então assim, eu sempre foco num objetivo visando essas coisas assim. (Professora Estela).

Fica claro a compreensão da professora para as situações em que o brincar seja construído não apenas para o processo de alfabetização, mas para o desenvolvimento de outros aspectos também fundamentalmente importante para o desenvolvimento integral da criança. Nesta situação a professora Estela direciona a brincadeira para que as crianças desenvolvam atitudes e valores como o respeito às diferenças e construam relações de harmonia com o outro.

Para Wajskop (1997, p. 32) “do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas”. O ato de brincar desencadeia processos de desenvolvimento que leva a criança a construir conceitos, a criar estratégias para lidar com as questões do cotidiano.

Quando as professoras conseguem perceber e admitir que a criança possa se apropriar de uma autonomia quando lhe é permitido de fato brincar e o quanto isso pode implicar nas relações com os adultos e também com outras crianças, ela deixa de ser o único agente na condução e na apropriação desse momento

se ela tiver numa brincadeira, por exemplo, meu objetivo hoje eu vou dar uma brincadeira, nessa brincadeira meu objetivo é fazer uma coordenação motora para que ela, minha criança tenha um desenvolvimento motor e aí o quê que eu vou fazer, mas ai a criança não...não ta me dando...ela partiu pra outra brincadeira, mas eu tenho como observar aquela brincadeira perceber o caminho que ela está indo e de que forma que ela conduziu aquela brincadeira pra mim entender e se eu não alcancei aquele objetivo mas com certeza eu alcancei outros objetivos que eu não tracei. (Professora Rute).

Ainda assim, a professora se mantém fiel às questões dos objetivos, se a criança busca de maneira autônoma outra brincadeira, que não a orientada pela professora, ainda assim, ela explora esse raro momento de liberdade da criança para pensar no propósito didático que o brincar lhe proporcionou.

A professora se constitui como agente todo o tempo, isso significa que os espaços de autonomia da criança são exatamente aqueles em que a professora se coloca como observadora a fim de extrair daquele momento algum objetivo que ela, por ventura, não tenha pensado.

A professora Sinara apresentou durante a entrevista algumas observações que contrariam de certa forma, aos relatos das demais professoras, e deixa clara a sua concepção sobre o ato de brincar no espaço da educação infantil e como este vem revestido de responsabilidades e compromissos

sobre o brincar não vejo o brincar assim muito direcionado, o brincar aqui é assim muito solto, não é algo assim direcionado, não é algo com objetivo, na verdade dentro da sala de aula o foco não é o brincar, o foco verdadeiro é o aprendizado, são os conceitos, aquele currículo, os conteúdos, não sei se eu posso falar sobre né, eu acho os conteúdos da escola infantil, do ensino infantil muito pesado, é muito voltado para o cognitivo, não é algo assim voltado para o lúdico, e essa história de que o professor pode

transformar no lúdico, é meio conturbado, eu não vejo assim, eu vejo muita cobrança no cognitivo (Professora Sinara).

A professora declara que o brincar dentro do CEIM é “muito solto”, que o brincar não “é algo com objetivo”, ao mesmo tempo diz que brincar não é o foco da educação infantil, isto por que o que se pretende ali é controlar a aprendizagem. No entanto, a professora manifesta uma crítica às imposições do sistema quanto aos conceitos, currículos e conteúdos para a educação infantil, os quais nomeiam como “pesado”, que todo o contexto é voltado para o cognitivo, para a alfabetização, ou seja, aquisição da leitura e escrita. A professora apresenta certo receio em falar sobre o que pensa da proposta desenvolvida dentro do centro de educação infantil, mas deixa claras as dificuldades encontradas para atender às exigências de sistematização de aprendizagem de forma lúdica.

Continuando a falar sobre brinquedos e brincadeiras na educação infantil, a professora opina que

o professor também tem que ler, saber das regras do brinquedo e tal pra poder tá ali interagindo com a criança que tem, pra não ficar esses momentos soltos, brincadeira solta. (Professora Sinara).

A necessidade da professora em conhecer as regras do brinquedo, por exemplo, é apenas o de ter a condição de direcionar, encaminhar a brincadeira ou jogo proposto para algum fim.

É preciso considerar que toda aprendizagem da criança na escola está acompanhada de suas experiências anteriores. É fundamentalmente importante que os professores percebam que ao chegar nos centros de educação infantil as crianças já haviam aprendido algumas coisas previamente. Vigotskii (2006, p.109) afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero.”

É comum falar da importância de brincar dentro dos centros de educação infantil. No entanto, é necessário incluir o brincar como proposta, como atividade direcionada para a criança, que a brincadeira seja entendida e valorizada como parte integrante da cultura infantil, que as interações oriundas dos momentos de brincar sejam compreendidas, estimuladas para o desenvolvimento integral da criança, que a

alfabetização seja consequência de uma mediação consciente, e não uma mecanização do processo de aprender.

Nesta discussão procurei destacar as contraposições das falas das professoras sobre os objetivos de brincar a partir da concepção de Vigotski e outros autores. As professoras entrevistadas sempre apontam objetivo específico para a aprendizagem quando utilizam a brincadeira com seus alunos.

No tópico que se segue será discutida a forma como as professoras utilizam o brincar. Qual relevância o brincar apresenta no centro de educação infantil nas concepções das professoras entrevistadas.

#### 4.2 BRINCAR PARA APRENDER

Ai, eu entrei na roda...ai, eu não sei como se dança...ai,  
eu entrei na contra dança ai, eu não sei dançar.  
**Cantiga Popular**

A concepção das professoras sobre a utilização da brincadeira como recurso para o controle de aprendizagens é o que proponho discutir neste tópico, apontando para uma reflexão do brincar com liberdade, o brincar enquanto atividade social, que estimula os processos que encaminham para o desenvolvimento infantil, e a relação que as professoras fazem sobre o brincar enquanto atividade no contexto da educação infantil.

Para ilustrar essa relação brincar-aprender, Vigotskii (2006) aponta que o desenvolvimento das funções intelectuais surge primeiramente nas atividades coletivas, nas atividades sociais. Logo são os processos internos que a criança desenvolve antes de ir para a escola, que dão suporte para a aquisição da aprendizagem. Ressalto aqui a atividade de brincar como atividades coletivas e sociais, que proporciona tais processos de desenvolvimento das funções intelectuais na criança o que implica na sistematização da aprendizagem que a escola propõe.

Segundo Vigotskii (2006, p. 111) “[...] a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, e afirma ser incontestável o fato “de que existe uma

relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. As professoras enfatizam muito a relação do brincar como recurso para garantir uma aprendizagem intencionada, o posicionamento da professora Alba evidencia a forma como utiliza o recurso do brincar na educação infantil,

pra mim, brincar na educação infantil é aprender. Porque brincar, se brinca com prazer, a criança adora brincar. E com o brincar dela, nós professores é o correto né, que se tenha um objetivo com aquela brincadeira ou com qualquer tipo de brincadeira. Então você atinge objetivo através do brincar com a criança. Você consegue desenvolver a sua coordenação motora né, a sua capacidade de raciocinar, pensar, de socializar, eu entendo que através da brincadeira você consegue alfabetizar uma criança, através disso aí.

Quando a professora Alba diz que através da brincadeira é possível desenvolver na criança “sua capacidade de raciocinar, pensar, de socializar”, nessa perspectiva a professora considera as possibilidades de desenvolvimento que o brincar pode trazer para a criança, no entanto, ao pensar um objetivo determinado por “ela”, o brincar perde a característica de representações e de significações atribuídos pela criança, já que para a professora “através da brincadeira você consegue alfabetizar”, e não que através da brincadeira a criança tem a possibilidade de desenvolver processos internos que a conduzirá a aprendizagens, e conseqüentemente para o desenvolvimento e para o processo de alfabetização.

Vale ressaltar que os alunos da professora Alba são crianças de 5 (cinco) anos, e quando a mesma fala de alfabetização, entenda alfabetizar como ensinar a ler e escrever. É fato que a brincadeira possibilita o desenvolvimento integral da criança, no entanto, a professora está utilizando a brincadeira apenas como recurso para controlar uma aprendizagem.

Segundo Wajskop (1997, p. 25-26) o que vincula a brincadeira com a função pedagógica é o fato de que a brincadeira é uma atividade social que garante a interação e construção de conhecimento da realidade pelas crianças. Para a autora,

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

A professora Alba destaca ainda que “brincar na educação infantil é aprender. Porque brincar, se brinca com prazer, a criança adora brincar”. Nesta linha de pensamento, definir a brincadeira como momento de prazer contradiz o que já vimos em Vigotski (2007). Segundo o autor existem outras atividades tão mais prazerosas para a criança do que propriamente a atividade de brincar. O que o brincar tem como principal característica é o fato de ser livre, de proporcionar representações e significações para a criança, é preciso ter cuidado para que o brincar, que pode ser livre, não seja transformado em imposição para o controle de aprendizagens, a imposição tende a transformar a atividade de brincar em trabalho.

Para Dantas (2002, p. 111) “o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade.” A autora, analisa a ludicidade como liberdade, e define como distorção a percepção que os profissionais da educação infantil têm em relação ao ato de brincar, que consiste em perceber o efeito e não a causa do prazer e da alegria manifestos pelas crianças nas atividades de brincar, ou seja, são nos momentos em que se permitem atividades livres, sem que necessariamente haja uma imposição, que a criança manifesta sentimentos de prazer, de alegria. A Professora Rute é enfática ao dizer,

bom, a educação infantil sem a brincadeira pra mim ela não existe, por que é através do lúdico que o meu aluno aprende.

Ao afirmar que não existe educação infantil sem brincadeira, a professora deixa claro que existe uma razão específica para que o brincar esteja presente no contexto da educação infantil, é mais uma vez a utilização do brincar para garantir que determinada aprendizagem seja controlada.

Na concepção da professora Sinara, a brincadeira “poderia” ser um recurso de promoção da aprendizagem, desde que existissem os objetos, os brinquedos, os jogos,

por exemplo, a matemática, tem tantos jogos educativos por ai, que poderia se estar trabalhando conceitos matemáticos, pra você ter uma idéia nós não temos nem alfabeto móvel na escola, não temos, o alfabeto móvel, aquele de madeira, você pode fazer várias coisas, pode brincar de dado com a criança e ela vai tá aprendendo ali na brincadeira, tem outros, o boliche, tem tantos brinquedos que poderia promover o cognitivo, e a criança estaria brincando, seria uma aula prazerosa (Professora Sinara).

É recorrente a concepção de prazer dado pelas professoras quanto ao ato de brincar bem como conferir ao brincar a função de promover aprendizagens. A professora Sinara levanta a questão da falta de brinquedos e jogos nos CEIM's, o que para ela agregaria valor para à construção das aprendizagens e dos prazeres para a criança a partir de uma aula motivada com jogos.

Kishimoto (1993, p. 99) diz que os jogos na educação infantil são “concebidos ora como ação livre da criança ora como atividade orientada pelo professor na busca de conteúdos escolares”.

Carregar de intencionalidade o brincar na educação infantil, é tirar a característica de liberdade. Quando se propõe na educação infantil a atividade de brincar de forma impositiva, para se chegar a um fim, a uma produção, ou melhor, a um resultado da produção, esta relação pode ser considerada trabalho desde que tenha implícita a intenção de aprender determinado conteúdo.

Dantas (2002), considerando que as crianças sinalizam ao adulto os momentos livres e conseqüentemente de prazer quando produzem o material para um jogo, por exemplo, elas se mostram muito mais interessadas na produção do que na utilização do produto posteriormente.

Isto se dá, devido à utilização do jogo, a natureza que lhe é dado, como atividade imposta com objetivos pré concebidos, o transforma em trabalho, quanto a isso Dantas (2012, p.113) faz a seguinte colocação

não estou afirmando que nenhuma atividade deve ser imposta: o equilíbrio entre o livre e o imposto precisa ser encontrado. Apenas digo que a atividade imposta é trabalho, o que resulta simultaneamente em duas exigências: a de não descaracterizar, poluir mesmo, o clima lúdico com a insinceridade e a coação, e a de enfrentar a necessidade de incluir desde o início, a atividade instrumental e produtiva, ao lado da atividade lúdica na educação.

Ao mesmo tempo em que se discute a busca de um equilíbrio para as propostas de educação infantil, é comum afirmações que caracterizam o brincar como uma atividade “salvadora” para a criança, como o que vai dar sentido ao processo de aprendizagem, descaracterizando o brincar como atividade social, cultural

eu vejo assim, eu posso trabalhar todos os eixos, tudo aquilo que o aluno precisa entender, aprender, dentro do brincar. (Professora Rute).

As falas das professoras conduzem a uma reflexão para a relação existente entre brincar e aprender. Existe uma sistematização em relação às áreas de conhecimento que são desenvolvidas com e para as crianças, porém, no contexto da educação infantil as áreas do conhecimento, ou eixos, como aponta a professora Rute, são prioritariamente organizadas em função de uma sistematização do que a professora quer que a criança aprenda.

A brincadeira é necessária para que a criança experimente um novo conhecimento, através de uma brincadeira, de um faz de conta e livre, a criança aprende e se apropria do novo. A questão é como ocorre nas salas de aula a apresentação de um novo conhecimento

com a massinha vamos fazer animais, eles fazem um cavalinho, vamos ver as características, tem quantas patas, como é a cobertura da pele do animal, é pêlo? Isso ai é a maneira que eu encontro...o lego, a casinha, vamos fazer uma casinha, a figura geométrica, vamos ver o quê que formou? (Professora Sinara).

A atividade com a massinha é um recurso onde se percebe a possibilidade de criação da criança, isso seria positivo se não houvesse a pré determinação do que seria construído pela criança e com que finalidade, tão somente a estratégia e a imposição da professora.

É possível perceber que entre as professoras existem algumas tentativas e interesses em compartilhar esses momentos de brincar com outra natureza, porém, é possível também perceber a insegurança, a necessidade de um aprofundamento na formação das professoras para que se tenha uma consistência do trabalho educativo, a formação nos cursos de Pedagogia, bem como a formação continuada precisa de relevância no processo, isso fica evidente na fala da professora

Piaget ele falava assim que a criança é como uma folha de papel em branco, então tudo que a gente faz, tudo que a gente participa, que a gente procura ajudá-la vai ficar nela, e a folha de papel em branco ela sai por aí, ela vai ficar amarela, mas ela nunca vai sair daquilo, mas a criança eu coloco nela, eu ajudo ela, eu a ajudo né, e ela vai ter aquilo como base pra ela, então se ela traz uma brincadeira ou ela participa de uma brincadeira e eu não ajudo, não vou desenvolver essa brincadeira, ou eu não vou trabalhar minhas aulas com a brincadeira, como é que vai ser o caminho que ela vai percorrer? E a aula tem que ser prazerosa, a partir do momento que eu dou essa ênfase pra que ela comece a trabalhar ela vai sentir prazer de estudar (professora Rute).

A professora Rute faz uma referência equivocada a um determinado autor, usando uma afirmação de John Locke (1999) cujo autor dizia que todas as pessoas nascem sem saber absolutamente nada, como se fosse uma folha em branco. Isso revela a necessidade de ampliar e de construir um processo de formação baseado em teorias filosóficas, sociológicas, psicológicas e o que mais contribuir para a formação dos professores.

A formação de professores tem sido foco de muitas pesquisas na atualidade devido a sua relevância para o bom desempenho do professor. A busca por uma educação infantil de qualidade está diretamente atrelada à formação do profissional do magistério, visto que, teoricamente, a sua formação deve prepará-lo para dialogarem com a realidade da educação infantil priorizando o desenvolvimento integral da criança.

Quando o MEC criou e o governo federal ofereceu o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) foi uma tentativa de levar formação àqueles que estavam atuando diretamente na educação infantil, de orientar os professores para os desafios da educação infantil, pois é preciso que se conheça melhor a criança, que compreenda o seu universo e a sua realidade.

Na prática a intenção é sempre a mesma, todo e qualquer recurso utilizado vêm sempre carregado dos mesmos objetivos, e sem valorizar o que de fato é construção para a criança desde que os caminhos percorridos alcancem o que é para as professoras a finalidade dos momentos denominados de brincar,

pois é, aqui, a gente também conta, eu também conto histórias para eles, e eles fazem em cima da historinha, como ilustração, através da ilustração, a gente escreve, trabalha a primeira letra do nome da principal personagem da história, trabalha a última letra, disso aí eles vão se desenvolvendo e vão aprendendo, para aprender o alfabeto, por exemplo, a gente canta musiquinha, que é tudo que eles gostam, faz joguinhos manuais... eles estarem se mobilizando, trocando eu acho que é dentro disso aí, não sei, eu não tenho muita experiência, o que eu sei (risos) é que meus alunos estão quase alfabetizados (Professora Alba).

Existe na fala da professora uma sequência articulada para um fim. Contar história é para que criança faça uma ilustração. A história não é contada pela história, para que a criança vivencie a fantasia, os significados, a subjetividade, a intenção da história é que a criança faça um desenho baseado no que a professora pede, o

desenho deixa de ser criação da criança, e ainda assim, mesmo o desenho sendo de acordo com a história, há que se escrever letras, fragmentadas, excluindo toda a possibilidade da criança manifestar a sua potencialidade de criar, de opinar, de manifestar sua experiência.

A professora vincula o termo trabalho com o brincar, existe uma relação antagônica neste aspecto, pois trata-se de ideias opostas, e mais uma vez a professora Alba infantiliza com referências diminutivas, ao mesmo tempo que declara com certo orgulho que seus alunos estão quase alfabetizados, ou seja, estão lendo.

Algumas vezes é possível identificar na fala da professora, uma postura que surpreende, ela demonstra ter consciência do que a criança deseja e precisa

e as brincadeiras eu percebo dessa forma, eu sinto que eles sentem prazer, querem mais, e que tenha liberdade por que é muito difícil pra você ter que dar liberdade pra eles, senão você tá cortando (gesto de cortar) aquilo que eles podem ser amanhã (Professora Rute)

Quando a professora entende a importância de dar liberdade às crianças, ela sofre com a possibilidade de ver o seu desejo contrariado, ou seja, quando a criança manifesta um desejo e este não está presente no planejamento da professora é sofrido o fato de atender ao que a criança deseja

as vezes eu fico assim dentro de mim, dentro do meu consciente mesmo, irritada, dentro do meu consciente... poxa vida eu preparei atividade, meu objetivo era esse, aí eu respiro fundo e ... não pera! professora, cê tem que entender que cê tá lidando com crianças, e aí eu volto eu quero aprender junto, porque se eu não voltar pro lado delas eu não vou conseguir fazer com que elas entendam o aprendizado que é preciso (Professora Rute).

Uma vez compreendido o fato de estar lidando com crianças, e que o seu trabalho e sua atenção deverão fundamentalmente ser direcionados para elas, para o interesse delas, ainda assim a professora submete a sua compreensão a um fator que não altera em nada o seu posicionamento em relação às brincadeiras da criança. Quando a professora Rute diz “porque se eu não voltar pro lado delas eu não vou conseguir fazer com que elas entendam o aprendizado que é preciso”, fica evidente que todo o repertório de justificativas leva ao mesmo caminho percorrido, que é o controle da aprendizagem.

As professoras até entendem ou acreditam que a brincadeira é importante, no entanto a descaracteriza em função de usá-la apenas como instrumento para aprendizagem. Horn e outros (2012, p.32) fazem uma análise do lugar que a brincadeira ocupa na educação infantil, pontuando que

mesmo reconhecendo a importância do brincar, muitos professores simplesmente 'deixam brincar'. Outros, preocupados em dar 'serventia' ao tempo passado na Educação Infantil e infundir respeitabilidade a esse espaço, tomam tão a sério a associação aprendizagem-brincadeira que acabam por descaracterizar essa última, transformando-a em ensino dirigido, em que tudo acontece, menos o brincar. As atividades propostas são muitas vezes restritivas nas instruções e na condução, e os brinquedos, limitados em sua exploração, inibindo a ação de brincar das crianças.

A autora destaca ainda a visão de que a brincadeira é uma atividade que não é levada a sério, e afirma ser uma questão que atravessa a nossa cultura, no entanto lembra que nem sempre foi assim, "houve um tempo em que as crianças não eram separadas dos adultos no convívio social, no trabalho, na aprendizagem ou no lazer." (HORN et al., 2012, p.32).

A visão de que brincar não tem relação com seriedade, que só se considera sério o fato de estar subordinando a brincadeira ao ensino de conteúdos pré determinados, esta claro na fala da Professora Maria Clara,

então ele tá brincando e tá aprendendo ao mesmo tempo, eu entendo assim, e aí tá falando do bingo - ah essa letra aqui começa o nome de uma pessoa quem sabe, ou o nome de um bicho, ou se não faço mímica, oh essa letra aqui tem um bicho que faz assim... ai eles pegam e adivinham, ai se torna uma adivinhação, uma música sabe, tudo envolvendo um apanhado geral pra poder brincar de aprender e ao final eu to vendo que a aprendizagem geral a aprendizagem tá rolando, tá acontecendo, porque eu tô trabalhando com uma coisa assim que é séria e que na idade deles cinco anos precisam tá sabendo.

A professora acredita que a criança está brincando, no entanto, ao vincular o jogo ou a brincadeira com aprendizagem, descaracteriza o ato de brincar, e ainda, a professora não considera a brincadeira como algo sério nesta fase da educação infantil, e justifica que sério é o que está implícito na brincadeira, os conteúdos pré estabelecidos, que as crianças precisam saber com cinco anos de idade.

Para Horn e outros (2012), quando se tenta dar serventia à brincadeira, isto impede as crianças de brincar, pois, condicionando a brincadeira a uma aprendizagem, deixa de existir a liberdade, a inventividade, a incerteza e a imaginação.

Elas vêem o brincar como relevante para a inserção de conteúdos, para a aprendizagem, e não como algo relevante para o desenvolvimento integral da criança.

No próximo tópico será tratado o tempo cronológico em que as professoras destinam para as crianças brincarem e como estes tempos refletem no contexto da intencionalidade das professoras no interior do CEIM.

### 4.3 TEMPO DE BRINCAR

Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a vizinha. Poti, Poti, perna de pau, olho de vidro, nariz de pica pau...pau pau.

**Cantiga Popular.**

O olhar das professoras para o brincar na educação infantil, como já vimos, está todo o tempo atrelado ao controle da aprendizagem. O tempo concedido à criança para brincar verdadeiramente, com liberdade, é o que será tratado nesse tópico.

Questionada sobre o tempo que as crianças têm para brincar, a professora apresenta a maneira com que conduz a brincadeira,

eu tento assim dar muita liberdade pra eles sabe, escolhendo as brincadeiras, porque... ah cê tem que brincar disso aqui, ah cê tem que brincar de montar pecinha, é muita loucura né, tem gente que faz...mas aí eu tento dá essa liberdade pra eles. Eu falei com eles ó essa semana cês podem trazer brinquedos, quem quiser trazer uma boneca, trazer joguinho, trazer cartinha né... por que a gente tá saindo mais cedo, eu to deixando mais a vontade. (Professora Sonia).

Percebe-se o desejo da professora em tornar o brincar algo pertencente à criança, no entanto há uma limitação e um condicionamento para integrar a brincadeira no cotidiano da escola.

Na semana da entrevista com a professora Sonia, por algum motivo, as crianças estavam sendo dispensadas antes do horário previsto. Então esta seria uma razão para reservar ou permitir que as crianças brincassem de uma forma não muito comum, foi permitido que as crianças trouxessem brinquedos de casa e o mais importante, foi permitido que brincassem todos os dias, uma vez que o tempo da criança na escola, naquele período, não seria favorável para a aplicação de

atividades contemplando o aprender. Arrisco-me a dizer que neste curto período tenha ocorrido tantas aprendizagens quanto aos demais em sala de aula em que apenas reproduzem o que é sugerido pela professora.

Horn e outros (2012, p. 18) ao examinar as práticas pedagógicas como ocorrem na atualidade fez a seguinte constatação:

só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que esses momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja pelo fato de o aluno não ter feito a tarefa de casa ou ainda pelos professores não terem tido tempo para isso.

Determinar o tempo de brincar fez parte da cultura da instituição, embora com limitações e com alguns entraves apresentados por algumas professoras, ainda assim, o brincar acontece

ó, antes tinha escala pra brincadeira dirigida, eu não tenho horário não, eu chego na sala e falo, vamo hoje, vamo brincar de fazer isso, ou eu chego na sala e falo primeiro nós vamos fazer uma atividade depois nós vamos brincar (Professora Maria Clara).

Mesmo que a intenção da professora seja transgredir regras da escola para proporcionar à criança uma liberdade, ainda que determinada por ela, tem sempre o peso de anteceder esse momento com o cumprimento da regra básica que é a aplicação de atividade para controle da aprendizagem.

É comum as professoras acreditarem que a instituição está promovendo o brincar de forma satisfatória ou até além do que seria ideal

a escola fez um momento de recreação para cada turma todos os dias da semana, independente do nosso horário de recreio (Professora Estela)

O horário de recreio, que prevê vinte minutos, por exemplo, é um tempo específico de brincar, este tempo de brincar está garantido no recreio. Sobre o tempo de recreio nos espaços escolares, Horn e outros (2012, p.19) salientam que,

às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda e mesmo que esta não seja, *a priori*, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso, diferenciado das tarefas tipicamente escolares, em que um rasgo de espontaneidade é possível.

É uma prática no CEIM “Lugar de Criança” que todas as sextas feiras, todas as turmas tenham a possibilidade de promover este rasgo de espontaneidade a que se

refere Horn e outros (2012), porém, na prática, o brincar continua direcionado, dirigido, ou seja, está sempre atrelado a outro objetivo que não pode ser somente espontâneo,

e lá no pátio, dia de sexta a gente faz brincadeira dirigida, que participa a escola toda mas eu não deixo de fazer, não todos os dias eu faço, vou ser sincera, mas todos os dias não dá, que as vezes tem os pl's, outra coisa pra fazer, mas eu sempre assim, durante a semana eu brinco com eles.  
(Professora Estela)

Para a professora Estela a brincadeira fica numa espécie de plano “B”, quando não tem outra coisa a fazer, quando já foi cumprido o dever, aí o tempo que sobra é para brincar. O tempo muitas vezes é tratado como algo que determina o fazer da professora

nossas brincadeiras dirigidas são dentro de sala onde eu empurro as mesas pro canto, porque a gente só tem sol no pátio, a escola fez um momento de recreação para cada turma todos os dias da semana, independente do nosso horário de recreio, mas não funciona, não funciona porque você leva a sua turma pra você aplicar uma atividade dirigida, a outra turma as vezes já terminou o prazo ou a outra turma vê que você está lá e vai também aí eles terminam se dispersando, e o horário também haja visto que é muito sol, não dá pra atender a todos no primeiro horário, eu to vendo muita dificuldade é nisso aí, realmente nós estamos esquecendo as brincadeiras na educação infantil (Professora Estela).

A professora Estela apresenta outro aspecto como ponto dificultador para promover o brincar, que é o aspecto físico da escola. Nesse sentido Horn e outros (2012, p.18) dizem que “os pátios áridos resumem o último baluarte da atividade lúdica.”

Mesmo admitindo que as brincadeiras estejam de certa forma sendo esquecidas, as professoras se esforçam no sentido de promover, mesmo que em tempos limitados, controlados, momentos em que as crianças se sintam verdadeiramente livres, momentos sem que o crivo do fazer pedagógico esteja presente,

geralmente o meu momento lúdico, solto pra brincar, embora que em sala de aula, geralmente é após o recreio, porque eles vêm alvoroçados, e quando o tempo também não me permite muito, porque aquele momento ali eles estão alvoroçados, é o horário deles calçarem os sapatos, deles estarem lavando as mãos, é horário de dar uma relaxada ir ao banheiro, tomar uma água e preparar pro horário de almoço, então as vezes, as vezes não, é sempre o momento do meu horário de brincar, aquele momento que eu reservo todos os dias, porque até em calçar o sapato a gente tá brincando, porque as vezes eu também entro ali, eu pego o sapato da criança e eu quero calçar...ai vira uma algazarra...tia não cabe...cabe sim vou fazer uma mágica vou diminuir meu pé, ai claro que não vai caber no meu pé, ahh a tia falhou...vou comer menos pra ver se diminui o pé, ou a tia precisa comer mais, alguma

coisa nesse sentido, eu termino levando por esse lado entendeu!?...  
(Professora Estela).

As práticas que delimitam a atividade de brincar dentro da mesma instituição, são criadas a partir das concepções das professoras, estas variam de acordo com o perfil de cada uma, com as necessidades de cada uma

eu não tenho brinquedo, carrinho, boneca, aí eu peço a eles pra trazer na sexta, aí na sexta eles brincam, tem um pouco de dirigida e depois tem a brincadeira livre com brinquedo deles (Professora Maria Clara).

É importante salientar que a “brincadeira dirigida” tem sempre um cunho pedagógico, o tempo destinado a atividade livre para a criança é sempre cronometrado como se tivesse ali uma preocupação para a criança não “perder tempo”,

então vamos fazer atividade primeiro e depois brincar, ou então vice versa, as vezes eu deixo...agora vocês podem conversar cinco minutos ou dez minutos e brincar da cartinha, aí depois eu começo ou as vezes eu deixo depois da atividade...(Professora Maria Clara).

A fala da professora Maria Clara evidencia mais uma vez que o brincar não é valorizado, que outras atividades, de cunho pedagógico, são mais importantes e mais enfáticas na rotina da sala de aula.

E assim segue o curso da atividade de brincar na educação infantil, ou o brincar vem carregado de intencionalidades, ou lhe é reservado um tempo reduzido e sem característica de atividade criadora, de atividade livre, que impõe ao professor um determinado conhecimento para que seja conferido à atividade de brincar aquilo que lhe é pertinente

de vez em quando eu brinco no pátio da escola (...) na sala, dentro da sala de aula, com os próprios alunos, a gente faz brincadeira dentro da sala de aula  
(Professora Alba).

O espaço que poderia ser genuinamente utilizado para brincar, o pátio da escola, não é reconhecido como tal, muitas vezes as professoras propõem os momentos de brincar dentro da própria sala de aula, o que de certa forma limita a atividade, pois na sala de aula tem o agravante do pouco espaço devido aos muitos objetos como mesas, cadeiras, armários, considerando que o tamanho das salas nem sempre são adequadas.

Nesse sentido as professoras realmente limitam a atividade de brincar a um tempo muito reduzido, um tempo meramente destinado ao plano “B”, ao mesmo tempo em que algumas professoras enfatizam que o brincar é prioridade para a criança, elas também colocam o brincar como atividade para ocupar um tempo sobrado, ou seja, um tempo sem grandes possibilidades de avanços,

quando termina a atividade eles brincam (Professora Sinara).

Ainda que a professora consiga enxergar a necessidade que a criança tem de brincar, a forma como ela propõe esse momento de brincar é devidamente controlado

acho que pra eles ficar a tarde inteira dentro de uma sala de aula só estudando não é fácil pra eles, então a gente divide o tempo, um tempo com brincadeira dirigida né, orientada e um tempinho pra ter liberdade, a liberdade como nosso olhar por trás (gesticula apontando dois dedos para os olhos e para frente), (risos) vigiando... (Professora Alba).

Contudo é comum para a professora acreditar que a criança desfruta de tempo para brincar no contexto da escola, porém fica explícita na fala da professora Alba como é tratada por ela a necessidade que a criança tem de brincar, uma vez que, mesmo dizendo que a criança precisa de liberdade, essa liberdade é vigiada, além de distribuir, a seu critério, o tempo para a atividade de brincar em “dirigida”, que significa controlada e um “tempinho pra ter liberdade”, porém uma liberdade que não estimula nem promove ações verdadeiramente livres, criativas, pois o olhar da professora está o tempo todo, como apontado por ela, vigiando.

É proposta de algumas professoras resgatarem as brincadeiras as quais elas brincavam quando eram crianças, e apresentam tais brincadeiras para as crianças, mesmo que seja

na sala de aula, eu brinco na sala de aula, brincar de roda, de passar anel que eles adoram, tem momentos assim que eu procuro brincar das brincadeiras antigas que eu me lembro (Professora Sinara).

O fato de se trazer para a atualidade as brincadeiras antigas faz com que a professora se sinta mais comprometida com o brincar e afirma que

é legal o professor procurar interagir com a criança na brincadeira, eu quando era criança brincava muito de roda eu acho bacana isso, isso é você resgatar brincadeira do passado (Professora Sinara).

Vimos que o brincar não é de fato, para as professoras, uma atividade que deve ser valorizada, que pode ser encaminhada de maneira a preparar um campo do desenvolvimento com a finalidade de promover um aporte de conhecimento que facilitaria a aprendizagem, ou a execução da atividade proposta pela professora em toda e qualquer situação na sala de aula.

O brincar também fica comprometido quando outros aspectos ganham uma proporção importante e significativa no contexto da educação infantil, que são as cobranças, as exigências de um sistema que prioriza a sistematização do saber nesta etapa da educação básica, que será tratado no tópico a seguir.

#### 4.4 O SISTEMA E AS COBRANÇAS

Da abóbora faz melão, do melão faz melancia. Da abóbora faz melão, do melão faz melancia. Faz doce, sinhá. Faz doce, sinhá. Faz doce, sinhá, Maria.

##### **Cantiga popular**

A Prefeitura Municipal de São Mateus de São Mateus, através da Lei 327/2004, Institui o sistema municipal de ensino de São Mateus e desde então tem mostrado uma atenção significativa com a educação infantil. Houve um crescimento no número de instituições para atender a essa etapa da educação básica, houve a equiparação dos salários dos professores da educação infantil com os de professores dos outros segmentos, e é notório que houve investimentos no sentido de tirar os CEIM's de casas alugadas e de igrejas.

Com a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação, a educação infantil ganhou espaço nos programas de desenvolvimento, pois até 2006 o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental, não contemplava investimentos do governo federal para a educação infantil.

A partir da substituição de FUNDEF para o FUNDEB, a educação infantil vem se constituindo cada vez mais como etapa da educação básica e está sendo discutida nos espaços pertinentes. O Conselho Municipal de Educação que é um órgão

instituído para normatizar, deliberar e fiscalizar deu a este segmento a atenção que lhe faltava através de resoluções e normatizações específicas, as quais já foram citadas e tratadas no tópico onde foram referenciados os documentos oficiais da educação infantil.

No entanto aspectos considerados fundamentais para esta fase, como por exemplo, o brincar, foi perdendo espaço dentro das instituições de educação infantil em virtude das cobranças do sistema, que prega um conceito de educação infantil desconectado dos documentos oficiais como os Referenciais Curriculares, as Diretrizes para Educação Infantil e as resoluções do CME, negando à criança um direito assegurado em tais documentos que é brincar.

Devido às exigências e cobranças no acompanhamento do desempenho das crianças, como que transferindo as diretrizes do ensino fundamental para o infantil, as professoras se manifestam,

eu acho que a gente deveria tá brincando mais sim, mas a gente tá sendo meio que... sufocado, por exigências, por papéis entendeu, pede-se muito papel. (...) eu acho uma pena que as brincadeiras, pelo menos aqui no "lugar de criança" estão sendo digamos... que... um pouco esquecidas né, é muita cobrança, é muito papel... (Professora Estela).

Diante disso é pertinente reconhecer o tempo limitado para brincar, discutido no tópico anterior

eu acho que eu brinco menos, não sei se é porque tem muita cobrança, da secretaria, não de Jandira, ela fala assim chega Maria Clara, esse menino já estudou a semana toda, dá uma trégua pra ele... porque eu trabalhei aqui o ano passado e esse ano, então eu sinto assim uma cobrança da secretaria (Professora Maria Clara).

Na fala da professora é possível identificar a compreensão que a mesma tem sobre o brincar na educação infantil, mas também fica claro que existe no meio preocupações acerca do desempenho profissional devido às cobranças da SME

a gente brinca menos do que deveria brincar por causa disso também, e tem muita cobrança, às vezes é cansativo também entendeu (Professora Maria Clara).

As cobranças feitas pela SME justificam o fato de não brincarem com as crianças ou de não permitir que elas brinquem

(...) você é cobrado, é cobrado de alguma maneira, e aí é complicado, eu acho que o lúdico na educação infantil deixou de existir, hoje não é mais o lúdico. (Professora Sinara)

As professoras reconhecem o que foi perdido na educação infantil e quais as razões para tal distanciamento da ludicidade no dia a dia da instituição de educação infantil.

As professoras revelam em suas falas uma angústia que é comum, o fato de se preocuparem todo o tempo com as cobranças exigidas pelos setores de gerenciamento da educação infantil as tornam um tanto mais focadas na construção de uma sistematização de conhecimentos, na disciplinarização de conteúdos, do que pensar que esta é a fase onde a criança tem que ser criança, tem que brincar, tem que criar, tem que ser livre, e claro, o papel da professora é fundamental para estabelecer este parâmetro,

eu penso que o sistema na verdade ele cobra, a partir do momento que você tem conteúdos tão puxados, então fica difícil para o professor, fazer essa adaptação. Até por que existem os diagnósticos, que eu acho um absurdo, não concordo, toda vez que eu vou fazer eu fico revoltada, entendeu? Por que assim, a gente percebe a angústia na criança, eu aplico o diagnóstico mas eu deixo bem claro que eu não concordo, e sinceramente eu dou a folha pra criança e falo assim: escreve da maneira que você quiser (Professora Sinara).

Percebe-se uma exigência bem como uma disciplinarização na educação infantil e que a professora Sinara deixa claro que não concorda. No entanto o sistema impõe. Os Centros de Educação Infantil convivem com esse “diagnóstico”, trata-se de uma estratégia de avaliação, e é comum as professoras se referirem a ele com desprezo, no entanto é uma exigência do sistema e deve ser aplicado como uma forma de avaliar o desempenho da criança, de certa forma, o desempenho da professora também. Muito embora o desempenho da professora esteja refletido nas habilidades do aluno, esta é uma conclusão implícita, mas que será facilmente percebida através do diagnóstico.

É preciso re-pensar a educação infantil e o que precisa de fato garantir neste espaço numa perspectiva onde a criança seja criança. Wajskop (1997, p.31) aponta que “a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.”

Muitos outros aspectos são pontuados pelas professoras, desde as cobranças do cumprimento de um currículo proposto pela SME, o diagnóstico aplicado para as crianças, e ainda há a preocupação com o perfil da professora, com o seu “nome”, ou seja, a professora será “avaliada” por outros quando a criança que foi seu aluno/aluna chegar no ensino fundamental. De acordo com o desempenho desta criança na leitura e escrita, define se a professora era “boa” ou não

esse menino tem que saber isso, isso tá no currículo o ano que vem ele vai pra primeira série e lá, vai falar mal de você... tipo assim, no meu entendimento, não que ninguém tenha falado, que meus menino tão indo ótimo, mas eu não deixo de brincar, só que eu to brincando menos, eu acho que tem que ter mais brincadeiras, pra envolver, que aprende do mesmo jeito e a aprendizagem é processo né, se você não quer fazer atividade, se a criança não tá preparada ali, não tá com os cinco sentidos pra fazer atividade, você fazendo uma brincadeira vai despertar, vai ter mais interesse...(Professora Maria Clara).

A professora revela sua angústia e de certa forma sua frustração. É fácil identificar que as professoras, na maioria das vezes, compreendem a importância de brincar na educação infantil, assim como compreendem as razões de certas exigências por parte da SME quando diz “esse menino tem que saber isso, isso tá no currículo o ano que vem ele vai pra primeira série”.

Assim, fica claro que o que realmente importa são os resultados, que é preciso dar conta para a criança chegar ao ensino fundamental dominando certos saberes, deixando, entretanto de valorizar a brincadeira neste espaço.

Ao perguntar à mesma professora se as brincadeiras que acontecem na escola, na sala de aula, são suficientes para atender minimamente à necessidade que a criança tem de brincar, ela deixa claro sua percepção dizendo,

eu acho que não...eu acho que tinha que brincar mais, mas aí, é tanta cobrança, não de Jandira, ela que fica falando: deixa esses menino, mas ai eu tenho que pegar aquele ali que tá mais fraco e tal... (Professora Maria Clara).

Quando a professora se refere àquele que tá mais fraco, é o que não desenvolveu as habilidades consideradas suficientes para chegar ao ensino fundamental.

Tais cobranças já estão tão internalizadas no cotidiano da educação infantil, e mesmo compreendendo que as brincadeiras não são suficientes, a professora Alba justifica as razões pelas quais não são,

por que a gente também faz outras atividades em sala, a gente faz né atividade de folha, temos que fazer, quer dizer nós não teeeemos né, mas todo mundo faz , acaba fazendo. As minhas crianças, por exemplo, a maioria dos meus alunos já estão silábicos, silábico alfabético, alfabético, eu tenho dois ou três que tá assim...devagar, mas a maioria da minha turma já tá bem adiantada, primeiro ano filé (gesticula passando os dois dedos na frente da boca) (Professora Alba).

De alguma forma tentam cobrir com uma máscara bastante tênue, quais são as verdadeiras propostas e intenções quando diz sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula, “nós não temos né, mas todo mundo faz”, que elas próprias passam a acreditar na relação com o compromisso pedagógico, isto se concretiza quando a professora manifesta uma imensa satisfação ao declarar em quais níveis se encontram seu alunos, que os mesmos estão bem adiantados e como estes chegarão ao ensino fundamental, “primeiro ano filé”.

A expressão “primeiro ano filé” utilizada pela professora Alba demonstra a preocupação e o empenho com a alfabetização na educação infantil o que justifica a ausência do brincar neste espaço.

Em contrapartida a professora Sinara que está apenas há dois anos na educação infantil, conta da sua longa experiência no ensino fundamental como professora dos anos iniciais, e faz uma reflexão interessante do quanto o sistema pode estar equivocado mantendo esta linha de cobranças pedagógicas na educação infantil,

e essa angústia que eu to sentindo agora, porque há dois anos atrás eu era professora de ensino fundamental, então eu conheço eu sei há 20 anos já, eu já vou aposentar o ano que vem, então 22 anos da minha vida ensino fundamental, eu sei a angústia que é , por que eu recebo os alunos que sai daqui, ai que bonitinho é silábico alfabético, ai que bonitinho tá alfabético, ai eu penso poxa eles não brincaram nada na educação infantil.

A professora Sinara faz críticas ao sistema em vários momentos da entrevista, deixando clara a sua insatisfação e as suas frustrações enquanto profissional da educação infantil,

o quê que eu posso cobrar de uma criança de 4 anos? Que ela seja silábica? Que ela seja silábica nível 1 nível 2? Silábico com valor, silábico alfabético, no ensino infantil, qual o significado pra criança, então eu acho que poderia ser o brincar na educação infantil, eu penso que deveria haver investimentos em brinquedos, coisa que não tem, o brinquedo que tem nas escolas, pelo menos aqui, eu vejo uns brinquedos doados, um brinquedo que a criança traz de casa, não é um brinquedo lúdico que você possa vamos dizer assim, transformar em um aprendizado pra criança (professora Sinara).

Muitos outros pontos são observados pela professora Sinara, enquanto se propõe enfatizar, priorizar as questões pedagógicas, ela pontua as questões sociais e outros temas de cunho emocional, afetivo, que poderiam ser discutidos, fortalecendo e contribuindo para a construção dessa criança não apenas no aspecto cognitivo. A professora observa que,

nem todos têm um brinquedo e a escola não pode oferecer então aquele que não traz, se sente triste por que não tem, e aquele que trouxe não compartilha, nesse sentido ai você pode até trabalhar o compartilhar, a amizade, o respeito, a cooperação, mas os outros conteúdos que eles colocam no papel, ai você tem que fazer como? é dando atividade, não tem jeito. E existe hoje na escola infantil, que eu não concordo de forma nenhuma, é que se esqueceu o lúdico, esqueceu que até a idade de cinco anos a criança quer brincar, ela quer viver o mundo dela, aquele mundo de fantasia, que é próprio da idade, então quando você coloca conteúdos específicos na vida de uma criança, e ai eu te pergunto: Qual a finalidade da educação infantil? E é algo que eu muitas vezes converso com a pedagoga, eu questiono muito isso, eu falo que eu não concordo, mas infelizmente é o que a escola tem pra oferecer, é atividade e quando você não está fazendo isso, você é cobrado, é cobrado de alguma maneira, e ai é complicado, eu acho que o lúdico na educação infantil deixou de existir, hoje não é mais o lúdico. (Professora Sinara)

As reflexões bem como o questionamento da professora é algo que precisa ser redefinido por quem orienta e discute a educação infantil no município de São Mateus. Qual a finalidade da educação infantil?

Hoje o que está posto para a educação infantil, está aquém das possibilidades de se construir as experiências e aprendizagens condizentes com esta fase da vida da criança. Não é propondo situações teoricamente prazerosas que vai desencadear efetivamente uma criança criadora,

eu acho que esta responsabilidade dessa aula prazerosa, eles colocam muito no ombro do professor, o professor pode dar uma aula prazerosa a partir do momento que ele tenha meios para isso, não adianta vir com esse discurso – ah, o professor é criativo, tá eu posso ser criativa, mas cadê? As vezes você procura um material na escola você não tem, direcionado nesse sentido que eu falei, ai tem a hora do recreio, é aquela correria, as crianças brincam num cantinho aqui, num cantinho ali, agora de segunda a quinta é aula paulera mesmo, é aula dentro da sala , é atividade, é a conversa... (Professora Sinara).

Para as professoras o sistema valoriza os resultados, sem, no entanto atribuir importância para quais meios se chegou a tal fim

o sistema quer que tenha o acabamento do professor, o professor pega o dedinho do aluno e tal, e sai aquelas borboletinhas maravilhosas, as coisinhas... (Professora Sinara).

Nesse aspecto a criança não está desenvolvendo de fato suas habilidades de criação, de compreensão, pois não lhe é dada a liberdade de construir, de criar,

aí eu fico assim né, eu dou o bonitinho pra agradar a família e para quem me cobra (Professora Estela).

Isso implica diretamente no desempenho da criança e o que se promove no CEIM enquanto espaço de construção para o desenvolvimento integral da criança, quando as cobranças têm apenas o cunho mecânico da produção, compromete a autonomia, a criatividade.

#### 4.5 O SIGNIFICADO DE BRINCAR NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA

Quem quiser aprender dançar vai na casa do seu Juquinha. Quem quiser aprender dançar vai na casa do seu Juquinha. Ele pula, ele roda, ele faz requebradinha.  
**Cantiga Popular**

Uma coisa é comum para as professoras, que as crianças gostam de brincar. Isso já é um fator considerado importante, o entendimento, embora muitas vezes desconsidere o valor que a brincadeira possui para o desenvolvimento integral da criança, é possível compreender a importância dada pelas crianças à atividade de brincar e que são facilmente compreendidas pelas professoras, mesmo que não atribuam a esta a valorização adequada.

Nesse contexto, sendo o adulto quem está presente para direcionar, mediar o avanço de uma fase do desenvolvimento para outra, precisa também compreender e oportunizar o brincar para a criança. Vigotski (2007, p. 121) vem mostrar “as transformações internas no desenvolvimento da criança que surgem em consequência do brinquedo”.

A fala da professora Alba evidencia a incompreensão do quanto é importante para a criança a manutenção da brincadeira nesta fase do desenvolvimento

pois é, ele só quer brincar, ele só quer brincar. Se eu deixar eles vão querer brincar uma tarde inteirinha, entendeu só brincar, e não vão querer fazer mais nada.

As professoras Alba e Estela compartilham da mesma opinião quanto ao significado do brincar para a criança

então, eu penso, não eu tenho certeza que o brincar pra eles é tudo, e se você deixar eles brincam muito, eles são capazes de brincar das sete até as onze e meia (Professora Estela).

É necessário considerar o que é pretendido na educação infantil quanto ao desenvolvimento da criança. O que é prioridade? A que ou a quem a educação infantil está a serviço?

A professora opina que,

O que se cobra é muito papel, tem que dar conta disso até tal dia, então estamos esquecendo do brincar, igual, vai haver uma mostra, essa mostra a gente não pode levar uma brincadeira, precisa ter o concreto pra por ali, pra agradar quem? A SME? Não sei... eu poderia preparar uma brincadeira e apresentar, mas ai vem os importunos, precisa de transporte pra tá levando essa criança, infelizmente já vem de lá as cobranças, o que vale é papel, eu poderia aplicar um diagnostico em cima do que eu observo na minha criança, mas o que vale pra eles é papel, o que vale pra todo mundo é papel, e nessa história de papel está se perdendo o brincar (Professora Estela).

A professora explica que a necessidade de cumprir às exigências da SME, vai contribuindo para se perder os espaços de brincar, o tempo de brincar, e questiona a importância que é dada às sistematizações através de trabalhos e diagnósticos aplicados no decorrer do ano letivo.

E quando tem a possibilidade de eventualmente mostrar outros saberes, construídos de forma mais espontânea, surgem as dificuldades operacionais, como no exemplo citado pela professora, a falta de transporte para levar as crianças em eventos pertinentes como a Mostra da Educação Infantil, que é um evento promovido anualmente no município, onde é mostrado os trabalhos desenvolvidos em todos os centros de educação infantil.

Na contramão do que é realizado e como são realizadas as brincadeiras, as professoras até se entusiasmam quando se referem ao sentimento que as crianças têm quando brincam

ah eu acho que ele...eu acho não eu tenho certeza que ele sente muito prazer e muita felicidade (...) eu acho que eles sentem...nossa muito prazer e muita felicidade, eles gostam muito de brincar. (Professora Maria Clara)

Mesmo avaliando os tempos de brincar como algo muito positivo do ponto de vista da criança, a aplicabilidade fica sempre comprometida, ou incompreendida,

porque o mundo deles gira em torno da brincadeira, e a gente não entende isso né... (Professora Sonia).

A professora dedica à brincadeira a relevância que lhe é pertinente, porém admite a sua falta de compreensão, de entendimento quanto ao significado do brincar para a criança.

As experiências que algumas professoras têm em outros segmentos da educação básica, levam a uma reflexão interessante, que a criança mesmo que já tenha saído da instituição de educação infantil, continua sendo criança e continua a necessidade de brincar

eu noto assim que brincar pra eles é tudo, não só a educação infantil, com o primeiro aninho... eu mandei um para casa e o que eu mais gosto de fazer na escola e foi unânime: brincar. (Professora Estela).

Outro sentimento que as professoras conseguem extrair, mas também tem certa dificuldade em administrar, é a liberdade que as crianças manifestam nas brincadeiras

e as brincadeiras eu percebo dessa forma, eu sinto que eles sentem prazer, querem mais, e que tenha liberdade por que é muito difícil pra você ter que dar liberdade pra eles (Professora Rute)

Qual seria o medo da professora em dar liberdade às crianças? Perder o controle sobre elas? Ou não controlar a escolarização que está sendo proposta na educação infantil?

A professora admite e reconhece que por meio da brincadeira,

a criança se sente livre né, ela tem mais prazer do que quando você pegar e dar uma atividade pra ele, e você percebe que ela olha aquilo tipo, eu acho que ela não dá na verdade importância aquilo, ela faz... tipo assim: tia a gente não vai fazer atividade hoje não? (...) então... ai eles se sentem livres demais ai você tem que dar uma segurada, mas é claro e evidente que pra eles é prazer total, liberdade total (Professora Sinara).

A professora apresenta uma dificuldade em aceitar a liberdade que a criança tanto deseja, a liberdade para brincar, para ser independente em algum momento.

Apesar de entender o prazer, a alegria que a criança revela ao brincar, apesar de entender que a criança não dá importância às “atividades” pedagógicas que fazem parte da rotina da sala de aula, como são trazidas para o contexto da educação infantil, ainda assim, a liberdade é contida, quando eles se sentem livres, a professora tem que controlar, “dar uma segurada”, pois o prazer, a liberdade não são vistos como algo que pode ser explorado pedagogicamente e que vão garantir avanços no desenvolvimento da criança.

A criança não goza da liberdade discutida ao longo do texto, a liberdade de criar, de construir estruturas internas que venham configurar no avanço do seu desenvolvimento, a atividade de brincar é caracterizada por possibilidades e motivos em si mesma.

Leontiev (2006, p. 119) chama a atenção para a questão de valorizar a atividade de brincar como fim em si mesma. “Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada ‘brincadeira’.”

O fato é que existe uma incoerência entre o que está posto para a educação infantil sobre o brincar, e como as professoras lidam com esta temática no âmbito da sala de aula, no processo de formação de conceitos e estruturas que vão nortear o seu caminho para o desenvolvimento.

No próximo tópico será discutido a transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental que tem como principal característica o fato de fazer de conta que a criança cresceu, fechando o ciclo da brincadeira, desconsiderando que a criança de seis anos não deixou de ser criança com a sua migração para o ensino fundamental.

#### 4.6 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAL O LUGAR DO BRINCAR

Como pode um peixe vivo viver fora da água fria.  
Como pode um peixe vivo viver fora da água fria  
Como poderei viver, como poderei viver,  
sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.  
**Cantiga Popular**

Além das atenções dirigidas à educação infantil até os cinco anos de idade, é preciso pensar na passagem dessa criança para o ensino fundamental. Essa transição pode configurar um marco na sua trajetória educacional, além dos que são trazidos dos anos anteriores, criando situações significativas para o seu percurso no campo do desenvolvimento.

A ampliação do ensino fundamental, que antecipou a entrada das crianças nas EMEF's, aos seis anos de idade, apesar de recente na educação brasileira, precisa avaliar as mudanças na sua organização, currículos, e também a formação de professores para atender a essa criança que chega tão precocemente. Desde 2006, através da Lei nº 11.274/2006, foi instituído o EF de nove anos, vale ressaltar, que estas crianças têm o direito a uma atenção específica quanto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, visto que mesmo no EF é preciso respeitar as suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Mesmo sendo tratados e discutidos no RCNEI (1998), os cuidados a serem tomados, as políticas de inclusão dessa criança de seis anos no EF devem ser especialmente considerados, adequando os processos educacionais à faixa etária das crianças, visando uma transição menos dolorida e traumática.

Discutindo sobre a transição com a professora Sinara, que hoje atua na educação infantil, porém conta com longa experiência no EF, e como os professores desejam que os alunos da educação infantil ingressem no ensino fundamental, ela não se exime em dizer o que pensa,

eu penso, eu não sou hipócrita, para o professor do primeiro ano receber o aluno que já é alfabético, silábico alfabético é uma maravilha, mas quando

você vem pra educação infantil e você percebe no olhar deles a angustia que é, você apresentar um diagnóstico e eles tem que escrever, eu tenho aluno que chorou na hora do diagnóstico, é sofrido, eu tenho uma turma de quatro e uma de cinco, quase na mesma faixa, os de quatro anos colocaram letras aleatórias, já tem a angustia deles...

Embora a professora admita o que significa para o professor do primeiro ano receber uma criança num processo avançado de alfabetização, também é capaz de reconhecer, ao vivenciar a realidade da educação infantil, como é sofrido para essa criança, em vésperas de uma mudança significativa em todos os aspectos, social, emocional, cognitivo, e ainda vivenciar esse adiantamento do processo pedagógico para que ao chegar ao ensino fundamental, apresente um desenvolvimento o qual poderia estar iniciando.

As razões são diversificadas para justificar o processo com que é tratada a criança na educação infantil em virtude da transição para o ensino fundamental. Ao conhecer a realidade da educação infantil a professora se propõe a repensar sua prática pedagógica, considerando a faixa etária e a fase de desenvolvimento em que estas crianças se encontram,

eu tenho perfil de alfabetizadora, mas lá, aqui é diferente, no começo eu até embarquei, fui meio Maria vai com as outras, fiquei chateada comigo mesma, mas esse ano falei, quer saber, eu vou trabalhar o que tem que ser trabalhado no nível deles, nada além, antes eu tava focada em ver um método pra que eles saíssem daqui lendo, ai depois eu falei chega, eu não vou fazer mais isso que é angustiante, é sofrido, não concordo, eu não to aqui pra fazer nome, meu nome já foi feito, eu sei que eu sou capaz de alfabetizar N crianças se esse for o foco, eu já sei o que eu posso fazer (interrupção) eu já sei da minha capacidade, eu não tenho que provar isso pra ninguém não, então se falarem de mim, to nem ai não (Professora Sinara).

Ao chegar na educação infantil, a professora apenas acompanhou a proposta pedagógica ora desenvolvida na instituição. Após um ano de trabalho, em suas reflexões, percebeu o equívoco em relação à educação infantil o qual estava contribuindo e sendo conivente, ao perceber que aquelas crianças terão tempo para cada fase do desenvolvimento, que a educação infantil não pode estar a serviço de construir respaldo para o professor “fazer nome”, causando angústia e sofrimento às crianças.

Com essas reflexões, a professora Sinara mudou sua postura em relação à educação infantil e passou a entender e a enxergar com outro olhar

hoje eu sei o quê que eles passam, tanto que eu falo com as minhas amigas lá do ensino fundamental, olha não adianta que a minha turma vocês não vão ver assim não tá – mas esse não é seu perfil – não é meu perfil aí, mas aqui na educação infantil não é assim (Professora Sinara).

Seria esta, mais uma razão para se impor a escolarização às crianças da Educação Infantil?

Compreender as fases de desenvolvimento da criança é importante para a professora, pois terá segurança ao desenvolver o seu trabalho na educação infantil, mesmo que por algumas vezes haja deslizos,

esse discurso infelizmente a gente acaba falando: vocês vão pro ensino fundamental, como é que vocês vão chegar lá (interrompe com a entrada da diretora) , estávamos falando da chegada deles lá, e na hora do diagnóstico deles aqui é uma angustia, e eu não concordo (Professora Sinara).

É preciso assegurar que esta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça de forma menos dolorida, que o cuidado, a preparação da criança seja natural, evitando impactos que possa vir a ser negativos para o seu processo de desenvolvimento.

Outra professora do grupo de entrevistadas também traz experiência do Ensino Fundamental e argumenta qual a sua percepção desse momento de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental,

são crianças (risos), eu entendo assim, que eles são ainda crianças né, porque quando eles chegam lá no primeiro aninho por exemplo, isso acaba né, eu sinto que pra eles, como eu tive oportunidade de presenciar, de trabalhar com primeiro aninho o ano passado, pude observar que lá eles parece que tão meio assim sufocados, aqui na educação infantil eles tem mais oportunidade pra brincar do que quando eles vão lá pro primeiro ano... (Professora Alba).

A professora nesse momento tem a segurança em afirmar que a criança não deixou de existir com o fato de ter mudado de segmento, que mesmo estando no primeiro ano do ensino fundamental “eles são ainda crianças”, para a professora, ao chegarem no EF as oportunidades de brincar são extintas e as fica a impressão de que as crianças cresceram.

É fácil refletir a partir da afirmação da professora o que significa as crianças ficarem “sufocados”, pois em meio a tantas exigências o tempo de brincar deixa de existir, como se a criança naquele ser de seis anos de idade também deixasse de existir

ano que vem vou pra outra escola né tia, lá eu não vou poder brincar assim né tia...então a gente aproveita e mais pro final do ano a gente trabalha um pouco com eles e não brinca tanto, mais pro final do ano, justamente por isso pra eles irem se acostumando um pouco de que o ano que vem vai ser diferente, inclusive eu mudei a minha sala assim, não era essa fileira assim, era assim (gesticula meio circulo) eu já coloquei assim por que eu sei que lá vai ser assim...então...quer dizer...se perde aí um pouco desse brincar e é o momento que eles tem que aproveitar (Professora Alba).

E as crianças vão se apropriando dos impactos que sua futura realidade vai lhe trazer, seja de qual for a forma que está sendo direcionada a ela isso irá causar algum dano, e acreditando que estará diminuindo tais impactos a professora já começa a dar um tratamento de choque para não sofrer tanto ao chegar no EF, ou seja, já reduz as brincadeiras em função do que está por vir. Não seria o caso de brincar ainda mais, uma vez que não terão mais tanta oportunidade? Está certo, ainda na educação infantil mudar a estrutura da sala de aula em função da disposição usada no EF?

BRASIL (2007, p. 33) traz um questionamento pertinente ao que está sendo tratado nesse tópico e que é uma inquietude, “por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos?”

Faz-se necessário uma re-avaliação, tanto sobre os impactos causados na transição, como sobre a função da educação infantil. Teria a educação infantil a função de preparar as crianças a fim de ter requisitos específicos para o ensino fundamental?

na verdade muita gente não entendeu, eu não entendi, e quando chegam lá eles falam – tia nós não vamos pro parquinho não? Dá dó, eles querem brincar. Não adianta querer tampar o sol com a peneira, isso vai muito da consciência do professor, ninguém tá aqui pra agradar ninguém, o foco é a criança, o foco não é diretor, não é supervisor, não é professor, o foco é a criança. E eu percebo isso, tipo assim, eu quero fazer meu nome lá fora, as crianças do ceim tal já saem lendo, oh que maravilha, as mães acham isso lindo (Professora Sinara).

A professora propõe um olhar sobre as especificidades da criança de 6 (seis) anos ao afirmar que “não adianta tampar o sol com a peneira”, é preciso trazer proposições de mudança para a prática pedagógica, receber esta criança reconhecendo-a como criança, de modo que sejam respeitadas as suas necessidades, dentre elas a necessidade de brincar.

As crianças manifestam que ainda são crianças, que ainda não cresceram como pode entender alguns, e elas evidenciam isto dando pistas através de seus comportamentos, através de pedidos objetivos e claros quando dizem “tia não vamos pro parquinho não?”

O fato de a professora da educação infantil investir no processo de alfabetização com o objetivo de “agradar” a terceiros tem que ser revisto, pois conforme colocado pela professora Sinara o foco é a criança, e são as necessidades da criança que devem ser agradadas, respeitadas. Há que ser avaliado tal preocupação da criança sair do CEIM lendo, seja para agradar a família ou elevar o nome da instituição e/ou da professora.

A professora acrescenta que “quando chega aos cinco anos as mães acham bonitinho os filhos saírem lendo”, no entanto não se pode exigir que a mãe tenha o conhecimento em relação ao desenvolvimento infantil, cabe à equipe pedagógica da instituição orientar e mostrar as razões pelas quais as crianças precisam frequentar os centros de educação infantil, apresentar o projeto político pedagógico da instituição, argumentar quanto às necessidades sociais, culturais, emocionais, em fim, a que serve a permanência da criança na instituição nesta fase, pressupõe que toda a equipe tenha formação e habilidades capazes de atender a esta demanda.

Na maioria das vezes, as professoras e a equipe da instituição fazem de conta que as crianças já cresceram pelo fato de ingressar no ensino fundamental aos seis anos, desconsiderando as especificidades pertinentes à infância,

eu também fazia isso lá no ensino fundamental e também era angustiante pra eles sabia? Também é angustiante pra criança de 6 anos quando a criança não sabe, quando a criança não atingiu o nível que é pretendido, a tadinho, eles ficam perdidos, da mesma forma que eu fico aqui. Eu ainda penso assim, eu não procuro gravar nomes de teórico, eu leio, mas pra mim o que fica é o que eu aprendi daquilo, tudo a seu tempo, a criança vai ter o tempo dela, até na bíblia tá escrito isso, então tudo tem seu tempo, a criança vai ter o tempo de brincar ela vai se interessar vai despertar, por que se você começa aguçar muito agora mais tarde ela perde o interesse, perde o foco, e aí que causa esses transtornos aí e a criança chega no quinto ano sem saber ler e escrever, por que foi tão cobrada na pré escola, foi tão cobrada aos 6 anos e aí se perdeu (Professora Sinara).

Ao concluir, a professora Sinara aponta uma possível causa dos transtornos oriundos de uma pré escola onde a criança é cobrada por situações

prematuramente, ou seja, a pré escola é tempo para muitos desafios, no entanto o foco está no processo de aquisição de leitura e escrita.

A transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental é uma realidade a qual necessita ser melhor articulada, é necessário considerar as necessidades, as motivações, os interesses das crianças, assim como as possibilidades colocadas para as professoras no seu dia a dia, ou seja, as exigências que lhes são impostas refletem o seu trabalho no cotidiano da escola.

Pode-se perceber as condições que se encontram as escolas de ensino fundamental, sem adequação para as crianças de seis anos, com cadeiras grandes, ausência de parques e brinquedos, e ainda as avaliações externas que começam a fazer parte do cotidiano da criança, como bem disse a professora Sinara, “também é angustiante pra criança de seis anos quando a criança não sabe, quando a criança não atingiu o nível que é pretendido”.

Fica claro então que a falta de uma articulação bem conduzida para o momento de transição, pode impactar negativamente no processo de desenvolvimento integral da criança.

#### 4.7 AS INTERVENÇÕES NO MOMENTO DA BRINCADEIRA

É muito importante para o desenvolvimento da criança na instituição de Educação Infantil a mediação do professor, o que consiste em reconhecer e valorizar o brincar como algo que faz parte da cultura da criança, desde a organização das brincadeiras como dos espaços e dos tempos de brincar.

As brincadeiras no Centro de Educação Infantil pesquisado, ora são livres ora são dirigidas, vale ressaltar que muito mais dirigidas do que livres, e mesmo quando “livres” carregam algum objetivo.

Existe a preocupação das professoras com o controle de alguma aprendizagem em todos os momentos, logo as intervenções também são marcadas por este princípio.

Para a professora Alba a intervenção durante a brincadeira é uma necessidade constante,

eu normalmente eu faço intervenção, ééé sempre necessário, eu sinto essa necessidade de tá fazendo...

Porém o que se percebe é que não se trata de uma intervenção no sentido de estimular o brincar, de reconhecer que esta atividade traz para a criança possibilidade de construção, seja cognitiva, social, cultural, a professora faz intervenções

porque eles...eles não tem assim noção de comportamento, acha que tudo é brincadeira, não tem que fazer...seguir regras por exemplo, toda brincadeira tem uma regrinha pra ser cumprida, e eles não tem muita noção disso, aí você para, orienta né, e sempre no final de tudo, seja história, seja brincadeira eu costumo falar sobre a moral daquela história ou daquela brincadeira, porque que a gente brincou daquele jeito, porque nós contamos tal história né, por exemplo, por que que naquela história aquele personagem era assim e se tornou assim né, mudança, eu procuro buscar sempre a compreensão deles para o melhor em comportamento e desenvolvimento (Professora Alba).

As crianças não têm a possibilidade de conduzir as brincadeiras com espontaneidade, com liberdade, mesmo na brincadeira, a professora diz que as crianças “acha que tudo é brincadeira”, e as suas intervenções são sempre no sentido de controlar alguma coisa, nesse caso o foco é o comportamento. As intervenções da professora na hora da brincadeira das crianças, de certa forma se dão apenas com o intuito de passar regras de comportamento, considerado pela professora como algo que a criança não tem “noção”, e todas as tentativas de intervenção só tem um propósito, controlar, mas que na concepção da professora está buscando “a compreensão deles para o melhor em comportamento e desenvolvimento”.

É sabido que as crianças ao brincar, elas mesmas vão construindo as regras, quer sejam da brincadeira, quer sejam de comportamento. Para ilustrar tal situação, Vigotski (2007, p. 110) diz que “o brinquedo envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brinquedo baseado em regras”, e ainda completa o pensamento dizendo que “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento”.

O que se pode dizer é que a professora Alba, em suas intervenções não consegue enxergar na brincadeira das crianças aquilo que está sendo construído pela criança, para ela a necessidade é valorizar a moral da história ou a moral da brincadeira sob o seu conceito de comportamento, desconstruindo toda possibilidade do imaginário da criança.

É fácil identificar a preocupação das professoras com o comportamento das crianças, e tentarem de alguma forma corrigir o que consideram inadequado, é comum que seja essa a intencionalidade no momento da intervenção, assim

as vezes é necessário, principalmente quando a brincadeira é livre, eu tenho que fazer, porque? Por qual motivo?(incomoda-se, coça o nariz) por ex. tem uma criança aqui, vamos supor, a outra vem ela não vai pedir licença ela vai pegar da mão e sair fora, aí a outra já vai em cima e ó (gesticula porrada na mão) vai querer né... e pode acontecer né alguma coisa então nessa disputa de brinquedo (Professora Sonia)

Nesse sentido, o papel do professor no momento da intervenção deixa de ser o de promover e instigar as crianças a pensarem, a discutir, a criar para o seu universo suas regras e as mudanças de comportamento que serão agregadas a partir do brinquedo e assim vai se desenvolvendo e construindo aprendizagens. Na maioria das vezes o foco da intervenção é comportamental, a professora coloca que

quando tem disputa de brinquedo e quando a brincadeira é de luta, isso aí eu não deixo eles brincar Marilene, não deixo, eu já falei com eles, falei até na reunião de pais, negocio de lutinha eles brincam em casa, que aqui na escola não, que é uma brincadeira muito violenta, pode se machucar, é perigoso. Bola eu deixo eles brincar, eu falo que pode trazer bola...não aí é lá fora, essa hora da bola é livre, formam os times eles jogam, mas aí se eles vêm...ah tia fulano não ta deixando eu brincar, aí eu vou lá e interiro, tento né...eu vejo que tem duas criança lá que elas não participa do grupo de meninos, os meninos rejeitam eles, então a todo instante eu tenho que...deixa eles brincar entendeu, esse grupo não aceita muito eles não sei porque, nunca deixam eles brincar de bola, nem com as cartinha né, estão sempre...(gesticula:fora) excluído desse grupo (Professora Sonia).

As intervenções da professora Sonia têm um cunho também importante, que é promover a integração das crianças no grupo, assim também são as atitudes de outras professoras em relação à mediação na brincadeira das crianças. Em algumas situações, a professora nega qualquer intervenção

não...só quando algum vem pro meu lado e fala: tia fulano me bateu mas na minha sala quase não acontece isso, minha sala graças a Deus, são uns meninos assim tranquilos e eles se agrupam bem, as vezes um traz um brinquedo e um fala tia pede ele pra mim brincar com ele, aí eu peço e

brinca ou as vezes o brinquedo não dá vai lá pede um brinquedo a ela tem muito, ai ela empresta o brinquedo ele brinca e depois ele mesmo vai lá e devolve...vai na paz (risos) (Professora Maria Clara)

As intervenções acontecem muitas vezes em relação a questões muito específicas durante a brincadeira, a professora Rute, por exemplo, tem uma preocupação e um desconforto, que é intervir ao observar durante o brincar das crianças nas manifestações de sexualidade

é... por exemplo as vezes eu não sei posso até ta fazendo uma coisa que não tá correto, as vezes tão brincando de família, aí as vezes pode acontecer um ato, claro que eu não vou atrofiar a criança, mas eu vou intervir de uma forma lúdica pra que...talvez disfarça aquele ato, não é um ato (nesse momento eu a encorajei a falar com clareza), por exemplo não é ato é o prazer do sexo, eu ainda sou meia difícil pra trabalhar nesse ato, nesse texto vamos dizer... aí as vezes eu percebo, quando eu vejo que alguma criança fez uma coisa que talvez pra ela, pras outras todas ia ficar meio confuso (Professora Rute).

São situações que ocorrem com frequência, mas que ainda são difíceis de serem tratadas com naturalidade nas instituições de Educação Infantil

eu interfiro as vezes também tem aquelas situações da sexualidade né...ai a gente vê que eles já tão caminhando...aí eu mudo o foco pra não deixar né chegar numa situação né de ter de...é bem difícil (Professora Sonia).

Boroto (2016, p.56) em sua dissertação de mestrado discute a sexualidade infantil e aponta que “falar sobre sexualidade e reconhecer sua presença no âmbito da educação infantil é ainda embaraçoso para as professoras”.

A autora defende a sexualidade infantil como

inerente à própria condição humana, como uma disposição psíquica. É toda busca de prazer e de satisfação e tem ligação com todas as atividades do ser. É sob o impulso sexual do saber que as crianças lançam-se às investigações pessoais, o que estimula a aprendizagem (BOROTO, 2016, p.55).

Todas as atitudes e comportamentos da criança no momento da brincadeira sugerem um estímulo à aprendizagem, ao avanço no seu desenvolvimento, daí a importância da professora estar atenta à intervenção propondo e estimulando tais avanços, que pode não ocorrer espontaneamente, a mediação do adulto é fundamental. Com dificuldade a professora diz:

eu vou falar é sobre o beijo que aconteceu, é errado uma criança beijar? Não é não! É uma forma de carinhar o colega, mas eu percebi que tinha

uma aluna que só beijava na boca, só na boca e ai não foi até por desviar com outro sentido mas eu peguei percebi que podia dar contato de alguma coisa na boca, e tal mas ai eu parti pra uma brincadeira , deixa a tia falar fazer uma brincadeira com você, ai eu dei uma técnica na hora, dar um abraço no coleguinha até um beijo, mas vamos lembrar que o beijo na boca eu posso tá transmitindo alguma coisa que não seja legal pro colega né, vamos tentar beijar no rosto né melhor? Não sei se to correta, mas foi assim que eu agi (Professora Rute).

A mediação do professor é muito importante para a relação entre a criança e o seu desenvolvimento, porém, percebe-se a dificuldade das professoras, principalmente tratando-se de uma temática que além de pouco discutida, ainda traz desconforto e embaraço.

A questão da intervenção durante as brincadeiras nunca, ou quase nunca é tratada como elemento de estímulo, de propor ações a partir da própria brincadeira, ela é vista apenas e também para controle de alguma situação, a Professora Sinara, ao ser questionada como e quando faz intervenções ela diz que,

principalmente quando eu percebo na brincadeira alguma desavença, eu só interiro naquele momento, ou então quando eu peço a eles pra fazer um determinado tipo de animal, vamos fazer... se nós aprendemos mamíferos e alguém faz um pato, ai eu faço mas nada assim que vai interferir na brincadeira deles não.

Até a professora distinguir o brincar do fazer pedagógico, as intervenções serão assim pontuadas, como pela professora Sinara, quando não é por um controle de aprendizagem é para impor alguma restrição em relação às atitudes da criança.

A professora avalia positivamente o brincar, no entanto a mediação necessária no momento da brincadeira, organizando, estimulando, que é fundamental para o avanço no desenvolvimento da criança, fica comprometido, e complementa

eu penso que a escola poderia ter brinquedos que propiciasse, talvez aguçasse na criança a vontade de saber sobre, brinquedos educativos, mas pra ser usados, não pra ser guardados como uma época ai foi feito uma compra enorme, não aqui, teve uma época de são Mateus que foi comprado muita coisa de madeira, e dava assim pra criança brincar, dava assim sem sentido nenhum, tem que ter critérios pra usar esses brinquedos, o professor também tem que ler saber das regras do brinquedo e tal pra poder ta ali interagindo com a criança que tem, pra não ficar esses momentos soltos, brincadeira solta (Professora Sinara).

Ao afirmar que o professor também precisa conhecer as regras do brinquedo para interagir com a criança, fica claro que a professora tem uma intencionalidade a partir do brinquedo, ela entende que é preciso uma mediação do professor, porém o que

não fica claro é como e para que fim a intervenção, baseando na concepção que a professora declara anteriormente, intervir significa chamar a atenção para algum comportamento considerado inadequado ou a valorização da função pedagógica do brincar.

Para a professora fica claro que

eles gostam muito de brincar de casinha, então este é a mamãe, este é o papai, este é a filha, então eu só observo, geralmente eu não faço muita intervenção não, a não ser assim quando o menino não quer ser o papai, o menino quer ser a mamãe, isso acontece muito na minha sala, ai tem um que diz: mas você não pode, a mãe tem que ser uma menina, ai eu pergunto por que que ele não pode? É só um faz de conta, vocês não estão brincando, se tão brincando pode, deixa ele ser a mamãe hoje (Professora Estela).

A professora Estela embora prefira ficar somente observando as crianças brincarem, ela faz um mediação importante, buscando estimular as crianças a pensarem nas possibilidades que a brincadeira pode oferecer, na brincadeira de casinha as crianças estão imitando ações do adulto enquanto brincam, e a intervenção da professora promove avanços no desenvolvimento da criança, visto que, nesse sentido, Wajskop (1997, p. 33) afirma que “ a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista”.

No momento da brincadeira em que uma criança (menino) é questionada por outra criança que ele não pode ser a mãe, que esta figura só pode ser representada por uma menina, elas estão confrontando aspectos da realidade, nessa interação vão ocorrendo processos internos de desenvolvimento, e nesse percurso a mediação da professora é muito importante, assim como nas suas observações,

até por que a criança as vezes em casa ela só tem a mãe, as vezes ela não tem o pai, e tem casos assim na minha sala a criança em casa não tem o pai, ele tem a mãe, então é natural que na brincadeira de casinha ele também queira representar a figura da mãe , eu sou mais de ficar a observar, as vezes aqui no pátio, do lado de fora, eu to lá e eles estão no recreio, eu nem utilizo todos os vinte minutos, venho cá ai sai o bolo de areia, cantam parabéns pra tia, divide o bolo comigo... é por aí (Professora Estela)

Wajskop (1997, p. 33) pontua que as crianças quando estão brincando, elas constroem a consciência da realidade e já pensam em uma maneira de modificá-la, e que é

na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades.

Assim, a intervenção da professora pode ajudar a construir os avanços que não ocorreriam espontaneamente, segundo Oliveira (apud Navarro, 2009, p. 35) “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”.

Eu defendo o brincar livre sem intervenções pedagógicas todo o tempo, no entanto, estas são necessárias para construção de aprendizagens, para a construção do desenvolvimento.

Para Vigotski (2007, p.122) “o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”, seja quando o brincar é livre e a criança determina suas próprias regras, ou quando é necessária a mediação da professora, pensando o brincar no contexto da educação infantil, visando o brincar com qualidade, interessante, desafiante para a criança, a professora tem essa responsabilidade.

Conforme tenho colocado ao longo da pesquisa, a intenção é mostrar a importância de brincar para o desenvolvimento integral da criança, logo, é fundamental que a professora se coloque como mediadora no processo de desenvolvimento a partir da brincadeira, as suas intervenções precisam ter esse sentido, o de estimular e promover os avanços no desenvolvimento, o que é caracterizado desde a organização dos espaços, brinquedos, tempos, ou seja, proporcionar um ambiente que ajude a promover uma qualidade no brincar das crianças, e nessa interação vão se construindo, vão se desenvolvendo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar um estudo acerca do brincar na Educação Infantil minha intenção era revelar como esta temática tem acontecido numa realidade próxima, e trazer reflexões quanto à sua importância para o desenvolvimento da criança no contexto da instituição de educação infantil.

Esse estudo possibilitou analisar como as professoras de um Centro de Educação Infantil de São Mateus compreendem e utilizam a brincadeira naquele contexto. Além disso, possibilitou também analisar em que aspectos as professoras fazem da brincadeira um recurso, como é que o Sistema Municipal de Educação interfere nesse processo, e qual significado de brincar para as crianças, na visão das professoras participantes da pesquisa.

Neste estudo quis enfatizar a importância de brincar para o desenvolvimento integral das crianças e como as situações de brincadeiras estimulam processos internos que vão garantindo esse desenvolvimento. E nessa perspectiva apontar que, quando se valoriza a atividade de brincar, quando há um reconhecimento de que tal atividade favorece a aprendizagem, é nesse percurso que a aprendizagem favorece o desenvolvimento.

Nessa trajetória pude perceber que na ansiedade de querer promover e preparar a criança para o “futuro”, para o ensino fundamental, as professoras deixam o brincar acontecer sem intervenções muito significativas. Um recurso que seria profundamente rico para o desenvolvimento da criança, passa a ser um pretexto para introdução de conteúdos e disciplinarização da Educação Infantil. Essa questão ficou muito evidente na pesquisa, a principal razão para acontecer a brincadeira no contexto da Educação Infantil, era sempre o controle de aprendizagens de conteúdos pedagógicos, que preparam a criança para o ingresso no ensino fundamental.

Para as professoras, a brincadeira tem sempre objetivo; são raros os momentos em que é permitido à criança brincar com liberdade de criar e conduzir a própria

brincadeira, em que a brincadeira seja entendida como o que tem um fim em si mesma.

Durante as entrevistas, fui percebendo que além de as crianças não terem a liberdade de criar, de construir, as professoras não oferecem desafios para que elas avancem em seu desenvolvimento durante as brincadeiras, as intervenções são basicamente com objetivo de controlar atitudes e comportamentos.

Cabe à professora compreender o que a brincadeira pode possibilitar e ter as condições necessárias para mediar esse momento, partindo do que foi proposto por Vigotski (2007). Na brincadeira a criança avança de determinado desenvolvimento para outro, e aí está a zona de desenvolvimento proximal; na atividade de brincar, a criança passa de um conhecimento real para um conhecimento potencial, ou seja, é a hora de propor o desafio, de motivá-la, por isso se faz tão importante a percepção e a mediação da professora.

Embora as professoras tenham manifestado o desejo e a necessidade de brincar mais com as crianças na educação infantil, também manifestaram as dificuldades encontradas, como as cobranças e exigências da Secretaria Municipal de Educação, que segundo elas, tem orientado para um processo de disciplinarização de conteúdos a serem trabalhados na educação infantil. Tal orientação deixa de valorizar a brincadeira enquanto recurso que vai promover o desenvolvimento de estruturas psíquicas, sociais e culturais, capazes de favorecer o processo que está sendo almejado.

Outra ênfase dada pelas professoras em relação à dificuldade de brincar foi com relação à estrutura física da instituição. As professoras apontaram, e em determinados momentos irredutíveis à possibilidade de brincar no pátio, em virtude de ter um pátio onde o sol é intenso durante todo o período de aula.

Considerando que brincar é relevante para a educação infantil e que o brinquedo tem um papel fundamental nesse processo, outro fator que implica para a não valorização do brincar é a falta de brinquedos na instituição, assim considerada pelas professoras motivo também relevante para o não brincar.

Durante a pesquisa as professoras destacaram a ausência de fatores motivadores para brincar, o que as leva a não desempenharem o seu papel de mediadora no processo de desenvolvimento integral da criança através do brincar. Assim, o brincar fica visivelmente comprometido diante dos muitos empecilhos apontados.

Sabe-se que brincar é um direito da criança, garantido nos documentos oficiais nacionais e que, portanto, deve também estar garantido nos documentos locais, no Projeto Político Pedagógico da instituição. Cabe ressaltar que para ampliar a pesquisa eu quis conhecer e analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição, porém não existe tal documento no referido CEIM, o que de certa forma não permitiu saber se o brincar seria ou não um pressuposto norteador do trabalho das professoras.

As professoras acreditam, apesar da dificuldade de nomear as brincadeiras, que todas as atividades orientadas - que objetivam algum aprendizado de algum conteúdo, em que a criança está se divertindo, que tenham característica de brincadeira, que não sejam atividade xerocada – sejam brincadeiras. Para as professoras contar uma história e dali tirar um conteúdo a ser explorado, confeccionar um jogo para introduzir ou reforçar algum conteúdo, tudo isso é considerado uma brincadeira para a criança, porém é preciso ter cuidado, pois o que pode ser um brinquedo ou uma atividade de brincar para o adulto não necessariamente o será para uma criança.

O que eu percebi durante a pesquisa é que não há uma organização do tempo e dos espaços para estimular as crianças a brincarem, a partir do momento que a criança aprende a brincar, os estímulos ali oferecidos os levam aos avanços de seu desenvolvimento.

A participação da professora é fundamental nesse contexto, elas compreendem que brincar é importante, no entanto, ficou bem claro que necessitam de ampliar seus conhecimentos sobre o brincar na educação infantil, pois só o conhecimento teórico fundamentaria a prática das professoras. Embora muitos documentos como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e vários outros tenham sido publicados com o intuito de nortear o trabalho com as crianças, a pesquisa evidencia a necessidade de uma reflexão

sobre as especificidades das crianças, sobre a subjetividade das crianças e para lembrar, sobre o direito das crianças, dentre eles o direito de brincar.

A criança deve ser a prioridade no contexto da Educação Infantil, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à brincadeira e à interação deve estar garantido em tal espaço, uma vez que já se tem garantido nos documentos oficiais que o trabalho educativo na educação infantil deve ser norteado pelas interações e brincadeiras.

Com o advento do ensino fundamental de nove anos, observa-se que tanto o trabalho na instituição de Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental tiveram graves rupturas. A articulação inadequada entre os dois segmentos também fere a criança em seus direitos, nessa transição à criança de seis anos deve ser garantido a continuidade do processo, entendendo-a ainda como criança, respeitando suas especificidades, e à criança da Educação Infantil não deve haver antecipação do que será desenvolvido no Ensino fundamental.

As professoras entendem tais questões, no entanto a necessidade de formação e apoio por parte dos gestores fica caracterizada quando falam das cobranças do sistema, da família, da estrutura física, e tudo que dificulta o processo. Vale observar, entretanto que nunca falam que a criança faz parte desse contexto. É como se as professoras precisassem, de certa forma, provar aquilo que é fomentado pelo senso comum, isto é, de que a boa professora e a boa instituição são aquelas em que se 'ensina' ler, escrever e contar.

Brincar, na visão das professoras é necessário, elas afirmam que as crianças gostam muito de brincar. No entanto, quando o brincar acontece, seja de qual forma for, livre ou dirigido, as professoras não fazem as reflexões e a mediação necessária a fim de promover a interatividade e a qualidade na Educação Infantil.

As professoras não concebem o brincar, o brinquedo e as brincadeiras como o que vai promover o desenvolvimento da criança para além de conteúdos pedagógicos, considerando que a educação é um processo e que a Educação Infantil faça parte desse processo. É preciso pensar na organização das instituições de Educação

Infantil como espaço e tempo de promover o desenvolvimento da criança na sua integralidade.

Nesse sentido, não basta publicar RCNEIs, DCNEIs, Resoluções, se não houver espaços de formação e reflexão, tanto sobre as legislações quanto sobre a própria prática, para todos aqueles que estão diretamente envolvidos com este processo.

Corsino (2016) traz apontamentos relevantes quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil visando qualificar o trabalho educativo para as crianças, e pontua que apesar de todos os esforços do MEC – Ministério da Educação e Cultura, da COEDI – Coordenação Geral da Educação Infantil o profissional da educação infantil ainda não está devidamente atendido com formação continuada como vem acontecendo no ensino fundamental com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

A partir dos dados percebidos com a pesquisa, ficou constatado que existe uma necessidade e uma demanda para a formação continuada das professoras que atuam nesse segmento, bem como ampliar a discussão para os cursos de formação de professores que irão atuar com crianças em idade de creche e pré escola.

Embora tenha sentido a necessidade de tratar um capítulo sobre formação de professores, resolvi manter-me nos limites definidos nos objetivos do trabalho, sem, contudo, desconsiderar a inter-relação que existe entre os apontamentos trazidos pelo estudo e sua relação com a formação inicial do docente da Educação Infantil. Mas como a pesquisa não se esgota, fica como proposta para a continuidade do estudo.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

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

BOROTO, I. G. **Tempos e contratempos da sexualidade infantil**: Concepções de professores da educação infantil. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)> Acesso em: 29 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 11274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>> Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 11494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 jun. 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)> Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 12796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário**

**Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)> Acesso em: 29 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus). Resolução nº 03, de 02 de abril de 2008. **Diário Oficial**, Vitória, 30 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.sindservsm.org.br/estrutura/ver-legislacao.php?id=25>> Acesso em: 21 jun. 2017.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus). Resolução nº 05, de 02 de abril de 2008. **Diário Oficial**, Vitória, 30 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.sindservsm.org.br/estrutura/ver-legislacao.php?id=27>> Acesso em: 21 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 5, 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: [https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao\\_05\\_2009\\_cne.pdf](https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf) Acesso em: 07 jun. 2017

CORSINO, P. Formação de professores para a educação infantil. **ANPED**. 2016. Entrevista concedida ao jornalista da APED João Marcos Veiga. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufrj>> Acesso em: 07 jun. 2017.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOLANDA, A. B. de. **Dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2001.

HORN, C. I. et al. **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

NAVARRO, M. S. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, I., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>> Acesso em:

SÃO MATEUS (Município). **Lei 327, de 26 de julho de 2004**. Institui o sistema municipal de ensino de São Mateus, Estado do Espírito Santo ES e dá outras providências. São Mateus, 2004. Disponível em: <<http://www.saomateus.es.gov.br/site/leis/lm-327.pdf>> Acesso em: 21 de jun. 2017

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: A pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n, I, p. 113-128, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892013000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000100010)> Acesso em: 29 mai. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 92, p. 62-69, 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2017.