UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO

BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NUMA TURMA DE CRIANÇAS DE 4 e 5 ANOS

UBERLÂNDIA

2009

SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO

BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NUMA TURMA DE CRIANÇAS DE 4 e 5 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profª Drª Myrtes Dias da Cunha

UBERLÂNDIA

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M333b Mariano, Sangelita Miranda Franco, 1969-
Brincadeiras e jogos na educação infantil : o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos / Sangelita Miranda Franco Mariano. - 2009.

236 f. : il.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças - Teses. 2. jogos educativos -Teses. 3 Recreação ao ar livre para crianças - Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.3

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

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

(LÓRIS MALAGUZZI)

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

(CHARLES CHAPLIN)

Agradeço inicialmente as minhas filhas, razão da minha existência, que me ensinam a cada dia ser uma pessoa melhor.

À minha família, minha mãe e meus irmãos, por compreenderem as minhas ausências e meus momentos de reclusão, a fim de empreender meus estudos.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, com os quais me surpreendo a cada novo encontro.

À Fernanda, amiga de todas as horas, minha maior incentivadora, quem sempre acreditou em mim, me ensinou a sonhar e também a lutar pela concretização desses sonhos. Muito obrigada pelos valiosos conselhos, a paciência, a dedicação e a imensa amizade.

À professora Drª Myrtes Dias da Cunha, que com seus ensinamentos e sua generosidade tornou possível a realização desse trabalho. Minha gratidão pelo carinho, respeito, confiança e, sobretudo pela amizade e sensibilidade na orientação desta pesquisa.

Às professoras Drª Altina Abadia da Silva e Drª Silvia Maria Cintra da Silva, por aceitarem compor minha Banca de Defesa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE) pelas contribuições acadêmicas e pela amizade.

À Profª Drª Olenir Maria Mendes, pela leitura do meu primeiro projeto de Mestrado, pelas sugestões e apoio constantes durante essa minha caminhada e, especialmente por tornar-se uma amiga tão querida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, principalmente à Profª Drª Maria Veranilda Soares Mota, por nos fazer compreender que existem inúmeros “óculos” para enxergarmos a realidade.

A todos/as os/as colegas de Mestrado, pelas colaborações, críticas e indicações, essenciais no processo de construção dessa pesquisa.

Ás minhas amigas Andréia, Maria Aldair e Zeli, pelo diálogo constante, palavras de incentivo, pelas partilhas cotidianas, que pouco a pouco fizeram de vocês pessoas imprescindíveis na minha vida.

Aos novos amigos conquistados durante o Mestrado, Larissa e Neil que me fizeram compreender o valor das semelhanças, mas principalmente a beleza das diferenças.

Ao Luciano, que muito colaborou com seus conhecimentos de informática, dedicando seu tempo à formatação desse trabalho.

Às companheiras da EMEI Planalto, com as quais aprendi sobre o respeito e o compromisso com a educação infantil.

A Universidade Federal de Uberlândia por fazer parte da minha trajetória acadêmica e profissional.

A Giani e James, secretária e secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção e profissionalismo demonstrados desde o processo seletivo para o meu ingresso no Mestrado.

As colegas de trabalho da DICAP pela acolhida fraterna e acima de tudo pelo respeito e carinho demonstrados.

Aos profissionais da escola investigada, pela receptividade e pela atenção, especialmente a professora da turma pesquisada, pela confiança e colaboração nos caminhos desta pesquisa.

À professora Drª Silvia Maria Cintra da Silva, pela leitura cuidadosa do trabalho, sobretudo pelas indicações na Banca de Qualificação.

À professora Drª Gercina Santana Novais, que na Banca de Qualificação, também de forma criteriosa, trouxe indicações fundamentais para os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao Márcio, companheiro incansável, amoroso, sempre com uma palavra de incentivo, me deu forças nos momentos mais difíceis; pela sua compreensão, escuta, cumplicidade e também por ter dividido comigo as tarefas diárias para que eu pudesse vencer mais essa etapa.

“Às crianças, que são fonte de inspiração da minha trajetória como professora e pesquisadora e, razão pela qual esse trabalho teve sentido”.

BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NUMA TURMA DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

RESUMO

Nos dias de hoje têm sido cada vez mais evidenciada a relevância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento infantil. Na educação das crianças muito pequenas e pequenas, o brincar mostra-se como atividade social fundamental e representa uma possibilidade de desenvolvimento global em seus aspectos, cognitivo, afetivo, social, dentre outros. Por considerarmos a pré-escola como espaço-tempo de interações, afetos e emoções, enfim, de relações sociais vividas pelas crianças, percebemos esse espaço educativo como *lócus* de desenvolvimento de atividades lúdicas, tendo em vista que os jogos e as brincadeiras permitem o exercício de uma educação criadora e livre, lugar em que as aprendizagens podem ocorrer a partir do lúdico e, requerem um comportamento interpretativo e imaginativo das crianças. A presente pesquisa orientou-se pela Teoria Histórico-Cultural, que defende o lúdico como elemento essencial ao desenvolvimento infantil, uma vez que tais atividades surgem marcadas pela cultura e são mediadas pelas relações entre os sujeitos. O presente estudo teve como objetivo conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da educação infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos. Algumas questões nortearam a nossa trajetória durante a pesquisa: Qual a incidência das brincadeiras no dia-a-dia de uma turma da pré-escola? Em que medida o espaço-tempo do brincar desenvolvido na pré-escola contribui para a constituição de um sujeito que aprende? O que pode ser evidenciado no trabalho com crianças pequenas em relação à atividade lúdica? Quais concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de brincar permeiam a prática pedagógica da professora? Em busca de respostas às questões mencionadas anteriormente realizamos um estudo de caso. Em consonância com princípios da pesquisa qualitativa e colaborativa participamos do cotidiano de uma sala de aula de crianças com quatro e cinco anos de idade, das reuniões de planejamento com a professora da turma, analisamos documentos escolares, fichas cadastrais, planejamento da professora e atividades escolares propostas por ela, entrevistamos a docente e fotografamos cenas do cotidiano da referida turma. Produzimos também Notas de Campo para registrar as experiências que vivenciamos na EMEI Criar, Escola Municipal de Educação Infantil do município de Uberlândia – MG. O trabalho de pesquisa evidenciou que as atividades lúdicas desenvolvidas com a turma do 1º período D de educação infantil, no ano de 2008, embora possam ser consideradas como momentos em que as crianças aprendem, relacionam-se e se constituem como sujeitos, não foram suficientemente planejadas e /ou acompanhadas pela docente. Os dados nos apontaram que o lúdico ocorre num espaço-tempo limitado e que, na maioria das vezes, é utilizado estritamente como ferramenta didático-pedagógica, o que restringe o brincar, nesse caso, a aspectos exclusivamente escolarizantes.

Palavras - Chave: Educação Infantil - Lúdico - Cotidiano Escolar

CHILD`S PLAY AND GAMESTIN CHILDREN`S EDUCATION: THE GAME PLAY AND THE PROCESS OF THE CONSTITUTION OF THE CHARACTER IN A 4 AND 5 - YEARS-OLD CLASS

ABSTRACT

In today's times the importance of playful activities has been increasingly highlighted in the process of child development. In education of very young and young children, playing shows up as a crucial social activity and represents a key opportunity to global development in its cognitive, affective, social, among others aspects. By considering the pre-school as a space-time marked by interactions, affections and emotions, then, by the social relations experienced by children, we see this institutionalized educational area as a locus for the development of playing activities, since the games allow the exercise of an education of young children in a creative and free perspective, in which learning occurs from the playing, and require an interpretative and imaginative behavior of children. This research has been guided by the Historic-Cultural Theory, which maintains the playing as essential to child development, since such activities are marked by the culture and are mediated by relationships between individuals. This study has aimed to get to know and examine when and how recreational activities used to occur on a daily class of children in early childhood education and to what extent these actions influenced in the process of formation of teacher and students. Some questions guided our path during the search: What is the frequency of the use of games on a day-to-day class of pre- school? In what extent the space-time of playing developed in pre-school contributes to the constitution of a subject who learns? What can be shown working with children on the playing activity? What conceptions of children, child development and playing permeate the practice of teacher education? In search of answers to the questions mentioned we have done a case study. In line with principles of qualitative and collaborative research, we have taken part in a routine of a classroom of four-year-old-kids, in planning meetings with the class` teacher, we have analyzed school documents, registration sheets, planning of teacher and school activities proposed by her, we have interviewed the teacher and photographed the scenes of the daily life of that class. We have also produced field notes to record the experiences that we have lived in EMEI Criar, Municipal School of Childhood Education of the city of Uberlândia - MG. The research that has been carried out revealed that playing with the 1st period D of early childhood education class, in the year of 2008, although regarded as moments in which children learn, relate to and are constituted as subjects, such actions were not sufficiently planned and/or accompanied by the teacher. The data showed that the playing occurs in a limited space-time and in most cases, is used strictly as a didactic-pedagogic tool, which restrict the play to school aspects.

Keywords: Children Education - Game Play - Every Day School Life

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Turmas da Escola Municipal de Educação Infantil Criar, em 2008 91
Quadro 2 – Funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil Criar, em 2008 93
Quadro 3 – Alunos Matriculados na Turma da Professora Madalena, no Ano Letivo de 2008... 95
Quadro 4 - Distribuição dos horários de aula na sala da Professora Madalena, no ano letivo de 2008. 111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - Período: 2.000 a 2.007. 54
Tabela 2 – Demanda de vagas para a educação infantil para o ano de 2008 no município de Uberlândia. 55

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Organização geral da sala de aula no dia 18/03/2008. 113

Imagem 2 - Duas meninas brincando com peças de encaixe no dia 20/05/2008. 125

Imagem 3 – Três meninas, brincando de salão de beleza, no dia 17/09/2008. 130

Imagem 4 - Uma menina no pátio, escrevendo a letra "A no dia 22/10/08..... 140

Imagem 5 - Quatro Crianças, uma menina e três meninos montando robôs na área externa da escola, no dia 23/06/2008. 141

Imagem 6 - Seis Crianças brincando no parque, no dia 13/08/2008. 142

Imagem 7 – Três meninas construindo torre, com peças de encaixe, no dia 14/08/2008. 148

Imagem 08 - uma menina escolhendo livro de história, no dia 13/09/2008..... 150

Imagem 09 - Quatro meninas brincando com brinquedos (bonecas em miniatura) e conversando, no dia 23/09/2008. 150

Imagem 10 - Um menino e uma menina brincando com dinossauro e brinquedo da escola (relógio e um joguinho), no dia 02/06/2008 151

Imagem 11 - Três meninas brincando de casinha, no dia 23/09/2008. 155

Imagem 12 - Crianças brincando em grupos, no pátio da escola, no dia 02/07/2008. 160

Imagem 13 – um grupo de meninas, na sala de aula, brincando de festa de aniversário e um menino brincando de mecânico, no dia 10/07/08. 166

Imagem 14 - Menina brincando de casinha, na sala de aula, no dia 22/09/2008. 167

Imagem 15 - Menina e menina, na sala de aula, brincando juntos de ambulância, dia 11/11/2008. 168

Imagem 16 - Dois meninos e uma menina, na sala de aula, brincando de loja no dia 24/09/2008. 176

Imagem 17 – Um menino, na sala de aula, brincando de montar "ônibus" com o alfabeto móvel, no dia 07/07/2008 177

Imagem 18 - Três meninos, no pátio, pintando uma nave espacial a partir de uma tampa de tubulação hidráulica, no dia 26/11/2008. 178

LISTA DE SIGLAS

CEMEPE - Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMA - Escola Municipal de Alfabetização

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEI - Módulo de Educação Infantil

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular para a Educação Infantil

SEF - Secretaria de Ensino Fundamental

SME - Secretaria Municipal de Educação

UDI - Unidade de Desenvolvimento Infantil

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
Capítulo I - CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 23
1.1. Políticas públicas e educação de crianças 23
1.2. Educação infantil: o dilema cuidar e educar 34
1.3. Educação infantil na cidade de Uberlândia 48
Capítulo II – CRIANÇAS E BRINCADEIRAS EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS 58
2.1. Concepções de infância e educação de crianças 68
2.2. O lúdico na perspectiva histórico-cultural da Psicologia 74
2.3. Educação infantil, cotidiano escolar e o processo de constituição de sujeitos: breves considerações 80
Capítulo III - O PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO 86
3.1. Delimitando o campo de pesquisa 86
Sobre a EMEI Criar 88
Sobre as crianças da escola 91
Sobre os profissionais da escola 93
Sobre a turma do 1º período D 94
Sobre a Professora Madalena 96
3.2. Opções Metodológicas 98
O estudo de caso 100
Procedimentos utilizados 104
Sobre o nosso trabalho na escola 106
Capítulo IV – BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DO LÚDICO NA TURMA DO 1º PERÍODO D 118
4.1. Tema 1: A caracterização do lúdico no espaço-tempo da turma do 1º período D 120
4.2. Tema 2: O lúdico e o processo de constituição de sujeitos na turma do 1º período D... 154
CONSIDERAÇÕES FINAIS 181
REFERÊNCIAS 186
APÊNDICES 198
ANEXOS 211

INTRODUÇÃO

"A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais."

(ARISTÓTELES)

Ao investigarmos as práticas educativas em uma instituição de Educação Infantil, pudemos compreender os diferentes aspectos que permeavam a produção dessa realidade. Tais contextos educativos plurais e complexos estão sabidamente associados à dinâmica que envolve as questões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais do nosso tempo.

Nossas reflexões se articularam em torno de diferentes movimentos que ocorriam em várias situações do cotidiano da escola de educação infantil. Os adultos e crianças foram percebidos como participantes inseridos num processo de interconstituição, por meio do qual se constituem como sujeitos da escola.

A presente pesquisa constituiu-se na interface da cultura lúdica e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da cidade de Uberlândia MG. Vale ressaltar que nos preocupamos em analisar a evolução histórica e social do brincar, vinculando-a às questões relativas à infância, na medida em que os jogos e as brincadeiras estão associados ao contexto social e cultural em que vivem as crianças que brincam.

O nosso interesse pelo estudo do lúdico[1] surgiu em virtude de nossa vivência como professora em uma escola municipal de educação infantil. De acordo com Minayo (2003, p. 17), a pesquisa é uma prática teórica que associa pensamento e ação e "nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática".

[1] Utilizamos em nosso trabalho o termo lúdico para indicar atividades que se caracterizam por jogos e brincadeiras, conceitos que, de acordo com Kishimoto (2007) diferem um do outro, mas que se aproximam ao se tratar de ações desenvolvidas no contexto da creche e pré-escola. Para essa autora, o jogo tem um sentido dentro de um contexto, é a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua como instrumento de cultura. Assim, o jogo como fato social assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. A brincadeira tradicional infantil é considerada como parte da cultura popular, expressando-se sobretudo, pela oralidade. Já a brincadeira de faz-de-conta é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária.

Das tantas preocupações que nos afligiam cotidianamente, um dos aspectos que mais nos inquietava era o longo período que as crianças, na escola, ficavam dentro das salas de aula realizando atividades baseadas em exercícios mimeografados, para desenvolver a coordenação motora fina, habilidade tida como a principal preparação para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Diante disso, sabemos que sobrava bem pouco tempo para as crianças se dedicarem a outras atividades nas quais pudessem desenvolver outras formas de expressão e as diversas linguagens infantis. A organização escolar, dessa forma, não permitia que as crianças mobilizassem diferentes mecanismos de interlocução com o mundo, por meio de palavras, movimentos, desenhos, pinturas, dramatizações, colagens, recortes, músicas, dentre as várias possibilidades de comunicação inerentes à criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN 1999).

Partimos do pressuposto de que o confinamento das crianças à sala de aula e a preocupação excessiva com a aquisição da leitura e da escrita impedem que sejam oportunizados momentos para que essas crianças possam explorar outros ambientes, o que, de certo modo, tolhe a participação ativa e o diálogo espontâneo entre as crianças e contexto social da escola.

Hoje, estudiosos da área educacional como Kishimoto (2007), Kramer (2006), Moyles (2006) e Wajskop (2001), dentre outros, têm demonstrado a importância das brincadeiras infantis na constituição dos sujeitos ao afirmarem que por meio do brincar as crianças desenvolvem uma organização que articula as competências psicológicas às modificações norteadas pelo meio social e cultural.

A criança, desde o seu nascimento, é um ser social e, como tal, seu desenvolvimento está associado às relações que estabelece com outras pessoas. Nesse sentido, as interações sociais são responsáveis pela apropriação de conhecimentos por parte das crianças (MACHADO, 2001, p. 26).

Na tentativa de caracterizar melhor o desenvolvimento das crianças pequenas, a brincadeira infantil vem cada vez mais sendo o foco de observações no cotidiano de creches e pré-escolas. Pesquisas como as de Wajskop (2001), Rocha (2000) e Prado (2005) apontam para a compreensão da atividade lúdica desenvolvida em instituições dedicadas à educação

infantil como instrumento peculiar no que diz respeito ao processo de socialização e desenvolvimento humano.

A escolha da Escola Municipal de Educação Infantil Criar[2] (EMEI Criar), como cenário de nossa investigação, deu-se em função de algumas características que julgávamos importantes para o desenvolvimento de nosso trabalho: condições mínimas de infra-estrutura; atendimento que contemplasse as crianças da creche e da pré-escola, o caráter público de educação infantil e uma predisposição por parte dos docentes para participarem da pesquisa.

Num processo de construção permanente da pesquisa, procuramos, de acordo com o próprio movimento da investigação, focar nossas observações e análises nos momentos de brincadeiras das crianças, atentando para: a mediação da professora no trabalho com as crianças, o tempo que as crianças dispunham para brincar, as possibilidades de interações com os adultos e outras crianças, o modo com que as crianças se organizavam, os temas abordados e a influência do lúdico na interação dos diferentes sujeitos no processo educativo.

Diante disso, procuramos, ao longo da pesquisa, refletir sobre as seguintes questões:

- Qual a incidência das brincadeiras no dia-a-dia de uma turma da pré-escola?
- Em que medida o espaço/tempo do brincar desenvolvido na pré-escola contribui para a constituição de um sujeito que aprende?
- Que tipo de conhecimento é produzido na sala de aula?
- O que pode ser evidenciado no trabalho com crianças pequenas em relação à atividade lúdica?
- Quais concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de brincar permeiam a prática pedagógica da professora?

[2] O nome da escola é fictício.

Com essas questões, delimitamos o nosso foco de pesquisa, cujo objetivo foi conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da educação infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos.

Ao lançarmos o nosso olhar para o cotidiano da creche e pré-escola, consideramos tal espaço educativo como *lócus* para o desenvolvimento de inúmeras atividades lúdicas. O direcionamento de nossos estudos para a educação de crianças pequenas nesse espaço institucionalizado, tendo o lúdico como foco de nossas observações e análises, decorreu em primeiro lugar de nossa crença na educação infantil como uma fase rica em possibilidades de aprendizagem e descobertas. A consciência de que o brincar não é algo alheio às vivências da criança faz com que acreditemos ser necessário estimulá-lo, tendo em vista que este não é um processo natural, isto é, a criança vai aos poucos incorporando e aprendendo a brincar de acordo com as experiências que lhe vão sendo proporcionadas

Nesse sentido, julgamos importante abordar no capítulo I um pouco da trajetória da educação infantil, principalmente a partir da segunda metade do século XX, identificando-a com as características próprias da sociedade brasileira. Para tanto, utilizamos as pesquisas de Oliveira (2001; 2007), Kramer (2000; 2006), Campos (2002), Campos, Rosemberg e Ferreira (2006) e Ribeiro (2003). Tais pesquisas nos remetem às concepções políticas e sociais, que oscilam entre a crença de uma educação das crianças pequenas como prestação de assistência às famílias trabalhadoras, e a defesa da creche e pré-escola como instituições compromissadas com o desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, tratamos de questões referentes ao atendimento em creches e pré-escolas subordinando-as ao campo da educação, o que, pelo menos em nível legal, representa uma tentativa de romper com um modelo de atendimento exclusivamente assistencialista que vem sendo dedicado às crianças brasileiras.

No capítulo I também fazemos um breve resgate das políticas públicas atuais voltadas para a infância, as quais vêm se configurando como medidas de garantia dos direitos das crianças muito pequenas e pequenas[3] através dos vários instrumentos legais que

[3] O termo crianças pequenas é utilizado em nossa pesquisa a partir da concepção de Vigotski na obra: A Formação Social da Mente (2007), em que o autor utiliza-se da designação "crianças muito pequenas" para aquelas com idade entre zero e três anos e "crianças pequenas " ou "pré-escolar" para as que se encontram na faixa etária dos três a seis anos; as crianças com idade superior são tidas como em idade escolar.

emergem no final da década de 80 e início dos anos 90 do século passado. Dentre essas destacamos: a Constituição Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998).

No capítulo II, destacamos a importância do lúdico no desenvolvimento dos seres humanos, adultos e crianças, a partir das diferentes funções que os jogos e as brincadeiras assumem de acordo com momentos específicos da vida. Assim, para realizar tais reflexões, recorremos aos estudos de Huizinga (2007), Brougère (2004) e Ariès (1981), os quais têm trazido significativas contribuições para a compreensão histórica do lúdico como atividade cultural, dimensão fundamental da educação de crianças muito pequenas e pequenas.

Para fundamentarmos nossa discussão sobre os jogos e as brincadeiras realizadas pelas crianças pequenas, e conseqüentemente sobre os aspectos relativos à infância e as concepções que perpassam os diferentes modelos educacionais oferecidos a essas crianças, partimos de discussões das teorias desenvolvidas por Kramer (2006), Kishimoto (2002; 2003; 2007), Moyles (2006) e Wajskop (2001).

Ao avançarmos nossas discussões sobre o lúdico, seus limites e possibilidades na educação infantil, tomamos como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na perspectiva de Vigotski (1991; 2007), Elkonin (1998) e Leontiev (2001). Essa teoria, elaborada na antiga União Soviética, afirma que, na interação com seus pares e com adultos, as crianças têm a possibilidade de construir conhecimentos e de se desenvolverem como seres humanos. Desse modo, consideramos para essa pesquisa, a atividade lúdica como um mecanismo fundamental no processo de interação e construção de identidades, permitindo que a criança se insira no mundo adulto em um contexto reconhecidamente histórico.

Em seguida, direcionamos nossa discussão para os estudos acerca do cotidiano escolar, focalizando as redes de saberes e fazeres, as formas de inserção e interação no dia-a-dia da pré-escola, elementos que fazem do cotidiano, espaços-tempos que vão para além da mera repetição de acontecimentos. Para tanto, buscamos sustentação nas idéias e concepções de Cunha (2008, 2000), Pais (2003), e Certeau (1994).

O terceiro capítulo trata do caminho metodológico construído no desenvolvimento da pesquisa, apresentando a EMEI Criar, os profissionais da escola, as crianças e a Professora

Madalena[4], sujeitos de nossa investigação. Descrevemos o contexto em que ocorreram as ações e processo de construção dos dados, nossa chegada à escola, nossas opções metodológicas e os instrumentos utilizados.

No capítulo IV, buscamos interpretar e analisar de modo sistemático os dados construídos ao longo da nossa permanência na escola. Nossas reflexões se organizam em dois temas fundamentais: caracterização do lúdico no espaço-tempo da pré-escola e a constituição dos sujeitos no processo educativo.

No capítulo V tecemos nossas considerações finais, retomamos a questão central de nosso estudo, apresentando uma síntese das principais conclusões obtidas. Embora estas sejam provisórias, servem como indicadores para a compreensão das práticas e dos significados do lúdico na pré-escola.

Por fim, apresentamos o referencial bibliográfico, os apêndices e os anexos, utilizados para a construção, análise e organização desta pesquisa.

[4] O nome da professora é fictício.

CAPÍTULO I

CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: DESAFIOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

> "A infância não existe, nós a criamos como sociedade, como sujeito público. Quando escolhemos uma imagem de criança, fazemos uma escolha política e pedagógica...Muitas imagens roubam alguma coisa da criança, a criança é vista como fraca, pobre e carente".
>
> (MOSS, 2002a)

1.1. Políticas públicas e educação de crianças

No presente trabalho, ao refletirmos sobre os desafios da educação infantil na contemporaneidade, buscamos compreender um pouco de sua trajetória desde o século XX até os dias atuais. Para tanto, neste capítulo, atentamo-nos para as políticas públicas adotadas para a infância e a educação infantil implementadas no país nas últimas décadas do século XX, mais especificamente nos anos 60, 70, 80, 90, até os dias atuais.

Consideramos relevante abordar os aspectos mencionados acima em função do amplo debate que vivenciamos hoje em torno do distanciamento entre as leis que regem a educação infantil e a sua concretização. Em concordância com Campos (2002), podemos afirmar que a tradição cultural e política brasileira coadunam com o distanciamento entre o que é instituído na legislação e o que efetivamente ocorre na prática.

Importante ressaltar que a educação infantil tem sua história permeada por idéias e concepções diferentes acerca da criança, do desenvolvimento e da educação das crianças pequenas e muito pequenas. Essas concepções sofrem modificações de acordo com a realidade de determinado contexto histórico-social. Desse modo, as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil, bem como as políticas públicas referentes a essa modalidade de ensino vão se transformando, dependendo do contexto histórico, social, econômico e político.

De acordo com Moss (2002b), dentre várias concepções a respeito da criança, podemos ressaltar algumas: a criança como reprodutora de conhecimentos; tal como a

natureza, determinada biologicamente e, por fim, a criança como um vir a ser, ou seja, considerada como um ser humano em fase de superação da imaturidade. Essas idéias nos remetem a diferentes representações desta: uma tábula rasa em que devem ser inscritos conhecimentos; um ser sensível e frágil; e um ser em estado de preparação para tornar-se um futuro adulto. Para melhor explicitar tais conceitos na educação, descreveremos, de forma sucinta, a partir das idéias de Kramer (2000), as principais tendências pedagógicas presentes nas propostas educacionais destinadas às crianças pequenas.

Alicerçado em princípios materialistas, o inatismo pressupõe que o desenvolvimento da criança ocorre de acordo com peculiaridades individuais, ou seja, dotados de características humanas determinadas previamente, esta nasce e se desenvolve a partir dessas marcas biológicas, cabendo ao ambiente social apenas a função de favorecer que tais características aflorem espontaneamente à medida que a criança vai crescendo.

A tendência romântica, ao comparar a criança com uma sementinha em um jardim, atribui à educação o dever de favorecer o seu desenvolvimento natural. De acordo com Kramer (2000), essa proposta não considera a interferência dos aspectos sociais e culturais presentes no processo de ensino e aprendizagem, além de não levar em conta o papel político que a educação de crianças pequenas exerce no âmbito educacional e social. Salientamos que, no Brasil, esse modelo escolar teve início nos anos 20 do século passado e se faz presente até os dias atuais.

Já o interacionismo concebe a criança como ser pensante e que desenvolve os seus aspectos cognitivos por intermédio da associação entre respostas do organismo e experiências oferecidas pelo meio. Desse modo, o desenvolvimento da inteligência da criança é decorrente dos processos de adaptação interna, inerente a cada individuo e da adaptação ao meio em que está inserido. Segundo Kramer (2000) o interacionismo difundido no Brasil, principalmente a partir dos anos setenta do século XX, e tendo seus pressupostos presentes em nossos sistemas de ensino público e privado atuais, ultimamente depara-se com questionamentos no que tange à centralidade nos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos social, afetivo e lingüístico.

Destacamos também a tendência crítica em que a criança é considerada um ser ativo que se desenvolve ao relacionar-se com o meio físico e social através de atividades que realiza coletivamente, principalmente as atividades escolares. Subjacente a essa perspectiva, está a idéia de que a educação deve valorizar o trabalho manual do mesmo modo que se

preocupa com as atividades intelectuais. Uma das críticas que é imputada a este pensamento é a ausência de explicações de cunho psicológico para explicitar como ocorre o desenvolvimento infantil.

É importante salientar que cada uma das tendências pedagógicas mencionadas teve sua importância, principalmente no momento histórico em que foram gestadas, fornecendo subsídios para a compreensão do desenvolvimento humano e dos princípios norteadores da educação infantil. Portanto, acreditamos que, com maior ou menor pertinência, os pressupostos defendidos por essas correntes permitiram progressos no que diz respeito ao trabalho educativo realizado junto às crianças em idade pré-escolar.

No Brasil, os principais ordenamentos legais direcionados à infância foram marcados por avanços e retrocessos no que se refere ao modo de perceber a criança. Em se tratando das transformações relacionadas ao atendimento e à educação, sem dúvida, podemos afirmar que estas foram resultado de intensa mobilização social.

Segundo Oliveira (2007), o crescimento e a organização dos trabalhadores, a redução dos espaços urbanos destinados às brincadeiras infantis e a preocupação com a segurança, foram alguns dos elementos que motivaram os segmentos sociais a defenderem instituições educativas para as crianças.

Podemos destacar como um importante marco para as discussões das políticas públicas direcionadas à infância a Declaração Universal dos Direitos da Criança, formulada em novembro de 1959, configurando-se como um dos mais importantes compromissos social e político com as crianças ao confirmar o direito dessas à educação escolarizada. De acordo com a Declaração, as ações educativas devem privilegiar o desenvolvimento do aluno, principalmente visando a sua atuação na sociedade.

A referida Declaração ressalta a importância e a necessidade dos jogos e brincadeiras no processo educativo, conforme explicita o princípio abaixo:

> Princípio 7º - A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. **A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos**

> **da sua educação;** a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito (UNICEF, 1959, p. 3, grifos nossos).

Esse documento, apesar de tratar a educação da criança em geral, não se referindo especificamente à educação infantil, ressalta a necessária ampliação nas possibilidades do brincar, enfatizando a importância dos jogos e das brincadeiras para o processo educativo das crianças.

Ao analisarmos a legislação brasileira que trata da educação das crianças muito pequenas e pequenas, ressaltamos as idéias, conceitos e concepções que estruturam as políticas sociais e educacionais do nosso tempo. Tais idéias estão associadas a crenças e valores construídos e /ou perpetuados pela sociedade, bem como aos saberes e fazeres dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas.

Diante disso, podemos afirmar que a presença oficial da educação infantil no âmbito escolar é um fato relativamente novo, o que, de certo modo, implica em muitas dúvidas com relação à sua função; tais dúvidas produzem insegurança tanto para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, como para as famílias das crianças.

Ao analisarmos discursos oficiais, pareceres e diretrizes para a área, percebemos neste início do século XXI, certa valorização da educação infantil. Notadamente, o principal marco no reconhecimento legal da educação de crianças com idade inferior a seis anos é a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Todavia, outros documentos oficiais também demonstram o compromisso do Estado brasileiro com essa modalidade de educação, dentre eles, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, promulgada em dezembro de 1996; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999); o Plano Nacional de Educação (1999) e a Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos (2006).

De acordo com as proposições legais, a educação infantil compreende a modalidade de ensino, cujo objetivo é educar as crianças com idade entre zero e seis anos, atentando para as necessidades de acolhimento, socialização, atenção, desvelo e afeto determinados pela especificidade dessa faixa etária. Assim, essa primeira etapa da educação básica exige ações pedagógicas que contemplem a criança em sua totalidade, realizando a integração entre cuidado e educação.

Kramer (2000) ressalta que foi somente nas últimas seis décadas que o Estado brasileiro tornou-se responsável pela educação, e esta passou a ser considerada um direito de todos os cidadãos. Para essa autora, a educação escolar dispensada às crianças pequenas possui algumas peculiaridades em relação à sua evolução, visto que, até no final do século passado, ainda predominava nas instituições destinadas à educação das crianças com idade inferior a seis anos uma visão estritamente médica e assistencialista, em detrimento de uma concepção educativa.

A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, pela primeira vez no Brasil, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e fundamenta-se em valores amplos, tais como a liberdade e a solidariedade, pressupostos fundamentais, segundo tal documento, ao desenvolvimento humano. Formulada em um contexto de efetiva luta em defesa da escola pública, essa Lei trata da educação em sentido amplo, com preceitos abrangentes. Além disso, não previa dispositivos reais para a concretização de suas resoluções. Essa Lei, ao fazer referência à educação das crianças muito pequenas e pequenas limita-se apenas a estimular a sua realização, sem qualquer obrigatoriedade quanto a sua efetivação.

Em se tratando da realidade social brasileira nos anos 60 do século XX, identificamos uma política econômica voltada para a internacionalização da economia, gerando uma situação de extrema pobreza da população, com altos índices de desemprego e trabalhadores submetidos a baixos salários. Diante dessa situação, o contexto educacional é caracterizado pela criação de programas de atendimento à população em estado de pobreza; são instituídos nesse período o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)[5], o Projeto Rondon[6] e o Projeto Minerva[7]. Com relação à educação infantil nesse período, muitos defendiam a

[5] O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos. Criado e mantido pelo regime militar, A recessão econômica iniciada nos anos oitenta inviabilizou a continuidade do MOBRAL, que demandava altos recursos para se manter.

[6] O Projeto Rondon é uma ação governamental que envolve vários ministérios visando ao fortalecimento de políticas públicas. Criado em 1967, o projeto levou estudantes e professores de instituições de ensino superior a desenvolver trabalhos sociais nas regiões mais carentes do País. < http://www.projetorondon.org.br/>

[7] Projeto criado em 1970 para atender os objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Nesse contexto, a proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão educativas para a educação de massa por meios de métodos e instrumentos não convencionais de ensino. O Projeto Minerva foi, então, concebido pelas seguintes instituições: Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com base na Lei 5692, com ênfase na educação de adultos. O Projeto Minerva foi transmitido, em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão, visando a preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginasial e Madureza Ginasial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta. Ele foi implementado

escolarização das crianças como se esta ação fosse capaz de alterar a situação de fracasso escolar do ensino de 1º grau. Entretanto, essa euforia somente esteve presente em termos de discurso, pois, na prática, as ações não se concretizavam.

A Lei 4.024/61 menciona a educação das crianças pequenas e muito pequenas, tratando-a como educação pré-primária:

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, **e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância**. (Grifos nossos).
>
> Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, p. 5).

A mencionada Lei, ao atribuir à educação pré-primária a responsabilidade para com as crianças com idades inferiores a sete anos, o faz de maneira vaga, pois não deixa evidente qual seria a idade para que as crianças possam ingressar nesse nível de ensino. Esse mesmo tratamento superficial é percebido em relação às instituições destinadas ao ensino pré-primário, em que as empresas são estimuladas a criar para atender a filhos de funcionárias, haja vista que a Lei não cita, por exemplo, como deveriam ser organizadas tais instituições e quais deveriam ser os profissionais que nelas atuariam.

Em que pese uma tendência pedagógica romântica na educação pré-primária, com a indicação dos jardins de infância, presente no documento, a Lei 4.024/1961, a seu modo, contribuiu para o surgimento e para uma certa efetivação da educação infantil no Brasil, pois trouxe à tona conhecimentos relacionados ao desenvolvimento das crianças pequenas e muito pequenas, valorizando os interesses e as necessidades, infantis assim como o reconhecimento do lúdico como fator preponderante nesse processo de desenvolvimento, aspecto difundido pelo movimento escolanovista.

Entretanto, concordamos com Drouet (1997) quando esta afirma que uma concepção romântica de educação presente nessa Lei, apesar de representar alguns avanços, indica

---

como uma solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento do país, que tinha como cenário um período de crescimento econômico onde o pressuposto da educação era o de preparação de mão de obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início dos anos 80, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação: 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma.
< http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=29>

também uma centralização no desenvolvimento individual, elemento balizador da educação tradicional proposta para as crianças maiores e que, equivocadamente é repassado para a organização curricular dos jardins-de-infância.

Diversos autores, dentre eles, Kramer (2006), Ribeiro (2003), Campos (2002) e Rosemberg (2002) são unânimes em afirmar que, no Brasil, as políticas públicas diretamente relacionadas à educação infantil começam a surgir em meados dos anos 70 do século passado e se intensificam na década seguinte, acarretando certa compreensão do atendimento de crianças na educação infantil e ampliação no atendimento das crianças muito pequenas e pequenas, gerando debates em torno dessa modalidade de educação. Um fator que devemos considerar como importante nesse período é a interferência nas propostas para educação escolar para países subdesenvolvidos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por intermédio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) fundada em 1946.

> As diretrizes básicas e os pressupostos da atuação dos projetos dependem, portanto, mais de uma política social e econômica do país em cada momento e da maneira como está expressa pelos órgãos de atendimento que efetivam o convênio. (KRAMER, 2006, p. 79)

Porém, nessa época, a educação infantil não estava regulamentada por leis, o que colaborou para que ela não se expandisse suficientemente. Para entender essa desatenção à educação infantil, faz-se necessário apontarmos algumas características presentes na sociedade brasileira a partir dos anos 70 do século XX.

Segundo Kramer (2006), o processo de intensificação da urbanização e industrialização, associado à expansão do mercado de trabalho, principalmente no que se refere à mão de obra feminina impulsionou a classe média a exigir o atendimento para seus filhos em creches e pré-escolas. Isso aconteceu em meio à mobilização de movimentos sociais, de operários e feministas em busca da democratização da educação e da superação das desigualdades sociais.

Ribeiro (2003) constata que, a partir do golpe militar ocorrido em 1964, seus responsáveis se unem à burguesia na defesa de interesses comuns e exercem grande influência na criação de textos legais, dentre esses a Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. O ensino de 1º grau destinava-

se à formação de crianças e pré-adolescentes de sete a quatorze anos e o ensino de 2º grau contemplava a educação do adolescente com mais de quatorze anos.

A Lei 5.692/71 apresenta os seguintes artigos pertinentes à educação pré-primária:

> Art. 19 – Parágrafo 2º: Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.
>
> Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau (BRASIL, 1971, p. 4,10).

Vale ressaltar que o conteúdo dos artigos mencionados é semelhante ao que era dito na Lei anterior, só que já menciona o Poder Público como parceiro da iniciativa privada. Desde a Lei 4.024/1961 é freqüente na legislação brasileira a conexão entre a educação infantil e o trabalho das mães fora do lar, com a indicação de parcerias entre Estado e empresas privadas com o intuito de proporcionar às crianças uma educação que pudesse suprir em sua educação a ausência das mães trabalhadoras.

No que diz respeito à educação conferida às crianças pequenas, essa Lei praticamente não avança em relação à legislação anterior, mantendo os mesmos princípios e as mesmas orientações para a educação infantil, ali também denominada como pré-primária, comprometidos com um modelo educacional assistencialista que concebe as instituições educativas principalmente como locais que recebem as crianças pobres, filhas de pais trabalhadores.

De acordo com Kramer (2006), aos poucos, um processo em defesa da educação das crianças pequenas e muito pequenas vai tomando proporções maiores à medida em que aumentam também as discussões sobre a relação entre a assistência e educação no cotidiano das creches e pré-escolas. Já nos anos 80 do século XX, o contexto social e político passa a ser fortemente marcado por transformações nas políticas sociais, que vão confrontar o modelo de bem-estar social vigente nas políticas públicas.

Em meio a esse panorama é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), configurando-se como um dos resultados de uma abertura democrática da sociedade brasileira, após o longo período da ditadura militar. Esta Lei afirmou o direito das

crianças de zero a seis anos de freqüentarem creches e pré-escolas. Tal formulação se expressa no seguinte artigo:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
>
> II – atendimento educacional especializado aos portadores de eficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças **até 6 (seis) anos de idade** (BRASIL, 1988, p. 67**, g**rifos nossos).

Oliveira (2007) acredita que a promulgação da Constituição Federal (1988) propiciou debates acerca da importância de fornecer às crianças pequenas e muito pequenas uma educação pautada em estímulos cognitivos com o intuito de diminuir a taxa de retenção escolar das crianças que ingressavam na primeira série do ensino fundamental. A defesa da alfabetização de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino obrigatório avançou, ao mesmo tempo em que se expandiu a quantidade de pré-escolas pelo país; o que pode ser evidenciado nas explicações de Campos, Rosemberg e Ferreira (2006, p. 15):

> [...] o próprio avanço do debate ideológico e do nível de organização dos movimentos sociais voltados para essa questão levaram a que, apesar da permanência de estruturas administrativas confusas, paralelas e ineficientes, houvesse um aumento relativo da oferta de vagas pelo poder público.

Por ser a primeira Constituição Federal brasileira a fazer referência aos direitos específicos das crianças, sem que estes façam parte apenas da esfera familiar, a Constituição de 1988 representou um avanço, pois ao contrário dos textos constitucionais anteriores, ao incluir as creches e pré-escolas no âmbito da educação básica, esta buscava superar o caráter assistencialista que, até então, predominava no atendimento às crianças muito pequenas e pequenas.

Outra relevante iniciativa de atenção à infância é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, realizada no ano de 1989, e que resultou em um tratado que estabelecia princípios pertinentes à saúde, igualdade, proteção, cuidado, liberdade, lazer e educação das crianças. O documento trata a educação em sentido amplo, estabelecendo o

educar como direito da criança, visando o seu desenvolvimento pleno e harmonioso, com ênfase na igualdade de condições e na valorização do interesse do educando.

Ao enfatizar a proteção, o respeito aos valores culturais e os cuidados primários destinados às crianças, esse tratado estabelece algumas recomendações a respeito da educação que se referem à necessidade de tornar o ensino primário obrigatório, gratuito e acessível a todos; estimular o desenvolvimento do ensino secundário; promover a acessibilidade ao ensino superior e erradicar o analfabetismo.

Há que se ressaltar que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989) não faz a distinção entre idades; a infância é tratada, de modo geral, como se de zero aos dezoito anos as pessoas tivessem as mesmas necessidades básicas:

> Art.1. Para efeitos da presente convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes (UNICEF, 1989, p. 6).

Por um lado, podemos afirmar, diante das considerações anteriores, que as instâncias responsáveis pela educação das crianças muito pequenas e pequenas, com especificidades que as diferem daquelas maiores, não encontram na referida Convenção suporte que as oriente na organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com tais crianças.

Por outro lado, mesmo tratando de forma generalizada e sem definir de modo particular esse período da infância, a Convenção estabelece importante direito a todas as crianças, o que pode ser visto no artigo 31 apresentado a seguir.

> Art. 31. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística (UNICEF, 1989, p. 22).

Desse modo, acreditamos que o reconhecimento da criança como pessoa que possui direitos ao "descanso", "lazer, "atividade recreativa", "participação na vida cultural e artística" é elemento importante para o desenvolvimento infantil, e vai ao encontro das reivindicações que ainda hoje são violadas, dentre elas, o próprio direito à infância.

No ano de 1990, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma o dever do Estado para com a educação das crianças pequenas, oferecidas em creches e pré-escolas, e faz uma diferenciação entre criança e adolescente, considerando criança até os doze anos e adolescente de doze aos dezoito anos. Apesar de preconizar o atendimento obrigatório para as crianças em instituições educativas, também atribui à família e à sociedade o dever de zelar pela educação. Tal orientação consta em seu artigo 4º:

> Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 8).

Ao mesmo tempo em que se cobra a responsabilidade da família, atribui-se a ela uma participação no processo pedagógico, mas não se especifica o papel da comunidade, da sociedade e do Estado nessa participação. Por isso, acreditamos que a participação dos pais nas creches e pré-escolas não deve ser caracterizada apenas pelo acompanhamento do processo de cuidado e educação de seus filhos, mas precisa ser marcado pelo envolvimento ativo desses pais nas decisões pedagógicas e administrativas da instituição. Espera-se que tal relação possa ser de colaboração mútua e que possa ocorrer de acordo com as possibilidades de cada instituição e das famílias; a relação das famílias com a escola poderá acontecer a partir do trabalho conjunto realizado pelos pais e instituição, através de discussões, encontros informais e reuniões periódicas.

Na questão referente ao lúdico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ECA, destaca em um de seus artigos o aspecto do brincar, incluíndo-o no âmbito dos princípios do direito e da liberdade:

> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
>
> I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
>
> II - opinião e expressão;
>
> III - crença e culto religioso;
>
> IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
>
> V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
>
> VI - participar da vida política, na forma da lei (BRASIL, 1990, p. 12).

Percebemos que, ao defender o direito à brincadeira e ao divertimento, esse documento revela uma compreensão da importância de tais elementos no desenvolvimento infantil, demonstrando, sobretudo, garantir à criança uma prática social que lhe permita viver plenamente sua condição de sujeito sócio-político, histórico e cultural.

O ECA (1990) tem um significado importante, pois representa ganhos sociais para a infância e a adolescência no campo formal, ao reafirmar os direitos promulgados pela Constituição Federal (1988) dessa faixa etária e estabelecer mecanismos de formulação de políticas para a infância.

No que tange à educação infantil, o Estatuto impulsionou discussões que influenciaram os setores educacionais, dentre eles, as universidades, os sindicatos e as organizações não-governamentais a defenderem um novo modelo de Educação Infantil. Esses fatores repercutiram em pesquisas realizadas e impeliram o Ministério da Educação (MEC) a traçar uma política que garantisse educação infantil de qualidade em creches e pré-escolas brasileiras, o que culminou na aprovação da LDB 9.394/96.

1.2. Educação infantil: o dilema cuidar e educar

Nas décadas mais recentes, principalmente nos anos 80 e 90, com a efervescência das discussões em torno da educação e a incorporação de novos objetivos educacionais, bem como as lutas pela expansão da escola pública possibilitaram a aprovação da LDB 9394/1996. De acordo com esta Lei, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 20).

Para Oliveira (2002), o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica é importante porque garante uma incorporação ao sistema educacional, considerando-a como primeira etapa na formação do cidadão que busca garantir às crianças aquisição de conhecimentos básicos que possa lhes fornecer suporte para níveis de ensino subseqüentes. Nesse sentido, ressalta a autora, é de extrema relevância estabelecer a articulação entre os

currículos da educação infantil e do ensino fundamental, a fim de evitar rupturas significativas entre os dois momentos de escolarização, o que dificultaria a compreensão e o atendimento da criança em sua totalidade física, psicológica, intelectual e social.

A LDB-9394/1996 compreende a criança pequena como sujeito de direito e concede à educação infantil um caráter de complementaridade à educação da família. Embora a educação infantil tenha como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família, e não substituindo-a, tal orientação oficial é, muitas vezes, concebida nas instituições educacionais de forma equivocada, permitindo que se instituam práticas educativas compensatórias, reforçando perspectivas associadas à teoria da privação cultural.

A teoria da privação cultural surgiu na década de 60, do século passado, nos Estados Unidos da América; diversas pesquisas desenvolvidas, dentre elas, a realizada por Ausubel (1982), concluíram que as crianças desfavorecidas estavam inadequadamente preparadas para ter um bom desempenho escolar, e que, para superar tal problema, seria necessário incluí-las em programas pré-primários de enriquecimento.

Patto (1996) afirma que um dos principais suportes dessa teoria é a crença de que as crianças pobres não possuem preparação adequada para um bom desempenho escolar. Neste caso, o que ocorre é que, normalmente, os educadores utilizam um padrão de medida do comportamento e do desenvolvimento das crianças em geral, entretanto, as crianças pobres, consideradas carentes por não corresponderem satisfatoriamente a esse padrão de medida, são inferiorizadas e consideradas incapazes. Atribui-se tal resultado à privação cultural a que estão submetidas, sendo então necessário, para compensar tais carências, inseri-las em um ambiente que estimule e promova a aquisição de conteúdos culturais. A educação pré-escolar, por meio de programas compensatórios, apresenta-se como alternativa para sanar as deficiências encontradas.

Kramer (2006), ao discordar dos argumentos utilizados em defesa de concepções relativas à privação cultural, afirma que estes associam o fracasso das crianças pobres às suas desvantagens sócio-culturais. Segundo a autora,

> [...] tais desvantagens são [consideradas] perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora, de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam "insuficiências" que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se quer diminuir a diferença entre essas crianças "desfavoráveis" e as demais, na área do desempenho escolar. A

> idéia básica é a de através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER, 2006, p. 32, acréscimos nossos).

As desvantagens sócio-culturais identificadas pela teoria da privação cultural como causadoras do fracasso escolar das crianças pobres, de acordo com tal visão, decorrem de um ambiente carente de estímulos que possam representar motivação para que a criança desenvolva a linguagem, a autonomia, e a curiosidade, entre outras características. A privação cultural pressupõe que o desenvolvimento da criança está subordinado à sua condição sócio-econômica.

Essa perspectiva de educação, centrada na compensação de carências que a criança possa ter, não discute e revela os reais motivos do fracasso escolar, pois concebe apenas a condição sócio-econômica da criança em particular, e não discute a estrutura sócio-econômica e organizacional da sociedade de que esta criança faz parte, nem as condições de escolarização da escola propriamente dita.

Patto (1996), a esse respeito, afirma que a teoria da carência cultural é uma tentativa de explicação para os problemas das desigualdades sociais de escolarização. O discurso educacional pautado nessas idéias destaca como causa principal para o fracasso escolar o próprio aluno, sendo atribuída à escola uma responsabilidade mínima por não se adequar aos alunos pobres.

Nessa concepção, o pressuposto básico é a crença de que as crianças pobres com inúmeras deficiências de cunho cultural necessitam ser compensadas pela escola, para que, posteriormente, possam evitar o seu fracasso na escola e também para que tenham condições de desempenhar o seu papel na sociedade situando como prioridade o trabalho.

À medida em que se busca um caminho para superar concepções e práticas educativas excludentes, há grande mobilização social em prol do reconhecimento dos direitos das crianças de zero a seis anos a um espaço educacional que, de fato, complemente as ações desenvolvidas pela família. Resultado dessa mobilização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996) estabelece normas para educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Desde a data em que tal Lei foi sancionada até a atualidade, deparamo-nos com uma educação infantil considerada como não obrigatória, o que é explicitado na Lei, principalmente nos excertos que se seguem:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
>
> IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASI, 1996, p. 10).

O artigo mencionado, mesmo não tratando a educação infantil como obrigatória, assegura o processo de consolidação do direito à infância e reafirma a importância dessa etapa da educação.

É relevante destacarmos a ocorrência de uma mudança na educação infantil, primeira etapa da educação básica. A Lei 11.274 promulgada em fevereiro de 2006, traz alterações em alguns artigos da Lei 9.394/96. O ensino fundamental, que até então dizia respeito às crianças com idade a partir de sete anos, torna-se obrigatório para as crianças a partir dos seis anos de idade.

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996, p. 21)

Nesse sentido, a etapa inicial da educação, correspondente à modalidade de educação infantil, é reduzida em um ano e esta é subdividida em creche e pré-escola. Os parâmetros para essa divisão estão centrados na faixa etária das crianças, a LDB 9.394/96 modificada pela Lei 11.274/2006 determina que:

> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
>
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
>
> II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 21)

Percebemos que, em relação aos conceitos de creche e pré-escola, a LBD 9.394/96, mesmo sem trazer profundas conceituações sobre esses termos, vem sendo compreendida de modo a definir pré-escola que engloba as idades entre quatro e seis anos; a função da pré-escola tem sido compreendida como sendo a de favorecer o desenvolvimento e a aquisição

de conhecimentos relativos ao mundo físico e social, através de um processo educativo intencional permeado por múltiplas experiências, o que pressupõe a realização de atividades com as crianças em apenas um dos períodos do dia, manhã ou tarde. Já a creche corresponde a uma instituição de atendimento integral à criança de zero a três anos, em que o trabalho desenvolvido deve compreender a associação entre o cuidar e o educar.

Para Campos (2002), a divisão entre creche e pré-escola pautada na faixa etária das crianças tem contribuído para segmentar ou desconectar o atendimento dessas crianças, ao transferi-las de um estabelecimento para outro entre os quatro e seis anos de idade. Ressaltamos que, mesmo quando uma instituição possui num mesmo local a creche e a pré-escola, há uma sensível diferenciação e segmentação entre as duas esferas no que se refere à organização curricular e conseqüentemente no desenvolvimento do trabalho educativo. Em termos de currículo formal, a pré-escola possui uma grade curricular diferente daquelas da creche, na qual são priorizadas ações que desenvolvam as capacidades expressivas e do movimento. Na pré-escola, as crianças de quatro e seis anos são submetidas a um currículo que se assemelha muito ao desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental, enfatizando as áreas do conhecimento e grande preocupação com os conteúdos preparatórios para a etapa subseqüente.

Campos (2002) acrescenta ainda que a creche, desde a sua criação, tem sido associada à população de baixa renda, devido a um critério até hoje utilizado por essas instituições: a obrigatoriedade da mãe trabalhar fora de sua residência e necessitar da creche para deixar seus filhos. De forma um pouco diferente, a pré-escola tende a se organizar nos moldes do ensino fundamental e se orienta no sentido de atender à totalidade de crianças com idade compatível a esse nível de ensino.

Kuhlmann Júnior (2005) considera a creche e a pré-escola como instituições educacionais, e o que as diferencia não são os propósitos educativos ou a faixa etária das crianças, e sim, a sua destinação social; ou seja, a creche, mesmo possuindo características educacionais, diferentemente da pré-escola, é uma instituição que foi criada especificamente para receber e cuidar das crianças carentes.

Segundo Rosemberg (2002), inicialmente a creche foi uma instituição criada para receber somente algumas crianças. Essa autora afirma que as creches tiveram sua criação motivada por questões associadas ao trabalho materno, e eram vistas como substitutas das mães que trabalhavam fora. Assim, a justificativa para a criação de creches situava-se muito

mais no aspecto produtivo do que numa preocupação com as necessidades educacionais das crianças.

As creches que direcionavam inicialmente seu atendimento apenas às crianças oriundas das classes populares, foram aos poucos destinadas aos filhos de pais pertencentes a setores privilegiados da população, que necessitavam de atendimento voltado para o desenvolvimento de suas potencialidades afetivas e cognitivas. No entanto, o atendimento das crianças de baixa renda continuou acontecendo nos moldes do assistencialismo, pautados somente na guarda, higiene e alimentação.

Nos dizeres de Oliveira (2007), no Brasil, as instituições públicas de educação priorizam a matrícula de crianças filhas de pais trabalhadores de baixa renda. Os argumentos utilizados para essa prática referem-se à crença de que o ingresso em creches e pré-escolas das crianças com idade inferior a seis anos é um serviço de assistência prestado às famílias pobres que não têm onde deixar seus filhos quando pais e mães trabalham fora de seus lares.

Historicamente, a educação infantil brasileira esteve associada ao assistencialismo; estudos e pesquisas desenvolvidas por Kramer (2006), referentes às quatro últimas décadas do século XX, revelam que as crianças brasileiras, ao serem assistidas em termos de proteção, tiveram esse atendimento realizado inicialmente numa perspectiva assistencialista sob um viés higienista e médico, a fim de diminuir a alta taxa de mortalidade infantil. Esse fato se verificava em relação a crianças de classes menos favorecidas economicamente, cujas mães trabalhavam fora e não podiam cuidar dos próprios filhos. Assim, foram instituídas, na década de 70 do século passado, as creches voltadas exclusivamente para o atendimento dessas crianças que necessitavam de assistência, não havendo uma preocupação com a função pedagógica.

Portanto, esses estudos nos mostram também que, no Brasil, o atendimento da criança pequena esteve sob a competência de diferentes órgãos governamentais: Ministério da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Justiça e da Educação.

Todavia, esse atendimento ocorreu de forma fragmentada, com cada instância agindo de modo isolado e em muitos momentos com a subordinação de uma sobre o outra, isto é, ora priorizava-se a saúde, em seguida, centrava-se na assistência social e, por fim, focava-se a educação. De acordo com essa trajetória, referente às décadas de 70, 80 e 90, práticas assistencialistas permanecem sendo correntes nos dias atuais na educação infantil.

Segundo Oliveira (2002), no Brasil, a educação das crianças muito pequenas e pequenas vem sofrendo modificações ao longo dos anos, tanto no que diz respeito à legislação, quanto às práticas educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Entretanto, percebemos ações que sinalizam para uma educação infantil com idéias voltadas para um atendimento de guarda e proteção de crianças pertencentes a grupos de baixa renda, ignorando o fato de que essa educação, além de estimuladora do desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos deve voltar-se para todas as crianças, independente de fazerem parte ou não de famílias pobres.

Outro aspecto a ser salientado é apresentado por Villalobos (2000) quando este enfatiza que em nosso país o cenário que se apresenta no período de elaboração e promulgação da LDB 9.394/1996 incorpora os modelos administrativo e econômico comprometidos com a eficiência e a redução do papel do Estado, o que implicou no aumento do papel da iniciativa privada e conseqüentemente a lógica do mercado como regente da educação.

No que tange à educação infantil, nos anos 90 do século XX, verificam-se significativas transformações a partir da inserção do Banco Mundial definindo modelos de política educacional para o país. Segundo Rosemberg (2002), a visão do Banco Mundial imprime à educação infantil uma nova concepção, a de "desenvolvimento infantil", fornecendo além de empréstimos financeiros, orientações técnicas e programas, pautados numa concepção economicista.

Não podemos negar a importância dessas ações ao reforçarem o debate sobre educar e cuidar na educação infantil. Mesmo com programas centrados no combate à pobreza, com recursos pouco significativos destinados a propostas de caráter assistencialista, tais iniciativas impulsionaram debates no âmbito das políticas públicas, entre os setores da assistência social e da educação, em prol da regulamentação da educação infantil em um contexto marcado por práticas educacionais reconhecidamente assistencialistas.

Debates sobre a democratização da escola pública e pela promoção de uma qualidade social na escolarização de crianças muito pequenas e pequenas desencadeiam políticas públicas consolidadas pelo governo Federal. Em um contexto social, permeado por desconfianças em relação à escola, à sua eficiência ao lidar com a educação, um grupo de especialistas do MEC produziu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(1998), um documento composto de três volumes com propostas e orientações para as instituições de educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), diferentemente de documentos anteriores, é dedicado especificamente à educação destinada às crianças de zero a seis anos. O espaço físico que até então tinha pouca ou quase nenhuma visibilidade nos documentos oficiais anteriormente mencionados passa a ser destacado como aspecto preponderante no processo educativo. Essa menção ao espaço físico revela a compreensão de que as crianças muito pequenas e pequenas, com as características que lhes são próprias, necessitam para o seu pleno desenvolvimento, de um espaço que possibilite oportunidade de interação, exploração e construção da autonomia.

O RCNEI (1998) também reafirma a necessidade das instituições de educação infantil estabelecerem relações com as famílias. Conforme estabelece o documento introdutório, volume I que trata das instituições de educação infantil e seus projetos educativos, a parceria com as famílias é de suma importância, pela própria especificidade da faixa etária dessas crianças e pelo desejo de construção de uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 1998).

O RCNEI (1998) representa um avanço em relação a documentos anteriores ao detalhar como poderá ser essa parceria. Segundo tal documento, a comunicação entre a família, a creche e a pré-escola necessita ser planejada, oportunizando encontros formais e informais, de acordo com as necessidades individuais ou coletivas dos alunos. Os conselhos e associações de pais também representam uma importante via nesse processo de colaboração, tendo em vista viabilizar a participação destes no trabalho da instituição, além de informações relativas à qualificação dos profissionais que nela atuam e outras informações referentes à estrutura e funcionamento da creche ou pré-escola. Esses conselhos também possibilitam a participação da família nas tomadas de decisões.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ao indicar os caminhos pelos quais devem se pautar as práticas educativas das crianças brasileiras também estabelece como princípio: "[...] o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil" (RCNEI, 1998, p. 13).

No referido documento, o brincar é concebido como atividade em que a criança tem a possibilidade de se construir por meio de ações livres ou direcionadas. No entanto, o brincar

no RCNEI (1998), embora seja mencionado como atividade importante para o desenvolvimento infantil, apresenta-se como dependente de objetivos educacionais previamente definidos. Nas creches e pré-escolas, o brincar e o aprender parecem acontecer como momentos separados, existindo hora de brincar e hora de estudar e aprender; o brincar e o aprender aparecem como dois momentos distintos e não são vistos como parte de um único processo.

Para Cerisara (2005), o RCNEI (1998) ao tratar a educação infantil como ensino, transporta do ensino fundamental as bases para desenvolver o trabalho com as crianças menores de seis anos; por isso mesmo, a disciplinarização dos corpos e um currículo centrado na aquisição de habilidades de leitura, escrita e cálculo são práticas comumente encontrados nos estabelecimentos de educação infantil. Essa é uma posição que vai de encontro às necessidades reconhecidas e avanços conquistados ao longo dos anos para a infância e do reconhecimento de que educação e cuidado são aspectos indissociáveis no dia-a-dia de creches e pré-escolas.

Com ênfase somente no desenvolvimento cognitivo da criança, essa idéia representa um dos aspectos que faz da educação infantil uma antecipação da escolarização, como forma de preparar a criança para que ela chegue melhor no ensino fundamental. Essa relação inadequada cristalizou práticas conhecidas como a "escolarização" na educação infantil (KISHIMOTO, 2003). Enquanto o MEC elaborou o RCNEI (1998), o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (1999) que constituem-se em princípios que orientam as instituições de educação infantil no desenvolvimento e organização de suas atividades pedagógicas, conforme podemos verificar abaixo:

> I – As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:
>
> a) Princípios Éticos de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem comum;
>
> b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à ordem Democrática;
>
> c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da **Ludicidade** e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL 1999, p. 1, grifos nossos).

Depreende-se que, na educação infantil, o aspecto lúdico representa ma possibilidade de educar as crianças numa perspectiva criadora, livre, em que as aprendizagens ocorrem a partir das brincadeiras, tendo em vista o comportamento interpretativo e imaginativo das crianças.

Outro aspecto destacado nas Diretrizes, que consideramos importante, é o que trata da educação e do cuidado nas creches e pré-escolas:

> III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999, p. 1).

.

De acordo com os pressupostos estabelecidos nessas Diretrizes, há uma forte tendência em assegurar que as creches e pré-escolas associem educação e cuidado. Acreditamos não ser possível estabelecer uma oposição entre cuidado e educação, pois julgamos impossível cuidar de uma criança sem educá-la, e quando educamos também assumimos a postura de cuidado.

Estudos e a experiência educacional nos permite afirmar que no dia-a-dia de algumas instituições de educação infantil o cuidar ainda permanece separado do educar, tendo em vista uma forma de organização espaço-temporal. A integração entre cuidado e educação nas instituições de educação infantil, resultam num processo em que se permite acolher a criança. Tal movimento deve tomar a própria criança como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente (KUHLMANN JÚNIOR, 2005)

Carvalho (1999) esclarece que o cuidado exercido através da relação adulto-criança no contexto da educação escolar infantil deve ser considerado como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas. Compreendemos que na educação infantil há uma interligação profunda entre educação e cuidados, pois o desenvolvimento da criança pequena também está atrelado aos cuidados a ela dispensados.

Com isso, entendemos que a prática de cuidado na educação infantil não pode ser reduzida apenas às atividades inerentes à troca, higiene ou alimentação, entre outras. O cuidado deve ser exercido abordando uma perspectiva mais ampla, conforme explicita Costa (2006, p. 66):

> Na educação infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, de todas as crianças. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. Um processo que é proporcionado por sujeitos protagonistas e com seus componentes individuais, físicos, psíquicos e culturais. As interações entre os participantes do cuidado ocorrem a partir de inúmeras possibilidades, criança-educadora, criança-mãe, criança-criança. Os cenários ligados ao cuidar se configuram em espaços físicos diferentes, mas profundamente articulados, pelo objetivo do cuidado à criança.

Nesse sentido, acreditamos que os cuidados dispensados às crianças muito pequenas e pequenas exige um ambiente educativo que as compreenda como sujeitos ativos e participantes de seu processo de desenvolvimento pessoal.

Kishimoto (2002, p 37) tece explicações sobre a dicotomia entre cuidar e educar que se explicita pelo princípio da maternagem[8]:

> Ao longo da constituição da Educação Infantil, o profissional enfrentou as contradições entre o feminino e o profissional. Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da Educação Infantil desde seus primórdios, segundo o qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área .

Diante disso, podemos inferir que as professoras, ao tentarem um afastamento dessas práticas de maternagem, acabam por deixar de lado as atividades de cuidado em detrimento de uma supervalorização do educar. O resultado desse posicionamento em que as professoras buscam sua afirmação como profissionais, distanciando-se dos papéis de mães e babás é a adoção em seu fazer cotidiano de uma postura escolarizante, alicerçado num planejamento conteúdista, em que cuidado e educação assumem uma pseudo-dualidade.

Campos, Rosemberg e Ferreira (2006) explicam sobre essa falsa dualidade predominante nas instituições de educação infantil. Para elas, a educação intencional é realizada com o objetivo de preparar a criança para o ensino fundamental e os cuidados são relacionados a atividades de assistência à criança, incluindo limpeza, higiene, alimentação e proteção. Para essas autoras, a criança para desenvolver-se de forma global tem a necessidade de receber orientações pedagógicas ao mesmo tempo em que lhe é oferecido os

[8] De acordo com Kishimoto (2007), o termo maternagem pode ser definido como sendo o mais apropriado para indicar o cuidado e a educação dispensado às crianças na esfera privada da família burguesa, aspecto esse que deve ser compreendido de modo diferente nos espaços públicos.

cuidados adequados. Para explicar melhor esse processo de educar e cuidar, as autoras em questão utilizam-se do termo *educare* para definir esse atendimento integrado, reconhecendo as atividades pedagógicas e as ações de cuidado como aspectos inseparáveis de um único processo.

No Brasil, a prática do cuidar está associada ao assistencialismo que permeia a concepção de creche, pressupondo-se que esse cuidado deve ser prioritariamente dispensado às famílias pobres. Nesse caso, a visão assistencialista parece superar a pedagógica.

Com o intuito de atender a determinações impostas pela Lei 9394/1996, o Governo Federal aprova em 2001 um decreto que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Este Plano também insiste na destinação da educação pública infantil prioritariamente aos filhos de pais que trabalham fora e aos de baixa renda.

> Este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar também a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa (BRASIL, 2001, p. 11).

Esse documento, no que se refere à educação infantil, apresenta visível preocupação em estabelecer um espaço físico adequado ao desenvolvimento de atividades lúdicas, que permita à criança se desenvolver em sua totalidade, em seus aspectos físico, social, psicológico e intelectual desde o período da educação infantil.

> [...] é possível que muitos dos estabelecimentos [destinados à educação infantil] sejam anexos à escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal, nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula (BRASIL, 2001, p. 9, acréscimos nossos).

Ao estabelecer os objetivos e metas para a educação das crianças matriculadas em creches e pré-escolas, o PNE (2001) reafirma a valorização do espaço destinado ao brincar, ao indicar que as instituições de educação infantil devem se preocupar em:

> 2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
> a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
> b) instalações sanitárias para a higiene pessoal das crianças;
> c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
> d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo (BRASIL, 2001, p. 12).

Ao analisarmos o documento, constatamos que ele traz um novo conceito de educação para a infância ao determinar, no capítulo que trata dos objetivos e metas para a educação infantil, a extinção das classes de alfabetização. Segundo esse documento, deve-se "extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças ao ensino fundamental e matricular, também naquele nível todas as crianças de sete anos ou mais que se encontrem na educação infantil" (BRASIL, 2001, p. 13).

As classes de alfabetização no sistema de ensino brasileiro foram compreendidas como a preparação das crianças para sua inserção no ensino básico. Essas classes situavam-se num nível intermediário entre a educação infantil e o ensino fundamental. As crianças ficavam retidas nas classes de alfabetização até que atingissem o que se considerava como um domínio satisfatório de habilidades de leitura, escrita e noções básicas de matemática.

A metodologia utilizada na alfabetização baseava-se praticamente na decodificação das letras, o que permitia a criança ler de forma mecânica, descontextualizada e vazia de sentido e significado. Hoje, vivenciamos uma exigência de letramento que vai além da alfabetização, reivindica-se para os anos iniciais do ensino fundamental a apreensão da leitura, da escrita e de suas práticas sociais, o que permite ao indivíduo letrado não somente ler e escrever, mas utilizar-se desses mecanismos a fim de responder às necessidades sociais que lhe são impostas cotidianamente.

Buscando melhor delimitar a implementação das políticas educacionais, o MEC elabora a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (2006). Com esse documento, fica evidente o interesse em assegurar que as creches e pré-escolas integrem-se, através de credenciamento e autorização, aos sistemas de

ensino e que estes implementem suas propostas pedagógicas tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Este documento avança em relação aos anteriores ao formular a exigência de um parâmetro de qualidade para a educação infantil; no entanto, não define claramente a concepção de qualidade de que trata. Ao reafirmar o fortalecimento da perspectiva de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças, elabora também diretrizes e objetivos para este nível de ensino:

> [...] o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
>
> [...] fortalecer parcerias para assegurar nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária (BRASIL, 2006, p. 13-15).

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Estado passa a ter a obrigatoriedade de atender às crianças pequenas e muito pequenas em creches e pré-escolas, cabendo aos estados e municípios a participação nesse atendimento e a viabilização de ações e recursos, que garantam o direito da criança à educação. As legislações que se seguiram ao ano de 1988 também tiveram a preocupação em reafirmar a obrigação do Estado e dos entes federados em formular políticas públicas para a educação infantil.

A par das principais Leis e Orientações que regem a educação infantil no Brasil, podemos afirmar que essa educação destinada às crianças pequenas e muito pequenas é garantida em leis, enfatizando-se a Constituição Federal (1988) e a LDB9394/96. Porém, essa legislação formulada no interior de um contexto sócio-econômico neoliberal, orientado por uma lógica da desigualdade, não consegue viabilizar garantias e ações a que se propõe. Isso se comprova, por exemplo, ao verificarmos a quantidade de crianças excluídas da educação infantil

Podemos constatar que, mesmo sendo reconhecida como instituição educativa, a creche não atingiu os níveis de crescimento alcançados pelas pré-escolas. De acordo com índices do próprio governo (IBGE/2007), apenas 13% de crianças brasileiras com idade entre zero e seis anos, o que equivale a um percentual de 7 milhões de crianças de um total de aproximadamente 54 milhões, estão matriculadas nas creches e pré- escolas. Esses dados

numéricos já indicam que até mesmo a oferta de vagas na educação infantil permanece sendo um desafio para o país.

1.3. Educação infantil na cidade de Uberlândia

Para compreender o processo de desenvolvimento da educação infantil em Uberlândia, necessário se fez realizar um breve histórico sobre o atendimento prestado às crianças com idade entre zero e seis anos em nossa cidade. No período anterior ao ano de 1980, ações educativas formais dispensadas aos pequenos restringia-se a instituições particulares, haja vista que não há registro de ensino público destinado a essa faixa etária.

A educação infantil no município também tem sua história associada ao atendimento realizado por organizações de assistência social. Somente a partir dos anos 80 do século XX é que o poder público, por meio da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social e o apoio da Secretaria Municipal de Educação, passa a se responsabilizar pela educação infantil. Durante toda essa década, foram empreendidos esforços pela Prefeitura Municipal de Uberlândia em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com vistas a atender às crianças muito pequenas e pequenas. Nesse período, o trabalho desenvolvido nas unidades de educação infantil com a colaboração de profissionais e estagiários da UFU representou avanços no que se refere à estruturação das atividades educativas realizadas nas creches e pré-escolas da cidade.

O capítulo das Diretrizes Curriculares para a educação infantil no município de Uberlândia (2003), sobre contexto histórico da Educação Infantil, destaca que as primeiras creches e pré-escolas de Uberlândia funcionavam em locais adaptados, geralmente eram residências alugadas; a rede física não conseguia atender adequadamente as crianças tanto com relação ao quantitativo quanto ao qualitativo. Os profissionais que trabalhavam nas creches junto às crianças com idades inferiores a três anos não tinham formação adequada, muitos possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, o que resultava em um atendimento voltado apenas para a guarda, proteção e cuidado.

Em se tratando das crianças com idade entre três e seis anos, o trabalho era desenvolvido por professores voluntários e estagiários da Universidade Federal de Uberlândia, conveniados com órgãos governamentais, dentre eles, o Movimento Brasileiro

de Alfabetização - MOBRAL. Na pré-escola, o quadro geral sofre modificações ainda no final da década de 80 do século passado, quando a UFU se afasta desse trabalho e a Secretaria Municipal de Educação assume essas instituições e contrata, por meio de processo seletivo, profissionais sem formação específica para desenvolver um trabalho de cunho pedagógico junto às crianças pequenas.

Houve no período dos anos 90, fortemente marcado por movimentos de luta pelos direitos das crianças em âmbito nacional, uma ampliação do atendimento pré-escolar na esfera local. Nesse período, iniciou-se a construção no município de Uberlândia das Escolas Municipais de Alfabetização (EMAs), seguidas posteriormente pela criação 1º Módulo de Educação Infantil (MEI) e das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), as quais recebiam crianças entre zero e seis anos de idade. Concomitante à ampliação da rede física, foi realizado em 1994 o primeiro concurso público para professores e especialistas para atuarem em creches e pré-escolas; a formação exigida para especialistas foi o curso em nível superior e para os professores o curso normal ou magistério, equivalente ao segundo grau.

Acompanhando os avanços sobre a educação das crianças muito pequenas e pequenas, a Secretaria Municipal de Educação, em 1998, elege uma equipe indicada pelos diretores das escolas para organizar o Referencial Curricular Básico para a Educação Infantil. A vigência dessa formulação curricular perdurou por aproximadamente cinco anos, sendo substituída no ano de 2003 pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil[9].

É importante destacar que, no período de 2001 a 2003, auxiliares de creche que possuíam apenas o ensino fundamental e que atuavam nas creches e pré-escolas realizaram, por meio do Programa Emergencial para Habilitação do Professor de Educação Infantil, curso em nível médio, na modalidade Normal, oferecido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, com apoio dos governos Estadual e Federal. O curso teve como objetivo habilitar as auxiliares de creche para desempenharem suas funções com a competência profissional exigida para a prática pedagógica nas instituições de educação infantil.

Buscando atender às determinações legais apresentadas pela LDB 9.394 (1996) em que os municípios, num prazo máximo de três anos, deveriam realizar a transferência das

[9] As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil foram construídas por uma equipe formada por professores e especialistas da Secretaria Municipal de Educação, que participavam no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), de um grupo de estudos sobre a educação infantil, formado por representantes das creches e pré-escolas.

creches e pré-escolas para as suas secretarias municipais de educação e com a preocupação de desarticular um modelo de educação infantil de cunho assistencialista, no ano de 2002, a Prefeitura Municipal de Uberlândia, por meio da Portaria 11925/2002, criou a comissão de Transição da Educação Infantil.

O objetivo principal dessa comissão era efetivar a transição das Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDIs), e sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, medidas foram tomadas para que as UDIs se tornassem escolas de educação infantil. Tais ações traduziam-se em orientações sobre as práticas de cuidado e educação desenvolvidas nas UDIS com o encaminhamento pedagógico e a organização da tramitação de documentos administrativos.

O processo de transferência referencia-se pela Resolução nº 443 de 2001 (MINAS GERAIS, 2001), que trata da educação infantil no sistema de ensino de Minas Gerais. Essa resolução dispõe sobre as condições de funcionamento e objetivos da educação infantil, elaboração de regimento e projeto político pedagógico, formação dos professores e espaço físico dentre outros. O processo de transição das UDIs para EMEIs iniciados em 2002 ainda perdura até hoje, e mesmo com a aprovação e transferência de 15 instituições, restam 12 UDIs que não puderam ser transformadas em EMEIs por não atenderem às exigências legais. Enquanto aguardam o processo de transferências, essas Unidades de Desenvolvimento Infantil realizam suas atividades procurando adequar-se às normas desejadas para submissão à nova avaliação e posterior transferência.

Com o crescente número de crianças pequenas e muito pequenas matriculadas na rede pública municipal de ensino, intensificou-se a preocupação não somente com a estrutura física, mas também com a organização curricular presente nas instituições de educação infantil. Em 2003, após vários encontros realizados com profissionais que atuam na educação infantil do município, imbuídos do desejo de construir uma educação pautada em princípios educativos condizentes com as necessidades das famílias e da sociedade atual, foi elaborada a Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Uberlândia, composta por diretrizes curriculares para esta área de ensino.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no município de Uberlândia, de 2003, inspiradas na proposta pedagógica de Porto Alegre[10], ressaltam a necessidade de a criança ser inserida em um espaço educativo que seja acolhedor. A proposta do município incorpora eixos, os quais explicitam a associação entre cuidado e educação e a importância de um espaço físico que permita a realização de jogos e brincadeiras.

O eixos denominados de complexos temáticos contextuais são compreendidos a partir de sua relação com o contexto sócio-cultural da criança:

> Os complexos, enquanto áreas de conhecimento, onde conhecimento deve ser entendido como uma relação que se estabelece entre o indivíduo e o objeto a ser conhecido, abordam questões e temas da vida cotidiana das crianças. (UBERLÂNDIA, 2003, p. 34)

A organização curricular a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2003) estruturou-se por meio dos complexos temáticos contextuais: "identidade, gênero, etnia e religiosidade na trama das diferenças; proteção, afeto e aconchego; brincadeiras e jogos; imaginação e fantasia" representam a tentativa de romper com currículos conservadores para a educação infantil, aqueles que eram alicerçados em manuais de ensino repleto de conteúdos voltados para a aquisição da leitura e da escrita, conteúdos pretensamente necessários à preparação das crianças para patamares posteriores à educação infantil.

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares para a educação infantil, em Uberlândia, mesmo contemplando dois eixos relacionados a atividades lúdicas, brincadeiras e jogos e também imaginação e fantasia abordam de forma bastante sucinta os pressupostos teóricos sobre o tema e não especificam ou exemplificam os modos de efetivação do lúdico no cotidiano das creches e pré-escolas.

Atualmente, em Uberlândia, as 41 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), assim como define a legislação, recebem crianças de zero a seis anos de idade. O atendimento é realizado na creche em período integral para as crianças de quatro meses até três anos de idade, com turmas subdivididas em berçário com crianças de quatro meses até um ano de idade, em G-2, o agrupamento com as crianças de dois anos e; G-3, o

[10] A Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de Porto Alegre, construída no ano de 1999, é considerada uma proposta de reestruturação curricular inovadora, ao afirmar a Educação Infantil como um espaço do lúdico, da imaginação, da criação, do acolhimento, da curiosidade, da brincadeira, onde o cuidar e educar são dimensões presentes em todas as interações com as crianças.

agrupamento com as de três anos de idade. Salientamos que nos agrupamentos com as crianças até dois anos de idade, há na sala de aula um professor e de dois educadores infantis[11]. Nas salas em que as crianças têm três anos de idade há um professor e apenas um educador. As crianças maiores, em idade pré-escolar, com quatro e cinco anos, são organizadas em 1º e 2º períodos; o atendimento é parcial, feito no horário da manhã ou tarde.

No que se refere aos profissionais que atendem a cada uma das turmas mencionadas, a Instrução Normativa SME nº 003/2008 determina:

> Art. 16. Para atender as necessidades de cada unidade escolar, serão disponibilizados:
>
> I – para cada seis crianças dos agrupamentos de Berçário e G1, um educador infantil;
>
> II – para cada oito crianças do agrupamento G2, um educador infantil;
>
> III – para cada doze crianças, do agrupamento G3, um educador infantil;
>
> IV – para as turmas com crianças de quatro anos, um professor;
>
> V – para as turmas com crianças de cinco anos, um professor.

Em relação ao número de alunos, essa Instrução Normativa define que:

> Art. 50. O limite mínimo de alunos estabelecido para a lotação de classe será :
>
> I – crianças de quatro anos – vinte e quatro alunos por sala;
>
> II – crianças de cinco anos – vinte e oito alunos por sala;
>
> III – crianças de série introdutória e 1ª série – vinte e oito alunos por sala;
>
> IV – crianças de 2ª série – trinta alunos por sala;
>
> V – crianças de 3ª e 4ª séries – trinta e dois alunos por sala;
>
> VI – crianças de 5ª a 8ª séries – trinta e cinco alunos por sala.

[11] A denominação Educador Infantil refere-se a uma categoria profissional que atua na creche diretamente com as crianças de zero a quatro anos. Esses profissionais possuem carga horária de seis horas diárias. O concurso público em andamento que está sendo realizado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia neste ano de 2009, tem o ensino médio como nível de escolaridade mínimo para o provimento de cargos de Educador Infantil. Mesmo atuando junto às professoras e assumindo responsabilidades com a educação das crianças, essa categoria profissional não está inserida no quadro do magistério municipal, mas sim no quadro administrativo, o que as impede de ter acesso a benefícios inerentes à carreira do magistério. Já o professor possui o curso em nível superior como exigência mínima para ter acesso ao cargo, e sua carga horária de trabalho é de quatro horas diárias. O trabalho desses dois profissionais difere-se quanto às atividades que realizam: a educadora se responsabiliza pela higiene, limpeza e alimentação; e a professora se encarrega das atividades pedagógicas sistematizadas.

Ao atentarmos para as especificidades que envolvem o trabalho educativo com crianças muito pequenas e pequenas, com uma exigência de atenção individualizada, acreditamos que o número mínimo de alunos destinados a cada sala de aula é excessivo, tendo em vista as necessidades integrais das crianças, cuja educação e cuidados não podem ser negligenciados ou resumidos à satisfação das necessidades exclusivamente orgânicas das crianças (COSTA, 2006).

Essa mesma Instrução Normativa assevera que as escolas que tenham o número de salas de 1º períodos maior ou equivalente a quatro turmas, terão direito a uma educadora itinerante que deverá atuar como apoio, prestando atendimento a todos os 1os períodos.

É importante destacar que os impasses legais, definições fracas ou ambíguas, a própria organização da escola, ou a falta desta, imprime ao trabalho de professores e educadores uma dimensão conflituosa, tendo em vista a inexistência de clareza com relação à função de cada um desses segmentos profissionais.

As EMEIs, a partir do ano de 2007, deixaram de atender em período integral as crianças com quatro anos de idade, ficando o seu atendimento restrito a apenas um dos períodos do dia. Essa medida está associada à própria definição da Lei nº 9.394/1996 que traz uma distinção entre creche e pré-escola pautada no critério de idades. Sob essa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entendeu que a criança, a partir dos quatro anos, estando em idade pré-escolar, já não necessita de atendimento realizado em período integral, próprio às creches. Tal redução no atendimento infantil pode significar a abertura de mais vagas na educação infantil.

Em Uberlândia, a rede de educação infantil pública municipal é composta por 41 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 13 Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDIs), além de salas de educação infantil localizadas em dez escolas de ensino fundamental. Essas salas são emprestadas para o ensino infantil, e funcionam em regiões da cidade em que geralmente há uma grande demanda por pré-escola e não há demanda suficiente para o ensino fundamental, o que resulta no aproveitamento do espaço ocioso para atender alunos em idade pré-escolar.

De acordo com a tabela apresentada a seguir, podemos constatar o crescimento no quantitativo de crianças pequenas atendidas na rede pública municipal de ensino.

Tabela 1 – Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - Período: 2.000 a 2.007

	Anos Letivos							
Etapa	**2.000**	**2.001**	**2.002**	**2.003**	**2.004**	**2.005**	**2.006**	**2.007**
0 a 3 anos	479	523	1.355	1.231	1.382	1.709	1.874	2.730
1º Período 4 anos	395	405	813	1.198	1.499	1.913	1.975	3.074
2º Período 5 anos	1.699	1.699	2.581	2.637	2.960	3.195	3.242	4.226
3º Período 6 anos	4.598	4.817	5.035	5.021	4.839	4.872	4.701	0
Total	7.171	7.414	9.784	10.087	10.680	11.689	11.792	10.030

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – junho de 2008

Ao compararmos o atendimento da educação infantil realizado nos dois últimos anos, 2006 e 2007, encontramos um acréscimo no número de alunos matriculados nas creches e também até o 2º período das pré-escolas. As creches em 2006 atenderam um número total de 1.874 crianças, em 2007 esse total foi de 2.737, o que representa um aumento em torno de 46% de crianças inseridas nas creches públicas municipais, com atendimento em período integral. A matrícula na pré-escola, nos 1ºs e 2ºs períodos também obteve uma elevação de aproximadamente 40%, com 5.217 em 2006 passando para 7.300 crianças no ano de 2007.

Vale lembrar que, em 2006, as instituições de educação infantil atendiam crianças com a idade de seis anos. Tal faixa etária foi incorporada pelo ensino fundamental[12], o que certamente contribuiu para o aumento da oferta de vagas para as crianças com idade entre zero e cinco anos. Outro aspecto que também contribuiu para esse aumento foi o fato de o atendimento à faixa etária de quatro anos, deixar de ser realizado em período integral e

[12] A lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, estabelecendo que a matrícula nesse nível de ensino é obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade.

passar a ser oferecido em apenas um dos turnos; essas transformações por um lado favoreceram a entrada de um número maior de crianças na educação infantil e, por outro, retirou dessas crianças o direito de elas receberem um atendimento educativo em tempo integral.

Entretanto, mesmo com os números indicando um crescimento no atendimento de crianças muito pequenas e pequenas, em Uberlândia permanece sendo grande a quantidade de crianças que estão fora das creches e pré-escolas, por falta de vagas, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Demanda de vagas para a educação infantil para o ano de 2008, no município de Uberlândia

	Situação 2008					
	Berçário	**1 ano**	**2 anos**	**3 anos**	**4 anos**	**5 anos**
Candidatos inscritos	136	935	1492	1861	2421	1423
Novas vagas oferecidas	145	284	529	1.007	1609	1.011
Demanda não atendida	31	651	963	854	812	412
Vagas Remanescentes	09	00	00	00	106	84
Déficit de vagas	22	651	963	854	706	28

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria de Inspeção Escolar - fevereiro de 2008

Um aspecto importante a ser analisado é a distribuição de vagas pelas escolas da cidade, no caso das crianças do berçário e das de quatro e cinco anos, percebemos que mesmo tendo vagas remanescentes, temos também a demanda não atendida. Esse fato tem sua explicação na relação entre a distribuição de vagas por cada setor do município, conforme exemplo a seguir: o setor 02, compreendido pelas Escolas Municipais de Educação Infantil do bairro Santa Mônica: EMEI do Bairro Santa Mônica, EMEI Criar e EMEI Zacarias Pereira Silva, possui no berçário uma demanda não atendida de 11 crianças, em

contrapartida, no setor 11 com abrangência dos bairros Industrial, Cruzeiro do Sul e Nossa Senhora das Graças essa situação é inversa, pois no berçário existem 17 vagas disponíveis. Nesse sentido, compreendemos que, neste último caso foi oferecido um número maior de vagas para um setor com menor demanda, deixando-se de atender ao setor cuja exigência por vagas no berçário é bem maior.

Ao analisarmos os dados relativos à demanda por vagas nas instituições de educação infantil no município, detectamos que, apesar dos avanços com relação ao aumento do número de creches e pré-escolas na cidade, esse crescimento não foi suficiente para atender a todas as crianças que buscam vagas na rede pública do município. Tal situação torna-se ainda mais preocupante se atentarmos para o fato de que a demanda não atendida é calculada tendo como base apenas as inscrições realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação, ou seja, esses dados numéricos não tomam como referência o quantitativo de crianças menores de seis anos que vivem na cidade e que, por motivos diversos, não solicitaram vaga na educação infantil municipal. Caso isso ocorresse e todas as crianças muito pequenas e pequenas e que têm o direito à educação infantil garantido por lei solicitassem vagas, certamente a demanda não atendida teria um aumento bastante significativo.

De acordo com Kramer (2006) há que se enfatizar ainda que a história da educação infantil no Brasil é fortemente marcada pela visão assistencialista, com a dicotomização das atividades de cuidado e educação. Ainda hoje, mesmo com a compreensão em nível teórico, de que a ação pedagógica fundamenta-se no entrelaçamento do educar e cuidar, no campo da prática essa dissociação permanece presente. Em Uberlândia, essa realidade não é diferente, pois apesar das determinações legais estabelecerem que as crianças muito pequenas e pequenas têm direito à educação, muitas instituições que atendem a essa faixa etária continuam alheias ao caráter educativo, reproduzindo em seu dia-a-dia práticas comprometidas com concepções assistencialistas e compensatórias.

Contudo, podemos destacar como grande avanço em relação à educação infantil no município de Uberlândia a determinação da LDB 9.394/96 de que esse nível de ensino seja considerado como primeira etapa da educação básica e a conseqüente obrigatoriedade imposta às secretarias municipais de educação em assumir a responsabilidade para com esse atendimento. Essa medida foi fundamental para o desenvolvimento de ações voltadas para a adequação e melhoria do serviço público prestado, entre as quais destacamos a formação

dos quadros docentes que atuam nas instituições de educação infantil e a reestruturação das instalações físicas para este nível de ensino.

No próximo capítulo, apresentaremos um breve resgate histórico sobre o significado e a natureza dos jogos e analisamos aspectos relativos à brincadeira como prática cultural, destacando as atividades lúdicas como essenciais no processo de desenvolvimento do ser humano, principalmente das crianças em idade pré-escolar.

CAPÍTULO II

CRIANÇAS E BRINCADEIRAS EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS

> [...] a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo.
>
> (HUIZINGA, 2007, p. 5)

Nesta pesquisa, lançamo-nos em uma aventura atrás de descobertas, buscamos uma educação infantil que não seja a imagem fiel de uma perspectiva educacional de escolarização das crianças, em que educação e cuidado façam parte de um só processo. Trilhamos nosso caminho na tentativa de encontrar na creche e pré-escola um cotidiano permeado pela alegria, pelo movimento, pelas brincadeiras, pelo prazer, pela contação de histórias, pelo choro, mas também pelo riso. Enfim, nosso desafio no presente capítulo é falar da cultura lúdica de crianças concretas que, como seres sociais, são produtoras dessa cultura. Sobre isso, Florestan Fernandes (2004, p. 27) explica:

> A cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituirá somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Segundo Ariès (1981), desde a antiguidade, no pensamento de filósofos como Platão (428 aC-347 aC) e Aristóteles (384 aC-322 aC), o brincar ocupava seu lugar no que se refere à educação e lazer. Nesse período, destacavam-se no ensino infantil jogos didáticos como instrumentos empregados na aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento.

Huizinga (2007), um estudioso do assunto, ao discutir a natureza e significado do jogo como fenômeno cultural, destaca que na sociedade primitiva essa atividade já se fazia

presente no universo infantil, com manifestação de todas as características lúdicas como a ordem, tensão, movimento, entusiasmo, ritmo e solenidade.

De acordo com Kishimoto (2007), na Antiguidade e na Idade Média, os jogos eram desenvolvidos tendo como objetivo principal a recreação de adultos e de crianças. A autora destaca que Rabelais (1483-1553), através dos personagens Gargântua e Pantugruel, tece críticas à educação dos sofistas, cujo principal divertimento eram os jogos em suas diferentes formas, com destaque para os jogos de azar, muito comuns na época. Em oposição à educação dos sofistas, considerada inadequada, Rabelais retrata a educação dispensada à Pantagruel, onde o jogo deixa de ser vislumbrado apenas como divertimento inútil, passando a ter função educativa no ensino de conteúdos disciplinares. No caso de Rabelais, os jogos são tratados com certa rejeição em virtude de serem vistos como perniciosos, a exemplo dos jogos de azar.

Com a mudança de concepção dos jogos, ocorrida na Idade Média, com a idéia de brincadeira como conduta que desenvolve a inteligência, essa atividade lúdica passa a ser controlada pelo educador; a brincadeira é utilizada para motivar a criança a dominar os conteúdos, sem que ela exerça o controle do seu desenvolvimento, pois esta responsabilidade está a cargo do adulto. A brincadeira se desvia do lúdico voltado apenas para a diversão para exercer outra função, a de ferramenta para desenvolver habilidades educativas. (KISHIMOTO, 2007, p. 28).

Segundo Kishimoto (2007), Montaigne (1533-1592) também defende o jogo como função educativa, desvalorizando a dança e os jogos quando utilizados somente para o lazer. Segundo esse autor, o jogo seria útil para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário.

Ariès (1981), ao tratar de questões relacionadas ao trabalho na vida do homem medieval, demonstra que, nesse período, o trabalho não era a mais importante das atividades, não tendo o mesmo valor social e a mesma dedicação temporal que lhe atribuímos hoje. Desse modo, os jogos constavam como uma das principais formas encontradas para que as pessoas estabelecessem laços coletivos. Segundo o autor:

> Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para sentir-se unida (ARIÈS, 1981, p. 95)

Já na atualidade, a compreensão defendida sobre os jogos, de que tais atividades permitem a espontaneidade da criança, somente começa a ser delineada no Renascimento, período em que tem início uma concepção que percebe o momento lúdico como oportuno para realizar observações acerca do desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança.

No Renascimento, as brincadeiras eram vistas como ações livres, portanto, estimuladoras do desenvolvimento cognitivo infantil. Os jogos eram considerados meios facilitadores da aprendizagem e adequados à educação escolar cabendo ao educador a responsabilidade por romper com antigos processos de ensino, tornando lúdicos os conteúdos a serem ministrados.

Ariès (1981), ao tratar da contribuição à história dos jogos e brincadeiras, na obra História social da infância e da família, utiliza o diário escrito pelo médico do pequeno Delfim, nascido na França no início do século XVII para demonstrar o seu desenvolvimento físico e intelectual, assim como as brincadeiras das quais ele participava. Conta-se que, com pouca idade, o Delfim jogava péla[13] e malha[14] e se juntava aos soldados para brincar de ações militares. A brincadeira, assim como a dança, a música e as histórias estavam presentes entre as atividades desenvolvidas pelo Delfim. Salientamos que nesse período as brincadeiras e os jogos praticados pelas crianças eram também destinados aos adultos; os mesmos jogos eram realizados tanto por adultos quanto por crianças, porque não havia uma concepção de infância como etapa de vida diferente que requer a prática de ações peculiares.

> Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. [...] Quando ele não está brincando com os pajens, está brincando com os soldados: Ele brincava com os soldados de diversas brincadeiras, como de bater palmas e esconder. Aos seis anos joga o jogo dos ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas pela mímica. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e de adultos (ARIÈS, 1981, p. 86).

[13] Péla era um jogo muito praticado no período antigo e consistia em atirar uma bola (a péla) de um lado para o outro, com a mão ou com o auxílio de um instrumento, raquete, bastão ou pandeiro (ARIÈS,1981).

[14] O jogo da malha era um tipo de jogo, em que se lançam discos de metal em direção a um pino que se encontra a alguns metros de distância (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981), aos sete anos de idade, ao entrar para a escola, o Delfim é tolhido no que se refere às brincadeiras, e é estimulado a desenvolver outras atividades; dentre elas, montar no cavalo, atirar e caçar.

> As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens. [...] Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas: "Não deveis mais brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais uma criança" [...] Um pouco mais de bonecas e de brinquedos alemães [15] antes dos sete anos, um pouco mais de caça, cavalos, armas e talvez teatro após essa idade: a mudança se faz insensivelmente nessa longa seqüência de divertimentos que a criança toma emprestada dos adultos ou divide com eles (ARIÈS, 1981, p. 87).

Em seus estudos, Ariès (1981) revela que alguns dos brinquedos manipulados pelas crianças tiveram sua origem motivada pelo desejo infantil de imitarem ações realizadas pelos adultos em situações rotineiras, salienta como brinquedos usuais a partir do século XV, o cavalo de pau e o cata-vento, inspirados respectivamente no cavalo, animal muito utilizado no transporte de pessoas e de mercadorias desde a antiguidade e nos moinhos de vento, técnica iniciada na Idade Média. O autor acrescenta ainda outras brincadeiras tais como, por exemplo, os jogos com as miniaturas de pássaros que não tiveram sua origem associada à imitação dos adultos, mas a festejos coletivos.

> Era costume nos primeiros dias de março os meninos fazerem uma andorinha de madeira enfeitada com flores, que girava em torno de um eixo. Eles a levavam de casa de em casa, e recebiam presentes: o pássaro ou a sua produção não eram um brinquedo individual, e sim um elemento de uma festa coletiva e sazonal[16], da qual a juventude participava desempenhando o papel que sua classe de idade lhe atribuía (ARIÈS, 1981, p. 89).

O mesmo autor destaca que, no século XVIII, pesquisas realizadas por meio de estudos da iconografia, da Grécia antiga, concluíram que muitos jogos e brincadeiras infantis realizados naquela época estiveram associados às comemorações e às cerimônias religiosas:

> [...] figurava entre os ritos de uma das festas previstas pelo calendário: as Aiora, a festa da juventude. Os meninos pulavam sobre os odres cheios de

[15] Os brinquedos alemães com que o Delfim brincava eram miniaturas de pássaros de madeira, fabricadas pelos artesãos de Nurembergue (ARIÈS, 1981).

[16] As festas sazonais eram festas coletivas realizadas em datas fixas do calendário. A organização dessas festas seguia as regras tradicionais da época. Durante os festejos, crianças, jovens e adultos participam ativamente, de acordo com os papéis que a tradição lhes reservava (ARIÈS, 1981).

> vinho, e as meninas eram empurradas em balanços. [...] existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos dessacralizadas (ARIÈS, 1981, p. 89).

As festas populares, festas de Reis, do Natal e de São João são importantes representantes da cultura lúdica ao longo do século XVIII. Com o tempo, o processo de dessacralização das brincadeiras contribuiu para que estas fossem cada vez mais destinadas às crianças, tornando essa atividade lúdica como predominantemente infantil e caracterizada por manifestações que se distanciavam do mundo adulto (ARIÈS, 1981).

De acordo com Ariès, 1981, no século XVIII, Rousseau (1712-1778) faz a defesa de uma educação ativa, destacando a importância dos pensamentos e também das atitudes. De acordo com suas idéias, o modo de ser, pensar e agir da pessoa é o que motiva a aprendizagem. Para tanto, a educação das crianças deve deixar de lado a pedagogia verbalista para se ater às experiências por elas vividas.

Em decorrência disso, e associado ao crescimento do valor atribuído às crianças na família nuclear em desenvolvimento, bem como à necessidade de orientação e controle educacional, as propostas de educação elaboradas no século XVIII se pautavam no uso de brinquedos e em atividades educativas que proporcionem tanto a aprendizagem quanto o divertimento (WAJSKOP, 2001).

Segundo Kramer (2000), o Romantismo**,** concepção que nasce no século XVIII, em meio a profundas transformações no âmbito social, surge em um momento em que novas explicações para o desenvolvimento infantil estão sendo criadas e discutidas, o que se traduz em questionamentos em relação à educação tradicional até então praticada.

Para essa autora, do ponto de vista histórico, a partir do Romantismo, firma-se a perspectiva do jogo como ação espontânea e livre da criança. Os jogos se configuram como instrumento indispensável à educação das crianças. Nesse sentido, a brincadeira passa a justificar sua importância, assumindo seu papel educativo.

O direito das crianças ao lúdico tem se apresentado, assim como a saúde, o lazer, o cuidado e a educação, como uma necessidade básica no desenvolvimento infantil. O

reconhecimento desse direito coloca em cena nos últimos anos, especificamente a partir dos anos 90 do século passado, questionamentos sobre a ocorrência, as condições e a qualidade das interações lúdicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Em outras palavras, a partir do reconhecimento do lúdico como dimensão fundamental da infância, o que se busca compreender é como e quando ocorrem as brincadeiras e os jogos, atentando também para a função destinada a essas atividades no espaço educativo da creche e pré-escola. Novas configurações e concepções, que dizem respeito à infância e ao desenvolvimento da criança, são marcantes para a definição da cultura lúdica presente nos dias atuais.

É crescente nos dias de hoje a valorização das brincadeiras infantis no contexto educacional, esta questão é discutida por autores como Brougère (2002, 2004), Kishimoto (2007) e Wajskop (2001). Diferentes estudiosos buscam justificar a importância do lúdico em prol do desenvolvimento infantil. No entanto, as brincadeiras, o brinquedo e os jogos não fazem parte apenas de debates atuais. Este é um assunto que tem estado em evidência em diferentes momentos da civilização, tendo sido motivação para estudos de vários pensadores. Sendo assim, vários são os entendimentos sobre os jogos e as brincadeiras.

Nesse movimento, encontramos concepções sobre a brincadeira que oscilam entre o estigma de inutilidade e perda de tempo a uma extrema exaltação das atividades lúdicas, com destaque para os jogos. Ao considerarmos o jogo como expressão representativa da ação lúdica, recorremos a Huizinga (2007, p. 33) para explicitar a compreensão da ação que nomeamos como jogo:

> [...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Para Brougère (2004), a brincadeira, como aprendizagem social, faz parte de um processo cultural e não pode ser compreendida como natural ou inata, pois a criança que brinca está inserida em um contexto social e cultural, o que imprime ao brincar características peculiares ao modo de vida do brincante. Portanto, podemos afirmar que a

brincadeira está repleta de significados, oriundos das relações estabelecidas entre os diversos elementos culturais.

As brincadeiras possuem representações e significados que se distinguem em diferentes culturas, o que nos permite afirmar que a especificidade inerente à sua estruturação coincide com a imagem que lhe é atribuída socialmente, conforme explicita Brougère (2002, p. 22-23):

> Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças [...] é a existência de uma cultura lúdica, 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 desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente 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 para poder jogar.

A cultura lúdica, cuja importância e necessidade extrapola a infância e se estende à vida adulta, caracteriza-se por brincadeiras e jogos que trazem à tona as nuanças de uma totalidade social, na qual podemos contrapor o mundo real e construir a uma existência plena. Nesse sentido, Huizinga (2007, p. 4-5) destaca que:

> [...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe sempre alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação".

É importante destacar que, diante da complexidade no lúdico e de sua importância para a constituição dos seres humanos, tratamos em nosso estudo de um brincar que se expressa nos jogos, no brinquedo, no agir, na realização de ações que conduzem a liberdade e ao divertimento.

Marcellino (2002,) em sua obra Estudos do lazer – uma introdução, ao analisar o trabalho como atividade obrigatória e sua relação com o lazer, enfatiza que, nas sociedades antigas, o trabalho era rural ou pré-industrial e não havia separação entre dimensões da vida do homem. O trabalho que, muitas vezes, era realizado em casa ou bem perto dela, era ligado ao núcleo familiar e constantemente interrompido para dar vazão às conversas. O

trabalho e o lazer não eram ocupações contrárias uma a outra, mas sim um processo integrado e com significação própria.

Para o autor em questão, a sociedade moderna, com o processo de divisão do trabalho, decorrente do processo de industrialização, fez com que as pessoas passassem a exercer um trabalho fragmentado e individualizado. As relações já não acontecem no ritmo do próprio homem, mas de acordo com o tempo da máquina. Surge uma separação entre o trabalho e o lazer.

As exigências da sociedade contemporânea, alicerçada no sistema produtivo, em que o trabalho se destaca como ação imprescindível ao desenvolvimento econômico, faz com que cada vez mais a atividade lúdica seja distanciada do nosso dia-a-dia, favorecendo os afazeres associados ao trabalho.

Nesses termos, ocorre também que o tempo da infância, com a liberdade para se dedicar a ações que envolvam a ludicidade, está sendo substituído pelo tempo do adulto. As crianças estão sendo destituídas desse direito, uma vez que outras obrigações e compromissos estão sendo atribuídos a elas.

> Nas camadas de menor poder aquisitivo um número considerável de crianças tem, desde cedo, obrigações familiares e até mesmo profissionais devido às necessidades financeiras da família, complementando, ou mesmo mantendo o orçamento doméstico. Em outras camadas, há também inúmeros casos de crianças que, apesar de não serem premidas pelas necessidades econômicas, têm, desde muito cedo, uma série de obrigações, frutos de "investimentos" feitos pelos pais, para que, no futuro, sejam os adultos requeridos pelo padrão de sua classe social (MARCELLINO, 2002 p. 37).

E nessa realidade concreta, a infância tem gradativamente perdido o lúdico como aspecto fundamental de sua vivência cotidiana. As brincadeiras, os brinquedos, o envolvimento, ou seja, tudo aquilo que envolve a criação da cultura lúdica infantil tem sido deixado de lado em detrimento de uma preparação para o futuro. Isso se comprova ao observarmos o excesso de atividades a que estão submetidas muitas de nossas crianças, com uma agenda diária sobrecarregada, dividindo o seu dia em hora do inglês, hora da escola, hora da informática e assim por diante.

Um dos argumentos que encontramos em discussões a respeito deste tema está associado ao antagonismo entre trabalhar e brincar. Moyles (2006, p. 14) destaca que essa relação não se justifica, pois

> Os comportamentos de brincar de uma criança podem ser categorizados segundo o número de critérios satisfeitos. Como resultado, o brincar pode ser categorizado como "mais ou menos brincar" e não dicotomicamente, como "brincar ou não brincar" [...] os atos não devem ser categorizados como "brincar ou não brincar", eles devem ser avaliados ao longo de um contínuo que vai do "puro brincar" até o "não brincar".

O brincar insere-se num sistema social, com objetivos e função social determinados e organizados de acordo com as características culturais produzidas em determinada sociedade. As brincadeiras e os jogos são experiências culturais preponderantes no processo de liberdade e criação. Em diferentes momentos de nossa história, as brincadeiras são compreendidas a partir dos significados estruturados pela cultura, em consonância com os sentidos e as representações que cada sociedade lhes confere.

Kishimoto (2007), ao tecer considerações acerca do jogo, assegura que o sentido atribuído a determinado jogo relaciona-se com o significado que este tem em uma determinada sociedade. Desse modo, a cultura lúdica perpassada através da linguagem e de sua prática em um contexto social que traz suas marcas e seus valores é o que categoriza o jogo como fato social. Nesse sentido, as crianças quando brincam trazem à tona temas do cotidiano, são representações relacionadas às interações estabelecidas entre os brincantes e a cultura que as circunda. Assim, as brincadeiras assumem características diferentes dependendo do contexto em que são realizadas; dito de outra forma, o ambiente é motivador da vivência lúdica.

Brougère (2004), a esse respeito, afirma que o discurso atual de exaltação da brincadeira origina-se de duas vertentes: a ideológica e a científica. No que se refere à origem ideológica, destaca como fator preponderante a nova concepção de criança que surge a partir do início do século XIX. Há uma ruptura com a imagem da criança como ser sem vontade própria, em que a origem do seu comportamento era exterior a ela, o que conseqüentemente alterou os conceitos relativos à ludicidade, imprimindo à brincadeira um caráter livre e espontâneo, sob o qual a criança manifesta seus desejos.

> A criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade. A criança, que está próxima do poeta, do artista, exprime um conhecimento imediato que o adulto terá dificuldades para encontrar. Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir

> a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores. O aparecimento da valorização da brincadeira se apóia no mito de uma criança portadora de verdade (BROUGÈRE, 2004, p. 90).

No século XX, o cientificismo, segundo aspecto que contribuiu para a mudança no modo de pensar a brincadeira, buscou comprovar a sua excelência aplicada ao desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, a brincadeira passa a ser entendida desconsiderando-se a dimensão social na educação da primeira infância, sendo concebida como principal instrumento educativo "natural".

Brougère (2004) também discute o papel exercido atualmente pela mídia nas brincadeiras e nos brinquedos, acreditando que a cultura da criança é influenciada pela mídia, de modo particular,a televisão, que fornece elementos para as brincadeiras infantis. O autor esclarece que

> Na realidade, a televisão influencia as brincadeiras na medida em que as crianças podem se apoderar dos temas propostos no quadro de estruturas das brincadeiras usuais. Nem tudo se presta à brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica (BROUGÈRE, 2004, p.54).

Corroborando a idéia anterior, Fusari (2007, p. 145) assim se pronuncia:

> Ao relacionarem-se com as formas e os conteúdos de desenhos animados, programas infantis, comerciais, novelas da TV, por exemplo, e com as pessoas presentes na sua vida familiar, escolar etc, as crianças mostram-se sujeitos interativos. Enquanto participantes dessas inter-relações, recebem influências de diversas qualidades e níveis para viverem no mundo contemporâneo, mas também, e à sua maneira, produzem suas influências infantis ao elaborar, recriar, expressar suas emoções, idéias, histórias junto a seus familiares, colegas, professores, com significados encontrados em programas assistidos pela TV.

Assim, a constatação básica é de que a cultura lúdica, bem como a estrutura das brincadeiras não têm seus conteúdos limitados à televisão. Portanto, essa mídia permite que as crianças interpretem, representem e modifiquem os conteúdos ali apresentados, adaptando os recursos televisivos de modo a apropriar-se deles em suas brincadeiras. A criança hoje é

percebida como ser social e cultural, os pequenos não são apenas consumidores de um arcabouço cultural.

É importante lembrar que em nosso estudo, atentamo-nos para as experiências lúdicas vividas pelas crianças pequenas na Escola Municipal de Educação Infantil Criar, refletindo sobre a forma com que as experiências sociais e culturais e os relacionamentos entre adultos e crianças são expressos e desenvolvidos por meio da realização de atividades lúdicas na escola. Tomamos essa dimensão como questão importante no que se refere à participação e a papéis adotados pelos participantes nesse brincar [...] "a cultura surge sob forma de jogo, que ela é, [...] a vida social reveste-se de formas suprabiológicas que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através desse último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo" (HUIZINGA, 2007, p. 53).

Assim, consideramos fundamental que a criança tenha assegurado, não apenas no sentido legal, mas no âmbito da prática efetiva, o tempo e o espaço para o desenvolvimento de atividades lúdicas, haja vista que o brincar permite a construção de bases seguras para a criativa constituição social e cultural da criança.

2.1. Concepções de infância e educação de crianças

De acordo com Kramer (2006) o sentimento de infância ou a consciência de uma especificidade infantil surge em confronto com um contexto social em que se destacam dois aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à naturalidade com que a sociedade aceitava os números alarmantes de crianças que morriam e o modo com que aquelas que conseguiam se livrar da morte eram prontamente lançadas ao mundo dos adultos. O segundo aspecto a ser considerado, quando analisamos o sentimento de infância vigente na modernidade, associa-se a dois comportamentos distintos e que estão até hoje impregnados nas atitudes dos adultos: a defesa de uma criança ingênua e inocente, representada pela paparicação daqueles que a cercam, e uma outra que se contrapõe ao anterior, em que a criança é tida como ser imperfeito, que atingirá sua completude ao ser submetida à educação imprimida pelo adulto (KRAMER, 2006, p. 18).

Na história da infância, as primeiras idéias que se têm a respeito da criança está associada com uma identidade de criança-adulto ou criança sagrada. Sobre isso Ariès (1981, p. 50) explica:

> Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. [...] No mundo das fórmulas românticas e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.

Ariès (1981) demonstra, em seus estudos, uma identidade existencial e cultural infantil caracterizada por uma negação da infância. Este pensamento presente na Idade Média adentra a Idade Moderna, atribuindo à criança o papel de companheiro do adulto, com participação na vida coletiva, sem que lhe seja dado o direito a uma existência individualizada. Nesse sentido, submetida aos padrões do mundo adulto e não se diferenciando destes, o sentimento de infância tende a desaparecer. Surge a idéia de uma criança com natureza sagrada que não pode ser importunada com questionamentos acerca de sua imagem divina, sob pena de profanação.

Com o avanço da Idade Moderna e o desenvolvimento científico, o sentimento de infância teve sua configuração modificada, em razão de uma nova estruturação no modelo familiar. O marco principal dessa nova forma de conceber a infância foi o processo de industrialização, imprimindo novos sentidos à organização familiar, permitindo que ocorresse uma separação entre os campos privado e produtivo. Neste processo de constituição da família nuclear, a criança tem uma fundamental importância, tendo em vista a emergência de novos valores atribuídos à própria identidade infantil, que passa de terreno sagrado e inviolável para o campo da criança inserida em uma estrutura de propriedade e de privatização.

De acordo com Frabboni (1998), o reconhecimento de que a criança ainda não deve fazer parte do mundo do adulto faz com que esta fase da vida seja mantida em uma quarentena, onde o tratamento dispensado a ela é repleto de cuidados, e o ambiente de proteção no qual a criança é mantida ocorre num contexto de privatização e institucionalização, assim, ela é submetida a um extremo isolamento. Do ponto de vista do sentimento de infância, esta se apresenta dividida entre a dimensão ultra-particular, a criança

de uma família concreta e a dimensão ultra-abstrata, um ser padronizado. É então é negada à infância a autonomia para agir diante da realidade social que se apresenta.

Ariès (1981, p. 158-163) também a respeito do sentimento de infância, esclarece:

> [...] dois sentimentos da infância que distinguimos: o primeiro difundido e popular, a "paparicação", limitava-se às primeiras idades e correspondia à idéia de uma infância curta; o segundo, sentimento de exasperação que exprimia a tomada de consciência da inocência e fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda [...] Passados os cinco ou sete primeiros anos, a criança se fundia sem transição com os adultos: esse sentimento de uma infância curta persistiu ainda por muito tempo nas classes populares [...] o primeiro sentimento da infância – caracterizado pela paparicação – surgiu do meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei.

Contudo, se na era medieval a infância se esfacelava no meio de um mundo adulto e depois era trancafiada e presa à institucionalização da família e da escola, no século XIX, com o acelerado processo de urbanização, com a modificação na organização da sociedade, vivenciamos uma infância portadora de uma suposta liberdade. Entretanto, a criança passa a ser considerada como alguém que necessita ser escolarizada e preparada para exercer sua função na idade adulta, assim, tal liberdade está regida dentro de um sistema em que a instituição ainda prevalece como condição necessária para que se viva a plenitude de ser criança.

Kishimoto (2007) lembra que, a partir do século XVIII, Rousseau (1712-1778), em sua obra Èmile ou De l'Education nega a concepção de criança como ser em miniatura, inacabado e sem originalidade e defende a idéia de criança como ser com natureza própria. Essa mudança em relação a infância fez com que se estabelecesse uma visão de criança caracterizada pela inocência moral e candura. Essa nova imagem de criança implicou a construção de uma educação que incorporasse métodos apropriados a esta categoria que começa a ter seu espaço garantido no meio social.

Kishimoto (2007) acrescenta que, a partir de Rosseau, o sentimento de infância pode ser compreendido sob duas vertentes: uma de preservação dos pequenos das corrupções mundanas e a outra como promoção de um processo de afirmação de seu caráter e razão. A inocência e a razão se complementam e dão sentido ao conceito moderno de criança, considerando os infantes como natureza, ou seja, como seres iguais, o que representa um

ideal de criança abstrato. Essa concepção ainda perdura nos dias atuais, com a visão de criança única, universal que tem sua existência dissociada do contexto histórico, social e cultural.

No Brasil, a partir do movimento da escola nova, no início do século XX, chegam os fundamentos dos ideais românticos, com uma educação voltada para a proteção infantil. Pautada no exercício da espontaneidade das crianças, essa concepção não reconhece a significação social da infância. Sobre os princípios básicos da escola nova, Kramer (2000, p. 25) destaca: "a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da idéia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional".

De acordo com Kishimoto (2002), o pensamento romântico e sua importância para a cultura lúdica na infância teve como um de seus mais expressivos representantes Friedrich Fröebel (1782-1852), o fundador dos jardins de infância. Ao tomar como base a filosofia de Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827), Fröebel construiu uma pedagogia para a criança concebendo-a como ser que deve ser deixado livre. Esse autor acreditava que o homem é elevado à imagem de Deus, assim, a criança também deve possuir as qualidades divinas, devendo ser produtiva e criativa. Por sua vez, Fröebel indica a educação como necessária para estabelecer a unidade do homem com o criador e a natureza. (KISHIMOTO, 2002, p. 59)

Nesse sentido, Fröebel acreditava na evolução natural e defendia o simbolismo infantil como importante aspecto a ser considerado Os princípios educativos defendidos pelo autor pautavam-se na auto-atividade e nos jogos, tendo em vista que estes eram considerados importantes para o desenvolvimento intelectual, moral e físico das crianças. Em relação ao papel desempenhado pelo autor na educação infantil, Kramer (2000, p. 26) faz importante afirmação:

> [...] esse autor considerava que o desenvolvimento verdadeiro provém das atividades espontâneas e construtivas, primordiais, segundo ele, para "integrar o crescimento dos poderes físico, mental e moral". Sua proposta pode ser caracterizada como um "currículo por atividades" onde o caráter lúdico é determinante da aprendizagem da criança. Brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza, horticultura são as atividades fundamentais nos Kindergartens, onde os recursos pedagógicos são organizados em : "prendas" [brinquedos, jogos de construção], "ocupações" [recorte, colagem, dobradura] e "atividades maternais" [música, dança, embalos] (acréscimos nossos).

Para Kramer (2006), os princípios educacionais pautados nos jogos para as crianças pequenas são desenvolvidos por Fröebel, a partir da metodologia dos dons e ocupações. Os dons se caracterizam por materiais e as ocupações por atividades realizadas com o uso dos dons. Os brinquedos e os jogos fazem parte de um conjunto de atividades livres, em que a criança é motivada a expressar suas impressões e relações estabelecidas no seu dia-a-dia.

Kramer (2006) acrescenta que o brincar inserido no processo educativo da criança é aspecto fundamental da teoria de desenvolvimento infantil de Fröebel. Segundo este autor, as brincadeiras das crianças exercerão influência na vida posterior do homem. Dito de outra forma, para Fröebel, o brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil, do desenvolvimento humano neste período. Ao apregoar a ludicidade como fator preponderante do desenvolvimento da criança, a teoria froebeliana defende a liberdade do brincar e tece críticas às arbitrariedades impostas às situações de brincadeira. Ao apontar a brincadeira como atividade livre e espontânea da criança, esse autor insere também outras características da atividade, tais como o prazer, a autodeterminação, a seriedade e as necessidades e tendências internas.

Ao justificar a importância da brincadeira no cotidiano das crianças pequenas, o autor apresenta as possibilidades oferecidas por essa atividade:

> [...] A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. E dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...] a criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrificio para promoção do seu bem e de outros [...] como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FRÖEBEL, 1912c apud KISHIMOTO, 2003, p. 55).

Diversos pesquisadores têm voltado sua atenção para os estudos sistemáticos da cultura lúdica infantil. Como exemplo disso, temos as pesquisas de Brougére (2002, 2004), Moyles (2006) e Zabalza (1998). No Brasil, os estudos de Kishimoto (2002, 2003, 2007), Kramer (2006) e Kramer et al. (2002) trazem significativas reflexões sobre essa temática.

É fato que, na educação, os jogos e as brincadeiras estão associados ao desenvolvimento da criança, de modo que a construção do conhecimento e das relações sócio-afetivas são influenciados por essa atividade lúdica. Portanto, vislumbramos o jogo e

as atividades lúdicas na educação das crianças como elemento educativo. Essencialmente isso significa que:

> Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2007, p. 37).

Os jogos para as crianças tornam-se significativos na medida em que o brincar oferece oportunidade para a prática de diversas habilidades, sejam elas físicas ou mentais, tantas vezes quanto forem necessárias para atingir o domínio desejado.

Hoje, fortalece-se entre os educadores uma concepção de criança com direitos e com competência participativa. Em relação a isso, Frabboni (1998, p. 68) faz uma importante observação:

> [...] podemos hoje afirmar que a infância conseguiu, finalmente, desembarcar na praia da libertação-emancipação, que despiu a pesada armadura da privatização familiar (o fato de ser filho) e o isolamento escolar (o fato de ser aluno (a))? Parece que podemos afirmar que a terra "prometida" (à infância) está próxima. A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela "transformação" tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos, enquanto sujeito social.

Nesse sentido, nas últimas décadas, o avanço da estrutura legal e a compreensão da infância possibilitaram às crianças muito pequenas e pequenas a garantia, em termos legais, de atendimento educacional neste período da vida, entendendo-o como etapa singular que necessita de ações integradas contemplando as diversas culturas infantis, com suas infinitas formas de ver, ouvir, sentir e expressar. Por tudo isso, há que se mergulhar no cotidiano infantil, indo em busca de uma compreensão aprofundada de sua dimensão lúdica e criativa.

2.2 O lúdico na perspectiva histórico-cultural da Psicologia

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada na antiga União Soviética, teve Vigotski (1896-1934) como seu principal representante. Suas pesquisas deram início a uma corrente psicológica que defende a interação com o outro como elemento essencial para que a criança possa aprender e se desenvolver, construindo sua identidade.

Desse modo, infere-se que é nas relações humanas que as crianças se constituem como sujeitos e desenvolvem experiências com o conhecimento, isto é, as relações de troca que estabelecem com o meio social resultam na produção de conhecimentos e constituem esses sujeitos.

Os princípios abordados por Vigotski[17] (2007) e outros pesquisadores, tais como Elkonin[18] (1998) e Leontiev[19] (2001) têm como fundamento uma concepção de que o psiquismo humano é historicamente constituído. Para esses autores, as estruturas biológicas do ser são a base que dá suporte ao processo de apropriação cultural e as estruturas mentais são resultantes de uma intensidade de experiências que o indivíduo vivencia ao longo de sua história de vida. Desse modo, o pensamento histórico-cultural define o desenvolvimento humano como processo decorrente da cultura e o processo histórico de formação de cada indivíduo.

Compreender a criança como ser constituído por elementos histórico-culturais, que caracterizam sua identidade, pressupõe a aceitação da criança como ser social em permanente processo de aprendizagem e desenvolvimento, inserido em uma determinada cultura. Portanto, é preciso entendê-la tendo como pressupostos as suas características básicas como ser social, cultural e histórico, cuja existência está associada à sua experiência de viver em contato com o outro.

---

[17] Lev Semyonovicth Vigotski (1896 - 1934) é o líder do grupo de autores que formam a corrente de Psicologia surgida na Rússia em 1917 e que ficou conhecida como "Escola Soviética de Psicologia", nome que remete não somente ao lugar de origem, mas à perspectiva marxista que ela representa. Iniciou um trabalho sistemático em Psicologia com seus colaboradores dentre eles: Luria, Leontiev e Sakharov e desenvolveu uma série de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, elaborou a teoria histórico-cultural dos processos psicológicos superiores.

[18] Daniil Borisovich Elkonin (1904 - 1984), um dos principais seguidores de Vigotski no que diz respeito aos estudos desenvolvidos sobre a psicologia do jogo infantil.

[19] Alexei Nikolaevich Leontiev (1903 - 1979), destaca-se como um dos mais importantes colaboradores de Vigotski, que juntos com Luria foram responsáveis pela formulação da teoria histórico-cultural na Rússia.

> [...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. **O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa**. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 19-20, grifos nossos).

Nesse sentido, o outro é mediador, possuindo, portanto, fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança. A mediação social é fruto das relações que ela estabelece com o meio em que vive e das intervenções de outros sujeitos, permitindo que a criança se aproprie da cultura que a cerca e interaja com pessoas.

Em sua obra A Formação Social da Mente, Vigotski (2007) descreve o desenvolvimento infantil a partir de um processo em que a estrutura do comportamento da criança vai se modificando à medida em que ela altera a forma de realizar novas atividades, o que resulta na reconstrução dos processos psicológicos.

> [...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2007, p. 80)

Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem e o desenvolvimento são elementos distintos; entretanto, estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, pois a aprendizagem promove o desenvolvimento e este abre novas possibilidades de aprendizagem.

Para explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o autor distingue dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles, o nível de desenvolvimento real, pode ser compreendido como o nível em que as funções mentais da criança possuem ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo nível de desenvolvimento denomina-se nível de desenvolvimento potencial e diz respeito às funções que estão em vias de se tornarem aquisições reais do indivíduo, desde que existam condições favoráveis, principalmente a mediação de outros sujeitos mais experientes.

Decorrente dos dois conceitos anteriores desse pensamento, Vigotski (2007) define a zona de desenvolvimento próximo, como funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, portanto, tal conceito traduz-se pela distância entre o nível de desenvolvimento real, reconhecida pela capacidade da criança em solucionar problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial onde se pode perceber o que a criança é capaz de realizar sob a orientação de um adulto ou de outro companheiro mais experiente.

De acordo com o referencial histórico-cultural, o comportamento lúdico é essencial ao desenvolvimento infantil, pois a atividade lúdica surge marcada pela cultura e é mediada pelos sujeitos. Ao assegurar que o jogo[20] permite à criança agir e pensar de forma mais complexa, Vigotski (2007) considera que a ludicidade e a aprendizagem são partes do processo de desenvolvimento humano. Dito de outra forma, a atividade lúdica cria zonas de desenvolvimento próximo, pois ao jogar, a criança tem atitudes que vão além do seu comportamento diário. No jogo, ela é instigada a ter um controle cada vez maior sobre seu comportamento, a criança é desafiada a operar mentalmente e agir utilizando conhecimentos que já domina e a experimentar novas formas e novas habilidades que ainda não foram totalmente internalizadas.

Vigotski (2007) destaca como elemento definidor do brinquedo o surgimento, na idade pré-escolar, ou na criança pequena, de desejos que num determinado momento são impossíveis de serem satisfeitos de imediato. Disso resulta o envolvimento com as brincadeiras, atividades que permitem às crianças experimentarem tendências irrealizáveis em certos momentos. Nesse caso, o brinquedo é um suporte que permite o desenvolvimento de tais atividades.

Nesse processo em que a criança busca satisfazer os seus desejos por meio das brincadeiras, destaca-se a imaginação como processo psicológico que começa a emergir na criança. Segundo Vigotski (2007, p. 109) essa imaginação diz respeito à atividade consciente e é específica dos seres humanos, mas não é identificada em crianças muito pequenas. Portanto,

> O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças

[20] O termo jogo é utilizado neste trabalho segundo a definição de Elkonim (1998, p. 19): " uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais". Assim, utilizamos com o mesmo significado o jogo, o jogo protagonizado, o jogo de papéis, o jogo de faz-de-conta e a brincadeira.

> em idade pré-escolar é o brinquedo sem ação [...] Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária .

Nesse sentido, a imaginação surge em forma de jogo e representa a capacidade da criança para agir. Essas ações fazem parte de um processo em que a criança amplia sua compreensão da realidade, pois através da imaginação, ela tem a possibilidade de "criar" conhecimento, sem que este esteja necessariamente demonstrado no mundo real. A situação imaginária não é confundida com a realidade, mas permite a conscientização da criança no que diz respeito ao real.

Ao considerar que o brincar é definido pela situação imaginária criada pela criança, faz-se necessário considerar que, além de suprir as necessidades e interesses desta, de acordo com sua idade, o brincar também é constituído por regras originadas na própria situação e que se ajustam de acordo com a situação da brincadeira. Segundo Vigotski (2007), o brincar da criança se transforma do seguinte modo:

> [...] toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta [...] todo jogo com regras contém, de forma oculta uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras oculta para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 112).

A esse respeito Rocha, (2000, p. 71) tece considerações interessantes ao destacar que,

> [...] a fantasia se vincula com a realidade na medida em que toma elementos da última, pertencentes à experiência anterior do sujeito. Tudo que se cria constitui-se a partir de elementos tomados daquilo que se experiência, submetidos a modificações ou reelaborações em nossa imaginação.

Assim, a criança ao brincar também cria uma situação imaginária em que assume vários papéis, inclusive o do adulto, imitando o seu comportamento. A imitação, é então, compreendida como aspecto fundamental do desenvolvimento infantil e, especificamente na brincadeira, permite que a criança passe de uma etapa em que simplesmente repete o que observa, para outra em que é capaz de deixar de repetir por imitação para realizar conscientemente qualquer atividade.

Vigotski (2007) considera, portanto, que o movimento de imitação e de fazer de conta são atividades mecânicas, pois através desses movimentos, a criança (re)constrói individualmente situações observadas.

Outro estudioso da psicologia histórico-cultural que trouxe contribuições específicas para o estudo da atividade lúdica é Elkonin (1998), que também buscou enfocar no seu trabalho Psicologia do jogo a origem histórica dos jogos infantis, compreendendo essa ação como principal atividade realizada por crianças pequenas. Para tanto, esse autor demonstra a inconsistência das teorias naturalistas do jogo e destaca o enfoque sócio-histórico da origem e desenvolvimento do jogo humano, o que implica que, "no homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais" (p. 20).

De acordo com Elkonin (1998), na sociedade moderna, as formas evoluídas de jogo na vida dos adultos cedem lugar ora para as artes, ora para o esporte. Entretanto, persiste na infância o jogo de papéis, forma mais evoluída de jogo na vida da criança contemporânea.

Ao considerar como princípio norteador dos jogos a atividade humana e as relações entre as pessoas, o referido autor faz uma distinção entre tema e conteúdo:

> O tema do jogo é o campo da realidade constituída pelas crianças. [...] os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança. [...] o conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na vida dos adultos em sua vida social e de trabalho (ELKONIN, 1998, p. 35).

Elkonin (1998) concebe os jogos infantis como dependentes das condições sociais de vida, ou seja, os jogos têm sua origem no aspecto social, pois:

> [...] o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade (ELKONIN, 1998, p. 36).

Portanto, nessa perspectiva, o jogo é uma atividade concebida tendo a criança e o adulto que jogam como parte de um movimento em que as relações e as ações se vinculam à

determinações sociais. O jogo é entendido como uma forma de vida e atividade realizada pelas crianças, permitindo que estas se orientem no mundo das ações humanas, das relações entre as pessoas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos (ELKONIN, 1998, p. 187)

Pautado nas formulações de Vigotski, Elkonin (1998) descreve suas idéias acerca do jogo, reafirmando que este tem o adulto e seu sistema de relações como objeto. Por isso, salienta que a assimilação das relações relaciona-se à forma com que a criança assume o papel de adulto, portanto, indica-nos que as relações estabelecidas entre a ação do sujeito e o objeto, constituídas a partir do variado repertório de relacionamentos desenvolvidos cotidianamente pelo indivíduo é a base do jogo protagonizado.

Assim sendo, a evolução do jogo tem como pressuposto fundamental o papel a ele destinado, ou seja, um dos principais atrativos para que o jogo de fato aconteça está na motivação que a criança possui, não de tornar-se de fato um adulto, mas em agir como os adultos.

Para Leontiev (2001), outro autor importante na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira é a principal atividade a ser desenvolvida com as crianças em idade pré-escolar. Para esse autor, o brincar faz-se necessário na medida em que favorece o desenvolvimento psíquico da criança, portanto, essa atividade é descrita como:

> Não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 122).

Assim, podemos considerar que a brincadeira realizada na pré-escola não tem sua importância apenas em função do tempo em que as crianças passam brincando e jogando, mas muito mais por sua possibilidade de promover o desenvolvimento.

Vale ressaltar que a apropriação do conhecimento por parte das crianças em idade pré-escolar ocorre por intermédio das interações sociais. Nesse sentido, é de extrema importância que as instituições de educação infantil valorizem e estimulem as brincadeiras e

os jogos como possibilidade de propiciar às crianças as mais variadas construções e interações.

Dessa forma, compreendemos que o jogo na perspectiva histórico-cultural é considerado uma atividade cultural cuja base é social, haja vista que é a partir de um contexto sociocultural que a criança internaliza sistemas simbólicos, favorecendo, assim, o seu funcionamento com o sujeito histórico.

A partir da teoria histórico-cultural, compreendemos que construir uma educação infantil cuja base seja a ludicidade requer levar em conta repertórios de jogos e brincadeiras infantis.

2.3. Educação infantil, cotidiano escolar e o processo de constituição de sujeitos: breves considerações

Estudos recentes como os de Faria e Mello (2007), Faria, Demartini e Prado (2005), Sarmento (2003, 2007) e Oliveira-Formosinho (2002, 2007) trazem para a arena das discussões atuais a necessidade das crianças serem vistas, mas também ouvidas, em contraposição a um modelo escolar transmissivo tradicional. A pedagogia para a infância ou propostas pedagógicas direcionadas ao processo educativo formal das crianças têm ao longo da história tentado superar a idéia da criança como ser incompetente e sem direito à participação.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a imagem da criança como sujeito de direito, competente e participativo representa a obrigatoriedade de inseri-la num cotidiano escolar que a respeite e a escute, transformando as práticas educativas em ações para e com as crianças, ou seja, o fazer educativo compreendido como práticas compartilhadas.

Pesquisas realizadas por Vieira (2006), Bondiolli (2004), Carvalho e Rubiano (2001) e Oliveira (2001) em instituições de educação infantil têm nos mostrado a importância de superarmos uma inadequada organização do tempo e espaço nas creches e pré-escolas. Nessa perspectiva, acreditamos que o espaço e o tempo escolar, assim como outras categorias presentes na escola não são neutras, ou seja, organizam-se de acordo com concepções que sustentam às praticas desenvolvidas juntos às crianças pequenas.

De acordo com Bondiolli (2004), a vida cotidiana nos contextos educativos é constituída de momentos de interações e aprendizagens que influenciam de maneira direta o desenvolvimento individual e coletivo do grupo de crianças. Tendo em vista os limites organizacionais de cada instituição de educação infantil, podemos inferir que, para compreendermos os aspectos relativos ao fazer educativo e os elementos que fundamentam o cotidiano na creche e pré-escola, faz-se necessário conhecermos os tempos e os lugares em que acontecem as situações específicas de experiências educativas.

Na presente investigação, buscamos compreender quando e como ocorriam atividades lúdicas no dia-a-dia de uma turma de crianças com quatro e cinco anos de idade, em uma sala de aula da educação infantil e em que medida essas ações e relações influenciavam no processo de constituição dos sujeitos envolvidos. Por isso, consideramos necessário apresentar uma concepção de cotidiano que partilhamos e, ainda explicitar como vemos o processo de constituição de sujeitos e os autores com os quais discutimos a respeito dessas duas questões. Sobre a importância da investigação no cotidiano, Ferraço (2001, p. 102) afirma que:

> [...] investigamos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma essência pulverizada em artimanhas e táticas disseminadas em movimentos caóticos. Semeada em relações fatuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço.

Portanto, ao participarmos do cotidiano de uma sala de aula de crianças pequenas percebemos a relevância de se observar, descrever e analisar aspectos que são inerentes ao dia-a-dia da unidade de educação infantil pesquisada.

Acreditamos que a investigação do cotidiano da pré-escola nos permitiu compreender esta realidade complexa permeada por experiências diversas vividas diariamente pelas crianças e pela professora.

Fundamentada nos conceitos de Certeau, Cunha (2008) afirma que o cotidiano é constituído numa dimensão da realidade em que as pessoas comuns constroem seus produtos e não apenas os reproduzem. A autora assinala que:

> [...] as atividades cotidianas realizadas na sala de aula por professores possuem um caráter prático reflexivo. Contrariamente ao que se pensou, professoras não são apenas reprodutoras de idéias e práticas; porém isso

> também acontece. No seu dia-a-dia as professoras constroem saberes e refletem sobre inúmeras coisas, principalmente sobre as pessoas e relações da escola, conhecimentos, prática pedagógica, mas esse movimento permanece sem visibilidade porque normalmente não é levado em consideração, é como se não existisse (CUNHA, 2008, p. 155).

Por isso, procuramos construir explicações que pudessem nos ajudar a interpretar, além das vivências das crianças, também a prática e concepções da professora sobre o papel do lúdico na educação de crianças. Buscamos compreender, por meio das observações, as atividades desenvolvidas pela turma e também entender as tramas que envolvem a vida cotidiana dessa pré-escola.

Assim, partilhamos do pensamento de Esteban (2003), ao dizer que o cotidiano representa o tempo e o lugar em que o vivido ganha significado. Em meio a esse cotidiano, revelador de processos de transformações e conflitos desenvolvem-se as interações que constituem os processos de humanização. Investigações da vida cotidiana implicam em metodologias que vão sendo construídas de acordo com o delineamento que a investigação vai tomando, ou seja, não há caminho seguro, nem verdades absolutas.

Perseguindo o objetivo de conhecer e analisar quando e como ocorriamm atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da educação infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos, procuramos captar o que vai para além das aparências na vida cotidiana. Para tanto, a abordagem desenvolvida por Pais (2003, p. 31) contribuiu para a construção do nosso olhar sobre o cotidiano nos seguintes termos :

> Definimos o quotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o conhecimento não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o quotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite "levantar caça" no real social, dando nós de inteligibilidade ao social.

De acordo com Pais (2003), a vida cotidiana não pode ser resumida aos acontecimentos rotineiros, passivos e repetitivos no dia-a-dia. Segundo ele, para apreender o cotidiano, é preciso que se tome uma distância crítica, a fim de contestar e comparar os seus aspectos pretensamente banais, monótonos e repetitivos. Desse modo, perceberemos que o cotidiano não é apenas o lugar da mesmice, é também o espaço da inovação, pois na própria recusa do cotidiano está a sua reorganização e transformação.

Enfrentamos um desafio ao investigar o lúdico na pré-escola sem perder de vista a especificidade da instituição e a singularidade da professora e das crianças. Essa tarefa de desvelar o cotidiano das salas de aula por meio da pesquisa científica exige que sejamos capazes de nos aproximarmos desses sujeitos na tentativa de compreendermos sua visão de mundo, suas vivências e suas experimentações. Tal como Certeau (1994, p. 94), acreditamos que os sujeitos são ativos no cotidiano:

> Uns e outros se desenvolvendo e desenvolvendo conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores, mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assumem sempre o lugar de criador, para muito além da passividade e da disciplina.

Para desmistificar a relação entre cotidiano e rotina como dimensões coincidentes , Pais (2003, p. 80) parte de idéias de Certeau (1994)

> A identificação do quotidiano com a rotina tem igualmente arrastado a sua identificação com esferas da vida social consideradas alienantes como as do consumo e da vida privada. Ora bem, não se pode negar que a vida quotidiana tenha certa afinidade com o consumo. O consumo – desgaste *sensu stricto* tem efetivamente lugar no marco da vida quotidiana. Contudo, nem sempre os consumidores terão uma atitude passiva, portanto, alienada, perante os objetos consumidos; nem, por outro lado, é aceitável a conceptualização da vida cotidiana a partir da quotidianeidade consumista.

Pautados em nossas observações do dia-a-dia da Escola Municipal de Educação Infantil Criar e nas Notas de Campo[21] que construímos durante a nossa convivência com as pessoas da escola, especialmente de uma turma de crianças com quatro e cinco anos de idade e sua professora, pudemos analisar os acontecimentos cotidianos, atentando-nos para as particularidades do trabalho realizado na pré-escola, apreendendo quais objetivos e funções das brincadeiras e os jogos realizados assumem diante do caráter educativo dessa instituição. Cunha (2008, p. 158), a respeito dos acontecimentos cotidianos afirma que

> São movimentos particulares, aparentemente sem conseqüências, produzidos na instituição e que a todo momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia-a-dia da escola, apesar de sua aparente

[21] Bogdan e Biklen (1994) definem Nota de Campo como relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Segundo esses autores, as Notas de Campo consistem em dois tipos de materiais: o descritivo que capta uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas; o segundo é reflexivo, apreende o ponto de vista, as idéias e preocupações do observador.

> banalidade, estes acontecimentos são muito importantes. Podemos dizer então que o binômio reprodução/produção é mediatizado por diversos ritmos e significados que são produzidos no cotidiano escolar.

Diante disso, buscamos entender como o lúdico se manifestava no cotidiano dessa pré-escola e de que maneira este afetava o processo de constituição da professora e de seus alunos. No caso da Educação Infantil essa constituição possui particularidades inerentes a essa faixa etária específica.

Vigotski (2007), ao construir uma Psicologia reveladora dos processos psicológicos, toma como eixo norteador de suas análises a natureza e a cultura. Para esse autor, o desenvolvimento psíquico é concebido como desenvolvimento cultural. Compreender como o homem se constitui implica em refletir nas suas condições concretas de vida, à luz das relações sociais que estabelece na realidade cultural.

Para Vigotski (2007), a internalização das funções superiores permite a transposição de um plano social para o subjetivo e isto é o que caracteriza o processo de constituição do sujeitos. Pino (2005), a esse respeito, comenta que as formas sociais de comportamento assimiladas pela criança passam a fazer parte do seu repertório de conduta, ou seja, as funções psicológicas superiores antes de caracterizarem as pessoas foram antes, funções de relações sociais.

Pino (2005) elabora seu conceito de subjetividade tendo como aporte teórico as concepções de Vigotski. Segundo ele, a especificidade humana é definida pelas funções culturais e estas não emergem a partir de leis naturais orgânicas, como mero produto de sua maturação. Elas surgem como resultado da inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, onde, por meio da mediação do Outro, o indivíduo vai adquirindo suas características humanas.

Desse modo, pensar no processo de constituição de sujeitos implica em compreender a complexidade das relações e a movimentação particular do cotidiano da educação infantil. Reconhecemos a relevância da pré-escola como contexto coletivo privilegiado para que a criança como ser histórico, cultural e social viva plenamente, numa relação de reciprocidade e de complementaridade com seus pares e com os adultos que a rodeiam, situações de desenvolvimento e aprendizagens permeadas cada vez mais por atividades lúdicas.

No capítulo seguinte tratamos do caminho metodológico percorrido na realização deste estudo, centrado no processo de pesquisa qualitativa, e apresentamos também a escola onde foi desenvolvida nossa investigação.

CAPÍTULO III

O PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

(CORA CORALINA)

3 1. Delimitando o campo da pesquisa

Ao definirmos o problema de nossa pesquisa de Mestrado como sendo a emergência do lúdico na educação infantil e sua relação com o processo de constituição de sujeitos na/da escola, atentamo-nos para a escolha de uma instituição de educação infantil que contemplasse algumas características importantes para desenvolvermos nosso trabalho. Dentre elas, destacamos: um espaço físico que permitisse o desenvolvimento de atividades lúdicas, uma instituição que atendesse exclusivamente à educação infantil. Estes aspectos somados ao respeito e à credibilidade da escola junto à sociedade, bem como a receptividade ao nosso trabalho e à nossa presença como pesquisadora, fizeram com que a Escola Municipal Criar fosse a escolhida.

A escola pesquisada pertencia à rede municipal de ensino de Uberlândia e localizava-se no bairro Santa Mônica, um local que contava com toda infra-estrutura física para atender às necessidades básicas de seus moradores. A instituição prestava serviço a alunos do próprio bairro e de bairros vizinhos. Com localização privilegiada, a escola possuía em seus arredores prédios residenciais e comerciais.

De acordo com os dados obtidos por meio da documentação da instituição[22], a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Criar iniciou suas atividades em 25/09/1996, em conformidade com a lei complementar 146 de 10/06/1996. Nessa época, a instituição recebeu o nome de Módulo de Educação Infantil (MEI) Criar.

A instituição foi criada inicialmente para atender em período integral às crianças filhas dos servidores da prefeitura municipal de Uberlândia, com idade entre quatro meses a

[22] A história da EMEI Criar (número de alunos, quantitativo de funcionários) foram extraídas também das entrevistas com a supervisora, a diretora, a professora com a qual trabalhamos na pesquisa, além do Projeto Político Pedagógico da escola.

seis anos de idade. Entretanto, a partir de 1997, com a modificação da carga horária dos servidores técnicos administrativos municipais, de oito para seis horas, também a escola modificou seu horário de atendimento e passou a organizar-se pelos seguintes esquemas de horários: integral: das 7h30min às 17h30min, meio período: das 7h às 11h15min, parcial I: das 7h às 13h30min e parcial II das 11h30min às 18h. Tal alteração nos horários permitiu à escola atender outros grupos de pessoas, além de servidores municipais. No início de seu funcionamento, a escola contava com 88 funcionários para atender 304 crianças, desse total 31 eram professores.

Vale ressaltar que a mudança de nome mencionada anteriormente, de MEI Criar para EMEI Criar com a Lei 7.236 de 30/12/1998 está associada à incorporação de creches municipais pela Secretaria de Educação, as quais, anteriormente, encontravam-se sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social. Conforme mencionado anteriormente, esta transferência ocorreu em virtude da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que regulamenta a inserção das creches e pré-escolas na educação básica, devendo as secretarias de educação dos municípios arcarem com a responsabilidade pela educação das crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade.

Desse fato emergiu um novo panorama no que se refere aos profissionais da escola, pois ao assumir a educação de crianças muito pequenas e pequenas, a Secretaria Municipal de Educação trouxe também para o seu quadro de funcionários os auxiliares de creche que atuavam nas instituições da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social e que posteriormente, tiveram mudança na nomenclatura funcional, passando a ser designados como educadores. Com essa modificação no quadro de funcionários, a EMEI reorganizou o trabalho desenvolvido com as crianças, a partir de uma divisão de atribuições entre a professora e a auxiliar de creche[23].

No decorrer dos anos, a EMEI Criar vivenciou outras situações importantes, dentre estas destacamos no ano de 1997 a distribuição total das vagas discentes para a comunidade por sorteio, independente de os pais serem ou não servidores públicos municipais; a abertura

[23] Desde a sua inserção nas escolas de educação infantil até os dias atuais, as auxiliares de creche, hoje denominadas educadoras infantis e os professores partilham a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças muito pequenas e pequenas. Entretanto, as atribuições referentes ao cargo de cada uma dessas categorias profissionais diferenciam-se na medida em que a educadora infantil cuida preferencialmente da higiene e alimentação, a professora fica responsável pela condução geral do processo educativo.

de um Anexo[24] em 2002 para atender crianças entre quatro e seis anos de idade; a parceria com algumas Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDI) que se encontram em processo de transição para EMEI, neste caso tais parcerias ocorreram com as seguintes instituições: UDI Tibery I, UDI Tibery II, UDI Roosevelt II, UDI Aparecida e UDI Santa Mônica.

Essa parceria entre a EMEI Criar e as UDIs ocorria apenas em termos legais, ou seja, geralmente não havia no dia-a-dia dessas instituições partilhas referentes ao desenvolvimento conjunto de trabalho administrativo e/ou pedagógico. O caráter desta aliança pautava-se numa exigência legal de que as UDIs deveriam estar associadas às escolas de Educação infantil para o recebimento de verbas públicas.

As vagas oferecidas pelas EMEIs obedeciam a um critério de zoneamento espacial da cidade para as escolas municipais, essa subdivisão criada pela Secretaria Municipal de Educação compreendia um total de 18 setores. A EMEI Criar pertencia ao setor 2 com prioridade de atendimento às crianças moradoras do bairro Santa Mônica, que possuia, além da escola pesquisada, duas outras escolas municipais de educação infantil. Entretanto, ficava evidente a preferência de muitos pais pela EMEI Criar, ao observarmos a enorme lista de espera arquivada na secretaria da escola.

A EMEI Criar, incluindo o Anexo, recebia crianças entre zero e cinco anos de idade. Ressaltamos que as crianças de quatro meses até um ano de idade estavam matriculadas nos berçários I e II, no agrupamento I estavam as crianças de um ano, no agrupamento II ficavam as crianças de dois anos e no agrupamento III estavam as crianças de três anos. Todas elas freqüentavam a escola em período integral, com horário que compreendia o período das 7h às 17h25min. As turmas do 1º período com quatro anos e as do 2º período com cinco anos tinham atendimento em período parcial das 07h às 11h25min ou das 13h às 17h20min.

- Sobre a Emei Criar

O prédio da escola era térreo e de alvenaria e se encontrava em bom estado de conservação. No momento em que iniciamos nosso trabalho na escola, em fevereiro de 2008,

[24] O Anexo da EMEI era uma residência alugada, localizada próximo à escola, onde funcionam cinco salas de aula, nas quais eram atendidas as crianças com cinco anos de idade em período parcial, manhã ou tarde.

havia uma equipe de operários que efetuava trabalhos de manutenção, realizava pequenos reparos na estrutura e também pintava as paredes, portas e janelas da escola. Como o prédio foi planejado e construído em 1996 para atender à educação infantil, observamos que a estrutura física do prédio possuía razoável adequação às crianças muito pequenas e pequenas, principalmente se comparada a outras instituições de educação infantil públicas municipais da cidade. Entretanto, em função da grande demanda de crianças moradoras no bairro, foi necessária a criação de um Anexo, que funciona numa casa adaptada, próximo à EMEI Criar.

Logo na entrada da escola deparamo-nos com um grande refeitório, com aproximadamente 300m² composto por 16 mesas grandes com capacidade para acomodar 20 crianças em cada uma delas. Conforme nossas observações, em virtude de possuir cobertura de zinco, esse ambiente era bastante inadequado para a alimentação das crianças devido às temperaturas quentes atingidas no horário do lanche às 14h e do jantar às 16h.

No canto direito do refeitório foi construído um pequeno palco utilizado para as apresentações artísticas realizadas em ocasiões festivas no decorrer do ano letivo. Entretanto, constatamos que o palco era utilizado também como espaço para brincadeiras das crianças.

Do lado esquerdo do refeitório, estava a entrada para o berçário I, o berçário II e do lactário. Paralelo à porta de entrada, à esquerda encontramos um corredor de acesso que conduzia-nos à cozinha, à lavanderia, ao banheiro destinado ao uso dos funcionários e à sala de lanche dos professores. Na outra extremidade, à direita, havia um corredor de acesso à secretaria, à sala da direção e vice-direção, à enfermaria, à sala das supervisoras e orientadoras, à sala dos professores e a um dos três almoxarifados, estes destinados a guarda de materiais de uso dos alunos, como colas, tintas e papéis etc.

O refeitório dava acesso para a parte onde estavam localizadas doze salas de aula, uma biblioteca, dois almoxarifados; destes, um era ocupado por materiais de limpeza, higiene e utensílios utilizados pelos profissionais da cantina e o outro era usado como depósito onde eram guardados os objetos utilizados nas aulas de Educação Física e nas aulas de Artes. Havia ainda três banheiros infantis, uma sala de vídeo, uma mini-quadra de esportes, um parque e dois quiosques.

As salas de aula, de modo geral, possuíam estrutura física semelhantes, eram amplas, medindo 43m² e bem arejadas, ao fundo tinham uma grande porta de vidro que ao ser aberta

permitia o acesso ao solárium, utilizado para brincadeiras ou outras atividades ao ar livre. O mobiliário variava de acordo com as turmas, ou seja, carteiras individuais ou mesas para grupo de quatro crianças, colchonetes, armário para guardar os materiais dos alunos, prateleiras, dentre outros.

A sala de vídeo era composta por uma TV, um DVD e um Vídeo cassete. Em um espaço com pouco mais de 14m², as crianças ficavam muito desconfortáveis para assistir às apresentações de filmes. Além das cadeiras não serem apropriadas, o ambiente não possuía ventilação natural, apenas um ventilador de teto bastante barulhento.

As portas de entrada e saída das salas de aula ficavam em frente aos quiosques, a mini-quadra de esportes e ao parquinho. Um dos quiosques era um espaço de aproximadamente 20m², era construído de alvenaria, coberto com laje delimitadas por paredes de 50cm de altura, que funcionavam como muretas. No local ficavam permanentemente dez mesas com quatro cadeiras em cada uma. Esse local era muito utilizado pela professora regente II[25] e pelas professoras regentes quando propunham para os alunos dos 1ºs períodos atividades com massa de modelar. Em nossas observações, constatamos que as professoras e educadoras das turmas com crianças de dois e três anos de idade ocupavam esse espaço para contar histórias com o uso de fantoches, brincar com a caixa de brinquedos e também para trabalhar com música.

O outro quiosque que ocupava um espaço de 40m² e sustentado por vigas de madeira, coberto com telha de barro e aberto nas laterais, o que fazia com que incidissem raios solares em grande parte da tarde, o que, às vezes, tornava desconfortável a realização das atividades naquele local. Esse segundo quiosque era muito utilizado pela professora de Educação Física, pois, no período da tarde, a mini-quadra de esportes de 50m² localizada à esquerda desse quiosque recebia sol, pois não era coberta, o que tornava seu uso inviável pelas crianças e pelos adultos Entretanto, em dias nublados, quando era possível o uso da mini-quadra de esportes, nos poucos momentos em que a professora de educação física não estava trabalhando com as crianças nesse local, esse quiosque era um dos espaços utilizados para as crianças brincarem.

[25] O termo regente II é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia para designar o professor que ministra aulas de Artes. Já a nomenclatura regente refere-se ao professor que ministras as outras disciplinas e que, permanece a maior parte do dia letivo com as crianças. Desse modo, no decorrer do trabalho dizemos apenas da professora regente, uma vez que, a docente de Artes, professora regente II, não participou da presente pesquisa.

Situado entre os dois quiosques estava o parque, composto por três balanços individuais, um gira-gira, um trepa-trepa, dois escorregadores e dois balanços coletivos com capacidade para quatro crianças. Os brinquedos eram de metal, ficavam em local aberto, recebendo o sol da tarde, o que era bem incômodo para as crianças. O piso era de cimento grosso, assim como o restante da área externa da escola. Segundo as professoras, no pátio havia algumas árvores plantadas, e ajudavam muito a proteger as crianças do sol, mas foram retiradas na última reforma realizada.

- Sobre as crianças da escola

A população atendida na escola era diversificada, com condições sócio-econômicas das famílias variando entre classe média e baixa[26]. A escola atendia a um total de 511 crianças, nos períodos matutino e vespertino, dentre elas estavam também sete crianças com necessidades educacionais especiais. O número de crianças e profissionais em cada turma variava de acordo com a especificidade da idade e do espaço físico[27], conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Turmas da Escola Municipal de Educação Infantil Criar, em 2008

Período	Nº de Alunos	Nº de Professores	Nº de Educadores	Turno
Berçário I	15	01	02	Integral
Berçário II	15	01	02	Integral
Agrupamento I	15	01	02	Integral
Agrupamento II	20	01	02	Integral
Agrupamento II	20	01	02	Integral
Agrupamento II	20	01	02	Integral

Continua

[26] A classificação sócio-econômica média e baixa era utilizada pela escola com base nos dados referentes à profissão dos pais.

[27] O espaço físico era determinante na formação diferenciada das turmas do 2º período, as quais funcionavam no Anexo, 14 a 24 alunos, variando o número de crianças de acordo com o tamanho das salas.

Quadro 1 – Turmas da Escola Municipal de Educação Infantil Criar, em 2008

Período	Nº de Alunos	Nº de Professores	Nº de Educadores	Turno
Agrupamento III	24	01	02	Integral
Agrupamento III	24	01	02	Integral
Agrupamento III	24	01	02	Integral
1º Período	26	01	00	Manhã
1º Período	26	01	00	Manhã
1º Período	26	01	00	Tarde
1º Período	26	01	00	Tarde
1º Período	26	01	00	Tarde
2º Período	24	01	00	Manhã
2º Período	21	01	00	Manhã
2º Período	14	01	00	Manhã
2º Período	15	01	00	Manhã
2º Período	15	01	00	Manhã
2º Período	24	01	00	Tarde
2º Período	21	01	00	Tarde
2º Período	14	01	00	Tarde
2º Período	15	01	00	Tarde
2º Período	15	01	00	Tarde
Total	**511**	**25**	**18**	

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola - março de 2008

Portanto, eram duas turmas de berçário, uma turma de agrupamento I, três turmas de agrupamento II, três turmas de agrupamento III, seis turmas de 1º período e dez de 2º período, perfazendo um total de 25 turmas.

Como pudemos observar, em geral, o número de alunos em cada sala era grande, se levarmos em consideração que, na educação infantil, as crianças não conseguem realizar

sozinhas muitas das atividades cotidianas, e que, ainda são muito dependentes do adulto. Com relação aos 1os períodos, a ausência de educadoras nas salas durante todo o período de aula era um tema que estava sendo muito discutido pelas professoras da escola. As docentes enfrentavam grandes dificuldades para desenvolver o trabalho com turmas numerosas, principalmente ao se respeitar as necessidades de educação e cuidado das crianças de quatro anos de idade.

- Sobre os profissionais da escola

No ano de 2008, a EMEI Criar possuía o total de 126 funcionários atuando na escola, incluindo o anexo, conforme explicita o quadro abaixo:

Quadro 2 – Funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil Criar, em 2008

Função	Quantidade	Turno
Auxiliar de Serviços Gerais	23	Manhã e Tarde
Auxiliar de Serviços Gerais Readaptados	04	Manhã e Tarde
Professoras Regentes	34	Manhã e Tarde
Professoras Eventuais	02	Manhã e Tarde
Professoras Regentes II (Artes)	03	Manhã e Tarde
Professoras de Educação Física	02	Manhã e Tarde
Professoras Readaptadas	05	Manhã e Tarde
Secretária Escolar	01	Manhã
Diretor	01	Manhã e Tarde
Vice-Diretor	01	Manhã e Tarde
Oficial Administrativo	02	Manhã e Tarde
Educadores infantis	42	Manhã e Tarde
Educadores Readaptados	02	Manhã e Tarde

Continua

Quadro 2 – Funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil Criar, em 2008

Função	Quantidade	Turno
Especialista (Orientador Educacional)	01	Manhã
Especialista (Supervisor Educacional)	03	Manhã e Tarde
Total	**126**	

Todas as 46 professoras possuíam curso superior e apenas duas não tinham especialização. Quanto aos 44 educadores infantis, 23 possuíam graduação, dez estavam cursando graduação e outras 11 possuíam o ensino médio. Do total de educadores, somente um era do sexo masculino, mas não trabalhava na sala de aula, realizava atividades diversas, abria o portão, observava o recreio, confeccionava material pedagógico, entre outras. Podemos concluir que o nível de formação dos profissionais era satisfatório. O tempo de atuação das professoras e especialistas na escola variava entre dois a dez anos, já em relação às educadoras, esse intervalo estava entre quatro meses a doze anos.

- Sobre a turma do 1º período D

A turma pesquisada era composta por 24 alunos, dos quais dois tinham necessidades educacionais especiais[28]. Essa turma se manteve constante desde o início do ano letivo, sofrendo somente três alterações em 2008, com a saída de uma criança que mudou de cidade e a chegada de outras duas, uma menina transferida de outra sala da mesma escola e um menino que começou a estudar em maio, ocupando a vaga daquele que saiu.

As crianças desta sala eram muito agitadas e brigavam muito umas com as outras; os desentendimentos ocorriam principalmente entre os meninos e, na maioria das vezes, as disputas envolviam a ocupação de lugares na sala de aula, brinquedos ou materiais escolares.

[28] Uma dessas crianças do sexo masculino (Ricardo) possuía laudo médico atestando sua necessidade de atenção especial. Entretanto, tal documento não especificava qual seria o problema desta criança. A outra, também do sexo masculino (Bruno) era considerada tanto pela escola quanto pela professora com necessidades educacionais especiais, em função de seu comportamento agressivo, de sua dificuldade de se relacionar com as outras crianças e de sua limitação motora; entretanto, a mãe da criança apresentou laudo médico que atestava sua "plena saúde física e mental". Não foi apresentado laudo psicológico.

Segundo a supervisora responsável pelos1^{os} períodos, o critério utilizado para a enturmação dessas crianças baseou-se na idade e na avaliação das professoras do período anterior, procurando-se dividir entre as três salas de 1º período da escola os alunos considerados problemáticos e os alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia, as crianças que completam quatro anos até 30 de junho de cada ano e as que completam cinco a partir desta data até o final do ano são matriculadas no 1º período, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3 - Alunos Matriculados na Turma da Professora Madalena [29] no ano Letivo de 2008

Nomes das crianças	Datas de nascimento	Idades
Alan	05/04/2004	04 anos
Ana	07/09/2003	05 anos
Anderson	14/07/2003	05 anos
Bernardo	20/04/2004	04 anos
Bruno	22/04/2004	04 anos
Carolina	03/05/2004	04 anos
Éder	28/02/2004	04 anos
Fabiana	25/05/2004	04 anos
Gustavo	24/02/2004	04 anos
Jaqueline	22/04/2004	04 anos
Lucas	14/02/2004	04 anos
Luiz	04/03/2004	04 anos
Mary	16/11/2003	05 anos

(Continua)

[29] Os nomes utilizados aqui para as professora, supervisora e para as crianças são fictícios.

Quadro 3 - Alunos Matriculados na Turma da Professora Madalena [30] no ano Letivo de 2008

Nomes das crianças	Datas de nascimento	Idades
Murilo	08/07/2003	05 anos
Paula	15/12/2003	05 anos
Renan	08/05/2004	04 anos
Ricardo	14/09/2003	05 anos
Rodrigo	14/10/2003	05 anos
Samanta	14/08/2003	05 anos
Samuel	17/07/2003	05 anos
Sheila	10/11/2003	05 anos
Thaisa	13/10/2003	05 anos
Thiago	06/03/2004	04 anos
Walesca	13/07/2004	05 anos

Fonte: Diário de Classe – Secretaria da Escola maio de 2008

- Sobre a Professora Madalena

A Professora Madalena tinha 44 anos, era divorciada, mãe duas filhas adultas, estava há quatro anos na escola, possuía experiência de 18 anos como professora e trabalhava os dois turnos na EMEI Criar, com duas turmas de 1º período. Formou-se em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo, em 2001, e especializou-se em Psicopedagogia, com curso concluído em 2003.

A professora relatou que já trabalhou com as quatro séries do ensino fundamental e com diferentes períodos na educação infantil. Entretanto, sua preferência era o trabalho com as crianças menores, os bebês e aquelas com até dois anos de idade. Ela acrescentou, ainda,

[30] Os nomes utilizados aqui para as professora, supervisora e para as crianças são fictícios.

que no ano de 2008, gostaria de ter ficado com o berçário, mas que não foi possível, pois as turmas eram distribuídas entre os professores observando-se alguns critérios, dentre eles, a preferência dos professores que tinham o maior tempo de atuação na escola, e ela, ao concorrer com outra professora, perdeu neste quesito.

Na sala de aula, a Professora Madalena era muito atenciosa com as crianças, tratava-as com grande carinho. Inúmeras vezes, ao relatar-nos alguma informação sobre determinado aluno ficava evidente o conhecimento que ela tinha sobre a vida escolar e também familiar do estudante.

A relação da professora com as crianças era tranqüila, uma vez que ela quase sempre atendia aos pedidos feitos. Mesmo quando uma criança brigava, teimava ou recusava-se a realizar a tarefa e ela ameaçava tirar-lhe o brinquedo, raramente cumpria a ameaça e quando o fazia, logo voltava atrás, pois, segundo ela, as crianças eram muito pequenas e não entendiam direito as coisas.

No início do ano, essa turma tinha uma educadora infantil que ficava grande parte do tempo na sala de aula, isso ocorria em função de a professora regente ter ameaçado deixar a sala de aula, caso não lhe destinassem uma profissional para ajudá-la com o aluno especial. A permanência da educadora na sala baseava-se um acordo informal entre a direção, a supervisão e a professora, haja vista, que em termos legais, isso não é possível, pois de acordo com a Instrução Normativa SME nº 003/2008, para as turmas com crianças entre quatro meses e três anos deveria ser disponibilizados um educador infantil e um professor e para as turmas com crianças de quatro e cinco anos apenas um professor.

Entretanto, em função da freqüente ausência de professoras e educadoras infantis por motivos diversos, atestado médico, licenças de saúde e faltas, entre outros, o acordo de permanência da educadora não pode ser literalmente cumprido, tendo em vista que esta substituía os docentes que faltavam ao trabalho. Em virtude dessa grande demanda na EMEI Criar pelo trabalho da educadora, os momentos de brincadeiras, na maioria das vezes, não contavam com a presença desta, pois o espaço-tempo do brincar era considerado situação em que a Professora Madalena não necessitava da colaboração de uma educadora infantil.

Nesse sentido, as ações cotidianas que acompanhamos na EMEI Criar, particularmente na turma do 1º período D, e que serão descritas adiante, em sua maioria contava somente com a participação da professora da turma.

3.2. Opções metodológicas

Para caracterizar o caminho que percorremos na realização desta pesquisa, bem como os instrumentos que utilizamos, optamos por relatar como transcorreu o processo de construção deste estudo.

Nas últimas décadas, a escola tem sido uma das principais áreas de investigação científica; todavia, uma questão que necessita ser ressaltada em relação a tais estudos é a não-neutralidade dos percursos desenvolvidos e dos instrumentos utilizados na construção dos dados e a influência das relações que se estabelecem entre o pesquisador e os sujeitos no desenvolvimento do processo investigativo.

De acordo com Carvalho (2003), a pesquisa é uma prática social e como tal é determinada por um contexto histórico-cultural e por relações de poder que perpassam tal processo investigativo. Assim, as interações entre os sujeitos envolvidos com a pesquisa situam e direcionam o andamento da pesquisa, criando novas formas de interlocução entre os envolvidos.

Desse modo, a receptividade da escola, da professora e das crianças conosco e também as interações que estabelecemos durante o período de observações foram determinantes para o desenvolvimento e a organização do nosso estudo. A esse respeito, Minayo (2003, p. 62) faz a seguinte afirmação:

> Outra articulação necessária se refere à *interação entre o pesquisador e os atores sociais* envolvidos no trabalho. Nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua. O objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado igual, mas ser aceito na convivência. Esse interagir entre pesquisador e pesquisados, que não se limita às entrevistas e conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação.

O primeiro desafio que enfrentamos foi a responsabilidade de investigar nossos pares, porque se de um lado, somos pesquisadores, portanto, somos relativamente estranhos àquele espaço, por outro lado também somos professora de crianças pequenas. Nesse sentido, empenhamo-nos em não nos deixarmos influenciar por preconceitos adquiridos no trabalho docente, ao mesmo tempo em que valemo-nos de nossas experiências como professora para entender as práticas educativas desenvolvidas na escola e na sala de aula da

Professora Madalena, principalmente aquelas que nos pareciam mais adequadas ao aprendizado infantil.

Ao iniciarmos o nosso trabalho na escola, em fevereiro de 2008, inúmeras dúvidas e conflitos foram surgindo, como por exemplo: como garantir a nossa atenção para tantos eventos que aconteciam ao mesmo tempo na escola? Diante da enormidade e complexidade de fatos, situações e relações escolares, onde focar nosso estudo? Haveríamos de escolher uma turma? Por que? Qual? O que observaríamos? Entretanto fomos guiados por uma certeza que tínhamos desde a preparação de nosso projeto de pesquisa, de que não estaríamos na EMEI Criar apenas para apontar as deficiências ou as inadequações da instituição, mas acima de tudo para trazer à tona experiências vivenciadas tanto pelos adultos quanto pelas crianças que ali estavam. Além disso, era também nosso interesse compreender melhor os limites e as possibilidades do lúdico na sala de aula. Portanto, prosseguimos com nosso trabalho buscando, em primeiro lugar, conhecer a totalidade da escola.

Passamos, então, a freqüentar a escola e a observar seu funcionamento, na busca por compreender o trabalho educativo ali desenvolvido, apreendendo os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos a cada ação desenvolvida. Empenhamo-nos em participar do dia-a-dia da escola tentando entender como eram estabelecidas as relações entre os diferentes sujeitos que compunham o grupo. Para cada dia de convivência na escola redigimos uma Nota de Campo (Apêndice 6), onde tentamos descrever acontecimentos e articular uma análise de eventos ou situações. Nesse processo produzimos 61 Notas de Campo. Tais registros correspondem a uma compreensão de que as informações destinadas a uma pesquisa não são coletadas, mas sim construídas (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b). As informações ou os dados da pesquisa são construídos na relação com os outros sujeitos da pesquisa, no caso, professoras, alunos, funcionários, dentre outros e não apenas na cabeça da pesquisadora.

O cotidiano da escola é repleto de trocas e criações, o que faz com que a pesquisa no cotidiano nos remeta ao rompimento com posturas epistemológicas que tratam os conhecimentos originados no cotidiano escolar como simples práticas, senso comum sem significado, e desta forma, dispensáveis como objetos de estudo.

O olhar e a escuta atentos foram elementos definidores de nossa atuação como pesquisadora, pois, para compreender aquilo que o outro nos dizia, buscávamos perceber para onde este caminhava, ou como todos aqueles sujeitos enxergavam determinada

situação. Essa estratégia levou-nos a construir uma relação dialógica com os sujeitos da escola. Por isso, investimos na arte de conversar e trocar opiniões,

> A arte de conversar, as retóricas da conversa ordinária, são práticas transformadoras 'de situações da palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence à ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 1994, p. 15.).

Na pesquisa, estabelecemos um contato efetivo com a EMEI Criar, e passamos a freqüentar a instituição participando das aulas, da recreação, das refeições e das festas. Nossas visitas à escola aconteciam três vezes por semana, no período de 13h as 17h. Assim, as observações na escola foram realizadas ao longo de um ano letivo, ocorrendo entre os meses de fevereiro a dezembro do ano de 2008.

Ao acompanharmos o cotidiano de uma turma de 24 crianças, sob a responsabilidade da Professora Madalena e, eventualmente contando com a colaboração da educadora infantil, fomos conhecendo melhor as crianças, a professora e as atividades realizadas.

- O estudo de caso

Nossas opções teóricas e o problema de pesquisa que formulamos nos encaminharam para a composição do processo metodológico desenvolvido na realização do trabalho. Acreditamos que quando elegemos o caminho metodológico a ser seguido na pesquisa, temos que nos posicionar eticamente em relação a um paradigma. Ao fazer nossa opção localizamo-nos num determinado paradigma, a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e construímos nossas representações (VEIGA-NETO, 2002, p. 43).

Veiga-Neto (2002), ao referir-se ao paradigma, define-o como uma visão particular de mundo, segundo a qual atribuímos determinados significados. Essa orientação pressupõe situar, de onde se está dizendo algo, detalhar que mundo é este sobre o qual se está discorrendo.

Segundo Sarmento (2003), as pesquisas são realizadas dentro de determinado paradigma, não sendo a investigação científica resultado da produção de um investigador isolado do mundo. Portanto, paradigmas são presenças marcantes nos discursos científicos decorrentes de estudos científicos. Esse autor acrescenta ainda que:

> A investigação científica realiza-se sempre no interior de um diálogo (convergente ou divergente) com a produção do respectivo campo. [...] as condições do diálogo são possibilitadas pela linguagem comum dos paradigmas (ou, no caso das cada vez mais convocadas perspectivas pluriparadigmáticas, no quadro da conversão entre linguagens dos paradigmas): eles enunciam os códigos nos quais se constroem as perguntas e se propõem as respostas da investigação (SARMENTO, 2003, p. 141).

Se a investigação científica é construída a partir de determinado paradigma, inscrevemos nossa pesquisa no campo da pesquisa qualitativa, considerando que esta representa um processo de investigação flexível no qual podemos redirecionar nossas ações, a fim de lidarmos de modo satisfatório com questões que vão surgindo no decorrer da pesquisa, e que exigem de nós novos posicionamentos em relação ao desenvolvimento da investigação.

A Epistemologia Qualitativa é definida por González Rey (2005a, p. 49, acréscimos nossos) como,

> [um] recorte epistemológico que denominamos epistemologia qualitativa, representa um processo de segmento de hipóteses que vão se elaborando e se desenvolvendo de maneira contínua pelo modelo teórico em construção que acompanha os diferentes momentos de produção de informação dentro do campo da pesquisa, os quais incorporam a expressão contraditória e diversa que os sujeitos estudados produzem durante a pesquisa.

Nossa opção pela pesquisa qualitativa se justifica pelo caráter construtivo-interpretativo dessa modalidade de pesquisa, cujos princípios metodológicos reflexivos nos proporcionaram condições para dialogar com a realidade complexa e articular a dimensão prática e teórica de nosso estudo.

> Da mesma forma que na Epistemologia Qualitativa afirma-se que o real está em um processo de constante tensão com a produção teórica, a qual avança em um processo de contato não-linear com o real, mas sem ser independente dele; essas distintas concepções de gênese mostram como a complexidade do real desafia o pensamento humano, o qual, por diferentes vias, tenta construí-la e acompanhá-la (MARTINEZ, 2005, p. 13).

Desse modo, a pesquisa qualitativa pressupõe uma integração do pesquisador aos espaços pesquisados, processo que fundamenta a criação de um cenário para a pesquisa e que interfere no posicionamento e na expressão dos participantes da investigação. Para tanto, o diálogo se transforma em ferramenta central, em função da qual se organiza a investigação (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 47).

Coerentemente com a perspectiva qualitativa e com as questões orientadoras da investigação, a nossa pesquisa se insere também na abordagem colaborativa. Quanto a essa modalidade de pesquisa, Ibiapina (2008, p. 23) deixa claro que:

> A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a dimensão de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas da investigação.

Desta forma, investigar colaborativamente contextos escolares pode ser compreendido como envolvimento entre pesquisador, professores e alunos com intuito de construir ações que possam colaborar com o desenvolvimento da instituição. Colaborar não significa que todos participarão das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que cada participante contribua especificamente, negociando as responsabilidades para o sucesso do projeto comum (IBIAPINA, 2008.).

Uma questão importante para o pesquisador é compreender que o processo de pesquisa colaborativo é "um trabalho ativo, consciente, que pressupões esforço e que tem lugar quando condições são criadas para isso" (CELANI, 2003, p. 27).

Diante das complexas situações que vivenciamos na EMEI Criar, onde cada situação se completa e faz parte de uma trama maior, criando novos contornos e novas formas, percebemos no transcorrer do nosso trabalho na escola a necessidade de aprofundar a caracterização da metodologia qualitativa em um estudo de caso.

Essa opção metodológica nos pareceu apropriada para conhecer e analisar em que medida o lúdico se faz presente numa sala de aula da pré-escola. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso pode ser comparado a um funil, em que a extremidade mais larga representa o início das investigações, momento em que o pesquisador organiza e revê

os dados no intuito de eleger os aspectos que serão posteriormente aprofundados no trabalho. O segundo momento do estudo de caso passa por uma fase de estreitamento da pesquisa, com a delimitação do trabalho em torno dos sujeitos e temas escolhidos.

O estudo de caso representa uma realidade particular inserida em um contexto mais amplo, em que se busca compreender aquilo que parece solto ou até mesmo caótico, interligando seus elementos a fim de desvelar a lógica que estrutura determinada realidade. Conforme destacam Lüdke e André (2004, p. 18):

> Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto". Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática a que estão ligadas.

De acordo com Sarmento (2003), os estudos de casos realizados em instituições escolares permitem o conhecimento de estruturas, regras, interações, bem como a percepção das dimensões existenciais, simbólicas e culturais associadas à cultura organizacional da escola.

Assim, nesta investigação utilizamos o estudo de caso como recurso metodológico para conhecer e apreender os significados inerentes às práticas lúdicas desenvolvidas no cotidiano da turma que elegemos para nosso estudo.

O trabalho no interior da pré-escola exigiu que extrapolássemos uma leitura linear e imediata da realidade e nos interrogássemos constantemente sobre o significado daquilo que observávamos, sem deixar de levar em conta acontecimentos que nos permitissem direcionar nossa atenção para aspectos particulares da realidade.

Durante o processo de investigação, percebemos que reconstruir nossas hipóteses se fazia importante à medida em que novos fatos e novas maneiras de enxergar esses fatos nos encaminhavam a outras formas de apreender e interpretar os acontecimentos cotidianos. Nesse sentido, nossas observações no dia-a-dia de uma turma de educação infantil permitiram que refletíssemos sobre as atividades lúdicas realizadas na escola, sejam essas atividades planejadas com ou para as crianças, compreendendo as brincadeiras e os jogos inseridos em um contexto em que se entrecruzam tensões, conflitos, afetos e emoções, interferindo de modo peculiar nas possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas.

- Procedimentos utilizados

A realização de uma pesquisa estabelece um compromisso com a realidade investigada e com a produção de conhecimentos. Nesse sentido, apoiamo-nos nas idéias de Teixeira (2003, p. 103) quando este nos adverte:

> É preciso elaborar o conhecimento mediante uma orientação epistemológica que construa o objeto científico e que tente apreender a realidade educativa em seu movimento e historicidade, sempre considerando os contextos socio-históricos e políticos em que se insere a produção e o labor da pesquisa.

Para Morin (1996), a construção do conhecimento implica em percorrer vários caminhos, não obrigatórios e não lineares. Essa construção faz parte de um processo dialético e dialógico permeado pela complexidade social. Assim, com o intuito de compreender como se manifestava o lúdico em uma turma de 1º período, de educação infantil, propusemo-nos como objetivos conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da educação infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos. Por isso, escolhemos como proposta metodológica a abordagem qualitativa para a condução de nossa pesquisa.

Segundo Vianna (2007), em se tratando de pesquisas qualitativas, a observação é uma importante fonte de informação. As anotações detalhadas constroem os dados das observações sendo o observador responsável pela qualidade desses dados, de acordo com a sua maior ou menor habilidade.

Para Bondiolli (2004), a observação consiste num trabalho que exige do observador uma atitude de "distanciamento" do contexto em que atua para que possa melhor observar e descrever a realidade. Quanto à observação em contextos educativos, a autora em questão tece os seguintes comentários:

> O estudo do contexto educativo, que é para nós sinônimo de observação pedagógica da criança, contempla, por um lado, circunstâncias nas quais a ação educativa acontece e, por outro, o conjunto de significados atribuídos a essas circunstâncias pelos sujeitos envolvidos nela: adultos e crianças. A perspectiva do observador em relação ao fenômeno estudado não é, portanto, irrelevante. Se o foco da pesquisa for o indivíduo no contexto, ou melhor, a interação sujeito-ambiente, que compreende também a percepção que o próprio sujeito tem do mundo em que vive, o olhar do observador tem de ser

> estrábico: por um lado deve ter um horizonte mais extenso e mais descentralizado em relação ao de cada sujeito estudado; por outro, não pode eximir-se de tentar compreender a situação do ponto de vista "interno", que é o ponto de vista do sujeito (BONDIOLLI, 2004, p. 22).

Para construirmos nosso modo de observar o cotidiano da EMEI Criar, partimos das idéias de Viana (2007). Segundo esse autor, a observação colaborativa é caracterizada por aspectos descritivos e reflexivos. Desse modo, inicialmente, realizamos observações gerais sobre as diferentes dimensões presentes na escola. Em seguida, buscamos interpretar as situações descritas.

Desde o nosso primeiro contato com a escola registramos as nossas observações em Notas de Campo. Para não causar constrangimento ou aguçar demasiadamente a curiosidade das crianças em relação às anotações, nos momentos de convivência com as pessoas da escola, anotávamos rapidamente pequenos lembretes ou esquemas, os quais, posteriormente, com a ajuda da memória, resultavam na construção de Notas de Campo, compreendendo aspectos descritivos e reflexivos de nossas vivências na escola. Todavia, as Notas de Campo que construímos nem sempre continham claramente essa divisão, uma vez que mesmo tentando realizar uma descrição pura, nosso olhar e nossa escrita traziam em si parte de nossas próprias inferências e reflexões.

De maneira despretensiosa, também fotografamos muitos momentos vividos na escola; em princípio tal ação de fotografar consistiu-se num gesto espontâneo, produzido com a câmera do telefone celular e depois com uma câmera fotográfica convencional. Posteriormente, no momento em que começamos a escrever o relatório final da pesquisa, a reler e analisar todo o material que reunimos durante a investigação, principalmente as Notas de Campo, recorremos às fotografias que fizemos a fim de reconstruir a nossa história na escola e, a partir dessa memória buscar respostas para as perguntas de nossa investigação. As fotografias tornaram-se então muito importantes para nós, uma vez que elas registraram momentos especiais das brincadeiras e dos jogos infantis da turma do 1º período D durante o ano letivo de 2008 e por isso, foram trazidas para o corpo do trabalho.

Trabalhamos também com fontes documentais, o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Escolar, que configuraram uma fonte rica de informações, sobretudo para contrapor-se ao processo de construção de interpretação das informações. Sobre esse componente essencial no processo de pesquisa, Sarmento (2003, p. 164) adverte que:

> Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efectivamente realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, eles têm um considerável interesse no estudo das lógicas de acção, porque de algum modo, são a expressão "oficial" das lógicas dominantes.

Com a convicção de que para responder às questões que nos propusemos deveríamos perceber o modo de ser e viver dos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, compreendendo como agiam, pensavam e sentiam. Para tanto, utilizamos a entrevista com a professora e conversas informais como meio de apreender informações substanciais sobre o tema em questão. Freitas (2002, p. 29) ao tratar da questão social da entrevista, explica que "[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica".

Assim, a cada dia que se passava, sentíamos que nossa relação com o grupo pesquisado ia tomando novos contornos e a comunicação entre nós tornava-se cada vez mais natural. O fortalecimento dessa relação possibilitou-nos desenvolver a presente investigação, fundada num diálogo constante e pelo envolvimento no dia-a-dia da escola e da turma da Professora Madalena, partilhando as experiências e participando do processo educativo.

- Sobre o nosso trabalho na escola

O nosso primeiro contato com a escola ocorreu no mês de novembro de 2007. Quando nos encontramos com a diretora da instituição, expusemos nosso desejo de realizar ali a pesquisa e neste momento estabelecemos um acordo sobre o início das atividades de pesquisa para o ano seguinte.

No mês de fevereiro de 2008, ao retornarmos à EMEI, fomos encaminhadas pela diretora à supervisora pedagógica, responsável por "cuidar" dos estagiários e pesquisadores, figuras freqüentes na escola. Durante nossa reunião com a Supervisora Hortência, estabelecemos os dias da semana em que realizaríamos o trabalho na escola. De acordo com a supervisora, segunda-feira não era um dia bom, pois era um dia em que a escola "pegava fogo", pois as crianças choravam mais em virtude de terem passado o final de semana com os pais. Argumentamos que, para a pesquisa, seria bom realizar as observações também

nesse dia. Por fim, definimos a segunda, a terça e a quarta-feira como dias fixos para as observações, o que não impedia visitas em outros dias ou alterações de horário, caso julgássemos necessário.

A nossa inserção na EMEI Criar ocorreu de forma tranqüila, pois a escola, por ter reconhecida a sua boa atuação junto à sociedade e por possuir uma localização privilegiada, tinha a tradição de receber estagiários de instituições públicas e privadas. Portanto, a nossa presença não impactou o seu funcionamento e nem produziu grande estranhamento.

Há que se destacar que, no início de nossas atividades fomos constantemente indagadas pelas professoras e educadoras infantis sobre os objetivos de nossa pesquisa. Inicialmente, a maioria dessas professoras teve conosco uma atitude de aproximação, buscando tomar conhecimento de qual seria a nossa função na instituição, pois como estavam acostumadas com um grande número de estagiários "prestando serviço" na EMEI, elas tentavam identificar que tipo de estágio faríamos naquele espaço. Dito de outra forma, as profissionais queriam saber que "tarefas" realizaríamos e em que medida poderiam pedir nossa ajuda para confeccionar materiais pedagógicos, cuidar das crianças, montar painéis, dentre outros.

Em passos lentos, as profissionais da instituição foram nos reconhecendo como pesquisadora e não como estagiária, o que produziu um certo "afastamento" de algumas pessoas que deixaram de nos ver como ajudantes e passaram a nos perceber como alguém em busca de informações. Essa mudança de comportamento nos levou a agir no sentido de conquistar o apoio daquelas professoras que, mesmo desconfiadas de nossas intenções, ainda permaneciam pré-dispostas a participarem de nossa pesquisa.

Por ficar na escola por uma parcela de tempo significativo, tivemos a oportunidade de vivenciar diferentes momentos do dia-a-dia da instituição. Participamos da preparação para festividades e comemorações referentes aos dias das mães, dos pais, da festa junina, das crianças e da mostra cultural, ações desenvolvidas no período em que realizamos nosso trabalho na instituição.

Pouco a pouco inteiramo-nos do que inicialmente parecia-nos estranho, ao mesmo tempo em que iniciamos um processo de estranhamento do que nos era familiar.

> [...] a distância não é o pólo antagônico do envolvimento; do mesmo modo, ser alienígena não é o preço da recusa de ser nativo. Na verdade, é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, porque a investigação etnográfica é sempre uma forma de pertença. A atitude crítica e reflexiva, adotada como estratégia investigativa, parece, portanto, ser uma boa medida de gestão dessa presença (SARMENTO, 2003, p.159).

Nesse primeiro momento, optamos por acompanhar e registrar as atividades em que as crianças e os adultos estivessem envolvidos, tais como: o banho dos bebês, as aulas na sala, a recepção das crianças, as apresentações culturais, a audição de histórias, a recreação e o lanche da tarde. As primeiras observações foram realizadas na tentativa de abarcar o cotidiano da escola como um todo e o nosso olhar voltou-se para as refeições das crianças, as brincadeiras no pátio, as reuniões pedagógicas, as conversas das professoras durante o café e as festividades promovidas pela escola.

Com a atenção voltada para os diferentes agrupamentos de crianças, fomos aos poucos identificando as turmas da escola. Durante algumas semanas realizamos visitas às turmas com crianças de um a cinco anos de idade, tendo como objetivo conhecer a escola e observar sua organização mais geral. Percebemos que as crianças do 1º período de educação infantil (quatro anos) ofereciam melhores oportunidades para que o objetivo de nosso estudo fosse atingido, tendo em vista que as turmas possuíam uma rotina organizada prevendo alguns momentos para as brincadeiras.

Tomada a decisão de trabalhar de forma particular com o 1º período, iniciamos uma seqüência de visitas às três turmas da escola, onde ficavam as crianças com quatro anos de idade. A primeira, com 24 crianças era regida pela professora Rose; a segunda, com 22 crianças, era regida pela professora Cleuza e, a terceira turma, com 24 crianças, estava sob a responsabilidade da Professora Madalena.

As observações realizadas na sala de aula e as Notas de Campo foram realizadas buscando perceber como e quando aconteciam as brincadeiras e os jogos naquela creche e pré-escola. A partir desse contato com as turmas de 1º período, percebemos que era praticamente impossível darmos conta de observar com o cuidado necessário todas as atividades e as relações estabelecidas em todas as turmas, visto que estávamos ficando apenas um dia por semana em cada uma das três salas. Desse modo, reorganizamos nossas observações e reflexões a fim de aprofundar nosso contato com uma professora e seus alunos e buscamos aprofundar nossas observações e reflexões sobre o lúdico.

Com o decorrer das observações, alguns aspectos foram fundamentais para que pudéssemos delimitar melhor o foco da pesquisa. Ao participar das atividades e da rotina das três diferentes turmas, fomos percebendo as especificidades relativas a cada uma delas: o tempo destinado ao lúdico, as modalidade de jogos e brincadeiras utilizados, o espaço destinado a estas atividades e a concepção da professora sobre o papel do brincar na educação infantil.

É, pois, com base nesses elementos que optamos por selecionar dentre as três turmas existentes na escola apenas uma para nos dedicar. A escolha da turma da Professora Madalena deu-se a partir de alguns indicativos, dentre eles, destacamos: a receptividade da professora, a preocupação dela com o desenvolvimento integral das crianças e não somente com a questão da alfabetização, bem como o seu reconhecimento da importância da realização de brincadeiras e jogos durante as aulas.

Observamos também que a turma do 1º período D, turma de nossa pesquisa, tinha elementos idênticos às outras turmas, seguia a mesma rotina e mesmo planejamento, mas também possuía características que a distinguia das outras turmas, como uma maior liberdade das crianças para expressarem seus desejos, a relação afetuosa das crianças com a professora e a despreocupação desta com o controle rígido da disciplina. Por tudo isso, o nosso interesse incidiu sobre esses aspectos que faziam dessa turma um caso singular, dentro da EMEI Criar.

Nessa fase da pesquisa, criamos laços que resultaram na construção de uma espécie de contrato, em que ficaram estabelecidas as regras de convivência entre o pesquisador e os sujeitos da investigação, como por exemplo, os objetivos da pesquisa, o horário de início e a duração diária das observações, o que seria observado, qual o teor das anotações, a participação da professora e das crianças, entre outros. Nesse momento, também obtivemos as assinaturas nos termos de consentimento da participação na pesquisa, da diretora escolar, da Professora Madalena e dos pais das crianças do 1º período D.

Esse início de nosso longo contato com a Professora Madalena e com as crianças de sua turma foi bastante significativo, embora tenha sido também um período de muita ansiedade, tendo em vista que buscamos a partir desses encontros iniciais estabelecermos um vínculo de respeito e confiança tanto com a professora quanto com os pequenos.

Passado esse primeiro tempo de reconhecimento mútuo, atentamo-nos para as tramas

cotidianas daquela turma, bem como para a estrutura da aula, o tempo destinado às diferentes atividades realizadas pelas crianças durante o período que passavam na pré-escola, com destaque para a hora de lanchar, de brincar, de cantar, de fazer as tarefas no caderno, de contar e ouvir histórias e de assistir a filmes.

Nossas observações foram realizadas na pré-escola, sempre no período vespertino, pois a turma de 1º período que acompanhamos tinha como horário estabelecido para entrada e saída o período compreendido entre as 13h e as 17h15 min. Passamos então a observar e a analisar a movimentação dessa turma de 1º período, o que gradativamente foi se transformando em sentimentos confusos: o desejo de falar, de interagir, de dar sugestões e de ajudar entrava em choque com a necessidade de não interferir, para não atrapalhar ou mesmo interromper as atividades que estavam sendo ali desenvolvidas.

Ao participarmos diariamente do cotidiano dessa turma, fomos identificando gradativamente a rotina estabelecida naquele espaço-tempo. Alguns aspectos nos inquietavam e chamavam a atenção, ao mesmo tempo em que nascia em nós certa frustração diante da postura adotada pela professora no que se refere à (des) organização das aulas. A rotina da turma se estruturava da seguinte forma:

- 13h: chegada dos alunos - Ida ao banheiro, ao bebedouro e distribuição de jogos de encaixe;
- 13h30min: rodinha – música de boas vindas, músicas relacionadas ao tema da aula, exploração do calendário (dia, mês e ano) e contagem das crianças (meninos, meninas e total);
- 14h: atividade pedagógica (folhas xerocadas) referente ao tema trabalhado, com ênfase em atividades que incorporam a cópia do nome próprio, a escrita das letras do alfabeto e dos numerais;
- 15h: lanche;
- 15h25min: ida ao banheiro e ao bebedouro;
- 15h30min: brincadeiras no pátio ou na sala de aula.
- 16h30min: lanche (fruta);
- 17h: Preparação para a saída (organizar materiais, pegar mochila);
- 17h20min: Saída.

A organização da rotina anterior também estava interligada à horários pré-estabelecidos pela coordenação pedagógica, conforme o quadro de horários abaixo:

Quadro 4 - Distribuição dos horários de aula na sala da Professora Madalena, no ano de 2008

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30 as 14:00	Ed. Física	Artes	Aula	Vídeo	Ed. Física
14:00 as 14:30	Aula	Aula	Aula	Aula	Artes
14:30 as 15:00	Aula	Aula	Aula	Aula	Literatura
15:30 as16:00	Palco	Quiosque	Parque	Parque	Literatura
16:00 as 16:30	Aula	Aula	Aula	Aula	Quiosque
16:35 as 17:15	Vídeo	Aula	Aula	Aula	Vídeo

Fonte: Secretaria da Escola, fevereiro de 2008.

Com relação aos horários determinados para as atividades, a professora possuía uma grande preocupação em segui-los à risca, chegando várias vezes a interromper ações que estavam sendo desenvolvidas pelas crianças, sem que essas tivessem finalizado a atividade a fim de cumprir com horários previamente determinados. Esse comportamento da docente sempre gerava uma situação de insatisfação por parte das crianças, principalmente quando eram impedidas de dar seqüência a alguma brincadeira da qual participavam.

Mesmo acreditando que a professora era bem intencionada e percebendo que ela mantinha um bom relacionamento afetivo com as crianças, pois estava sempre pensando no bem estar das mesmas, ficamos incomodadas com a quase total ausência de atividades lúdicas. Quando aconteciam, os jogos ocorriam sempre no início ou no final das atividades previstas e tinham como objetivo preencher o tempo e tomar a atenção das crianças ou, como tivemos a oportunidade de observar em várias ocasiões, jogos realizados com uma finalidade especificamente didático- pedagógica.

O tempo destinado ao lúdico no espaço externo da escola também era bem pequeno e na sala de aula o horário era quase todo utilizado para as atividades de rotina: preencher e

discutir o calendário, dicas de boas maneiras, contagem, leitura do alfabeto e as atividades xerocadas com vistas a preparar as crianças para o processo de alfabetização.

Em conversas com a professora percebemos que ela também vivia uma situação de conflito em relação ao longo tempo em que as crianças permaneciam na sala de aula fazendo atividades exclusivamente voltadas para a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Era pouco tempo destinado para brincadeiras, em função de uma disputa com as outras professoras pelo espaço externo.

Percebemos que as brincadeiras livres, quando ocorriam, eram restritas a iniciativas individuais de algumas crianças, sem que houvesse por parte da Professora Madalena incentivo à sua realização e sem o aproveitamento destas para o trabalho pedagógico. As áreas externas sociais da escola eram utilizadas pelos alunos da referida turma para brincar no parque, brincar com jogos de encaixe e manusear a massinha de modelar. Entretanto, tais atividades ficavam restritas aos horários pré-estabelecidos pela coordenação pedagógica e duravam em média cerca de 50 minutos diários.

Com nossa atenção voltada para esses acontecimentos do dia-a-dia, fomos percebendo que, em detrimento de uma rotina organizada, a partir do controle do espaço-tempo da pré-escola, seguindo uma lógica de compartimentalização dos tempos destinados às vivências das crianças, eram bastante tímidas as atividades lúdicas desenvolvidas no espaço da sala de aula, sendo, por vezes, desenvolvidas por um breve período que variava entre 15 a 30 minutos diários.

A constatação de que as brincadeiras ocupavam um tempo muito curto do dia, principalmente se lembrarmos que a duração de um dia letivo é de quatro horas diárias, fez com que buscássemos detectar através de conversas com a professora as possíveis causas para essa situação de escassez de tempo para brincar.

> Eu acho que é muito importante a brincadeira para as crianças; mas o que acontece é que, nem sempre podemos trazer as crianças para brincar no pátio, porque como são muitas turmas, o tempo tem que ser dividido, não dá para ficar muitas turmas fora da sala, isso causa um tumulto e um barulho muito grande. Agora, brincar dentro da sala, até brincamos, mas o espaço é muito pequeno, pois tenho muitos alunos. Outro fator que, no meu entendimento dificulta um pouco as brincadeiras é a responsabilidade que tenho para desenvolver os conteúdos programados para a turma. Isso é muito sério porque no 2º período essas crianças precisaram acompanhar os outros colegas que este ano estão com outras professoras.
>
> (Entrevista com a Professora Madalena, no dia 04/04/2008)

Partindo dessas inquietações, iniciamos discussões sobre esse problema durante as conversas entre a professora e nós, realizadas no horário de módulo com a supervisora Hortência, todas as terças-feiras, por um período de 50 minutos e a discutir possíveis formas para alterar essa situação. Acreditamos que a solução possível naquele momento seria tentar adaptar a necessidade urgente de propiciar momentos lúdicos considerando os meios de que dispúnhamos.

Com a professora chegamos à conclusão de que um dos fatores que mais contribuía para essa quase ausência de um ambiente lúdico na sala de aula era a falta de funcionalidade na organização do espaço físico, haja vista que a sala de aula possuía carteiras individuais, com tamanho inadequado para crianças pequenas. A sala de aula baseava-se no modelo tradicional, com a disposição das carteiras em filas paralelas ao quadro negro ocupando a maior parte da sala, o que além, de dificultar a passagem por entre as filas, impedia as interações entre as crianças.

Imagem 1 - Organização geral da sala de aula no dia 18/03/2008.

Esse modelo de organização deixa implícito o que se espera dos comportamentos das

crianças; é uma disposição planejada para inibir a interação entre elas (CARVALHO; RUBIANO 2001, p. 108).

Vieira (2006), ao analisar a relação entre o espaço da sala de aula e o desenvolvimento do currículo, também faz uma importante afirmação:

> O espaço escolar educa também na composição da arquitetura interna e externa, a qual está relacionada ao currículo. Educa pelo simples fato de que, no interior do espaço-escolar, a linguagem, que por vezes, se estabelece entre as professoras, as crianças e a arquitetura, é uma linguagem de ordem, disciplina, disputa e poder sobre o corpo (VIEIRA, 2006, p. 43).

Nesse sentido, verificamos que, de modo intencional ou não, as oportunidades de interações na sala de aula eram cerceadas, fazendo com que as aprendizagens ficassem imensamente prejudicadas naquela turma, em função da impossibilidade de as crianças brincarem.

A organização da sala de aula exerce significativa influência no comportamento e nas atitudes dos adultos e das crianças que nela convivem. Com base nessa idéia e também de acordo com as constantes solicitações da Professora Madalena sobre nossa avaliação das atividades que ela realizava com as crianças, dedicamo-nos a buscar possíveis alternativas para a utilização desse espaço escolar, principalmente da sala de aula, que da forma como estava constituída, se tornava inibidora das interações.

Diante dessa realidade, propusemo-nos a pensar a sala de aula como espaço propício para o desenvolvimento de aprendizagens e de práticas lúdicas. A partir desta nossa decisão, passamos a realizar com a Professora Madalena estudos semanais, no horário de módulo da professora, que obteve liberação para tal. Realizamos sete encontros no período de 08/04/2008 a 20/05/2008. Nesses momentos de estudo, discussão e planejamento com a Professora Madalena, voltamo-nos para a realização de leituras e discussão de material teórico com temas pertinentes à relação entre a estruturação do espaço, as brincadeiras e aprendizagem, em instituições de educação infantil. Entre os autores estudados, destacamos Moyles (2006), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2001), Vieira (2006) e Zabalza (1998), os quais ressaltam a importância desse espaço como cenário para a ocorrência de interações entre os adultos e entre as crianças.

Dispomo-nos, juntamente com a Professora Madalena a reorganizar o espaço da sala de aula considerando as necessidades próprias daquele grupo de crianças e da própria professora. Buscamos transformar o ambiente altamente centralizador, que existia na disposição dos móveis na sala de aula, em que todas as iniciativas e decisões partiam quase que exclusivamente da professora. Atitudes simples como pegar algum brinquedo ou agrupar-se com os colegas, dependiam do direcionamento ou da autorização da professora.

Partimos do pressuposto de que tão importante quanto as interações entre a criança e o adulto são também as interações entre as próprias crianças. Assim, auxiliando a Professora Madalena lançamo-nos na empreitada de construir com e para elas um espaço que favorecesse a emergência do lúdico ou de brincadeiras e jogos na sala de aula e a autonomia das crianças naquele espaço. Para tanto, necessário se fez colocar em prática as transformações necessárias com intuito de alterar uma ordem e a disciplina impostas, e possibilitar que jogos e brincadeiras pudessem ser desenvolvidos na sala de aula, permitindo que as crianças tivessem a oportunidade de se relacionarem. Isto não foi tarefa fácil.

Em meados do mês de maio, uma das primeiras medidas tomadas foi negociar com a supervisora pedagógica e a diretora da EMEI Criar a troca das carteiras individuais utilizadas por mesas coletivas com tamanho adequado à altura das crianças.

Inicialmente encontramos resistência por parte dessas duas profissionais, pois, de acordo com as mesmas, as mesinhas coletivas que estávamos solicitando fizeram parte do mobiliário das salas de aula da pré-escola, mas foram substituídas pelas individuais a pedido das próprias professoras, que buscavam com tal mudança diminuir a conversa entre as crianças e facilitar o trabalho individual a ser desenvolvido.

Com a insistência pela retomada do uso das mesinhas coletivas, a diretora nos informou que poderia fazer uma solicitação junto à Secretária Municipal de Educação, entretanto, o tempo entre o encaminhamento do pedido e o envio do mobiliário era impossível de ser determinado.

Enquanto esperávamos a chegada do mobiliário solicitado, agrupamos as carteiras individuais formando grupos de quatro, no entanto, essa era uma ação provisória, pois em função da pequena altura das crianças, o desconforto de suas pernas era muito grande, uma vez que seus pés não se apoiavam no chão enquanto estavam sentadas.

Durante um período de aproximadamente uma semana visitamos as seis salas onde

funcionavam os agrupamentos de crianças com dois e três anos de idade. Nestas salas eram utilizadas mesinhas coletivas e tentamos então, negociar com as professoras o "empréstimo" para a turma do 1º período D de mesinhas que não estavam sendo utilizadas. Embora percebêssemos que, em algumas salas havia mesinhas que excediam a necessidade, tendo em vista o número de crianças, ou mesmo que essas estavam sendo utilizadas como prateleiras para guardar caixas de brinquedos, não conseguimos obter uma mesinha sequer.

Convictas do objetivo de transformar o espaço da sala de aula para melhor atender às crianças do 1º período D, notamos que, no quiosque em que eram desenvolvidas as aulas de Artes, algumas mesinhas estavam sem uso, uma vez que o número de crianças era sempre menor que o de lugares disponíveis. Assim, fomos aos poucos nos apropriando dessas mesas excedentes do quiosque, e juntos, pesquisadora, professora e crianças, empreendemos um trabalho de pensar e construir dentro daquilo que era possível naquele momento, um outro espaço para a realização do trabalho educativo.

O segundo momento deste nosso trabalho junto com a Professora Madalena constituiu-se em subdividir o espaço da sala de aula em um arranjo semi-aberto com zonas circunscritas[31] para que as crianças pudessem movimentar-se pela sala, explorá-la de muitas formas e interagir umas com as outras. Na seqüência, conversamos com as crianças sobre as brincadeiras que elas mais gostavam de realizar na sala de aula e como elas gostariam que fossem os espaços onde para realizar tais atividades. Após muita conversa, ficou estabelecido que fossem construídos uma tendinha[32] para as brincadeiras de casinha e de circo, o cercadinho[33] para montar a fazendinha, o supermercado e o escritório, entre outros. Os espaços que reorganizamos, com o passar do tempo foram ganhando novos significados em razão da capacidade que as crianças tinham de inventar e re-inventar diferentes brincadeiras.

A mudança na organização do espaço coletivo da sala de aula permitiu novos modos

---

[31] Carvalho e Rubiano (2001p. 118) definem zonas circunscritas como áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede ou desnível do solo. A circunscrição da área é a característica principal destas zonas. O arranjo semi-aberto é caracterizado pela presença das zonas circunscritas. Para essas autoras, essas zonas proporcionam à criança uma visão fácil do campo de ação, com localização do adulto e das outras crianças além disso, as motiva a realizarem as atividades em subgrupos; é neste espaço que ocorrem as interações afiliativas entre as crianças.

[32] A tendinha consiste numa espécie de cabana produzida com não tecido azul, que ia do teto até o chão. Ela foi construída no canto inferior esquerdo da sala de aula, possuí os quatro lados fechados com uma abertura lateral que funcionava como porta de entrada e saída para as crianças.

[33] O cercadinho refere-se a uma construção de madeira, localizada no canto superior direito com medida de 3m de comprimento x 0,50cm de altura e, servia para delimitar uma zona circunscrita.

de interação entre as crianças, pois a utilização dos brinquedos, após essa reestruturação, era facilitada pela disposição destes, uma vez que mesmo mantendo a caixa de brinquedos, havia outros espalhados pelas prateleiras, portanto a visualização e o fácil acesso a eles permitiu que as crianças tivessem maior autonomia para escolher os brinquedos e realizar trocas durante as brincadeiras.

Enfim, essas modificações ocorridas também se mostraram interessantes do ponto de vista da organização das crianças que, de acordo com a disposição do mobiliário, passaram a circular de modo mais livre pela sala, formando pares ou grupos, abandonando posturas de trabalho individualizadas. O fazer pedagógico da professora também sofreu alterações, com um pequeno aumento do tempo destinado ao brincar e uma relativa diminuição de atividades com caráter exclusivamente preparatório para a aquisição de habilidades de leitura e escrita.

É, pois, de acordo com essa trajetória desenvolvida na EMEI Criar que tratamos de analisar, no capítulo seguinte, as práticas lúdicas vivenciadas pela turma da Professora Madalena.

CAPÍTULO IV

BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DO LÚDICO NA TURMA DO 1º PERÍODO D

No mistério do sem-fim,
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta.

(CECÍLIA MEIRELES)

Neste capítulo apresentamos as análises e reflexões tecidas no decorrer do processo investigativo. Cientes do nosso objetivo de compreender de que modo o lúdico estava sendo contemplado no dia-a-dia daquela turma e como as atividades lúdicas interferiam no processo de constituição da Professora Madalena e de seus alunos, procuramos, em primeiro lugar, identificar quais eram as práticas mais freqüentes de jogos e brincadeiras, refletindo em que medida essa cultura lúdica contribuiu para o processo de construção de sujeitos que aprendem.

Estudos e pesquisas sobre a cultura lúdica nas instituições educacionais de Moyles (2006), Brougère (2002a, 2002b) e Wajskop (2001), entre outros, revelam que os jogos e brincadeiras é um tema cada vez mais discutido no meio acadêmico, entretanto, o discurso em relação à importância da brincadeira não é seguido, na mesma proporção, por práticas que efetivamente se comprometam com a promoção da brincadeira e dos jogos como ações lúdicas importantes para as crianças. Brougère (2004, p. 98) nos adverte que a brincadeira, atividade fundamental da infância, é um processo cultural, de relações e aprendizagens entre as pessoas:

> [...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. [...] a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas.

A concepção de infância que fundamenta o presente trabalho nos permite compreender a criança como produtora de cultura, com capacidade inventiva, criadora, com direito de ser ouvida, de manifestar seus anseios e dúvidas. Por isso, acreditamos que as crianças conseguem transformar a si e aqueles que as cercam e buscam sobreviver numa sociedade cada vez mais excludente. Portanto, nossa visão de crianças enfatiza o processo de constituição de sujeito num movimento de múltiplas interações, em que os pequenos são influenciados pelo mundo e pelas pessoas que as rodeiam, ao mesmo tempo em que os influenciam. Conforme afirma Sarmento (2007, p. 26, acréscimos nossos),

> [...] esta convergência [de relações ou interações] ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade de sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se visibiliza neste processo é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com o mundo que as rodeia.

Consideramos as crianças como sujeitos imersos no universo simbólico de uma cultura lúdica, gerada a partir das interações estabelecidas entre criança-adulto e criança-criança. Brougère (2002a) assegura que a cultura lúdica é produzida pelos sujeitos que dela participam, sendo ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Dito de outra forma, a cultura é construída por meio de um movimento interno e externo, em que a criança vai construindo na medida em que brinca e se relaciona. Nesse sentido, a cultura é, portanto, produto das interações sociais e a escola é espaço privilegiado para essa construção.

Na turma pesquisada, uma nova organização do espaço da sala de aula permitiu que as crianças passassem a fazer escolhas tanto pelas brincadeiras quanto pelos companheiros. As alterações dos papéis das crianças e do adulto, a partir da reorganização da sala, contribuiu para que a proposta de trabalho da professora também sofresse modificações, tornado-se menos rígida e menos controlada pela docente, com a dedicação de um tempo maior para a construção de práticas educativas pautadas na liberdade e no brincar.

Para realizar as análises, conforme mencionado anteriormente, partimos das questões que nortearam nosso estudo, quais sejam: qual é a incidência das brincadeiras no dia-a-dia de uma turma da pré-escola? Em que medida o espaço/tempo do brincar na pré-escola contribui para a constituição de um sujeito que aprende? Que tipo de conhecimento é produzido na

sala de aula? O que pode ser evidenciado no trabalho com crianças pequenas em relação à atividade lúdica? Quais concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de brincar permeiam a prática pedagógica da professora?

Foi, pois, na interlocução dos dados construídos durante a nossa permanência na EMEI Criar, com o referencial teórico referente à questão do brincar, que os temas a serem analisados na pesquisa foram tomando forma. A escolha desses temas surgiu também de nossa busca por respostas às questões que inicialmente nos inquietavam. Organizadas a partir do olhar atento para o cotidiano da turma do 1º período D, procuramos com os temas elencados compreender quais eram e como se constituíam as práticas lúdicas daquele grupo, identificando significados e valores atribuídos ao brincar, compreendendo de que forma tais atividades influenciavam o processo de constituição da professora e das crianças.

Para tanto, as análises que realizamos, neste estudo, se organizam em dois temas fundamentais: a caracterização do lúdico no espaço-tempo da turma do 1º período D e o lúdico e o processo de constituição de sujeitos na turma do 1º período D, sobre os quais tratamos a seguir.

4.1. Tema 1 - A caracterização do lúdico no espaço-tempo da turma do 1º período D

Tomando como referência a sala de aula, espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo de um dia letivo, verificamos que, nesse ambiente, em geral, o trabalho era estruturado através de rotinas diárias, nas quais as brincadeiras ocupavam um tempo relativamente pequeno, geralmente de 30 a 40 minutos.

Em termos oficiais, no tocante à rotina estabelecida na escola observada, podemos considerar que o brincar estava subordinado a uma organização administrativa, cujas regras de funcionamento destinavam uma parcela de tempo para que as crianças pudessem dedicar-se ao lúdico, tempo este que não satisfazia as necessidades e desejos das crianças.

As principais atividades lúdicas realizadas pela turma do primeiro período D era a ida ao parquinho, trabalho com massa de modelar e brincadeiras e jogos utilizando os brinquedos da biblioteca ou das próprias crianças.

No que se refere ao brincar no parquinho, este era o momento em que as crianças

mais entravam em conflito umas com as outras, pois adoravam a diversão e geralmente várias delas queriam usar um brinquedo ao mesmo tempo; por vezes, tais conflitos eram resolvidos por elas mesmas por meio de acordos ou estabelecimento de regras, mas nem sempre isso foi possível; assim, não foram raras as vezes em que a professora interferiu separando uma briga ou orientando na organização de uma fila. A docente também se preocupava em controlar o tempo a fim de garantir que todos aqueles que quisessem brincar tivessem esta oportunidade.

O uso da massinha de modelar sempre ocorria no espaço do quiosque; esta era uma brincadeira um pouco mais controlada pela professora, uma vez que ela utilizava-se dela para reforçar alguns conteúdos trabalhados, tais como cor, forma, e tamanho. Desse modo, ela indicava aos alunos o que poderia ser construído: animais, frutas, doces etc. Para as crianças, o trabalho manual era sempre muito interessante, pois além de saírem da sala de aula, elas também podiam exercitar, mesmo que de forma limitada, a criatividade e a inventividade.

A ocorrência das brincadeiras e dos jogos dividia-se entre atividades realizadas na própria sala de aula e outras realizadas no espaço externo, sendo que este espaço era o mais utilizado pela professora e seus alunos. Percebemos que a docente preferia desenvolver as brincadeiras mais barulhentas e movimentadas na área externa, pois, de acordo com ela, as crianças ficariam mais livres e também não correriam o risco de atrapalhar as aulas das outras salas. No interior da sala de aula, geralmente ocorriam as atividades mais calmas ou aquelas em que havia o objetivo de trabalhar algum conteúdo específico. Nessas ocasiões, eram utilizados o bingo de letras[34], quebra-cabeças[35] ou jogo da memória[36]. Para as crianças, a preferência era brincar no pátio, local onde poderiam correr, gritar, pular, conversar, fugindo um pouco do controle exercido pela professora durante as brincadeiras na sala de aula.

Independente de qual fosse o espaço em que as crianças brincavam, por um lado,

[34] O bingo de letras consistia em várias cartelas de papel plastificado, medindo aproximadamente 20x10cm, contendo quinze letras em cada uma delas. O jogo era acompanhado também por um alfabeto com letras confeccionadas em E.V. A e tampinhas de garrafa que funcionavam como marcadores de letras.

[35] Os quebra-cabeças, em número suficiente, oferecidos às crianças variavam entre três modelos diferentes: formas geométricas confeccionados em material plástico com diferentes cores, animais de madeira (pato, cavalo, centopéia, gato, foca e urso) e corpo humano produzidos em E.V.A. Tais quebra-cabeças foram adquiridos pela escola e encontravam-se à disposição dos professores na biblioteca.

[36] O jogo da memória era construído em madeira e possuía número de peças variados, dependendo do tema escolhido, como por exemplo, o jogo da memória com animais possuía 16 peças, um outro com desenhos de frutas era composto por 20 peças.

percebemos que a professora não possuía uma preocupação em acompanhar o que acontecia em cada um dos grupos que se formava, não se atentava para o modo particular com que as crianças se organizavam, preparavam e desenvolviam a brincadeira. Em certo sentido, a docente se mantinha afastada, não participava ou oferecia sugestões que colaborassem com o brincar.

Por outro lado, o tempo destinado a outras atividades era muito maior, como por exemplo: ida ao banheiro e ao bebedouro com todas as crianças ao mesmo tempo, organização de filas repetidas vezes, ou atividades pedagógicas pouco significativas, tal como podemos perceber na nota abaixo:

> Eram 13h10min de uma quarta-feira, dia aparentemente comum, as crianças vão chegando aos poucos e entrando para a sala de aula, onde são recebidas carinhosamente pela Professora Madalena. A rotina de chegada é sempre a mesma: as crianças entravam e logo na entrada, perto da porta e da mesa da professora ficava um grande armário de madeira com várias repartições, na parte de cima a professora guardava alguns materiais como brinquedos, tintas, pincéis e outros mais; a parte de baixo era o local onde as crianças depositavam suas mochilas. Depois de guardarem o material trazido de casa, cada criança procura um lugar para se sentar, aquelas que ficam em pé e com dúvidas quanto ao local em que se sentarão, são encaminhadas pela professora a uma mesinha. Nem sempre era permitido à criança sentar-se no local por ela escolhido, pois a professora tentava separar aquelas que ela acreditava que se ficassem juntas conversariam muito. Após todas as crianças estarem devidamente assentadas, a professora convida-as para dirigirem-se ao solarium, dando início a aula. A Professora Madalena pede que elas se sentem na rodinha[37], e avisa que hoje ela irá ensinar uma música nova. Assim que todas as crianças se acomodam, ela começa a cantar a música:
>
> "Cara redondinha,
> Trancinha para cá.
> Quem é esta menina, ó maninha?
> A,A,A..."
>
> Após cantarem a música por várias vezes juntos, a professora pediu que todos fossem para os seus lugares e prestassem muita atenção na "letrinha" que iriam trabalhar hoje. A professora dirigiu-se ao quadro e desenhou a letra A, mostrou o alfabeto que fica colado acima do quadro e pediu que todos lessem junto com ela. Observei que sempre que a professora faz a leitura do alfabeto, e dos numerais, mesmo com a insistência de que é para

[37] A rodinha é muito utilizada no trabalho educativo com crianças muito pequenas e pequenas; é o período em que elas e a professora reúnem-se em círculo ou semicírculo para conversar, contar histórias, cantar ou para desenvolver algumas brincadeiras como, por exemplo, batata-quente ou corre cutia, entre outras. É no momento da rodinha que as crianças discutem assuntos comuns e tomam decisões.

todos lerem, poucas crianças a acompanha, muitas se limitam apenas a mexer os lábios fingindo ler. A professora aparentemente ignora esse fato e continua lendo e ao final diz que todos leram muito bem! Terminada a leitura a professora distribui uma folha fotocopiada para cada criança. Na folha está escrito a música cantada no início da aula e uma grande letra A pontilhada e outra cursiva. (anexo 1) A professora pede que as crianças cubram o pontilhado. Muitas não entendem, a professora passa de mesa em mesa observando e ajudando "dando uma mãozinha" para cada criança a fazer o traçado da letra. Pouco depois a professora recolhe as folhas, mesmo sem que muitos tenham terminado.

Às 14h45min a docente pede para fazer a fila para irem lanchar, como as crianças não se entendem umas com as outras em relação ao lugar que ocuparão na fila, a professora orienta que os menores fiquem na frente e os maiores atrás. Terminada a refeição, todos em fila voltam do refeitório e antes de entrarem na sala, bebem água e vão ao banheiro.

Eram 15h25min, a professora diz que enquanto esperam o horário do parquinho vão fazer outra tarefinha, novamente ela distribui uma folha fotocopiada para cada aluno com um rosto de um menino faltando os olhos, a sobrancelha, o nariz e a boca (anexo 2) e pede para que elas observem, completem o desenho e depois pintem. Algumas crianças (Waleska, Mary e Fabiana) perguntam de que cor elas podem "colorir" o cabelo da criança a professora responde que devem "colorir" de amarelo, marrom ou preto.

Ao chegar às 16h a professora avisou que estava na hora do parquinho, pede que todos façam a fila bem rápido para brincar, novamente o ritual da fila é repetido. Durante o tempo em que seus alunos brincam, a professora interfere apenas em uma disputa por brinquedos, ela atenta para o fato de que duas crianças (Murilo e Samanta) não estarem brincando, conversa com elas convencendo-as a participar da brincadeira.

Era um pouco mais de 16h30min quando a professora chama as crianças para novamente fazerem a fila, lavarem as mãos, irem ao banheiro e voltarem para a sala de aula.

Às 16h50min ao chegarem à sala, todos vão para o solarium comer fruta (maçã). Terminado o lanche, a professora distribui a tarefa de casa, as crianças guardam os materiais na mochila, assentam-se em seus lugares para esperar a chegada dos pais.

(Nota de Campo nº 20 - 09 /04/2008)

Como podemos constatar, a rotina era obedecida fielmente, regida por um tempo cronológico em que predominavam atividades do cuidar e as questões pedagógicas eram abordadas de forma muito tradicional, desenvolvendo-se principalmente atividades de preparação para aquisição de leitura, escrita e cálculos. Desse modo, as crianças possuíam pouca liberdade para desenvolverem outras ações que não fossem aquelas previstas pela professora. Do ponto de vista da rotina estabelecida, o lúdico aparecia como o elemento de menor importância entre as atividades de cuidar e educar e separado delas.

Apesar de o tempo para o brincar ser reduzido em função das atividades consideradas pedagógicas, chamaram a nossa atenção alguns episódios lúdicos que mesmo sendo breves permitiram que as crianças construíssem conhecimentos, relações de amizade e desenvolvessem habilidades de cooperação.

Toda terça-feira, no segundo horário da aula, período compreendido entre 13h50min e 14h40min, a Professora Madalena tinha o Módulo I, horário destinado às reuniões com a supervisora Hortência para tratar de assuntos pertinentes ao planejamento, avaliação, informes e outras questões ligadas à sua turma. Durante este tempo em que a professora regente não estava na sala de aula, as crianças ficavam com a professora regente II, na aula de Artes.

Em uma dessas terças-feiras, logo após a aula de Artes, em que as crianças trabalharam com massa de modelar no quiosque, a Professora Madalena retorna da reunião e encontra as crianças muito agitadas. Na tentativa de superar essa situação e manter a ordem até a hora do lanche, a professora decide pegar uma caixa com pequenos blocos de encaixe e distribuir de modo mais ou menos uniforme entre as crianças. Ao receberem as peças, elas logo deram início às suas construções. Às vezes, quando um colega precisava de uma peça com cor ou forma diferente para completar a sua construção, trocava ou pegava emprestado com outro. Quando questionadas pela professora sobre o que estavam montando, elas nem sempre estavam preocupadas em definir o que montaram ou o que pretendiam montar, sentindo-se livres para criar.

Éder: - Eu preciso de mais pecinhas!
Murilo: - Eu troco, dou essas duas (aponta para duas peças pequenas) e quero uma grande.
Éder: - Mas, você não precisa de mais peças, você já construiu a casa.
Murilo: - Não é uma casa, é um trator, um trator bem grande!
Ana: - Gente olha como ficou tão engraçado esse sofá!
Mary: - É um sofá? Parece uma cama.
Ana: - Acho que pode ser uma cama ou um sofá grande!
Professora : - Ficou bonito esse prédio!
Paula: - Não é um prédio, acho que vai virar uma pilha de OMO, igual do Bretas, ou uma escada de bombeiro, ou um ônibus.
Professora: - Acho que parece mais um prédio.
Paula: - Não, prédio tem que ser mais alto.
Professora: - Ah, é mesmo!

(Nota de Campo nº 29 - 21/05/2008)

Imagem 2 - Duas meninas (Jaqueline e Fabiana) brincando com peças de encaixe, na sala de aula no dia 20/05/2008, num momento de transição entre uma atividade e outra, com duração de 25 mim.

Kishimoto (2007), ao refletir sobre a compatibilização entre a natureza livre dos jogos e a sua função educativa, assegura que a utilização destes promove a construção do conhecimento a partir da motivação interna presente nas ações lúdicas. No entanto, ressalta que a oferta de estímulos externos e a influência dos parceiros nas brincadeiras são também elementos motivadores das situações de aprendizagens.

Constatamos também que, em relação às modalidades de brincadeiras e jogos desenvolvidos na sala da Professora Madalena, eram utilizados com uma maior constância o quebra-cabeça e os jogos de encaixe[38]. Apesar da pouca variedade de materiais oferecido às crianças, o fato que nos causou certa inquietação inicial deu-se em razão da preocupação excessiva da professora em tentar manter as crianças realizando sozinhas as ações, ou mesmo controlá-las reprimindo manifestações mais barulhentas durante os jogos.

Ao contrário da preocupação da Professora Madalena, sempre que era oportunizada às crianças a possibilidade de se agruparem ou de se expressarem livremente, as brincadeiras

[38] Os jogos de encaixe utilizados pela turma eram basicamente jogos de madeira construídos em formas de animais, frutas e objetos diversos com tamanhos e espessuras diferentes e também pequenos blocos plásticos coloridos e de encaixe tal como o modelo "Lego".

aconteciam de maneira muito mais eficiente, no que se refere ao prazer, a tensão, a alegria e ao envolvimento com a atividade, como podemos ver no episódio que se segue:

> Nesse dia, a primeira parte da aula havia transcorrido com bastante tranqüilidade, como estava um dia muito chuvoso, oito crianças deixaram de comparecer à aula. Assim, até à hora do recreio a Professora Madalena limitou-se a trabalhar com a turma uma atividade de recorte e colagem, atividade esta que as crianças fizeram com muito entusiasmo. Sem tanta preocupação com a aplicação de tarefas de escrita após o intervalo para o lanche, uma nova atividade com dimensão lúdica foi desenvolvida pelas crianças. As crianças retornam do recreio, entram na sala, encontram no cantinho dos jogos quebra-cabeças de diferentes formas. A Professora Madalena pede para que cada uma escolha o seu brinquedo e monte. Os quebra-cabeças representavam figuras de animais confeccionados em E.V.A. de diversas cores. Enquanto as crianças brincam, a professora passa pelas mesas questionando as crianças sobre as características dos animais: cor, cobertura do corpo, onde vive, entre outros. As crianças gostaram muito, sentiram-se estimuladas a desenvolver a atividade e mesmo aquelas que tinham maior dificuldade em encaixar as peças insistiram e conseguiram montar. As próprias crianças tiveram a iniciativa de trocar os brinquedos entre si. Por fim, com a autorização da professora elas se juntaram e todas tiveram a oportunidade de montar vários quebra-cabeças.
>
> (Nota de Campo nº 48 - 27/08/2008)

No episódio anterior, notamos que a professora inicialmente relutou em permitir a troca dos brinquedos, com receio de gerar tumulto e atrapalhar o trabalho que pretendia desenvolver, impossibilitando a sua avaliação sobre o conhecimento que cada criança tinha sobre o animal escolhido; entretanto, foi vencida pelas crianças, que insistiram em brincar com brinquedos de outras. Para o olhar do adulto, muitas vezes passa despercebido um aspecto importante do jogo, a sua natureza despretensiosa, no sentido de nem sempre ter um fim em si mesmo; quando a criança brinca, ela não está preocupada em atingir um resultado único final, o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo utilizado em sala de aula pode representar um anti-jogo na medida em que se prioriza o produto ao invés da aprendizagem de habilidades. (KISHIMOTO, 2007).

O faz-de-conta revelou-se um dos jogos mais utilizados pelas crianças da turma da Professora Madalena. Para os meninos, a preferência era brincar de super-heróis e de policial, no caso das meninas, a preferência era por brincar de mamãe e filhinha, salão de beleza e de consultório médico. Estas brincadeiras eram constantes no dia-a-dia da turma e aconteciam sempre que a professora permitia a brincadeira livre. Nesse caso, ela não

determinava o tipo de brincadeira que as crianças praticariam, mas a escolha ocorria de acordo com os brinquedos e também o espaço que a docente disponibilizava, ou seja, quando trazia da biblioteca as bonecas, o Kit cozinha e brincavam de casinha; mas quando era permitido correr livremente pela sala de aula ou no pátio brincavam de correr e novamente encenavam uma guerra. Nessas brincadeiras, os meninos, além do próprio corpo, utilizavam diversos objetos para simularem as armas, pedaços de madeira (sucata), blocos de encaixe, espadas com motivos de super-heróis, entre outros.

A permissão da professora para que o faz-de-conta ocorresse variava de acordo com o planejamento semanal, pois o tempo destinado a essas atividades estava associado ao cumprimento do currículo ou temas estabelecidos anteriormente e que deveriam ser abordados durante a semana. Em média, esse tipo de brincadeira ocorria três vezes por semana; entretanto, próximo às datas comemorativas, em que as crianças preparavam alguma apresentação esse número era menor.

Observamos também que o faz-de-conta quase sempre acontecia na parte final da aula, após já terem sido trabalhados os conteúdos propostos pela professora. Esse brincar, às vezes, era motivado por pedidos das crianças direcionados à docente ou por iniciativa da mesma. Nesses momentos, a professora, que não participava da brincadeira, uma vez que utilizava o período em que seus alunos se envolviam nessa ação para organizar cadernos ou preparar o material para as próximas aulas, portanto, com objetivos que não se pautavam na possibilidade de estimular e promover aprendizagens.

Acreditamos que a Professora Madalena poderia preocupar-se mais em incentivar e propor o lúdico na sala de aula, concebendo-o como atividade livre, momentos em que as crianças pudessem escolher, tomar iniciativas e experimentar novas situações. Faz-se necessário respeitar o brincar espontâneo sem que a estruturação parta somente do adulto. Para tanto, a professora, no nosso entendimento, poderia realizar uma mediação diferenciada, oferecendo às crianças uma maior e diferenciada quantidade de brinquedos, deixar que elas próprias façam suas escolhas. Além disso, julgamos importante que a docente observe as crianças em ação e participe das brincadeiras, pois, por meio de tais atividades, ela poderá perceber os gostos de cada um e dos grupos, as vontades, as interações entre as crianças, as experiências vividas, o que lhe permitirá uma melhor compreensão de quem são, o que sabem e o que querem alunos.

Ao discutir questões relacionadas ao contexto experiencial da criança, Rocha (2000,

p. 46), confirma a importância de um ambiente diversificado para oportunizar a criação e o desenvolvimento do imaginário:

> [...] a capacidade imaginária e a atividade lúdica decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie deles. [...] prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida. No sentido inverso, fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa torna-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral.

Desse modo, a turma pesquisada demonstra essa capacidade de caminhar pelo mundo imaginário, ao criar situações que lhes permitam experimentar a imaginação, interpretando e construindo significados para suas ações, aprendendo a criar situações e relacionamentos.

Constatamos que esses momentos de brincadeira, ricos de possibilidades e que poderiam ser explorados pela Professora Madalena, não eram aproveitados como poderiam no seu trabalho diário. A docente, mesmo percebendo a ocorrência das situações lúdicas vividas pelas crianças, não participava delas, mantendo-se à distância com uma grande preocupação em utilizar o tempo em que as crianças brincavam para realizar atividades de organização de diário de classe, produção de material didático, entre outros.

Ao brincar, a criança tece hipóteses acerca do mundo e das coisas, internaliza sua compreensão sobre a realidade, atribuindo-lhe novos significados. É brincando que ela constrói representações e se constitui como sujeito. Em relação a essa idéia, Kishimoto (2002, p. 150) postula que:

> As brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam, aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo.

A esse respeito, Vigotski (2007) afirma que o brincar como zona de desenvolvimento próximo representa espaço profícuo para a emergência de novas habilidades e conhecimentos, isto é, o aprendizado por meio da brincadeira desperta processos internos de desenvolvimento e possibilita à criança outras formas de compreender

a realidade.

Sendo assim, o faz-de-conta tem papel crucial no processo em que a criança constrói seu sistema de representação, desencadeando um movimento de construção do pensamento e aquisição do conhecimento, promovendo também o desenvolvimento afetivo-social. O autor anteriormente citado atribui a essa modalidade de brincadeira características que permitem não somente a ação do imaginário, mas também o desenvolvimento da capacidade da criança de seguir e/ou desenvolver regras.

Kishimoto (2007) ressalta ainda que as ações lúdicas desenvolvidas pelas crianças têm sua origem no mundo social. Nesse sentido, os temas e os conteúdos percebidos durante as brincadeiras são resultantes de experiências anteriores em diferentes contextos onde as crianças se inserem, tendo a família como uma das temáticas mais constantes de brincadeiras.

As crianças que observamos, muitas vezes decidiram entre si o tipo de brincadeira que desenvolveriam, discutiam sobre qual jogo ou atividade achavam mais interessante para brincar em um momento ou em outro. Em alguns momentos, a escolha das brincadeiras estava associada a uma situação vivenciada pela criança em seu meio familiar, como o almoço na casa da avó, os cuidados dispensados a uma criança doente ou a distribuição das tarefas domésticas entre os membros da família. As brincadeiras das crianças envolvendo o cotidiano eram tão recorrentes quanto as brincadeiras de super-heróis.

A Professora Madalena, ao longo do ano letivo de 2008, apesar de sua pouca participação nas brincadeiras, foi tornando-se mais flexível com relação à organização desse brincar, delegando gradativamente aos grupos de crianças o poder de decidir do que brincariam. Podemos perceber essas características no excerto da Nota de Campo do dia 17 de setembro apresentado a seguir.

> Eram aproximadamente 16 horas de uma quarta-feira, a professora já havia trabalhado com as crianças as atividades de rotina como calendário, quantidade de alunos, características climáticas do dia, leitura do alfabeto, música adequada ao tema da aula e também atividade escrita sobre o índio. Ela avisa a todos que está na hora do brinquedo e pergunta do que gostariam de brincar, os meninos respondem prontamente que querem brincar com o jogo de boliche[39], já as meninas optam por brincar de salão de beleza e

[39] O jogo de boliche foi construído pelas crianças e pela professora, ainda no primeiro semestre. Este jogo constituía-se de doze latas de extrato de tomate pintadas e numeradas de zero a dez (duas delas continham

escritório. Carolina, Mary, Samanta, Thaysa, Ana e Sheila inventam uma brincadeira em que estão se arrumando para ir a um casamento:
Mary: - Moça, quero fazer uma escova no meu cabelo, pra ir no casamento da igreja, ele tem que ficar bem lisinho, senão fica feio.
Samanta: - Pode deixar que eu vou puxar e depois vou secar bem liso.
Ana: - Eu não vou querer o cabelo pintado de preto, acho que eu vou pintar é de amarelo.
Sheila: - Pintar o cabelo é muito caro, é melhor brincar só de passar o secador.
Ana: - No casamento da minha tia, eu não vou pintar, é só hoje que eu quero.
Carolina: - Tem que andar depressa para poder fazer as maquiagens, o batom tem que ser bem rosinha.
Ana: - Ah! É, a gente é moça grande pode passar batom, perfume e calçar sapato bem alto.

(Nota de campo nº 50 - 17/09/08)

Imagem 3 – Três meninas (Walesca, Ana e Carolina), na sala de aula, brincando de salão de beleza, no dia 17/09/2008, no momento em que as crianças tomaram a iniciativa e escolheram o tema da brincadeira, com a duração de 40 mim.

Elkonin (1998), baseado em estudos desenvolvidos por Vigotski e Leontiev, concebe o jogo de papéis ou protagonizado como sendo a brincadeira própria das crianças em idade

desenhos e foram utilizadas apenas para completar a pirâmide), e vinha acompanhado de uma bola de borracha utilizada para arremessar sobre as latas. A brincadeira consistia em identificar os numerais derrubados, mas, outras variações também eram desenvolvidas, entre elas derrubar o máximo de latas ou contar as latas caídas.

pré-escolar. Esse autor assegura que a criança, nesses casos, tem o adulto e seu sistema de relações como objeto da brincadeira. Por isso, a assimilação das relações estabelece a forma com que a criança assume o papel de adulto.

> [...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 1998, p. 34).

Nesse sentido, Elkonin (1998) ressalta que o jogo protagonizado é uma representação da realidade e das condições sócio-históricas concretas da vida. Portanto, em função dessa inter-relação com o contexto real, as brincadeiras das crianças possuem variado repertório de temas, possuindo, contudo, um mesmo princípio básico: a promoção e o exercício de atividades humanas e as relações entre as pessoas. A natureza destas relações é definida no jogo:

> [...] o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que a criança vive (ElKONIN, 1998, p. 35).

Percebemos que as crianças com as quais trabalhamos na pesquisa atuavam e desenvolviam papéis que não eram protagonizados por elas em situação real, mas que faziam parte de suas vivências. Essas atuações compreenderam, em diversas vezes, situações do cotidiano familiar, tal como na cena descrita abaixo:

> Era o dia do brinquedo, mas algumas crianças estavam tristes por não terem se lembrado de trazer o seu brinquedo, ou por tê-lo esquecido em casa. Ao perceber essa situação, a professora se dispôs a pegar brinquedos na biblioteca. Assim que retornou, muitas crianças, inclusive as que tinham trazido brinquedo de casa se apressaram para ver o que havia dentro da caixa. Os vários animais em miniatura trazidos pela professora e a casinha de bonecas fez com que a as crianças se dividissem entre brincar de fazendinha e de festa de aniversário, uma vez que a aluna Fabiana já tinha anunciado que era o dia do aniversário de sua filhinha (a boneca Carolina). Enquanto um grupo de seis meninas e dois meninos se empenhava nos preparativos para o aniversário, outras nove crianças, quatro meninas e cinco meninos brincavam com a fazendinha que acabaram de montar.
> Carolina: - Essa vaquinha tem cara de muito assustada!
> Ricardo: - É porque ela tá com medo do foguete que eu vou estourar.
> Carolina: - Não, ela tem medo é da chuva.

> Lucas: - Foguete?
> Ricardo: - É, foguete de festa.
> Lucas: - Festa não tem foguete.
> Ricardo: - Tem sim, na fazenda da minha vó tem festa de foguete e de fogueira.
> Lucas: - Ah!
> Paula: - Criança não pode brincar perto do fogo.
> Ricardo: - Eu sei colocar fogo na fogueira e também estourar foguete.
> Aos poucos, procurando demonstrar que sabia realizar aquilo que dizia, Ricardo pegou uma cadeira, simulando uma fogueira, começou a assoprar. Em seguida, pegou um lápis e apontou para os amigos imitando o barulho de fogos de artifício. Os colegas corriam e gritavam fingindo medo.
>
> (Nota de Campo nº 44 - 10/07/08)

É interessante verificar que, na brincadeira, além da criança protagonizar cenas de acontecimentos vivenciados e os sentimentos que delas derivam, essa atividade permite que sejam criadas novas regras, resultando em diferentes formas de perceber as condutas sociais. "A situação imaginária de qualquer forma de brincadeira traz em si regras de comportamento, mesmo não sendo um jogo com regras formais estabelecidas a priori". (VIGOTSKI, 2007, p. 110).

Vigotski (2007) acrescenta que, de acordo com o desenvolvimento da criança, as regras presentes nas brincadeiras vão sofrendo modificações: inicialmente elas são ocultas; depois, com a idade, isso vai se modificando e as regras que até então eram implícitas vão cedendo lugar às regras explícitas, cuja expressão é predominante nos jogos de representação.

A respeito da brincadeira, Rocha (2000, p.77) também esclarece:

> No que se refere ao desempenho de papéis, a criança seleciona entre todas as ações possíveis, aquelas que se ajustem às regras de comportamento do papel desempenhado. Não reproduz uma pessoa em particular, são papéis generalizados que conservam e apresentam o que há de típico do comportamento das pessoas, que na vida real executam as ações que a criança representa.

Em se tratando dos meninos, a brincadeira de faz-de-conta mais freqüente entre eles era a de super-herói. Essa brincadeira evidenciava um tipo de relação que as crianças estabeleciam com a realidade, de acordo com os papéis que assumiam no jogo. Super-heróis, personagens que encantavam os meninos do 1º período D, figuravam também como a atividade lúdica que mais gerava "confusão" no entender da Professora Madalena, pois

segundo ela, as crianças ficavam muito agitadas.

> Enquanto as meninas brincavam de mamãe e filhinha, os meninos se dividiram entre duas atividades: um grupo composto por seis crianças brincava no solarium com pequenos carrinhos de plástico e simulavam uma corrida de fórmula 1, o outro grupo com quatro meninos ocupava o centro da sala e brincava de guerra entre os super-heróis. Esses dois grupos se formaram do seguinte modo: o primeiro foi quando a professora começou a distribuir os brinquedos da caixa localizada na sala. O Renan pediu para brincar com os dois carrinhos que estavam na sua mochila, a professora deixou, mas como outros garotos se juntaram a ele, a professora pegou mais quatro carrinhos na biblioteca; o segundo grupo formado pelos meninos que pegaram os brinquedos na caixa, telefone, palitos de picolé e algumas miniaturas, dentre elas, um Batman. Assim que viram o Batman (miniatura feita de material emborrachado) todos queriam pegá-lo, o Luiz foi mais rápido e conseguiu pegar primeiro. Após poucos minutos de brincadeira, as crianças do segundo grupo decidiram modificar a forma de brincar:
> Gustavo: - Eu sou o Homem-Aranha[40].
> Renan: - Eu vou ser o Batman[41].
> Bruno: - Eu sou o Batman, e esse é o filhinho - disse apontando para o boneco emborrachado que tinha nas mãos.
> Renan: - Eu falei primeiro!
> Samuel: - Você pode ser o Coringa[42].
> Renan: - Não, o Coringa é mau.
> Gustavo: - Mas você pode ficar bonzinho.
> Renan: - Eu vou ser o amigo do Homem-aranha.
> Sem entrar em acordo em relação aos papéis de cada um, começaram a brincar e a correr pela sala, simulando uma guerra, as armas foram construídas com algumas peças de encaixe e sucata (Carretel de linha industrial) retiradas da caixa de brinquedos. Cada um afirmava ser mais forte que o outro, aos poucos outros, super-heróis foram aparecendo na

[40] O Homem-Aranha é um personagem fictício da Marvel Comics. É um dos mais importantes e populares super-heróis das histórias em quadrinhos, séries animadas, filmes e outras formas de mídia. É a identidade secreta de Peter Parker. Foi criado por Stan Lee e por Steve Ditko. Foi o primeiro herói a ganhar dinheiro com o uso de seus poderes: Peter Parker vende fotos do Homem-Aranha para o Clarim Diário. Seus motivos, porém, são altruístas: ele ajuda a tia viúva e idosa a pagar as contas, principalmente o aluguel. <http://www.sonypictures.com/intl/br/spiderman/>

[41] Batman é um um super-herói, personagem de histórias em quadrinhos. Batman seria um dos mais conhecidos super-heróis do mundo. Batman foi co-criado pelo desenhista Bob Kane e o escritor Bill Finger. Batman tem como sua identidade secreta seu alter ego Bruce Wayne, empresário, e filantropo bilionário. Treinou todo tipo de artes marciais e técnicas de combate (o trauma de ver seus pais mortos com tiros de revolver lhe deu aversão a armas de fogo), buscando a perfeição física e intelectual. Criou um uniforme baseado numa coisa que o amedrontava quando criança**:** Morcegos. Ele queria que os bandidos compartilhassem do mesmo temor. E assim, passou a lutar contra o crime. Diferentemente de outros super-heróis, Batman não tem nenhum poder sobre-humano**,** usando apenas habilidades investigatórias, tecnologia, dinheiro e um físico bem-preparado em sua guerra contra o crime. < http://www.batmanatrajetoria.hpg.ig.com.br/batman.html >

[42] O Coringa é um vilão da DC Comics, arqui-inimigo de Batman. Foi criado por Bill Finger e Bob Kane. Ele é um psicopata com uma aparência similar a um palhaço (cabelos verdes, pele branca e boca vermelha sempre sorridente), que busca sempre desafiar o Homem-Morcego, causando grandes danos em sua vida. Além de ser o maior inimigo de Batman, é um dos personagens mais famosos dos quadrinhos.< http:// http://www.batmanatrajetoria.hpg.ig.com.br/batman.html >

brincadeira, o Batman transformou-se no Super-homem[43] e o Homem-Aranha no Ben 10[44]. No transcorrer dessa brincadeira houve várias discussões.
Gustavo: - Eu não vou brincar mais, eu te mato e você não morre!
Renan: - Eu não morro porque eu sou mais forte.
Bruno: - Eu não importo de morrer, tenho muitas vidas, depois é só nascer de novo.

(Nota de Campo nº 52 - 24/09/08)

Tal como a rotina, a conversa espontânea e o movimento criativo, mesmo durante o brincar são aspectos da brincadeira que eram repreendidos sempre que a professora julgava que estes estavam gerando um clima de bagunça ou desordem no ambiente da sala de aula. A docente não percebia que grande parte da conversa e do movimento na brincadeira acontecia em função do próprio desempenho de uma reunião de super-heróis.

As expectativas da professora em relação ao desenvolvimento intelectual das crianças estava associada a uma concepção de aprendizagem em que o bom aprendiz deve comportar-se segundo regras e normas nas quais a imobilidade e o silêncio são exigências para que a criança aprenda. Desse modo, o silêncio e a ausência de movimentação das crianças são concebidos como características fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Na sala de aula da Professora Madalena, apesar das crianças, em muitos momentos, empreenderem tentativas de fuga desse poder instituído pela prática pedagógica, deparamo-nos com a tentativa diária da professora em coibir o movimento e as vozes infantis, utilizando-se de meios como os que encontramos no trecho da Nota de Campo a seguir:

Professora: - Gente, vamos ficar caladinhos. Quem ficar mais quietinho vai ganhar uma surpresa no final da aula.

(Nota de Campo nº 48 - 27/08/08)

---

[43] Superman é um dos mais importantes personagens da cultura pop ocidental, sendo o primeiro herói dos quadrinhos a ter uma revista intitulada com seu nome. A origem e poderes do personagem foram sendo expandidos e alterados gradativamente ao longo dos anos para acompanhar a evolução do público. A história do Superman foi alterada para permitir as aventuras do Superboy e outros sobreviventes de Krypton.
< http://wwws.br.warnerbros.com/supermanreturns/>

[44] Ben 10 é uma animação estadunidense baseada em animes japoneses, é produzido pelos estúdios de Cartoon Network Studios.< http://www.sergeicartoons.com/ />

Outras vezes, a professora, ao invés de promessa de premiação, usava o artifício da punição:

> Professora: - Hoje quem não se comportar e ficar bem caladinho, não vai brincar no espaço da ducha; enquanto os outros brincam quem ficar conversando e atrapalhando a aula vai ficar sentadinho perto de mim.
>
> (Nota de Campo nº 31 - 02/06/08)

As brincadeiras, envolvendo a imaginação, permitiram que as crianças ao representar, compensassem desejos impossíveis de serem satisfeitos na realidade e aprendessem sobre a composição e funcionamento do real. Ao brincar de super-heróis, o grupo de crianças criou possibilidades de indiretamente "viverem" situações que seriam impossíveis no seu dia-a-dia, mas aprendendo sobre o mundo e sobre suas possibilidades e limitações. O faz-de-conta destaca-se como elo entre a produção e a apropriação da cultura pela criança, o que lhe possibilita construir e re-construir significados sobre si mesmo, sobre as pessoas e o mundo que a cerca.

Vigotski (2007), ao analisar o papel do brinquedo para a compreensão do desenvolvimento infantil, destaca que

> No início da idade pré-escolar quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados (VIGOTSKI, 2007, p. 108-109).

Outra reflexão sobre o faz-de-conta com crianças em idade pré-escolar envolvendo os super-heróis considera que

> O alto grau de fantasia de história de super-heróis, dotados dos mais estranhos poderes, como voar, esticar-se, subir em superfícies verticais lisas, força e velocidade de movimentos descomunais, etc. bem como o fato de terem duas personalidades – a do homem comum e a do homem dotado de poderes extranaturais – representam um desafio à compreensão da criança a respeito das regularidades do mundo que começa a perceber. Nesse sentido, ela pode representar esses personagens com todos os seus assessórios, armas, veículos de transporte fantásticos na tentativa de integrar uma experiência que lhe é tão pouco familiar e incomum (SALUM & MORAIS, 1980, apud BOMTEMPO, 2007, p. 65).

Para o espaço da sala de aula eram organizadas brincadeiras para trabalhar os temas e os conteúdos definidos no planejamento bimestral. Tal planejamento era realizado pela supervisora pedagógica, pelo conjunto de professoras de cada agrupamento de crianças, tendo como base as áreas de conhecimento e os conteúdos pretensamente adequados para a faixa etária e também de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Uberlândia.

É importante destacar que as crianças não participavam de modo algum dos planejamentos dessas escolhas, não eram consultadas sobre temas ou assuntos que gostariam de conhecer e aprender durante o ano letivo. A ênfase nos aspectos estritamente pedagógicos dos jogos tais como quebra-cabeças de formas geométricas, boliche de numerais e letras, tinha como pressuposto principal auxiliar as crianças no processo de alfabetização e na identificação dos numerais, conforme evidencia o trecho a seguir:

> A professora anuncia que farão uma tarefa divertida para aprender os numerais, distribui para cada grupo de quatro crianças uma caixinha contendo diversos numerais confeccionados em madeira. Assim que termina de distribuir o material, a professora conversa com as crianças explicando-lhes que ela vai falar um numeral e o grupo que achar primeiro irá ganhar ponto.
>
> (Nota de Campo nº 31 - 02/06/08)

É crescente a preocupação no que se refere à educação oferecida às crianças muito pequenas e pequenas. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar que também o modo de planejar esse trabalho educativo têm requerido modificações nos últimos anos. Busca-se romper com um modelo em que planejar é entendido apenas como uma listagem dos conteúdos que se pretende trabalhar na sala de aula. Planejar marca uma intencionalidade do processo educativo, é atitude flexível de empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltipas e significativas (OSTETO, 2000).

Entendemos o planejamento como parte de um movimento de idas e vindas, em que se refletem visões de mundo, de criança e de educação. No entanto, percebemos na EMEI Criar um distanciamento das propostas pautadas em princípios comprometidos com a defesa de uma pré-escola como espaço de associação entre afetividade, conhecimento, interações e cuidado. Nos dizeres de Osteto (2000, p.190), o planejamento nas instituições de educação infantil significa:

> [...] entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade do grupo, junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos de matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Verificamos que, baseado num planejamento cuja preocupação do educador é preencher o tempo das crianças e, ao mesmo tempo prepará-las para o período escolar subsequente, em vários momentos das aulas, durante todo o ano letivo, a professora utilizava as atividades lúdicas somente como instrumentos pedagógicos. Tudo era feito para contribuir com a aquisição de um conteúdo específico, como por exemplo, o bingo de letras, que, por vezes, tornava-se uma simples e exclusiva atividade de memorização cansativa, sem significação e não propiciava elaboração mental da criança, duas características necessárias para a construção do conhecimento. Conforme pode ser verificado na Nota de campo do dia 18 de novembro de 2008.

> Eram 14h30min, a turma havia terminado de fazer uma atividade de recorte e colagem, quando a Professora Madalena avisa que está na hora do lanche, insiste para que os alunos façam a fila, eles obedecem, mas assim que saem da sala somente os cinco primeiros permanecem enfileirados e os outros saem correndo. Ao voltar para a sala, depois de terem passado pelo banheiro e bebedouro, a docente distribuiu 12 tampinhas e uma cartela (letras do alfabeto) para cada criança. Após a distribuição, ela dita o nome de algumas letras, e explica para as crianças que se elas têm a letra na cartela precisam colocar a tampinha em cima dela. E assim ela ia "cantando" as letras. Sempre que fala uma letra, mostrava para as crianças a letra em formato grande e também uma gravura cujo nome começa com a mesma letra. A maioria das crianças colocou as tampinhas de forma aleatória. A professora não explicou detalhadamente como se joga. Assim, muitas crianças não conseguiram acompanhar o jogo; colocaram todas as tampinhas na cartela; ficam paradas apenas observando a professora; brincavam com as tampinhas na carteira; tiravam a tampinha da letra anterior e colocavam na atual. As crianças não compreendiam as regras do jogo. Muitas crianças queriam ganhar, mas não sabiam como. Dos dezoito alunos presentes, somente quatro acompanharam a atividade, mas mesmo assim deixavam de marcar algumas letras. Quando terminaram as letras para serem lidas, ela percebeu que nenhuma criança havia preenchido a cartela por inteiro, assim ela olhou para a cartela de algumas crianças que estavam mais próximas a ela e foi novamente ditando as letras, ajudando-as a colocarem as tampinhas, até que se tivesse um ganhador.
>
> (Nota de Campo nº. 59 - 18/11/08)

De acordo com Kishimoto (2007), os brinquedos nem sempre são utilizados com o

intuito de criar momentos lúdicos, não são raras às vezes em que os brinquedos têm seu uso destinado a simplesmente auxiliar a prática docente buscando resultados imediatos e mecânicos em relação à aquisição de conceitos e habilidades, o que resulta na destituição desses de sua função lúdica, transformando os brinquedos em materiais estritamente pedagógicos.

> Nesse dia, as crianças chegaram um pouco atrasadas devido à forte chuva que caía próximo ao horário de entrada. As crianças chegaram, tomaram água e assentaram-se em seus lugares. Pouco depois, a Professora Madalena anunciou que exibiria um filme no cineminha (caixa com luz, onde são exibidas gravuras de história). Enquanto aguardavam para ver o filme, as crianças discutem entre si qual é o melhor lugar para ficar. Alguns alunos reclamaram que onde estavam não podiam enxergar o filme, a professora tenta mudar seus lugares, mas eles ainda reclamam. Assim, ela resolveu que todos se sentariam no chão próximo ao cineminha. O filme exibido foi referente à história dos "Três porquinhos[45]". A professora ia desenrolando as gravuras e narrando os acontecimentos, a participação das crianças foi muito boa, todos prestaram atenção. Durante sua fala, a professora ia fazendo alguns questionamentos para as crianças (Nome dos porquinhos? Quais os materiais utilizados para construir as casas? O que tinha perto de cada casa?). Terminada a exibição, a professora disse que seria aplicado um diagnóstico, tendo a história como referência. Ela entrega folhas para as crianças e pede que elas desenhem as três casas dos porquinhos, em seguida, a professora escreve no quadro a letra "P", pede para as crianças identificarem a letra e que tentem escrevê-la no canto da folha de tarefas. Após o término do cineminha, as crianças estavam afoitas para falar sobre o filme, fazer comentários e perguntas. Contudo, a professora não deixou espaço para essa discussão, ao contrário, quando algum aluno teimava em continuar com o assunto, ela dizia: "Já acabou a história, agora é outra coisa, agora é hora da tarefa".
>
> (Nota de Campo nº. 12 - 19/03/08)

[45] Os Três Porquinhos é um conto de fadas cujos personagens são exclusivamente animais. As primeiras edições do conto datam do século XVIII, porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga. O conto se tornou mais conhecido graças à versão em animação feita pela Disney, nos Estados Unidos da América, em 1933. Essa é uma história que retrata a vida de três Porquinhos que decidem construir uma nova casa para assim ficarem mais protegidos do lobo. Um deles decide construir uma casa de palha, mas o lobo manda-a abaixo. Outro constrói uma de madeira, mas o lobo também a manda abaixo. O mais esperto dos três porquinhos usa tijolo para construir a sua casa. O grande e mau lobo não consegue mandar a casa abaixo. Desesperado, o lobo tenta entrar pela chaminé da casa, mas os três porquinhos conseguem capturá-lo. Depois disso os porquinhos já podem viver os dias, muito felizes e tranqüilos. <http://www.dvdpt.com/c/classic_ani.php>

Entretanto, constatamos que algumas atividades realizadas pela professora, apesar de possuírem objetivo pedagógico explícito, continham caráter lúdico, um desses momentos é retratado na cena abaixo:

> Assim que retornaram do refeitório, a professora anunciou que aprenderiam uma nova letra e que ela estava no início do nome de um bichinho que coaxava, todas as crianças tentaram adivinhar:
> Thiago:- É um cavalo.
> Murilo: - Não, é o boi.
> Alan: - E se for um tatu?
> Walesca: - Será que é uma foca?
> Como não acertavam, a professora começou a dar dicas: "gosto de água, vivo pulando, e gosto de comer insetos". Na medida em que ia falando, fazia gestos imitando o animal, o que fez com que as crianças acertassem:
> Luiz: Já sei, Madalena, é um sapo!
> E juntos todos gritaram que era o sapo. A professora continuou do mesmo modo, mudando apenas os objetos que deveriam ser descobertos pelas crianças, sacola, sapato, soldado e sol. Em seguida, cantam a música já conhecida pelas crianças:
> *o sapo não lava o pé,*
> *não lava porque não quer,*
> *ele mora na lagoa,*
> *não lava o pé porque não quer,*
> *Mas que chulé!*
> Após cantarem a música por quatro vezes, a professora entrega um giz para cada criança, leva-os para fora da sala e pede para que escrevam a letra "S" numa parede própria para essa atividade. Passados alguns minutos, as crianças começam a usar o giz não só para escrever a letra, mas para desenhar outras coisas como sol, flor, bola, círculos e outras letras.
>
> (Nota de Campo nº 54 - 22/10/08)

A professora, ao perceber que as crianças, além de desenharem e escreverem o "S", estavam também escrevendo outras letras, sentiu-se motivada a continuar com a atividade. Com isso, estimulou o grupo a continuar a realização dessa ação, ditando algumas letras para que elas escrevessem; esse ditado focava as letras iniciais dos nomes das crianças ou outras que ela já havia trabalhado em sala de aula. Como essa atividade não tinha um caráter formal, os pequenos escreviam apenas as letras que queriam, alguns continuaram desenhando sem se preocupar com a escrita de letras.

Essa atividade foi concebida pelas crianças não como "tarefa", mas sim como tempo de brincadeira, constituindo-se desse modo num momento agradável e prazeroso paras as crianças.

Imagem 4 - Uma menina (Mary), no pátio, escrevendo a letra "A", no dia 22/10/08, no momento em que a professora pede que eles desenhem e/ou escrevam letras conhecidas, com duração de 40min.

O lúdico, nesse caso, surgiu em função do diálogo e de uma troca de perguntas e respostas entre a professora e as crianças, o que demonstra que, embora o planejamento das atividades educativas seja importante, ele não deve ser inflexível. Ao contrário, pode ficar muito melhor quando pressupõe e incentiva a participação das crianças e também quando a professora constrói uma relação de respeito e afetividade com seus alunos, aceitando suas iniciativas e sugestões.

Na sociedade atual, o valor do brincar individual e coletivo do faz-de-conta tem se reduzido consideravelmente, tendo em vista que os espaços anteriormente ocupados por crianças, como os parques, as ruas e as praças estão deixando de ser considerados como locais seguros. Algo semelhante tem ocorrido também com o tempo da brincadeira livre dentro e fora da escola. Muitas crianças, nos dias de hoje, ficam limitados a atividades solitárias, como por exemplo, os jogos de videogame ou a atividades que as preparam para a idade adulta, tais como cursos de línguas estrangeiras, a prática de esportes com o caráter competitivo etc. No caso das crianças pobres, o próprio trabalho complementa a renda familiar ou as atividades domésticas. Nesse sentido, o espaço-tempo das escolas representa uma das poucas oportunidades que essas crianças possuem para interagir e brincar e nem

sempre são aproveitados dessa forma, ou são pouco aproveitados, menos valorizados do que poderiam ser.

Imagem 5 - Quatro crianças, uma menina (Waleska) e três meninos (Luiz, Samuel e Murilo), no pátio, montando robôs na área externa da escola, no dia 23/06/2008, num momento de brincadeira livre, no final da aula, com duração de 35 min.

Um aspecto que podemos destacar como importante é o fato de que, no pátio, estava montado um parquinho, composto por balanço, gira-gira, trepa-trepa e escorregador, espaço muito disputado pelas crianças. Neste ambiente, elas exercitavam a experiência de determinar por si mesmas em que iriam brincar. De acordo com a capacidade de decisão que as crianças tinham e a pouca interferência da professora, elas mesmas criavam as regras para estabelecer a ordem e o tempo em que cada um ficaria nos diferentes brinquedos:

> Ao chegarem ao parquinho, as crianças correram para os diferentes brinquedos. O gira-gira foi o brinquedo mais procurado; como não havia lugares para todos, iniciou-se uma pequena discussão. Um menino (Murilo) decidiu que quem se sentou primeiro teria o direito de brincar. Paula insatisfeita, retrucou que iria brincar primeiro quem estava de tênis (os dois colegas que disputavam com ela estavam calçados de sandálias), por fim resolveram que, para não atrasar a brincadeira, cada um ia dar cinco voltas e trocar com os colegas da fila.
>
> (Nota de campo nº 45 - 13/08/08)

Segundo Brougère (2004), a regra não tem característica de uma lei, essa somente terá valor se for aceita por aqueles que brincam. Além disso, esse valor permanece apenas durante o momento da brincadeira. As regras podem ser transformadas por um acordo firmado entre as crianças ao brincarem; portanto, as regras permitem criar situações em que os brincantes se liberam dos limites do real.

Imagem 6 - Seis crianças, três meninos (Bernardo, Murilo e Ricardo) e três meninas (Walesca, Mary, e Samanta) brincando, no dia 13/08/2008, no horário do parquinho, no momento em que definiam as regras de acesso ao brinquedo, com duração de 15 mim.

Vale ressaltar que o espaço externo era também o local onde ocorriam outras atividades sociais que não são vistas como importante para aprendizagem. Uma das ações que ocorria com freqüência é a conversa entre as crianças, ou mesmo as brincadeiras de contar e encenar "histórias". Tais atividades rompiam com o silêncio tão valorizado e exigido na sala de aula, exigência comumente feita em instituições educativas, com o objetivo de facilitar o domínio do grupo, e na EMEI Criar, a situação não era diferente. Em determinados momentos, a contação de história se transforma em atividades bem animadas.

A turma acabou de assistir a uma parte do filme: "A era do gelo" [46], o restante não pôde ser visto, pois a professora percebeu por meio da conversa incessante que a maioria das crianças já não estava mais concentrada na exibição. Saindo da sala de vídeo, todos foram para o pátio. Um grupo de cinco crianças sentou-se na mureta perto do muro e começou a conversar entre si, uma delas começou a contar sobre o atropelamento de um cachorro presenciado por ela, o assunto prosseguiu com várias perguntas sendo direcionadas para o narrador.
Ana: - Sabe, um dia, ontem, quando eu e minha mãe, a gente tava indo lá pra feira, aquela onde compra banana e comida, compra também adesivo, eu vi um cachorro pequeno, mais ou menos grande e um carro passou por cima dele, e machucou e quebrou a perna, eu acho.
Anderson: - E o bombeiro chegou pra levar lá no hospital?
Paula: - Não é bombeiro, é a ambulância do médico, não é Ana?
Ana: - Eu acho que chegou a ambulância, porque eu queria chorar, aí, eu fui lá pra feira.
Anderson: - É ambulância do bombeiro! Quando eu ficar grande, eu vou trabalhar de bombeiro.
Mary: - O bombeiro corre bem depressa, o motorista que dirige vai até buzinando!
Ricardo: - Lá no hospital, o médico cuidou dele, da perna quebrada.
Mary: - Ana, ele tava chorando muito? (Refere-se ao cachorro ferido)
Ana: - Chorou, mas ele chorava bem pouco, assim só um pouco baixo.
Anderson: - No hospital, ele tomou remédio, deve ser injeção.
Ana: - Não, a médica, aquela que é enfermeira deu remédio de colher, na boca dele, senão ele chorava mais.
Sheila: - Eu tinha um cachorro, ele morreu.
Paula: - Morreu perto da feira?
Sheila: - Não morreu lá na casa da minha vó, porque ele ficou doente, e nem foi no médico de cachorro.
Ricardo: - Se tivesse quebrado a perna dele, ele ia pro hospital.
Ana: - Ia de ambulância do bombeiro.
Conforme os fatos iam sendo contados, as crianças iam assumindo os papéis dos profissionais que, no entendimento do grupo, cuidaram do cão, o médico, a enfermeira e o motorista da ambulância. Em pouco tempo havia uma barulhenta ambulância correndo pelo pátio e um consultório médico prestando atendimento a vários pacientes.

(Nota de Campo nº 60 - 19/11/08)

Em nosso entendimento, as conversas estabelecidas durante as brincadeiras não são barulho, refletem o comportamento ativo da criança, disposta a criar, experimentar emoções,

[46] A era do gelo é uma animação criada nos Estados Unidos da América, no ano de 2002, produzida por Lori Foster e dirigido por Chris Wedge, com duração de 115 min. A história acontece na Era Glacial. Manfred "Manny" é um mamute mal-humorado e teimoso que odeia a vida em sociedade e se esforça para fazer tudo do seu modo. Sid é uma preguiça folgada que foi abandonada por seu bando. Diego é um tigre dente-de-sabre astuto que foi enviado por seu chefe a uma complicada missão. Os destinos desses três animais tão diferentes são unidos por um bebê humano. Com o objetivo de levar a criança até seu pai, o grupo inicia uma longa jornada rumo ao norte, uma das regiões mais frias do globo naquela época. O problema é que nem todos têm o mesmo objetivo, fato que pode tornar as coisas ainda mais difíceis. <http://br.cinema.yahoo.com/filme/9864/sinopse/aeradogelo>

falar, brincar e re-interpretar o mundo. Sobre as palavras Corsino (2007, p. 3) explica:

> As palavras servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos, para conversas, a ordenar, para informar, para aprender e ensinar, para se comunicar com o outro, para pensar. A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem nosso pensamento e a nossa consciência. No agir no mundo produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura do meio social a que pertencemos, que vamos produzindo significados nas interações que estabelecemos com as pessoas e com os objetos culturais que nos cercam, que criamos e re-criamos o que está à nossa volta.

De modo geral, constatamos que a pequena variação na modalidade dos jogos e das brincadeiras vivenciados no cotidiano da turma pesquisada, por um lado, em parte, dependia do espaço e dos materiais disponibilizado pela escola e/ou pela professora para o brincar. Por outro lado, as atividades lúdicas não ficavam restritas ao espaço-tempo permitido; as crianças brincavam em diversos momentos: enquanto faziam as tarefas, quando caminhavam, deslocando-se de um lugar para outro, no intervalo entre o término de uma tarefa e o início de outra, nas idas ao bebedouro ou ao banheiro e até mesmo durante a realização das atividades formais, porém, nesses momentos, a Professora Madalena não prestava atenção às crianças e quase sempre quando o fazia, era para reprimir ou reorganizar sons e movimentos que julgava inadequados.

Ao observarmos o cotidiano da turma, detivemo-nos também na forma de organização dos espaços e tempos que envolviam as atividades educativas, principalmente as lúdicas. Esse espaço social da pré-escola, onde as crianças querem pular, correr, subir e sentir é, portanto, o lugar em que elas estabelecem relações com seus pares e se experimentam como pessoas, constituindo-se como sujeitos.

A organização do espaço e do tempo escolares configura-se como elemento significativo no processo educativo, comunica uma intencionalidade e é revelador de concepções que sustentam as práticas desenvolvidas.

Na EMEI Criar, o ambiente escolar possui diversos espaços, que assumem significados de acordo com as funções sociais que os distinguem, dentre eles destacamos: a sala de aula, local reconhecido como espaço de ensino e aprendizagem, o refeitório destinado à alimentação, o pátio, o quiosque e o parquinho que são assumidamente os espaços do brincar. “Cada espaço é caracterizado socialmente, já que regulado por normas

de acesso e de permanência, por proibições, e por âmbitos de ação pertinentes". (BONDIOLLI, 2004, p. 23).

Reconhecer as potencialidades das crianças nos remete a pensar no espaço como elemento motivador que lhes permitam ser e agir com liberdade, dito de outra forma, podemos afirmar a necessidade de espaços que respeitem as especificidades das crianças pequenas, possibilitando o brincar, o movimento, a imaginação e a fantasia.

Desse modo, os espaços lúdicos não se restringiam somente àqueles locais pré-determinados para o uso das crianças, como o parquinho ou o pátio. Vale ressaltar também que os espaços são, de certo modo, criados pelas crianças, ou seja, são produzidos a partir da criatividade e inventividade dos pequenos. Os espaços adquirem a função e os sentidos dados por quem os ocupa. O trecho da Nota de Campo a seguir demonstra tal situação:

> Passava das 14 horas, a aula transcorria normalmente, a professora explicava sobre a importância para a saúde de uma alimentação adequada, quando sentiu falta de duas meninas (Thaisa e Waleska) que havia saído há aproximadamente 30 minutos para beber água. Pediu que outra menina (Samanta) fosse procurar por elas no pátio. Depois de um curto intervalo de tempo, as três retornaram sorridentes, sendo que as duas primeiras estavam com os cabelos molhados; interrogadas pela professora sobre o que estavam fazendo, elas responderam:
> Thaisa: - A gente tava brincando!
> Professora: - Brincando na hora da aula?
> Waleska: - É que a gente brincou só um pouco.
> Professora: - Vocês estavam brincando com água no bebedouro?
> Thaisa: - Não, a gente bebeu água e depois a gente brincou no banheiro.
> Professora: - E na hora da aula é hora de fazer bagunça no banheiro?
> Thaisa: - Não, a gente nem fez bagunça, a gente só brincou de cabeleireiro, eu lavei o cabelo da Waleska e ela lavou o meu, depois eu fiz o penteado nela.
>
> (Nota de Campo nº 46 – 14/08/08)

Esse episódio retrata uma desobediência ingênua e inconsciente, ao mesmo tempo uma sagacidade das crianças em modificar e ressignificar espaços, utilizando o tempo em proveito próprio, realizando ações que julgam mais interessantes naquele momento específico. Nesse sentido, a usual expressão "hora de brincar é hora de brincar, e hora de trabalhar é hora de trabalhar" não coaduna com as idéias infantis, pois do ponto de vista da criança, não há essa segmentação entre as duas atividades.

É interessante perceber que o cotidiano da turma pesquisada era permeado por

situações em que as crianças conseguiam transitar muito bem entre a atividade obrigatória e as brincadeiras originadas a partir daquilo que era considerado "sério" e "necessário" naquele espaço-tempo pela escola e pela professora.

> Nesse dia, a cozinha e o refeitório estavam sendo pintados, assim a turma lanchou na própria sala de aula. Durante a refeição, formaram-se pequenos grupos, compostos por quatro crianças cada. Tão logo o lanche foi servido (sopa de legumes), começou um burburinho, a conversa referia-se a opiniões delas sobre a "hora do lanche" ser na sala de aula. Chamou a nossa atenção uma brincadeira desenvolvida por um dos grupos. Três meninas e um menino enquanto se alimentavam iniciaram uma brincadeira:
> Ana: - Quem não comer tudo, a mamãe não vai levar para tomar sorvete depois.
> Anderson: - Mamãe, eu vou comer tudinho, pra tomar sorvete e brincar no parquinho!
> Ana: - Não filhinhos, hoje só estamos passeando no shopping, não vamos brincar no parquinho.
> Carolina: - A gente pode ir só num brinquedo, mamãe?
> Anderson: - É mesmo, um brinquedo é mais barato.
> Fabiana: - Não precisa pagar não, a gente pode ir no brinquedo que não paga.
> Ana: - Eu vou pegar um dinheirinho, mas tem que comer tudo esse arroz e feijão e a carne – diz olhando para o prato de sopa de Carolina que ainda está pela metade.
>
> (Nota de Campo nº 37 – 23/06/08)

Esse grupo de crianças demonstrou a capacidade de aproveitar uma oportunidade que surgiu a partir de uma ação aparentemente rotineira como é o lanche e rapidamente transformou o espaço-tempo destinado a essa refeição em um criativo momento de brincadeira e de invenção. Esse movimento, observado de longe pela professora, mesmo não tendo sido incentivado por ela, pode ser considerado como uma atividade que aconteceu com uma certa permissão, pois ao contrário do que geralmente acontecia no horário da alimentação das crianças, quando outros adultos acompanhavam-nas, estas não tiveram sua brincadeira recriminada ou interrompida pela professora.

Como conseqüência da reorganização do espaço da sala de aula, um fator importante foi a possibilidade de as crianças fazerem suas próprias escolhas, decidirem sobre o que brincar, gerenciando um pouco mais o tempo e o espaço, dentro de uma lógica marcada por um planejamento em que predominavam as atividades didático-pedagógicas, em detrimento das atividades lúdicas. De acordo com Houaiss (2004, p. 351), a autonomia é concebida

como a "capacidade de se autogovernar; direito de se administrar livremente; direito de um indivíduo tomar decisões livremente". Nesta lógica, podemos afirmar que as crianças da turma da Professora Madalena agiam com uma autonomia relativa buscando, dentro de um território delimitado, desenvolver ações com certa liberdade.

Podemos constatar tal afirmação ao retomarmos o episódio em que após serem liberadas pela professora para brincar, depois de terem terminado de pintar a letra **M** e um macaco desenhados em uma folha fotocopiada, um pequeno grupo de crianças discutia entre si para decidirem de que iriam brincar:

> Samanta: - Onde vamos brincar?
> Carolina: - A gente pode brincar de loja.
> Renan: - Não, eu quero brincar de fazenda.
> Samanta: - De fazenda não pode, a tia não pegou os bichinhos!
> Carolina: - Se demorar, os pais já vão chegar e brinca só um pouco.
> Renan: - Então vamos brincar de fazer castelo e prédio mesmo.
>
> (Nota de Campo nº 53 - 01/10/08)

Notamos que, nesse momento, a discussão caracterizava-se pela escolha da brincadeira, o que era bastante comum como preparação para o brincar. Algumas vezes o tempo gasto para eleger o tipo e o local, ou seja, a preparação da brincadeira era igual ou maior que o tempo em que as crianças efetivamente brincavam.

Com as novas possibilidades de ocupação do espaço aberto após a reorganização da sala de aula, encontramos também um número maior de situações de compartilhamento. Nessas, as crianças faziam acordos entre si para que pudessem realizar trocas, por exemplo, uma criança ou um grupo que tomava a decisão de brincar com jogos de encaixe no espaço da tendinha e depois de algum tempo desistisse dessa atividade, procurava conversar com as crianças que estavam em um dos outros cantinhos[47] e acabavam realizando a troca. Em algumas situações, um dos grupos relutava em fazer a troca e todos se juntavam e acabavam brincando juntos.

O tempo destinado às brincadeiras, ou mesmo o tempo gasto na execução de

[47] Denominavam-se cantinhos os diferentes espaços temáticos que foram montados a partir da reorganização da sala de aula. Foram criados, com a participação das crianças, ambientes nomeados por elas mesmas de: tendinha, por se parecer com a cobertura de um circo, casinha dos jogos delimitado por uma cercadinho e a lojinha, espaço circunscrito por estantes baixas que, na verdade, era utilizado não só para comprar e vender de produtos, mas transformado várias vezes em escritório, fazendinha, consultório médico, entre outros.

determinada atividade constituía um dos principais pontos de negociação entre a professora e as crianças.

> O dia estava muito quente, e com o calor excessivo, as crianças estavam muito inquietas. Mesmo não tendo ainda terminado a tarefa que estavam fazendo, cópia do nome próprio e de letras do alfabeto (anexo 3), a professora sugeriu que todos fossem brincar no pátio, mas avisou que seria uma brincadeira rápida, uma vez que teriam que terminar a tarefa iniciada. Após a distribuição dos jogos de encaixe, as crianças foram se juntando em pares ou em pequenos grupos, dos quais surgia todo tipo de construção: pontes, túneis, casas, armas, torres e bonecos, dentre outros. Decorrido um tempo de pouco mais de meia hora, a professora pediu que guardassem as peças na caixa para retornarem à sala de aula. Nesse instante, várias crianças dirigiram-se à professora pedindo para brincar só mais um pouquinho e ela cedeu dizendo que seria apenas mais dez minutos. Esse movimento de ordem para findar a brincadeira e os veementes pedidos para continuar a brincar ocorreu por diversas vezes, até que a professora desistiu, permitindo que a brincadeira transcorresse até o final da aula, e que a tarefa iniciada fosse terminada no outro dia. (Nota de Campo nº 46 - 14/08/08)

Imagem 7 – Três meninas (Jaqueline, Samanta e Carolina) no quiosque, construindo torre, com peças de encaixe, no dia 14/08/2008, no final da aula, no momento em que negociaram com a professora, para aumentar o tempo da brincadeira, com duração de 60 mim.

É importante destacar que as mudanças na organização do espaço da sala de aula e uma maior aceitação dos desejos e das necessidades das crianças na divisão do tempo escolar influenciaram de modo particular o planejamento e a organização da aula da Professora Madalena. A sua prática tornou-se mais flexível, o brincar passou a ocupar um tempo maior do dia das crianças, resultando numa maior liberdade das crianças para transitarem entre uma brincadeira e outra sem a necessidade de que a professora direcionasse todas as ações. Mas ela ainda não participava ou observava as brincadeiras para aprender sobre as crianças e sobre como ser uma boa professora para elas. Destacamos também que o brincar também acontecia no tempo de transição de uma tarefa para outra.

> Era uma terça-feira, as crianças estavam bem animadas. Logo no início da tarde, a Professora Madalena avisou que não haveria aula no dia seguinte, pois haveria reunião pedagógica; muitas crianças já sabiam, pois a escola havia enviado os bilhetes avisando. Depois de trabalhar as atividades iniciais, o calendário, a leitura dos numerais e o alfabeto, a professora distribuiu uma atividade fotocopiada, contendo formas geométricas (anexo 4) para que as crianças pintassem com suas cores preferidas. Algumas delas terminaram logo essa tarefa e enquanto esperavam o restante da turma terminar, pegaram brinquedos na prateleira e foram aos poucos se agrupando na tendinha para brincar.
>
> (Nota de Campo nº 51 - 23/09/08)

As atividades lúdicas realizadas na sala de aula, nessa nova ordem de organização do tempo criada pela professora e pelas crianças, resultaram de acordos entre todos. Os pequenos, ao mesmo tempo, em que executam as tarefas exigidas diariamente cumprindo o currículo escolar, conseguiam também criar situações em que ficou evidente a capacidade deles para articular o trabalho considerado sério pela professora, tanto quanto para o brincar, atividade de caráter extremamente sério para as crianças. “A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade (HUIZINGA, 2007 p. 21)”.

Nesses momentos de liberdade, por exemplo, ao final de uma tarefa, em vários episódios, observamos crianças escolhendo livros de histórias, brinquedos na prateleira, ocupando os cantos temáticos, brincando com brinquedos trazidos de casa ou mesmo conversando, enquanto a professora prestava atendimento a um grupo ou a uma criança individualmente, como podermos observar nas imagens abaixo:

Imagem 08 - uma menina (Mary), na sala de aula, escolhendo livro de história após terminar tarefa de pintura e escrita de nome próprio, na sala de aula, no dia 13/09/2008, no intervalo entre uma atividade e outra, no momento em que a professora acompanhava outras crianças que terminavam a folha de exercício.

Imagem 09 - Quatro meninas (Carolina, Ana, Walesca e Jaqueline), na sala de aula, brincando com brinquedos (bonecas em miniatura) e conversando sobre a possibilidade de assistir um filme (desenhos da Mônica), trazidos de casa, no dia 23/09/2008, no meio da aula, no momento em que as outras crianças terminavam de fazer a tarefa do dia.

As crianças têm uma vivacidade muito grande e conseguem articular ações que lhes permitem superar práticas educativas em que predominam idéias de que a brincadeira deve ocorrer em outros tempos e outros espaços que não seja aquele da hora de estudar e que preferencialmente ocorra fora da sala de aula.

Nesse cenário, destacamos como pontos fundamentais a possibilidade de as crianças brincarem fazendo uso dos brinquedos na própria sala de aula e de um tempo maior destinado às brincadeiras. Salienta-se que o uso dos espaços externos estava vinculado a horários pré-estabelecidos, por serem também utilizados pelas professoras e crianças de outras salas, tornando o período disponível para cada uma das turmas muito pequeno, em cada dia letivo.

Com gestos e atitudes simples, os alunos da Professora Madalena buscam meios alternativos para libertarem-se da rotina. Essas reivindicações, muitas vezes silenciosas, resultam em conquistas que, de certo modo, possuem uma permissão implícita por parte da docente.

Imagem 10 - Um menino (Bruno) e uma menina (Mary), na sala de aula, ele brincando com dinossauros em miniatura (trazido de casa) e ela brincando com brinquedo da escola (relógio e um joguinho), no dia 02/06/2008, no momento em que esperam para ir para o refeitório e os colegas terminam uma atividade de pintura.

A brincadeira livre, de acordo com o quadro de horários, estava estabelecida para acontecer nas tardes de quartas e quintas-feiras. No entanto, era freqüente a ocorrência dessa atividade ao final das aulas, depois das crianças terem terminado as atividades orientadas, a professora sempre destinava uma parcela de tempo para as crianças brincarem, tal como podemos identificar no relato a seguir:

> Era pouco mais de 16 horas, ao retomar as atividades na sala de aula, após um breve intervalo, em que as crianças assistiram uma apresentação de música no palco, realizada por outra turma da escola, a Professora Madalena anunciou que a tarefa que iriam fazer naquele momento todos adorariam e perguntou às crianças:
> Professora: - Qual a tarefa vocês mais gostam de fazer?
> Anderson: - Eu gosto mais é de "colorir"!
> Rodrigo: - É de desenho, que é bom!
> Fabiana: - É de escrever o nome!
> Jaqueline: - De recortar e de pintar!
> Professora: - Não é nenhuma dessas tarefas, é outra coisa que vamos fazer, quem sabe?
> Éder: - Eu sei ler, é ler?
> Professora: - Não, é só pensar o que vocês mais gostam de fazer aqui na escola?
> A maioria da turma respondeu ao mesmo tempo: - Brincar! Brincar! Não é professora?
> Professora: - Isso mesmo! Acertaram!
> Samuel: - Ah! professora, essa é a tarefa mais boa!
>
> (Nota de Campo nº 57 - 12/11/08)

A rotina, mesmo sendo mantida associada com uma maior permissividade para a brincadeira, permitia gerenciar o espaço e o tempo da pré-escola de uma outra maneira. A sala de aula deixou de ter uma rigidez e uma seqüência formalizada por normas inflexíveis que dispunham sobre as atividades que deveriam ser realizadas durantes as aulas, o que, muitas vezes, resultou na limitação ou na eliminação do tempo destinado ao brincar. A Professora Madalena passou a considerar essa rotina e a distribuição do tempo para as atividades atentando para o ritmo das crianças e inserindo jogos e brincadeiras, criando oportunidades que estimulavam o aprendizado das crianças.

Todavia, em alguns momentos, o tempo parecia ser o controlador das vivências do 1º período D, determinando o aumento do ritmo de uma atividade ou até finalizando-a em função de sua falta, seja devido à aproximação do final da aula ou do esgotamento do tempo disponível para uso de determinado espaço de coletivo como o parquinho, palco, sala de

vídeo e quiosque.

> As crianças, organizadas em pequenos grupos, estavam no quiosque. Envolvidas em uma atividade que surgiu a partir da distribuição de retalhos de tecidos trazidos pela Professora Madalena. Elas pareciam não se preocupar em delimitar ao certo o que fariam com o material, algumas meninas enrolavam os tecidos nas bonecas, construindo vários modelos de roupas, outros grupos amarravam tiras no próprio corpo fingindo que eram roupas novas, forravam o chão construindo um grande tapete ou entrelaçavam os tecidos entre as cadeiras arrastando uns aos outros. Foi em meio a essa uma alegria contagiante que a professora de Artes interrompeu a brincadeira avisando à Professora Madalena que o tempo destinado ao uso do quiosque pela turma dela havia terminado e que necessitava daquele espaço, pois logo traria um grupo de crianças para desenvolver uma atividade com massinha de modelar. A brincadeira terminou abruptamente com a insatisfação das crianças pela interrupção de uma atividade que para elas ainda não tinha esgotado as possibilidades de brincar.
>
> (Nota de Campo nº 42- 07/07/08)

Para Barbosa e Horn (2001, p. 69), a estruturação de horários contribui para que as crianças compreendam o mecanismo do trabalho desenvolvido pela instituição educativa, com suas demandas de horários internos, porém, o estabelecimento de uma rotina de horários rígida e mecânica pode inibir experiências ricas, tolhendo a capacidade criadora das crianças. As autoras explicam:

> Organizar o cotidiano das crianças na escola infantil pressupõe que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem.

Entre as situações lúdicas vivenciadas pela turma do 1º período D, destacando-se os jogos e as brincadeiras, como principais atividades realizadas, podemos afirmar que as modalidades dessas brincadeiras, que surgiram na sala de aula e fora da sala de aula, variavam conforme o tempo e materiais disponibilizados pela docente e também de acordo com as características e as possibilidades de exploração dos espaços em que brincavam.

Na sala de aula, os jogos, especialmente aqueles que permitiam explorar conteúdos propostos para a faixa etária da turma, como jogo da memória, jogos de encaixe, bingo de

letras, dominó com numerais, quebra-cabeças, eram os mais utilizados. Entretanto, mesmo com a preferência da professora por tais jogos, salientamos que o faz-de-conta, atividade lúdica que mais agradava as crianças, também ocorria na sala da Professora Madalena. Não podemos dizer que essa brincadeira ocorria com a freqüência e o tempo desejado pelas crianças e tampouco contavam com o acompanhamento necessário por parte da docente.

Verificamos que as crianças da turma da Professora Madalena tinham, no espaço externo, a oportunidade de se relacionarem entre si e também com colegas de outras turmas. As brincadeiras mais comuns nas áreas externas eram aquelas que envolviam movimentação como pique-pega, corre cutia e esconde-esconde. Os jogos de construção também eram utilizados na medida em que as próprias crianças optavam por eles ao serem consultadas pela professora. Salientamos que, embora a sala de aula fosse o local onde o faz-de-conta era mais desenvolvido, no pátio, mesmo que, de forma menos constante, essa ação também acontecia.

4.2. Tema 2: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos na turma do 1º período D

Na turma pesquisada, tal como a professora propunha atividades, também as crianças tinham a iniciativa de transformá-las e de sugerir outras, o que, de certo modo, demonstrava autonomia das crianças para fazer escolhas.

Independentemente do espaço em que as crianças brincavam, a Professora Madalena sempre conversava com elas antes de iniciarem brincadeiras, explicava as regras a serem seguidas durante o brincar: não correr, não brigar, dividir o brinquedo com o colega, não gritar para não atrapalhar a aula de outra sala. Antes de pegar brinquedos ou outros materiais, as crianças eram consultadas para saber qual o brinquedo queriam para brincar. Bonecas, telefones, sucatas, utensílios domésticos, carrinho de boneca, blocos de encaixe, bolas, carrinhos, miniaturas, entre outros estavam sempre presentes entre as escolhas; porém, nem todos os pedidos eram atendidos pela professora, pois, em algumas vezes, os brinquedos desejados estavam emprestados para outras turmas da escola.

Imagem 11 - Três meninas (Walesca, Sheila, Thaisa) na sala de aula, brincando de casinha, no dia 23/09/2008, no final da aula, no momento em que a Professora Madalena distribuiu os brinquedos solicitados por elas, com duração de 40min.

As crianças ficavam muito envolvidas com a montagem do cenário onde seria desenvolvida a brincadeira, cuidando para que a distribuição dos brinquedos fosse adequada a cada ambiente; por exemplo, o bebê ficava no carrinho, o fogão na cozinha e a televisão na sala. Como a variedade de brinquedo não era suficiente e com a imaginação das crianças fluindo constantemente, percebemos várias vezes diferentes objetos serem adaptados e usados como brinquedos: pote de margarina vazio virou máquina fotográfica, bloco de madeira transformou-se em mercadoria de supermercado ou uma pequena lixeira foi usada como batedeira de bolo.

Portanto, o brinquedo e a imaginação permitem que a criança se torne uma criadora, interagindo com a realidade e criando novas possibilidades, novos instrumentos e papéis em meio a um processo que beneficia sua aprendizagem como pessoa no grupo.

Para refletir sobre tais fatos criativos nos apoiamos nos escritos de Vigotski (2007, p. 115),

> Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A

> ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos.

Nesse sentido, a ação desenvolvida e o objeto utilizado podem ser substituídos por outro, ou seja, a criança que brinca possui a liberdade de dirigir as suas ações durante a brincadeira, ressaltando que tais ações se subordinam aos significados atribuídos aos objetos, portanto, as ações da criança são realizadas em razão desses significados e não são relativas apenas à materialidade dos objetos.

Decidir sobre a temática das brincadeiras era uma tarefa de responsabilidade quase exclusiva da turma, e a professora, por vezes, cabia o papel de sugerir os temas ou induzi-los, na medida em que disponibilizava determinados tipos de brinquedos. O trecho a seguir ilustra a situação acima.

> Era início da aula, as crianças foram levadas ao banheiro e ao bebedouro. Ainda no corredor, enquanto aguardavam os colegas, a professora disse que pegaria material na biblioteca para brincarem. Ao chegar foi recebida por crianças eufóricas, avisou que poderiam brincar do que quisessem e distribuiu a todos o conteúdo da caixa: jogo da memória.
>
> (Nota de Campo nº 47 - 20/08/08)

A partir desse episódio, podemos perceber uma contradição entre a "promessa" de brincadeira livre anunciada pela professora e a limitada oferta de opções para esse brincar. Nesse caso, a expectativa das crianças foi frustrada diante da atitude da docente, que não compreendeu que a pouca variedade de recursos disponibilizados por ela impediu que as crianças fizessem verdadeiramente suas escolhas.

De acordo com Brougère (2004), a brincadeira é uma situação em o comportamento das crianças toma uma significação específica conforme as oportunidades de escolhas. Essa atividade lúdica supõe comunicação e interpretação. Para tanto, a decisão por parte daqueles que brincam é fundamental, seja em relação à participação no brincar e também na decisão de construí-la segundo regras particulares, produzidas e/ou modificadas de acordo com as sugestões e necessidade daqueles que brincam. Esse autor salienta ainda que, sem a livre escolha, não existe mais a brincadeira e sim uma sucessão de comportamentos que são exteriores àquele que brinca.

Durante nossa investigação, observamos que, desde o início do ano letivo, em alguns momentos, a professora considera, de forma parcial, as escolhas infantis:

> As crianças retornam para a sala, bebem água e comem uma fruta (mamão). Depois de lavarem as mãos, a professora diz: "agora, vocês vão brincar!" Pede para cada um retirar um brinquedo da caixa e ir para o tapete[48]. Após cada um ter se apossado do brinquedo, ela guarda a caixa novamente, ainda com muitos brinquedos dentro, proibindo as crianças de trocarem o brinquedo escolhido, muitas tentaram trocar. Neste dia, durante a brincadeira, as crianças demoraram a entrar em acordo em relação aos brinquedos que usariam, pois algumas delas, quando foram à caixa pegar o brinquedo desejado, este já havia sido retirado por outra criança. A professora orientava todos a ficarem com o brinquedo que estavam, porque, segundo ela quem pegou primeiro tem o direito, mas não explicava, acreditamos que nem ela sabia, quais os critérios para ser o primeiro ou o último a pegar o brinquedo na caixa.
>
> (Nota de Campo nº 6 - 05/03/2008)

O critério utilizado pela docente para impedir a troca de brinquedos, de certa forma, reprimia e dificultava a independência e a tomada de decisões por parte das crianças. Ressaltamos a importância de o educador, além de disponibilizar um leque de opções para os alunos, atentar para questões como a incerteza quanto à escolha, conversar e encorajá-los a fazer trocas com os colegas e também junto com eles estabelecer critérios justos e democráticos para o uso dos materiais disponíveis.

Essa atitude da professora revela uma concepção de criança como alguém sem vontade própria, e que, por isso, é submetida à autoridade do adulto. Outro momento que também é revelador da falta de compreensão da professora sobre as diferentes linguagens que as crianças utilizam e os estímulos necessários ao desenvolvimento infantil é apresentado abaixo:

> Tão logo a turma chegou ao parque, a professora disse ao Bruno que não era para ele fugir para a biblioteca. Perguntei se ele gostava de ir à biblioteca e o que ele fazia lá. A professora respondeu que ele entrava lá e ficava olhando os "livrinhos", e que ele gostava de ir para a biblioteca porque a professora

[48] Esse era um espaço dentro da sala de aula, forrado por um tapete de tecido medindo 3mx3m, trazido de casa pela Professora Madalena, no mês de maio, quando o espaço da sala de aula era reorganizado. Este era o local onde as crianças geralmente se reuniam em grupos pequenos para brincarem.

> readaptada que assumiu a função de bibliotecária dava muita confiança para ele, mas que sempre acabava rasgando algum livrinho e depois ela (bibliotecária) vinha fazer reclamações.
>
> (Nota de Campo nº 27 – 13/05/2008)

Certamente, o comportamento brincalhão, criativo e curioso são características inerentes à infância, contudo, tal comportamento necessita ser encorajado por todos aqueles que cercam a criança. Assim, ao contrário da atitude assumida pela Professora Madalena, que, apesar de possuir conhecimentos acerca dessas peculiaridades infantis, agiu de modo a "sacrificar" a curiosidade do aluno que queria aprender. Faz-se necessário, ao invés de negar ou repreender, apoiar e estimular essa conduta infantil.

As crianças assumem papel ativo na construção e aquisição de aprendizagens. Aprender é, para os pequenos, uma experiência de desejo e de conquista. "O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso deve se em grande parte à própria realização das crianças como conseqüências de suas atividades e de nossos recursos". (MALAGUZZI ,1999, p. 76).

Constatamos, em algumas situações de brincadeira das crianças, seja na área livre ou no interior da sala de aula, montando suas casinhas, escritórios, oficinas, ou construindo objetos com a massinha de modelar, que a professora mantinha-se dividida entre cuidar das crianças e realizar tarefas diárias, dentre elas: recortar folhas fotocopiadas, colar bilhetes, ou confeccionar lembrancinhas.

Nesse caso, percebemos que a professora não participava das construções e descobertas, não se constituía como aquela pessoa que aprende sobre as crianças e com elas, ficando alheia, portanto, às indicações das crianças sobre o que queriam, sentiam e pensavam. Para Faria (1993), durante a brincadeira, o adulto tem como função brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar. Para isso, é necessário conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar e disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando sua dimensão brincalhona.

Nossas observações demonstram a este respeito, que os momentos em que as crianças brincavam eram aproveitados pela professora para realizar diferentes tarefas. Este distanciamento da professora com relação à situação de brincadeira era por vezes interrompido, na maioria das vezes, para chamar a atenção de alguma criança ou mesmo

para separar aquelas que brigavam.

Consideramos que a professora desconhecia a importância de seu papel como mediadora no processo de desenvolvimento das crianças, além de desconsiderar o brincar como oportunidade particular de reconstrução de seus próprios conhecimentos como pessoa e como profissional. Nesse sentido, não se atentou para as aprendizagens decorrentes das brincadeiras, deixando de agir em prol da confirmação de zonas de desenvolvimento próximo das crianças.

De acordo com Machado (2001), a interferência do adulto no brincar pode ocorrer quando a situação o envolve por iniciativa própria ou pela solicitação das crianças que brincam. Para essa autora são vários os motivos que determinam a intervenção e a participação do adulto nas brincadeiras das crianças, dentre eles destacam-se a capacidade da professora em envolver-se com elas e as mudanças qualitativas nos conhecimentos construídos de acordo com as interferências dos adultos e da reação das crianças diante destas intervenções.

Nossas observações revelaram que outro aspecto igualmente importante para o jeito de ser das crianças refere-se às brincadeiras realizadas no pátio. Neste espaço, as crianças têm maior facilidade em redimensionar as ações indicadas pela professora, transformando em lúdicas atividades aparentemente desmotivadoras. Quando estavam fora da sala de aula, as crianças sentiam-se muito mais à vontade para defender aquilo que queriam e até mesmo desafiar a professora. Em alguns momentos, elas modificavam a brincadeira que a professora indicava e iniciavam outra, principalmente aquelas que exigiam maior movimentação ou que eram brincadeiras "proibidas" pela professora.

> A professora pede para que as crianças façam a fila para irem para o pátio. Cada criança recebe um giz para que eles escrevessem as letras do alfabeto na parede verde, pintada com material apropriado para esse fim. No entanto, como a parede já havia sido usada por outra turma, o espaço "limpo" estava pequeno para as 20 crianças da turma presentes naquele dia. As crianças então, com uma alegria contagiante, começaram a escrever e a desenhar no chão (cimentado) do pátio. Apesar de a professora insistir que somente seria permitido desenhar na parede e ter dito que era apenas um giz para cada uma, sempre que uma criança acabava com o seu giz e pedia outro, o ela prontamente lhe dava outro e fingia não ver onde eles estavam desenhando. Em poucos minutos, o chão estava repleto de barcos, rios, nuvens, flores, casas, entre outros. Enquanto as crianças desenhavam, a professora observava os desenhos, tecia comentários, fazia elogios e, de vez em

quando, pedia para alguma criança fazer um desenho bem bonito para ela. Sempre que eles queriam mostrar o desenho feito especialmente para a professora, desenhavam na parede. E assim, professora e alunos estabeleceram um jogo de cumplicidade em que as regras foram transformadas, propiciando divertimento, satisfação, aprendizagem e significado para as crianças (Nota de Campo nº 46 – 14/08/08).

Nas brincadeiras no pátio, diferentemente do comportamento exigido, as crianças possuíam uma maior liberdade para se movimentarem e para definirem suas próprias brincadeiras, pois mesmo essa sendo uma atividade submetida ao olhar da professora, o fato de estarem dentro de um espaço que supostamente não tem o caráter tão limitado e disciplinado como a sala de aula resultava num afrouxamento das regras e do controle por parte da professora.

Imagem 12 - Crianças brincando em grupos, no pátio da escola. Em sentido horário, duas crianças brincam de escritório (Paula e Bruno), três brincam de policial e bandido (Bruno, Anderson e Éder) e três meninas brincam de cabeleireira (Mary, Jaqueline, e Ana), no dia 02/07/2008, no final da aula, no momento de brincadeira livre, com duração de 50min.

Entretanto, notamos que, em função da idéia de que no pátio as atividades eram livres e por esta razão não exigiam o controle da professora, criava-se uma situação em que lugar

de brincar era o pátio e as crianças não recebiam da docente a devida atenção. Com isso, eliminava-se a possibilidade deste brincar tornar-se oportunidade de aprendizado. A partir de suas observações e interação com as crianças, a docente poderia (re) direcionar sua prática pedagógica, contribuindo assim para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

As concepções da docente a respeito da aprendizagem e do brincar não vinham ao encontro das práticas comumente realizadas na sala de aula, conforme pode ser evidenciado na fala da Professora Madalena:

> Eu acho muito importante no trabalho com as crianças é a professora ter compromisso com o ensino, elas têm que aprender e vão aprender, só que não pode ser uma aprendizagem mecânica, de treino, eles aprendem com o lúdico, com joguinhos, brincando mesmo. O aprendizado pra eles deve vir de forma natural e para ensinar é preciso saber tratar os problemas que têm na sala. Porque as crianças que chegam aqui na EMEI, são de vários lugares, umas têm problemas em família, outras não, a família acompanha direitinho; mas tem os problemas que é da criança mesmo. Então é preciso gostar daquilo que faz, senão não consegue trabalhar direito; eu adoro trabalhar com as crianças. Agora, o mais importante mesmo é o carinho, a atenção, é conhecer as crianças e saber do que elas precisam, e depois essas crianças só têm quatro anos elas precisam é de brincar mesmo, ainda vão ter muito estudo pela frente.
>
> (Entrevista com a Professora Madalena, no dia 11/12/2008)

Fica evidente que embora a Professora Madalena afirme a necessidade e a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, ela não interferia pedagogicamente diante deles; ao contrário, muitas vezes, ela agia de modo a reprimir essas ações lúdicas.

A quase ausência de interação entre as crianças e a professora, em muitos momentos das brincadeiras, impossibilitou que ela conhecesse melhor seus alunos em sua espontaneidade e respondesse às questões, dúvidas e incertezas que surgiam no decorrer dessas ações, inviabilizando assim oportunidades de produzir ou participar de situações que fossem importantes para o desenvolvimento infantil e que são o fundamento do conhecimento docente. Os educadores têm o importante papel de ajudar as crianças a desenvolverem-se por meio do brincar, pois o adulto pode estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas ou diferentes (MOYLES, 2006, p. 30).

Acreditamos que os adultos, principalmente os professores, desempenham importante papel nas atividades desenvolvidas pelas crianças, ora observando, ora interferindo ou participando dessas ações. De acordo com a teoria histórico- cultural, a relação com o outro

é fundamental para o desenvolvimento humano. Acreditamos que na instituição educativa o professor é um dos principais responsáveis por esta tarefa.

O brincar, em algumas ocasiões, também era utilizado pela professora como instrumento para garantir a disciplina:

> As crianças retornam para a sala de aula. A professora avisa que se eles comportarem-se bem, ela vai colocar um filminho para eles assistirem. Todos ficam muito alegres e conversam muito. A professora coloca o filme "A fuga das galinhas" [49], como o filme era muito longo e várias crianças já haviam assistido em casa, o barulho era tanto que não se conseguia ouvir nada. Algumas crianças reclamam do barulho e a docente chama a atenção para o filme e diz que aquele que não prestar atenção não irá brincar depois. Mesmo assim, algumas crianças ainda conversam; na verdade, muitas comentam cenas do filme.
>
> (Nota de Campo nº 43 - 08/07/2008)

A professora pressionava as crianças para tentar manter o silêncio, sabendo que as crianças adoravam brincar e ela, às vezes, chegava a ameaçá-las com a retirada do horário do brincar caso não obedecessem ao que lhes era pedido, silêncio e imobilidade.

Em momentos específicos, quando a professora queria verificar o nível de aprendizado das crianças, ela se apoiava na brincadeira, mas como era comum, colocando-se de fora da atividade das crianças.

> As crianças estavam divididas entre dois espaços, a tendinha e o espaço da leitura, a professora se aproxima do primeiro grupo e formula perguntas para determinadas crianças:
> Professora: - Rodrigo, qual é a cor desse carrinho?
> Rodrigo: - Verde.
> Professora: - Isso mesmo! Quantos carrinhos têm com você?
> Rodrigo: - Quatro.
> Professora: - Nossa, você está muito esperto!
> Professora: - Thaisa, quantas argolas você tem na mão?

[49] O filme é uma animação, produzido nos Estados Unidos da América no ano de 2000, com direção de Peter Lord e Nick Park, produção de David Sproxton, com duração de 84 min. A história se passa na década de 50, a Sra. Tweedy é a dona de uma fazenda de galinhas, onde a maioria das aves está destinada a uma vida curta e monótona, produzindo ovos e acabando em um jantar de domingo. Mas, quando o galo Rocky chega à fazenda, as coisas começam a mudar. Rocky logo se apaixona pela galinha Ginger, que está procurando um meio de escapar daquele lugar, e juntos elaboram um plano para colocar todo o galinheiro em liberdade. <http://www.interfilmes.com/filme_13422_A.Fuga.das.Galinhas-(Chicken.Run).html>

Thaisa: - Sete.
Professora: - Que isso! Vamos contar, um, dois, três, quatro, cinco. Viu! São cinco, não são sete!
A professora de forma abrupta se afasta do primeiro grupo e vai para o segundo. As crianças estão observando imagens de livros, muitas fazem a leitura, inventando a história a partir dos desenhos. A professora pega um livrinho com o título "O patinho feio" [50] e indaga:
Professora: - Quem sabe me dizer que letrinha é essa? Me digam! Diz apontando para a letra P. Várias foram as respostas: O, D.E, G, M e P.
Professora: - É o P, gente, é o P.

(Nota de Campo nº 35 - 16/06/2008)

Este episódio evidencia uma grande preocupação da professora com a assimilação de determinados conteúdos pelas crianças. É importante mencionar que o primeiro período D, assim como as outras turmas com crianças no mesmo nível de ensino, estavam submetidos ao cumprimento de determinados conteúdos ao longo do ano letivo. O domínio destes conteúdos e de habilidades era observado por meio de relatórios de aprendizagem produzidos pela professora a cada bimestre. Tais documentos eram individuais e possuíam um caráter de avaliação processual. Neles a docente buscava descrever detalhadamente a evolução e desenvolvimento social e cognitivo de cada criança. Os registros referentes a esse acompanhamento das crianças eram também repassados aos pais durante as reuniões bimestrais.

Ao acompanharmos as aulas da professora e as reuniões pedagógicas com a supervisora, percebemos que em muitas ocasiões houve, por parte da docente, uma tentativa de argumentar contra o excesso de cobrança em relação aos conteúdos determinados para esse período.

Com base nas observações que realizamos, verificamos que embora exista uma expectativa e um trabalho educativo que vão ao encontro do disciplinamento e silenciamento das crianças, os papéis assumidos por elas na escola confirmam vivências de uma infância criativa, imaginativa, comprometida com a liberdade, a curiosidade e a alegria, principalmente em momentos de interações e de partilha com seus pares.

---

[50] Esse é um conto do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen publicado pela primeira vez em 11 de Novembro de 1843. A Mãe Pata encontrou um estranho ovo no meio dos seus ovos, e dele sai um patinho muito feio. O Patinho Feio depressa descobre que desafia a rígida estrutura social que rege a quinta apenas por ser diferente. Quando a perseguição se torna mais agressiva, ele sabe que tem de ir à sua vida, e passa por um cruel teste de sobrevivência, sozinho no Inverno rigoroso e num mundo cheio de perigos. Mas finalmente ele encontra a sua verdadeira família. <http://www.dvdpt.com/h/hans_christ. php>

Em se tratando da Professora Madalena, constatamos que, mesmo sendo um tanto acolhedora com as crianças, a prática de suas aulas e a relação com os alunos nesses momentos eram muito conservadoras, pois não estabelecia procedimentos para observar, acompanhar, participar e avaliar o brincar, impedindo, assim, que obtivesse informações a respeito do progresso, das dificuldades e das habilidades adquiridas pelas crianças, dados estes que lhe poderiam servir de subsídio para o planejamento das ações educativas.

Esse estilo conservador[51] também se manifestava em outros momentos, por exemplo, nas idéias dela sobre o que parece ser o brinquedo apropriado a cada sexo se manifestam nas interferências que faz nas brincadeiras, as quais também acompanham opensamento em que os papéis socialmente desempenhados por homens e mulheres são definidos pelas preferências das crianças pelos brinquedos.

> Jaqueline: - Tia, o Renan fica atrapalhando a gente! Tira ele daqui!
> Professora: - Renan, não brigue com as meninas, entregue a boneca pra elas. Pegue um carrinho, olhe a quantidade de brinquedos, você pode escolher outro.
>
> (Nota de Campo nº 55 - 05/11/2008)

A partir da análise deste trecho, podemos identificar na fala e ação da professora a associação entre o gênero e os papéis adequados para as crianças durante o brincar, isto é, ao sugerir que o menino desista de participar da brincadeira com as meninas e ordenar que ele deixe a boneca e pegue um carrinho. Ao invés de estimular a interação entre ambos, fica evidente a preocupação da docente em indicar para essa criança o brinquedo que, para ela, é o mais indicado para meninos.

Em ocasiões específicas em que meninos e meninas brigavam pelo mesmo brinquedo ou pelo mesmo espaço, ficou evidente a naturalização, por parte da professora, do fato de o sexo ter preferência para definir sobre quem ganha ou perde a disputa.

> Um pequeno grupo de crianças, duas meninas e três meninos tentavam subir no trepa-trepa. Os garotos começaram a implicar com as garotas, dizendo

[51] O termo conservador é utilizado por nós como resistência e oposição a mudanças significativas da situação vigente (XIMENES, 2000).

> que elas estavam atrapalhando e que deveriam brincar no escorregador ou no gira-gira. Elas insistiram em continuar, até que uma levou um empurrão e acabou caindo. Com o choro e a reclamação das meninas, a professora se aproximou chamando a atenção dos garotos e ordenando que as meninas fossem para o escorregador, pois o trepa-trepa, segundo ela, era perigoso.
>
> (Nota de Campo nº 30 - 26/05/2008)

Fica explícito na situação anterior que o trepa-trepa é perigoso apenas para as meninas, pois para elas é que a professora determinou o escorregador. Outra situação semelhante à anterior foi aquela em que as crianças estavam envolvidas em atividades de correr:

> Depois do lanche, as crianças retornaram para a sala e lá permaneceram por cerca de 30 minutos terminando uma atividade artística. Logo depois, quando todos entregaram suas pinturas, foram para o pátio. Neste dia, a professora levou alguns teclados de computadores velhos, doados por uma mãe. Esse material era utilizado pelas crianças para brincar de escritório e de supermercado. As crianças iniciaram a brincadeira distribuídas em pequenos grupos. Porém, um grupo se afastou da turma e iniciou uma brincadeira de pique-pega. Com gritos e correria incessantes, os quatro meninos e uma menina circulavam em torno do quiosque e da mini-quadra. Percebendo a algazarra a professora logo chamou a menina, dizendo lhe para sentar-se junto às suas amiguinhas e deixar somente os meninos correndo já que eles não eram obedientes como ela.
>
> (Nota de Campo nº 39 - 24/06/2008)

O consentimento para que os meninos continuassem a brincadeira e o chamado da professora, impedindo que a menina permanecesse no jogo, reforça a naturalização da docilidade e obediência como características obrigatoriamente femininas.

A escolha dos brinquedos demonstra o poder das influências culturais e sociais no imaginário infantil em relação aos papéis sociais destinados aos sexos masculino e ao feminino. Ao elegerem os brinquedos preferidos, o gênero é bastante atuante na definição dessa preferência (BARRETO; SILVESTRI, 2008).

Tal como outras brincadeiras, o faz-de-conta apresentava especificidades quando realizado por meninos e meninas:

Imagem 13 – um grupo de meninas (Mary, Jaqueline, Fabiana, Paula e Ana) brincando de festa de aniversário e um menino (Alan), brincando de mecânico, na sala de aula, no dia 10/07/08, no final da aula, no momento em que a professora disponibilizou uma variedade maior de brinquedos.

Meninos e meninas, mesmo ocupando o mesmo cantinho para brincar, desenvolvem brincadeiras com enfoque diferentes; enquanto as meninas festejam o aniversário de uma boneca, o menino se concentra em, segundo ele, "consertar" e trocar os pneus dos carros.

Durante as brincadeiras em que brincavam juntos, os meninos quase sempre assumiam os papéis que julgavam lhes conferir maior poder; eles eram os policiais, os médicos, os donos do supermercado ou o caixa e os professores, e às meninas cabia ser o bandido, a enfermeira ou o paciente, a empacotadora e arrumadora de prateleira e aluna.

Quando se tratava de brincar de casinha, eles geralmente não se envolviam na brincadeira, mas quando isto acontecia, o papel era de pai e dono da casa, até mesmo os espaços ocupados eram diferenciados, eles sempre ficavam na sala e as meninas na cozinha e no quarto e, caso o filho adoecesse, era a mãe quem cuidava, pois o pai tinha que trabalhar ou assistir televisão.

Imagem 14 - Menina (Samanta), na sala de aula, brincando de casinha, no cercadinho, no dia 22/09/2008, no final da aula, no momento ela própria escolheu os brinquedos dispostos em uma prateleira que ficava na sala de aula, com duração de 30min.

Apesar da incidência deste brincar, claramente definido por regras que se destinavam a regular, mesmo que, de modo implícito, quem poderia e não poderia brincar desta ou daquela brincadeira, presenciamos também iniciativas de algumas crianças rompendo com esses estereótipos e elaborando conclusões sobre o que é apropriado para elas, situação vivenciada no evento apresentado a seguir:

Na sala da Professora Madalena, os brinquedos estão dispostos em diferentes lugares, prateleiras, caixas, armário e num cesto localizado próximo a mesa da docente. Para dar suporte à brincadeira, a professora providenciou materiais como: kit cozinha, jogo da memória, quebra-cabeça, miniatura de animais, etc. Em meio à organização e montagem dos cenários para a brincadeira, percebemos que um casal de crianças se distancia das outras, pega alguns objetos no cesto e se dirige para a extremidade da sala. A dupla inicia uma brincadeira simulando um atendimento realizado por uma ambulância. O menino segura nas mãos o boneco acidentado e a menina dirige o automóvel. Durante todo o tempo, a menina imita o som emitido pela sirene e o menino finge chorar de dor.

(Nota de Campo nº 39 - 11/11/2008)

Imagem 15 - Menina e menino (Carolina e Bernardo), na sala de aula, brincando juntos de ambulância, a mesma menina como motorista da ambulância e o menino como paciente, no dia 11/11/2008, no momento em que terminaram de fazer a tarefa escrita e aguardavam o horário do lanche, com duração de 25 min.

O que se observa é que as crianças do 1º período D, todas com a idade entre quatro e cinco anos de idade, ao se reunirem durante as brincadeiras agiam livremente, agrupando-se principalmente em trios e duplas que, por vezes, são formados por crianças dos dois sexos. No entanto, uma observação mais detalhada revela aspectos particulares desta relação.

Meninos e meninas, quando utilizavam brinquedos, que eram socialmente destinados a apenas um dos gêneros, faziam-no transformando o significado do objeto. Como exemplo, podemos citar um menino que, ao pegar uma boneca, não assumiu para si o papel de cuidar da criança, mas sim o de um profissional que iria tratá-la e devolvê-la à mãe, no caso, médico. Diferentemente, a menina simboliza o cotidiano familiar, dispensando à filhinha os cuidados maternais. Nas brincadeiras de faz-de-conta, tão presentes no dia-a-dia da turma, ao brincar de casinha, percebemos claramente as meninas sempre em meio às tarefas domésticas, arrumando a casa e fazendo comidinha, enquanto os meninos conversavam na sala e aproveitavam ou usufruíam das refeições.

A observação das práticas que as crianças desenvolviam durante as brincadeiras nos permite afirmar que umas das características desse grupo é uma certa autonomia no

desenvolvimento das atividades, entretanto, por vezes, conflitos tendiam a surgir mesmo assim. Neste sentido, a brincadeira de supermercado é um exemplo que merece ser destacado, conforme o trecho a seguir:

> No início da brincadeira, as nove crianças (Alan, Paula, Renan, Sheila, Ana, Rodrigo, Anderson, Luiz e Ricardo) discutem sobre os papéis que deverão ser desempenhados por cada um. Durante essa preparação, a negativa de algumas crianças em aceitar o papel que lhe é designado por outros colegas acaba por criar uma situação de insatisfação, o que dá início a uma briga entre o grupo. Grande parte das crianças quer ser o operador de caixa; a principal justificativa é que vão receber dinheiro. Depois de muita discussão, duas crianças (Rodrigo e Luiz) desistem e partem para brincar em outro local. O entendimento acontece somente quando a professora diz que se não pararem com a briga vai guardar os brinquedos. Por fim, o supermercado passa a ter cinco operadores de caixa e somente outros dois funcionários, o açougueiro e o guardador de carrinhos.
>
> (Nota de Campo nº 26 – 07/05/08)

Outra situação de tensão vivenciada por um grupo de crianças deu-se em razão da escolha de brinquedos.

> Eram quase 16 horas – A professora comenta que, como hoje, o comportamento foi bom, e as tarefinhas ficaram bonitas, eles poderão brincar o restante da tarde. Ela afasta as mesas e cadeiras e pede para que cada um vá até a mesa onde estão os jogos e escolha o brinquedo que quiser. Algumas crianças pegam, mas logo em seguida tentam trocar com o colega, mas a troca nem sempre acontece, o que causa choro em duas crianças (Thiago e Ricardo). As crianças têm dificuldade em escolher os brinquedos, algumas nem mesmo chegam verdadeiramente a brincar, pois ficam o tempo todo tentando pegar o brinquedo do outro.
>
> (Nota de Campo nº 58 - 17/11/08)

Durante a pesquisa, presenciamos cenas reveladoras de crianças que o tempo todo estão submetidas ao domínio de um conjunto de proibições, definidas por codificações explícitas e implícitas. Embora a EMEI Criar utilize essa normatização, com horários pré-determinados (quadro de horários), ressaltamos que essa rotina nem sempre é determinante no desenvolvimento das atividades realizadas pela turma do primeiro período D pois, em meio às atividades rotineiras, as crianças criam suas próprias formas de agir, fugindo de um ordenamento de tempo e ações que não se preocupa com seus ritmos e suas opções.

Os pequenos resistem a essa regulação ao elaborar mecanismos que burlam o processo regulatório e disciplinador a que está submetida à infância. Destacamos a seguir alguns episódios representativos destas situações.

> Chegando ao refeitório, as crianças se sentam e aguardam para serem servidas. O cardápio do dia é arroz, feijão, salada de tomate, farofa e carne moída, acompanhado de suco de caju. Apenas três crianças trazem o lanche de casa[52], mas este não pode ser consumido neste espaço; as crianças são incentivadas a comer o lanche da escola e só depois o outro. A orientação, tanto da professora que deixa as crianças para se dedicar ao seu próprio lanche, quanto das educadoras que acompanham o período de alimentação das crianças, é de que elas devem se manter sentadas, sempre juntos com os colegas de turma, não podendo trocar de lugar, ou se misturar com as outras crianças que lá estão. Regra que nem com todo o esforço das profissionais que ali estão consegue ser cumprida. As crianças percebem que, por instantes, não estão sendo observadas e rapidamente trocam de lugares, algumas chegam a deixar o prato. Por vezes são surpreendidas por um adulto que ordena seu retorno ao lugar onde estavam. Nesse dia, observamos que um dos alunos da Professora Madalena, não tendo sucesso na primeira tentativa, investiu em uma segunda e desta vez com êxito.
>
> (Nota de Campo nº 13 - 24/03/2008)

Uma outra situação que evidencia a resistência das crianças às regras ocorreu também no refeitório:

> Com a proximidade da festa junina, todos os profissionais da escola estavam envolvidos de algum modo com os preparativos deste evento. Pessoas circulavam de um lado para outro confeccionando a decoração típica dos festejos juninos. O palco localizado em um canto do refeitório estava constantemente ocupado por crianças que ensaiavam a dança escolhida pela professora da turma. Em meio a esse movimento, a rotina e o horário das refeições no refeitório continuavam os mesmos. Entretanto, os meninos e meninas que por ali passavam estavam eufóricos com toda essa agitação. E numa dessas tardes, as crianças do primeiro período D chegaram para se acomodar em uma mesa, mas como o espaço estava bastante lotado, elas se dividiram em duas mesas diferentes, apesar desta não ser uma prática comum. Enquanto isso no palco um pequeno grupo de crianças pequenininhas desenvolvia uma coreografia para apresentarem no dia da festa. O grupo de crianças da Professora Madalena ficou entusiasmado com a cena e começou a conversar entre si, repreendidas a todo o momento, elas continuaram o diálogo travado com seus pares. Com a insistência das

[52] Os pais são orientados a não enviarem o lanche para a escola, pois, de acordo com a professora, esta prática acarreta alguns transtornos, as crianças brigam pelo lanche do colega, e, muitas vezes, o lanche enviado de casa não possui o valor nutritivo como aquele servido pela escola.

> crianças em continuar conversando, duas educadoras posicionam-se de frente para elas e em tom ameaçador, uma delas disse firmemente: - "hora de comer não é hora de conversar!" e acrescentou: - "não dá para fazer as duas coisas ao mesmo tempo, é impossível"! Entretanto, assim que elas se viraram a conversa continuou, agora bem mais interessante, pois falavam das roupas que as mães e avós estavam preparando para a quadrilha.
>
> (Nota de Campo – nº 33 - 12/06/2008).

O cenário escolar, incluindo as instituições de educação infantil, é um dos principais locais em que as relações de poder assujeitam as crianças a um controle e uma regulação própria, imprimindo-lhe práticas disciplinares que as induzem a evitar atitudes e condutas consideradas erradas ou inadequadas. Beltrão (2000, p. 40) discute essa questão declarando que

> Os suportes institucionais (máquinas) do poder disciplinar são múltiplos e se inscrevem no conjunto do dispositivo de poder. E a escola, tomada aqui como local onde se realiza o trabalho pedagógico é um desses suportes institucionais de poder [...] Na escola, o poder disciplinar funciona através de técnicas e mecanismos que visam dar uma ordem à multiplicidade difusa, confusa, dos grandes coletivos que ela abriga e administra.

Ao refletirmos sobre as declarações de Beltrão (2000), percebemos que as práticas cotidianas desenvolvidas na EMEI Criar são constituídas a partir de uma rede de relações de poder que não se direciona apenas à disciplinarização das crianças. Tal poder é ao mesmo tempo exercido e também vivido pelos adultos. No que se refere ao trabalho educativo, realizado pela Professora Madalena, esse controle evidenciou-se na obrigatoriedade de seguir rigidamente conteúdos escolares e na determinação de obedecer a horários pré-estabelecidos durante o dia letivo.

A lógica do adulto nem sempre é a mesma da criança. Por que não se pode brincar ou conversar na hora de trabalhar ou de comer? Os momentos em que realizam atividades em sala de aula é também utilizado para brincadeiras. Conforme podemos comprovar no trecho a seguir:

> Todos estavam fazendo a tarefa do dia, a Professora Madalena recebe as crianças e, em seguida, pede para que façam a rodinha. Ela inicia a conversa perguntando quem ganhou, ou não, ovo de páscoa no domingo. A turma toda quis relatar o tamanho e o que veio dentro do ovo que ganhou. A professora informa às crianças que não cantarão mais as músicas que falam de coelho porque a páscoa já passou e agora que está se aproximando o dia do índio

> eles vão aprender músicas que falam de índios. Em seguida, faz uma explicação sobre onde e como os índios vivem e entrega uma folha fotocopiada (anexo 5) com alguns instrumentos utilizados pelos índios para que elas pintem. A professora pede para que façam silêncio e fiquem quietinhos enquanto realizam a tarefa, e quem fizer caprichado vai brincar depois. Notamos que, durante todo o tempo (40 minutos) em que trabalhavam, as crianças interagiam umas com as outras, fingiam que o lápis era uma espada e ficavam lutando, faziam o estojo de materiais de bola, levantavam para apontar lápis e ficavam brincando de jogar as raspas de lápis no colega, brincavam também de guerra de pernas (sem que a professora percebesse, eles brincavam com as pernas por debaixo da mesa). Por diversas vezes eram advertidos sobre o burburinho, mas as brincadeiras e conversas continuavam.
>
> (Nota de Campo nº 14 – 27/03/2008).

Muitas manifestações infantis, por serem típicas das crianças, buscam a superação do padrão normativo da escola, em que a criança é considerada como que reproduzindo um modelo único a ser seguido:

> A professora entrega uma folha com o desenho de um sapo com traços verticais dividindo a figura em três partes, para que depois de pintado, fosse recortada e montado um quebra-cabeça. Enquanto as crianças vão pintando ela vai passando e questionando: Que cor é o sapo? Existe sapo rosa? Quem já viu sapo azul? Eu nunca vi, o sapo é verde ou marrom. É para colorir dentro do sapo e não fora. Eu nunca vi sapo igual a um arco-íris. O olhar reprovador da professora inibe a liberdade criativa da criança e permeia os comentários e observações da professora. As crianças que pintaram seus sapos coloridos ficam sem graça diante da fala da professora. Entretanto, uma criança (Murilo), ao ser questionada sobre a quantidade de cores que usou e sobre a existência de sapos multicoloridos, dá uma resposta simples e objetiva: - Tem sapo colorido sim, e eu já vi. muitos!
>
> (Nota de Campo nº 49 - 28/08/2008).

Nesse caso, ressaltamos também que a professora em muitos momentos possui uma concepção rígida sobre o desenho, pois trabalha o desenho com as crianças, tomando-o como mera reprodução da realidade, esquecendo-se que o desenho é uma representação, portanto, tal produção baseia-se em características que não são a semelhança do objeto representado.

Portanto, as crianças encontravam diferentes maneiras de transformar a disciplina rígida em momentos de descontração.

> Eram quase 15 horas, as crianças terminaram de assistir a um desenho animado da Turma da Mônica[53], e se preparavam para o lanche. Como de costume, a Professora Madalena pede para que elas façam duas filas, uma de meninas e outra de meninos. Notamos que algumas crianças não seguem a organização determinada, misturando meninos e meninas. A professora percebendo a "desordem", caminha até as crianças deslocadas e pegando-as cuidadosamente pela mão, coloca-as no lugar que julgava adequado. Porém, como a professora seguia na frente, apenas os quatro primeiros continuavam nos lugares determinados, os outros caminhavam lado a lado, formando pequenos grupos, iam pulando, brincando e conversando entre eles.
>
> (Nota de Campo nº 15 - 03/04/2008).

Outra orientação que também fazia parte das regras adotadas pela professora era o ordenamento da fila por tamanho das crianças. Essa era uma regra que, poucas vezes era respeitada, uma vez que essa análise de tamanho não era de fácil compreensão para as crianças e nem era tão visível ou importante para elas.

> Terminada a aula de Artes, horário em que a Professora Madalena reunia-se com a supervisora, ela retorna à sala de aula e encontra as crianças correndo pela sala, após acomodá-las em seus lugares, distribui uma folha mimeografada (anexo 6) contendo o desenho de um grande palhaço no centro da folha e várias letras P distribuídas em volta. A roupa do palhaço, segundo a professora, deveria ser pintada com as cores estabelecidas, a calça azul, a camisa vermelha, os sapatos pretos, o chapéu amarelo e a gravata verde. As crianças parecem entender a orientação e começam a fazer a atividade. No entanto, percebemos que, em uma das mesas, um grupo de crianças conversa em tom baixo de voz:
> Anderson: - Eu não gosto de camisa de palhaço vermelha, eu gosto mais é de azul. (pega o lápis azul e começa a pintar)
> Gustavo: - Mas, a camisa é vermelha, a Tia disse. (Resiste, mas acaba usando o lápis indicado pela professora, depois de pintar a metade da camisa de vermelho, continua o trabalho com lápis roxo).
> Paula: - Rosa é mais bonito! (E usa essa cor)
> Ricardo: - Rosa é a roupa da palhaça, palhaço não!
>
> (Nota de Campo nº 32 - 10/06/2008)

---

[53] Turma da Mônica compreende um grupo de personagens de história em quadrinhos criadono Brasil por Maurício de Sousa, em 1959. O termo pode se referir também a todas as personagens já criadas por Maurício, mas que, a rigor, não fazem parte da "Turma da Mônica", tais como as personagens da Turma da Mata ou da Turma do Penadinho. <http://www.monica.com.br/mauricio-site/>

Observando os acontecimentos anteriores, é possível ressaltar uma característica desafiadora das crianças que expressavam suas emoções, choravam, sorriam, brincavam, imitavam e, sobretudo demonstravam uma dimensão verdadeira no seu modo de ser, entretanto, tais características não eram levadas em consideração pela Professora Madalena; ela não brigava com as crianças, mas também não as valorizava como tal.

Para Certeau (1994), essas práticas podem se compreendidas a partir de embates constantes entre táticas e estratégias, tal como percebemos o movimento empreendido na pré-escola. Por estratégias, entendem-se as ações que possuem um lugar próprio de querer e poder. As táticas, ao contrário, implicam numa ausência de algo próprio, são os modos pelos quais se pode driblar o poder, é a astúcia de agir criando ocasiões.

No âmbito de nossa pesquisa na EMEI Criar, tomamos como estratégias ações desenvolvidas pelos sujeitos, que seguem as orientações e normas estabelecidas pela instituição, mesmo sendo isso feito com intensidades variadas, o que, de certo modo, favorece uma certa complementaridade entre pessoas e suas ações. Por exemplo, o posicionamento e o fazer da supervisora da escola é mais ativo na manutenção de padrões de comportamentos e rotinas regidas, se comparado ao da Professora Madalena, mas ela também, por se distanciar das crianças reais com as quais convivia, acaba fazendo de seu trabalho um exercício da rotina. Do lado oposto, as táticas que realizam as crianças e os adultos surgem do senso de oportunidade, do modo particular com que cada um articula suas ações, "é jogar com o espaço e com o tempo" (CERTEAU, 1994, p. 100).

Cabe destacar que, mesmo na da sala de aula, onde grande parte do espaço é ocupado pelo mobiliário escolar, as próprias crianças buscam formas diferentes e espaços alternativos para realizar as suas brincadeiras. Inúmeras vezes deparamo-nos com as crianças modificando esse local, arrastando mesas e cadeiras, transformando os móveis em ônibus, trens, barcos, construindo pontes, túneis e cabanas.

> Era uma segunda-feira, dia quase sempre de muito trabalho complicado para a Professora Madalena, pois, algumas crianças chegavam ansiosas, apáticas e outras agitadas, após o final de semana. Nesse sentido, depois de receber duas crianças chorando, a professora disse a elas que naquele dia a aula seria muito boa, pois teria muita brincadeira. Logo depois da chegada de toda a turma, a professora pede para as crianças procurarem o cantinho que quiserem para brincar e distribui para cada grupo, que se formou, uma caixa contendo cada uma delas, um tipo de material: animais em miniatura, jogo da memória, blocos lógicos, miniatura de utensílios de casa e bonequinhas.

> As meninas logo se encantaram com as bonecas e os meninos preferem os blocos lógicos e os animaizinhos. Passados 30 minutos, as crianças buscaram aprimorar a brincadeira:
> Paula: - Vamos colocar as mesas em fila para virar um túnel!
> Murilo: - A tia vai brigar!
> Luiz: - A gente fala que é para o trem passar!
> Ana: - A mesa não está pesada!
> Sheila: - Eu vou construir o trem.
> Murilo: - Eu sei fazer trem e ônibus.
> Em pouco mais de 10 minutos, esse grupo e outras crianças que se juntaram a eles fizeram uma fila de cadeiras, onde cada um se sentava imitando o barulho do trem. Como viram que não iam conseguir arrastar as cadeiras para passar debaixo do "túnel", logo desistiram de sua construção e ficaram brincando de motorista e passageiro.
>
> (Nota de Campo nº 36 - 18/06/2008)

Rocha (2000) revela aspectos fundamentais desse processo ao afirmar que a atividade lúdica ocorre de modo dialético entre o que a criança conhece e o que ela imagina. Não há a fantasia ou realidade pura, o brincar é espaço de contradições. Os objetos são usados com novos significados e o desenvolvimento do jogo pressupõe tempos e espaços simbólicos.

Prado (2005, p. 105) também desenvolveu uma pesquisa cujo foco eram as brincadeiras de crianças em uma creche, e revela-nos aspectos fundamentais deste processo,

> [...] as crianças, em contrapartida, inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. Transgredidamente, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem participação do adulto, elas brincavam livremente, escolhendo jogos e definindo regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, a brincadeira com um fim em si mesma, escolhendo parceiros, sendo escolhidas por eles, entre objetos, brinquedos elementos e seres da natureza, num espaço e tempo não definido por elas.

Portanto, as brincadeiras ocorrem também em espaços-tempos não autorizados, as crianças conseguem viver, em meio a uma rotina de responsabilidades e padronização extrapolar determinações, aproveitando momentos de desatenção ou até de cumplicidade do adulto para agir ludicamente e produzir outras regras mais prazerosas e interessantes.

Portanto, os alunos da Professora Madalena utilizam-se das táticas para agir tornando o ambiente mais propício a eles.

Imagem 16 - Dois meninos (Samuel e Bernardo) e uma menina (Carolina), na sala de aula, brincando de loja, elas compravam e vendiam o próprio material escolar, no dia 24/09/2008, no meio da aula, no momento em que terminaram de "colorir" um desenho fotocopiado e aguardavam a próxima atividade.

.

As crianças do 1º período D demonstram necessidades que são próprias dessa faixa etária; ofereciam pistas à professora sobre como elas podem aprender e como essa aprendizagem pode ser estimulada ou melhorada sempre que ocorrem situações lúdicas. As ações desempenhadas nessas situações (imagem 16 e 17) são exemplos de como as crianças transformam atividades aparentemente limitadas do ponto de vista do desenvolvimento infantil em possibilidades de crescimento pessoal, fornecendo à professora elementos seguros no que diz respeito àquilo que elas já sabem e ao que precisam ou querem aprender. Essa atitude dos alunos pode motivar a professora a assumir novas posturas pedagógicas que lhe permita novas modalidades de intervenção que certamente viabilizará aprendizagens a partir da brincadeira.

Para Horn (2004), brincar satisfaz necessidades de aprendizagem das crianças, dentre as quais destacam-se a capacidade de escolher, imitar e dominar, ou seja, a brincadeira permite o posicionamento ativo da criança, consolidando o desenvolvimento de normas e de valores sociais.

Imagem 17 - Uma criança (Bruno) na sala de aula, brincando de montar "ônibus" com o alfabeto móvel, no dia 07/07/2008, no início da aula, no momento em que a professora distribui as peças para que a criança observasse e fizesse a leitura das letras.

A EMEI Criar é um espaço social estruturado de acordo com normas regidas por um contexto mais amplo; neste caso, elementos sociais, culturais e políticos influenciam-na de forma direta. É nesse contexto que vão sendo forjadas as subjetividades das crianças e da própria professora.

Salientamos que essas crianças, mesmo com o poder disciplinar que lhes é imposto, não o aceitam passivamente e que a Professora Madalena, embora não sendo brava ou autoritária com as crianças, talvez por desconhecer as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, especialmente no que se refere ao lúdico, acaba reproduzindo a rotina e a padronização típicas de instituições de educação infantil. Sujeitos que criam, interagem e discutem, as crianças constroem novas formas de brincar e se relacionar com a realidade.

A brincadeira, uma das principais atividades praticadas da infância, é também um dos meios pelo qual a criança aprende e se desenvolve. Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem é a base do desenvolvimento das funções superiores.

Imagem 18 - Três meninos (Bernardo, Samuel e Rodrigo) no pátio da escola, pintando com giz uma Nave Espacial a partir de uma tampa de tubulação hidráulica, no dia 26/11/2008, no final da aula, no momento em que a professora distribuiu giz para que as crianças escrevessem ou desenhassem o que elas quisessem.

O conhecimento não está nas repetições de letras, número, palavras e frases, nas reproduções de atividades sem sentido, nas atividades de caligrafia, na memorização do código gráfico, ou nas atividades improvisadas, as quais ocupam o tempo das crianças, mas não se traduzem em ações organizadas de maneira intencionalmente educativa. O conhecimento faz-se inicialmente pela captação de dados, conteúdos, indícios propiciados pelos órgãos dos sentidos que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio de diferentes linguagens (ANGOTTI, 2006).

Segundo Kishimoto (2007), quando as situações lúdicas são propositalmente criadas pelos adultos, com o objetivo de propiciar a aprendizagem infantil, faz-se necessário atentarmo-nos por respeitar a liberdade e manter a ação intencional da criança no brincar. Somente deste modo teremos a garantia de que a atividade será lúdica e que contribuirá para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

Em nosso contato com a turma do 1º período D e com a Professora Madalena, pudemos perceber que a docente, embora afirme que a brincadeira tem um importante papel na aprendizagem das crianças e que sua preocupação não está centrada nas questões

referentes à aquisição da leitura e escrita, não consegue estabelecer um trabalho em que tais questões são tratadas de modo a contemplar essas idéias.

.

> Eu penso que a criança aprende de várias formas, como elas [as crianças da turma] são muito pequenas, eu tento não forçar muito com esse aspecto da alfabetização, mesmo porque, elas ainda terão muito tempo pela frente para aprenderem essa questão da leitura. Eu sei também que, com o lúdico, as brincadeiras ajudam demais nesse aprendizado, por isso, eu tento trabalhar com as duas coisas, as tarefas escritas e com as brincadeiras. A gente pode observar que, quando elas brincam, trocam idéias com os colegas, aprendem a fazer amizades e também ficam até menos agitadas. Então é assim que eu penso, elas aprendem muito com as brincadeiras.
>
> (Entrevista com a Professora Madalena, no dia 11/12/2008, Acréscimos nossos)

Salientamos que a prática educativa da Professora Madalena demonstra contradições em relação aos propósitos e objetivos do seu fazer diário, as quais podem ser entendidas a partir de alguns aspectos que considerarmos relevantes; o desconhecimento das diretrizes e orientações que regem o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas; um planejamento que aborda superficialmente as concepções teóricas e que não estabelece como os preceitos formativos podem ser desenvolvidos na prática e a ausência de um projeto pedagógico elaborado com a participação dos educadores da escola e que contemplem concepções de educação e desenvolvimento infantil com uma compreensão da criança como sujeito ativo, e protagonista do seu processo de construção de conhecimentos.

Os elementos mencionados interferem de forma direta na intencionalidade que é colocada no trabalho da professora e acabam por produzir uma certa passividade frente aos desafios que se apresentam no cotidiano escolar. "Naquilo que escapa às práticas que o professor produz, constitui-se também um equivalente não saber, algo sobre o qual não se pensa, e nem se discute e que corresponderia ao que fica de fora das práticas, dos conceitos e reflexões (PENIN, 1994)".

Nesse caso, acreditamos que a professora atua de acordo com um saber que possui, originado de sua formação acadêmica e de suas experiências, entretanto, conforme a autora citada, a docente tem sua prática permeada por um não saber que a impede de agir de forma coerente com o que apregoa. Assim, na maioria das vezes ela utiliza os jogos e as brincadeiras para afirmar o seu conhecimento sobre os benefícios do lúdico, mas o faz utilizando de forma

equivocada este instrumento de aprendizagem, o que acaba por perpetuar práticas que não envolvem situações significativas para a turma.

Julgamos também que o visível distanciamento da professora Madalena e seus alunos se traduz em uma das principais lacunas do trabalho da docente. Este afastamento de sua função de interlocutora e mediadora no processo de ensino e aprendizagem impede que surja na sala de aula novas modalidades de intervenção, dentre elas a possibilidade de aprender por intermédio dos jogos e brincadeiras. Concordamos com Cunha (2008, p. 151-152) que ao discorrer sobre o distanciamento entre professores e alunos na educação infantil ressalta que

> [...] tal situação, aqui tratada como distanciamento, é determinada por fatores sociais, econômicos e políticos, mas existe também uma dimensão cotidiana e singular [...] muitas vezes professores não se enxergam como sujeitos da prática educativa e também desconhecem as crianças como sujeitos de uma história e cultura, não as enxergam como pessoas com características próprias, incluindo aí as condições de vida, relações com outras pessoas, desejos, sentimentos, valores e gostos específicos. Enfim [...] professores desconhecem seus alunos e a si mesmos, por isso sabem cada vez menos o que fazer na sala de aula.

Contudo, em meio a esse movimento de encontros e desencontros no qual se constituem como sujeitos, a professora Madalena e as crianças do 1º período D, são também construídas relações que ainda não são as ideais, mas em meio a um cenário repleto de limitações, podem representar o gérmen de uma educação infantil aberta a possibilidades de descobertas e apreensão do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

(MÁRIO QUINTANA)

Nesta pesquisa, ao participarmos do cotidiano da turma do 1º período D, atentamo-nos para alguns aspectos do trabalho educativo que necessitam ser considerados ao tratarmos da ocorrência das atividades lúdicas desenvolvidas na educação infantil, tendo em vista a influência dessas ações no processo de constituição da professora e das crianças.

Apesar da disponibilidade da professora Madalena em oportunizar momentos de brincadeiras, a prática evidenciada nos permitiu concluir que o lúdico não era uma prioridade no processo educativo das crianças da EMEI Criar. Tal afirmação pode ser explicitada quer pelo planejamento e pela organização do currículo, quer pelo descuido em relação ao espaço e ao tempo destinados aos jogos e as brincadeiras.

Percebemos que a incidência dos jogos e brincadeiras na turma pesquisada restringia-se a um período de 30 a 40 minutos em cada dia letivo. As ações lúdicas ocorriam na maioria das vezes, de forma livre, sem a participação da Professora Madalena e sem um planejamento prévio, o que, em certos momentos, transformava o brincar em simples atividades para ocuparem o tempo das crianças, de maneira a permitir que a professora realizasse a parcela burocrática do seu trabalho: redigir relatórios, completar diários, preparar materiais, entre outros.

A turma do 1º período D seguia um ritual diário e seu cumprimento implicava no seguimento de regras e normas que envolviam a escola como um todo. Podemos destacar como um dos elementos principais dessa normatização, os horários regidos e esquematicamente estabelecidos para ocupação dos espaços externos como o quiosque e o parque, cujo uso estava submetido a um ordenamento de tempo semanal para que fosse possível a sua utilização por todas as turmas da EMEI Criar.

Entretanto, podemos afirmar que, principalmente, em função da grande disposição das crianças da turma e pelo reconhecimento quanto a essa necessidade infantil por parte da Professora Madalena, o brincar não se manteve preso às amarras de uma rotina inflexível, visto que essa foi reorganizada pelos sujeitos que conviviam naquela turma. No dia-a-dia, as

próprias crianças criavam, em meio a espaços-tempos não autorizados, situações em que o lúdico surgia de maneira plena, mesmo sem autorização ou estímulo do adulto que acompanhava as crianças.

No que se refere às modalidades do brincar, nossa convivência na instituição nos permitiu identificar que as atividades lúdicas ocorriam subdivididas em jogos de regras e o jogo simbólico. As brincadeiras envolvendo a primeira modalidade contavam com uma maior participação da professora, uma vez que exigia dela uma organização das crianças, estabelecendo normas para esse brincar e aproveitando-o para desenvolver ou fixar conteúdos curriculares. Esta atividade, de certo modo, era considerada pela professora como mais apropriada para o desenvolvimento de habilidades necessárias à aprendizagem das crianças, sendo utilizada por ela para trabalhar conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo da pré-escola. Todavia, em diversas ocasiões, as regras para essas brincadeiras foram alteradas pelas crianças, que as transformavam e/ou criavam regras diferentes, mesmo implicando em seguir aquelas previamente estabelecidas pela professora, o que produzia, assim, um maior envolvimento com as atividades propostas.

Em se tratando do faz-de-conta, salientamos essa ação como a mais adotada pelas crianças do 1º período D, principalmente nas ocasiões em que era atribuída a elas a responsabilidade pela escolha do brincar. Nesses momentos, percebemos uma desatenção da professora para com os aspectos educativos inerentes ao faz-de-conta, ao ater-se principalmente a objetivos mediatos que acabam por encerrar-se em si mesmos, sem que fossem utilizados para futuras ações junto às crianças. Assim sendo, a professora não explorava as possibilidades do aprender que se projetavam ali, ignorando esse espaço como momento propício para sua atuação e intervenção, de modo a confirmar a sua própria condição e de sua turma, de sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Acreditamos que, por intermédio de uma acurada observação e análise das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, é possível desenvolver um trabalho coerente com as necessidades e interesses do grupo. A atenção para o brincar infantil permite que a professora promova ações educativas que contemplem seus objetivos e as idéias, sugestões e experiências vivenciadas pelas crianças.

No que diz respeito à prática desenvolvida pela Professora Madalena, durante o ano letivo de 2008, com a turma do 1º período D da EMEI Criar, o brincar não se constituiu numa oportunidade de observação e reconhecimento das necessidades, desejos

possibilidades de aprendizagem das e sobre as crianças. Apesar de mencionar que o lúdico era essencial para o desenvolvimento das crianças pequenas, durante as aulas a professora não aproveitava a possibilidade que as inúmeras brincadeiras lhe permitiam para criar oportunidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com transformações dos processos psíquicos e sociais, elementos que implicam diretamente na constituição dos sujeitos.

Outro aspecto importante, que verificamos durante nossa investigação, diz respeito a uma delimitação existente entre as atividades consideradas pedagógicas e as compreendidas como lúdicas. Essa cisão nos reporta a uma pedagogia voltada para a educação infantil formatada num modelo equivocado do ensino fundamental.Tais práticas tornam o divertimento, as brincadeiras e os jogos como ações que devem ser realizadas após o cumprimento de outras tarefas dirigidas pela professora, como tarefas de recorte, colagem, leitura e escrita dos numerais e do alfabeto, portanto, os aspectos escolarizantes se sobrepõem aos lúdicos.

Nessa perspectiva, o tempo, o espaço e o planejamento pedagógico da professora e turma pesquisada organizavam-se de tal modo que os momentos de brincar e as atividades consideradas escolares eram claramente dissociadas. Havia a hora de brincar e a hora de trabalhar. O início das atividades pedagógicas era marcado pelo trabalho com o calendário e o término com a entrega por parte das crianças de alguma atividade contendo exercícios gráficos. Desse modo, pudemos perceber que a principal preocupação educativa da docente é a preparação para o período subseqüente da educação, no caso, a alfabetização. Ignora-se portanto, a brincadeira como possibilidade da criança aprender, sobre si e sobre os outros, ou seja, desenvolver-se e construir suas impressões acerca do mundo.

Entretanto, consideramos que a capacidade criadora das crianças vai muito além daquilo que é proposto pelo currículo escolar, pois elas constroem conhecimentos a partir das relações que estabelecem com seus pares, das interações verbais, dos jogos, das brincadeiras, dos conflitos e de outras atividades que realizam cotidianamente no espaço-tempo escolar. Desse modo, acreditamos que a organização do espaço-tempo da brincadeira poderia ser elemento preponderante no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A formação acadêmica, aliada à própria experiência da docente, foram marcantes no modo como ela definia e organizava o brincar. Na sala da professora Madalena, cenário onde

ocorria grande parte das brincadeiras; o espaço, as relações, a forma de agir da docente foram reveladores das concepções e também das intenções da mesma para com a educação dispensada às crianças pequenas.

Acreditamos que as atitudes, muitas vezes equivocadas da prática cotidiana da Professora Madalena podem ser também ser associadas à uma formação inicial que ainda não contempla de maneira satisfatória as características da infância; o que requer cursos de formação inicial e continuada, com um currículo específico para essa faixa etária. Esse currículo deveria ser baseado em concepções que respeitem e reconheçam especificidades da educação infantil.

Vale destacar que a professora pesquisada, em certas ocasiões, utilizava-se do lúdico como forma de sanção, no sentido de inibir o movimento e garantir o silêncio. Presenciamos vários episódios em que a docente utilizava-se da sua autoridade para impor às crianças condições para os momentos do brincar. Tais atividades eram transformadas em situações de troca, onde o brincar somente ocorria caso as crianças mantivessem a disciplina e a ordem exigidas na sala de aula.

Por outro lado, nas situações de brincadeiras, também nos deparamos com uma postura limitada da docente, no que diz respeito ao tempo destinado ao brincar. Compreendemos que o brincar na infância estrutura-se de acordo com as condições e regras estabelecidas pelas crianças durante o tempo em que brincam; esta organização é compatível com as características de cada brincadeira e também com o processo de criação e imaginação infantil. Entretanto, a prática cotidiana da professora demonstrou que esse tempo não era respeitado, sendo que, em várias situações, as brincadeiras eram interrompidas de forma abrupta, sem a preocupação com o desenvolvimento e a seqüência dados pelas crianças naquele enredo específico.

Mesmo diante desse contexto, as crianças criavam estratégias para obterem uma maior liberdade, construindo elas próprias um caminho que assegurasse condições para que a brincadeira se constituísse num espaço/tempo para construir conhecimentos. A construção de conhecimento não pode ser compreendida como uma mera cópia do real; é antes de tudo um processo que engloba múltiplos movimentos de apropriação e re-apropriação. Assim, a brincadeira pode contribuir para as aprendizagens, pois as crianças e a professora têm na atividade lúdica a oportunidade de aprimorar o trabalho que realizam, produzindo novos conhecimentos.

Além disso, em termos de processo de constituição de sujeitos, todo esse movimento da turma do 1º período D configurou-se como resultado das interações estabelecidas pelas crianças com os colegas e, com a professora, dos embates, dos conflitos, dos movimentos, das aprendizagens, das conversas, das transgresções e das criações ocorridas diariamente na sala de aula da professora Madalena.

A autonomia e a criatividade das crianças, associadas a uma certa pré-disposição da docente em propiciar um ambiente educativo em que educação e cuidado fizessem parte de um único processo permitiu que, mesmo com as limitações que citamos anteriormente, as aulas e as vivências estabelecidas pela turma do 1º período D fossem consideradas como o início de uma projeto de educação infantil em que crianças e professora pudessem construir o ofício de ser alunos e professora.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê. Campinas São Paulo: Alínea, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In. CRAIDY, M; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARRETO, F. O.; SILVESTRI, M. L. Relações dialógicasinterculturais: brinquedos e gêneros. In. RIBEIRO, M.C.; SOUZA.I.M.L.(Org.). **Educação inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual na rede de proteção. Lavras: UFLA, 2008

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 30, p. 187- 199, jan/jun 2008.

BELTRÃO, I. R. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios. Didática**: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLE, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In. KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BONDIOLLI, A. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudos de casos. Tradução de Fernanda L. Ortale e Olse Pachoal Moreira.São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 20 set. 2007.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 05 out. 2007.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília:Senado Federal, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 10 out. 2007.

_____. Lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 07 jan. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 10 nov. 2007.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20/12/1996, 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. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 05 dez. 2007.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 28 set. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 10 out. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos:** orientações gerais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 20 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional para a Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 05 out. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Substituído pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. **Política Nacional para a Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006. (Parâmetros básicos de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil.). Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 15 out. 2007.

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

_____. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chitton Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002b.

_____. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 43. (Coleção questões da nossa época.).

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, M. I. C. C.; RUBIANO, M. R. B. A organização dos espaços em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R.(Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir de pareceres sobre o Referencial Curricular da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1 de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 14 ago. 2007.

CORSINO, P. **Linguagem e educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras.** Programa 2. MEC, SEED, TV escola, Salto para o futuro, 2007. (Série o cotidiano na educação infantil).

COSTA, F. N. A. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil:** Para que? Para quem? E por que? Campinas: Alínea, 2006.

CUNHA, M. D. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

_____. Educação infantil e cotidiano escolar. In: SILVA, S.P. (Org.). **Teoria e prática na educação. O que dizem:** novas tecnologias; currículo; inclusão; avaliação; história; estágio; psicologia; didática e antropologia filosófica ?. Catalão: UFG, 2008.

_____. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÀLES REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b.

DROUET, R. C. R. **Fundamentos da educação pré-escolar.** São Paulo: Ática, 1997.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA. R. L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. São Paulo: DP&A, 2003.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas: Cortez, 1993.

FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea.).

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.Araraquara: Junqueira &Marin, 2007.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I, B ; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE. J. B. **O jogo entre o risco e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, L. MACHADO NETTO, A. M. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

FUSARI, M. F. R. Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GEERTZ, C. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GONZÀLES REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____ **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b.

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

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

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponivel em: http://www.ibge.gov.br/home/. Acesso em: 07 de agosto de 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Líber Livre: Brasília, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KRAMER, S. et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEIBTIEVI, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTISKI. Lev S.; LURIA, A. R.; Leontievi, A, N. (Org.). **A linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LEITE, S. B. A ciência como produção cultural/material. In. OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

LEONTIEV, A, N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, M. L. Educação infantil e sócio-intercionismo. In. OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

MALAGUZZI, L. História idéias e filosofia básica. IN: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação física e esportes).

MARTINEZ, A. M. A teoria da subjetividade de Gonzáles Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZÀLES REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil:** Para que? Para quem? E por que? Campinas: Alínea, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. Epistemologia da complexidade. In: FRIED, D. S. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b.

MOYLES, R. J. **A excelência do Brincar**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NAVARRO, M. C. D. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infanti**l: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação.).

_____. **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A avaliação alternativa na educação de infância. In: _____. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Porto: Porto, 2002. v. 7 (Coleção Infância.).

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o Passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado – construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção temas e educação.).

OLIVEIRA, S. M. L.. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2000.

PAIS. J. M.. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M H S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PENIN, S. T. S. **A aula espaço de conhecimento**: lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo: pesquisa, brincadeira e educação infantil em pré-escolares. IN: _____. FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F. (Org.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: autores associados, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2003 . (Coleção memória da educação.).

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano Educacional. Ijui: UNIJUI, 2000.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SALUM & MORAES, M. L. **O faz-de-conta e a realidade social da criança**. 1980. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni, Vieira. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução 443, de 29 de maio de 2001. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2001.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos:** projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed. Uberlândia: UFU, 2008.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 10 ed. Campinas: Papirus, 1994.

TEIXEIRA, F. B. **Meninas e meninos na escola:** uma aquarela de possibilidades. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

TEIXEIRA, I. A.C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Município de Uberlândia, 2003.

_____. Instrução Normativa SME nº 003/2008 de 04 de março de 2008. Regulamenta normas e critérios referentes a pessoal, utilizados pela Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2008. **O Município**, Uberlândia, MG, 06 de mar. 2008.

_____. Lei nº 7.236 de 30 de dezembro de 1998. Cria e altera denominação das Escolas que menciona e dá outras providências. **O Município**, Uberlândia, MG, 31 de dez. 1998.

_____. Lei Complementar nº 146 de 10 de junho de 1996. Cria as Escolas Municipais que menciona, altera a Lei Complementar nº 49, de 12 de janeiro de 1993. E dá outras providências. **O Município**, Uberlândia, MG, 18 de jun. 1996.

_____. Portaria 11.925 de 21 de março de 2002. Institui a comissão que acompanhará o processo de transição das Unidades de Desenvolvimento Infantil – UDIs da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para Secretaria Municipal de Educação, designa seus membros e dá outras providências. **O Município,** Uberlândia, MG, 24 mar. 2002.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acesso em: 05 de maio de 2008.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acesso em: 05 de maio de 2008.

_____. **Declaração dos direitos da criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acesso em: 05 de maio de 2008.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série pesquisa, v. 5).

VIEIRA, A. M. Currículo e arquitetura escolar: olhares cruzados na educação infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - São Paulo, 2006.

VIGOTSKI, L S. **A Formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecheto; 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLALOBOS, V. S. O estado do bem-estar social na América Latina: necessidade de redefinição. **Cadernos Adenauer**, São Paulo, n. 1, p. 49-70, 2000.

XIMENES, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 48. (Coleção questões da nossa época.).

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACUR, E. Metodologias abertas e iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In. GARCIA. L (org). **Método**: Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de observações

- Como a professora organiza as atividades diárias?
- Quando e onde ocorrem as brincadeiras? Há espaços e momentos específicos para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras?
- Do que as crianças brincam?
- Qual o tipo de material utilizado durante as brincadeiras? Há brinquedos? Quais?
- As brincadeiras são controladas pela professora em relação a espaço, tempo e tipo de brincadeiras?
- Quanto tempo duram os episódios lúdicos?
- A professora observa as brincadeiras das crianças?
- A professora brinca com as crianças?
- Como as crianças se relacionam entre elas na situação de brincadeira?
- Como as crianças se relacionam com a professora ?
- Sobre o que as crianças falam enquanto brincam ?

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista com a professora Madalena

1. Fale um pouco sobre sua formação profissional, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e pós-graduação?
2. Há quanto tempo você atua no magistério? Já trabalhou com crianças maiores? Há quanto tempo trabalha com crianças pequenas?
3. Quais as dificuldades você encontra como professora de crianças pequenas?
4. Para você quem é a criança que vêm para a EMEI Criar?
5. Em sua opinião como a criança aprende?
6. Para você o significa o brincar com as crianças pequenas?
7. O brincar é contemplado no trabalho educativo que você desenvolve com as crianças? Dê exemplos.
8. Qual o tempo diário destinado às atividades lúdicas?
9. Você recebe apoio pedagógico da instituição para o desenvolvimento de atividades lúdicas no seu dia-a-dia com as crianças? De que tipo?Quando? Como você avalia esse apoio recebido?
10. O que você acha importante ou imprescindível no trabalho educativo com as crianças pequenas?

APÊNDICE 3

Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Stª Mônica. Bloco "G". CEP 38408-100 Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4197

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para a Diretora da Escola)

Pelo presente declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças com 4 e 5 anos,** desenvolvido pela mestranda Sangelita Miranda Franco Mariano, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Myrtes Dias da Cunha .

Tenho conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, de que desta não decorrerão ganhos e nem ônus financeiros para a Escola e seus sujeitos e de que a participação da instituição poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Entendo que a Escola, seus Professores e Alunos não serão identificados e que garantir-se-á o caráter confidencial das informações registradas, mesmo quando os resultados da investigação forem publicizados.

Concordo com a realização da presente pesquisa na Escola e autorizo, para fins exclusivos de pesquisa, a utilização de imagens e dados relativos à instituição, respeitando-se normas éticas devidas.

Uberlândia, ... de 2008

_____

(Diretora da Escola)

APÊNDICE 4

Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Stª Mônica. Bloco "G". CEP 38408-100 Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4197

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (destinado à Professora)

Pelo presente declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças com 4 e 5 anos,** desenvolvido pela mestranda Sangelita Miranda Franco Mariano, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Myrtes Dias da Cunha.

Nesta pesquisa buscamos investigar os limites e as possibilidades do lúdico no trabalho educativo realizado em salas de aula (faixa etária de 4 anos) de educação infantil.

Para realizarmos o presente trabalho precisaremos observar o trabalho docente que você realiza e a rotina de sua turma, entrevistaremos você e seus alunos e em alguns momentos gravaremos em áudio e/ou vídeo o trabalho de sala de aula. As entrevistas e o esquema das gravações em áudio e/ou vídeo serão previamente combinadas. Nesse caso tais registros serão destruídos logo após a reconstrução dos mesmos.

Em nenhum momento você será identificado. Mesmo quando os resultados desse trabalho forem publicados sua identidade será preservada. Você não terá ganhos e nem ônus financeiros por participar dessa pesquisa e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Uma cópia deste documento ficará com você

As responsáveis por esta pesquisa colocam-se à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvida entre em contato conosco pelos telefones: (34) 3239-4163, 3239-4197 ou pelo email: myrtesufu@gmail.com e também por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU na Avenida João Naves de Ávila,

n.2121, bloco “J”. Campus Santa Mônica. Caixa Postal 593. Telefone: (34) 3239-4531.

Uberlândia, ... de .....de 2008

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha	Sangelita Miranda Franco Mariano

Após ter sido devidamente esclarecido, eu aceito participar voluntariamente da Pesquisa apresentada acima.

Professor participante da pesquisa

APÊNDICE 5

Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Stª Mônica. Bloco "G".CEP38408-100
Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4197

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (destinado aos responsáveis pelas crianças)

Seu filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças com 4 e 5 anos,** desenvolvido pela mestranda Sangelita Miranda Franco Mariano, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Myrtes Dias da Cunha.

Com esse trabalho pretendemos conhecer e analisar os limites e as possibilidades do lúdico nas atividades educativas realizadas em salas de aula (faixa etária de 4 anos) de educação infantil.

Para realizarmos o presente trabalho precisaremos observar o trabalho que a professora de seu filho/filha realiza na sala de aula, também entrevistaremos os alunos e em alguns momentos gravaremos em áudio e/ou vídeo o trabalho de sala de aula. As entrevistas e o esquema das gravações em áudio e/ou vídeo serão previamente combinadas com a professora e tais registros serão destruídos logo após a reconstrução dos mesmos.

Em nenhum momento seu filho/filha será identificado. Mesmo quando os resultados desse trabalho forem publicados a identidade das crianças e de suas famílias serão preservadas. Você não terá ônus e nem ganhos financeiros por seu filho/filha participar dessa pesquisa e participação dele/dela poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Uma cópia deste documento ficará com você.

As responsáveis por esta pesquisa colocam-se à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvida entre em contato conosco pelos telefones: (34) 3239-4163, 3239-4197 ou pelo email: myrtesufu@gmail.com e também

por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU na Avenida João Naves de Ávila, n.2121, bloco "J". Campus Santa Mônica. Caixa Postal 593. Telefone: (34) 3239-4531.

Uberlândia, ... de .....de 2008

_____ _____

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha Sangelita Miranda Franco Mariano

Após ter sido devidamente esclarecido, eu autorizo a participação de meu/minha filho/filha _____ na Pesquisa apresentada acima.

_____

Responsável pelo aluno

APÊNDICE 6

Nota de Campo nº 25 - 06/05/2008.

13h10min – Era uma tarde de terça-feira, a professora recebe os alunos e convida-os a formar a rodinha para que possam contar para os colegas o que fizeram no final de semana. Cada um conta o que fez:

Ricardo: - Eu fui lá na casa da minha tia e brinquei com meu primo de bicicleta e depois almocei na minha tia e depois eu brinquei, mas não de bicicleta, porque meu primo não quis, foi de carrinho de controle, mas só tinha um, meu primo brincava muito e eu brincava um pouquinho.

Paula: - Professora Madalena, eu e minha mãe a gente foi lá na loja, mas não comprou nada, só a lanchou na hora de ir embora.

Carolina: - Eu brinquei sozinha no play do meu prédio, sozinha sem amigo, foi só com o meu pai e depois, ontem eu fui no shopping.

Renan: - Almocei e assisti televisão, depois brinquei e dormi.

Gustavo: - Quando eu acordei eu vi "desenho" e depois, depois não lembro mais.

Mary: - A minha irmã me levou na casa da amiga dela, e eu passeei e também tomei sorvete.

Fabiana: - Eu não tomei sorvete, porque eu fiquei gripada, eu só comi sanduíche e brinquei na pracinha, e lá eu também cai e machuquei e chorei, mas só um pouco.

Éder: - Eu brinquei de carrinho de controle, um carrinho igual do amigo do Ricardo e nadei no clube e almocei no clube e dormi e vim para a escola.

Bruno: - Eu fiquei só em casa, eu nem sai, minha mãe só arrumou a casa e não saiu e a gente viu filme e desenho da locadora. Ah! Eu não fui lá no shopping, mas eu vou amanhã que a minha mãe receber.

Bernardo: - Eu andei de bicicleta e brinquei de carrinho de controle e depois almocei na casa da mina avó.

Sheila: - A minha irmãzinha, ela ficou doente e eu fui no médico, e fui na minha avó e fui na farmácia e fui no supermercado e dormi.

Ana: - Dormi, acordei, vi televisão, fui no shopping, brinquei de boneca, comi e fui no parquinho e tomei sorvete e... só isso!

Murilo: – Eu fui no Pesque- Pague, pesquei e meu pai pescou, minha mãe não pescou, meu tio pescou; mas o peixe do meu pai era muito maior e depois fui embora.

Jaqueline: - Madalena, eu nem pesquei eu só fui no shopping e só comprei sorvete, não, não foi sorvete, foi chocolate,

Thaisa: - Eu brinquei de cainha no meu quarto e depois brinquei de cantora com o meu irmão e depois eu comi pastel, só de noite, de dia eu comi almoço.

Anderson: - Eu não lembro, mas, eu fiquei em casa e nem comi pastel.

Samuel: - Eu lembro, eu lembro, eu fui em Tupaciguara, fui de carro, eu, meu pai e meu primo e minha mãe e meu avô. De noite a gente voltou e eu dormi.

Luiz: - Eu não sei se eu fui em Tupaciguara, acho que eu não fui. Eu brinquei e almocei e dormi e acordei e brinquei de novo e assisti filme, mas não é filme da televisão, é filme da locadora.

Walesca: - Eu acho que eu fui no shopping e fui... Eu não sei, eu nem lembro.

Samanta: - Eu ganhei roupa nova, eu fui na loja e nem ganhei uma bota e jantei na pizzaria e tomei sorvete.

Rodrigo: - Meu pai fez churrasco e eu chamei minha tia e meu tio e meu primo e eu brinquei.

Durante a fala das crianças a professora mostrava-se interessada em realmente saber o que elas fizeram, mas quando uma criança prolongava um pouco mais a sua narração, a professora lembrava que não poderiam demorar muito a contar o que aconteceu porque outras crianças também teriam que falar. Percebemos que algumas crianças observavam a fala das outras e acabavam repetindo o que elas haviam dito. Talvez isso ocorresse porque a professora, inicialmente ao perguntar sobre o que cada criança havia feito no final de semana tivesse deixado a impressão de que elas deveriam ter feito coisas bem diferentes daquelas que fazem habitualmente durante a semana, ou seja, o final de semana de cada um teria que ter algo "especial". Desse modo as crianças que ficaram em casa com os pais (mesmo que tenham adorado fazer isso) ficavam com receio de decepcionar os colegas e a professora, as crianças beberam água e foram ao banheiro.

13h40min - a Professora Madalena trabalha com as crianças o calendário, dia, mês, ano. Ela explica que o mês mudou, agora não é abril, mas sim maio e que este é o mês do das mães. Ela explica para as crianças que elas irão terminar a tarefa que começaram no dia anterior e entrega para cada um uma folha nomeada com a impressão de uma mão (Anexo 7). A professora diz que elas irão transformar a pintura da mãozinha em um peixinho. Depois disso eles terão que terminar de desenhar o local onde o peixinho está. Para exemplificar ela desenha no quadro o peixinho, a água, plantas aquáticas e bolhas em volta

dele. Enquanto vão desenhando as crianças conversam sobre seus desenhos, sendo por vezes repreendidas pela professora que pedia silêncio.

Algumas crianças levam a tarefa até a mesa da professora e perguntam se está bom, ela às vezes olhava para a tarefa e dizia que estava bonito, mas que poderia ainda ficar melhor se enfeitasse mais a tarefa. Paula que é uma menina muito esperta já tendo terminado sua tarefa, dá umas fugidinhas de sua mesa e observa o desenho dos colegas e repete a frase: não está bom, pode colocar mais enfeite e colorido nessa tarefa! Enquanto a professora fica em sua mesa organizando alguns cadernos, as crianças junto com a tarefa realizam outras atividades: brincam com os lápis; abrem o estojo e deixam propositalmente os lápis se espalharem pelo chão para poder sair da carteira e movimentar-se; pedem material emprestado (mesmo não precisando, ex. pedir apontador quando ela própria tem um). A professora percebe a movimentação e pede para quem terminou a tarefa ficar bem quietinho para esperar o lanche e depois ir para o quiosque

As 14h40min as crianças bebem água, lavam as mãos e fazem a fila para o lanche, como elas começam a brincar a professora pede que todas fiquem quietinhas em fila. Ao chegar ao refeitório a turma do primeiro período D se junta a outras três turmas que já estavam lanchando. Sob a supervisão de duas educadoras as crianças conversam umas com as outras enquanto comem, contam acontecimentos de casa e também comentam sobre a refeição dizendo o que gostam e o que não gostam do que está sendo servido no dia (Arroz, feijão, salada de cenoura, carne moída e suco de caju).

15h10min - Terminada a refeição, elas voltam para sala, antes vão o banheiro e tomam água. As crianças retornam para a sala fazendo muito barulho. Uma criança (Gustavo) vem chorando , quando questionado pela professora o motivo do choro ele responde que o Bruno bateu nele, outras duas crianças também reclamaram que apanharam do Bruno. A professora conversou com o Bruno e disse que caso não se comportasse iria perder a hora do brinquedo. Ele ficou quieto, mas, por apenas alguns minutos.

Das 15h30min às 16h a turma do 1º período D brincou no quiosque. Nesse dia a professora avisou que a brincadeira seria livre, quem quisesse poderia pegar brinquedos na biblioteca, ela própria levou uma caixa contendo algumas bolas e bonecas; aproveitou para dizer ao Bruno que ele iria brincar porque se comportou muito bem. As crianças não buscaram outros brinquedos, brincaram com aqueles que a professora levou; muitas preferiram brincar de pique -pega. Algumas meninas (Paula, Sheila, Ana, Mary e Walesca) o se organizaram e brincaram de roda (Atirei o pau no gato). Durante esse período a

Professora Madalena observou as crianças e interferiu quando dois meninos (Samuel e Lucas) brigaram um com outro por causa de uma bola.

As 16h40min todos estão de volta à sala de aula. Após sentarem-se, a Professora Madalena começou a falar sobre o dia das mães que se aproxima e avisa que nessa semana vão começar a ensaiar uma música bem bonita para cantar para as mães, e que todo muito tem que cantar direitinho. As crianças ficam muito animadas e começam a conversar, a professora continua explicando sobre o dia que será a festinha, mas ninguém escuta o que ela fala, duas crianças começam a correr pela sala (Thiago e Alan) e outras vão se levantando. A professora fica nervosa e diz que se eles continuarem assim não vai haver apresentação nenhuma e as mães ficarão muito tristes. De nada adiantou, ninguém ouviu a professora, pois todos estavam interessados num brinquedo (helicóptero à pilha) que o Lucas havia trazido de casa. Assim que a professora percebeu o motivo da movimentação pegou o brinquedo, guardou-o e avisou para o garoto não trazer mais esse brinquedo, pois é muito caro e se estragasse, ela não queria saber de pai reclamando.

Passado esse momento, a Professora Madalena anuncia que os alunos irão levar uma tarefa para casa, ela explica como deverá ser feita a atividade. Ela pega os cadernos, chama as crianças pelo nome e entrega para cada um o seu caderno de "Para Casa". Quando todos já estão com seus cadernos, ela pede para que abram e vejam a tarefa de casa. A atividade consiste numa folha fotocopiada (Anexo 8) com um ursinho desenhado e um retângulo em branco em sua barriga; no enunciado havia os dizeres: Este é o meu retrato; embaixo do desenho pedia para que a criança escrevesse o seu nome. Em seguida a professora explica que cada um deverá consultar a ficha com o nome e escrevê-lo na folha, pede também que "coloram" o urso e façam o desenho do auto-retrato no espaço em branco. Os cadernos são entregues e colocados pela criança em suas respectivas mochilas.

16h50min - a professora pede os cadernos de recado para colar o convite de aniversário do Renan, ela avisa que vai ser uma festa muito boa não para ninguém faltar. O Renan fica muito alegre e diz que sua mãe já mandou fazer o bolo de aniversário e vai ter até sacolinha surpresa. Após a entrega dos convites a Professora Madalena pede que eles fiquem quietinhos em seus lugares esperando a chegada dos pais. Os alunos ficam em seus lugares, mas não quietinhos, conversam entre si, brincam com as mochilas enquanto esperam para ir embora; enquanto isso a professora organiza os materiais e guarda os cadernos de "Para Casa" das crianças que faltaram à aula.

ANEXOS

ANEXO 1

NOME: _____

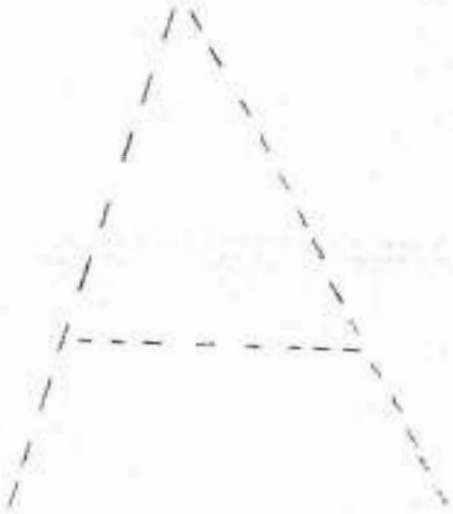
MÚSICA

CARA REDONDINHA

TRANCINHA PARA CÁ.

QUEM É ESTA MENINA, Ó MANINHA?

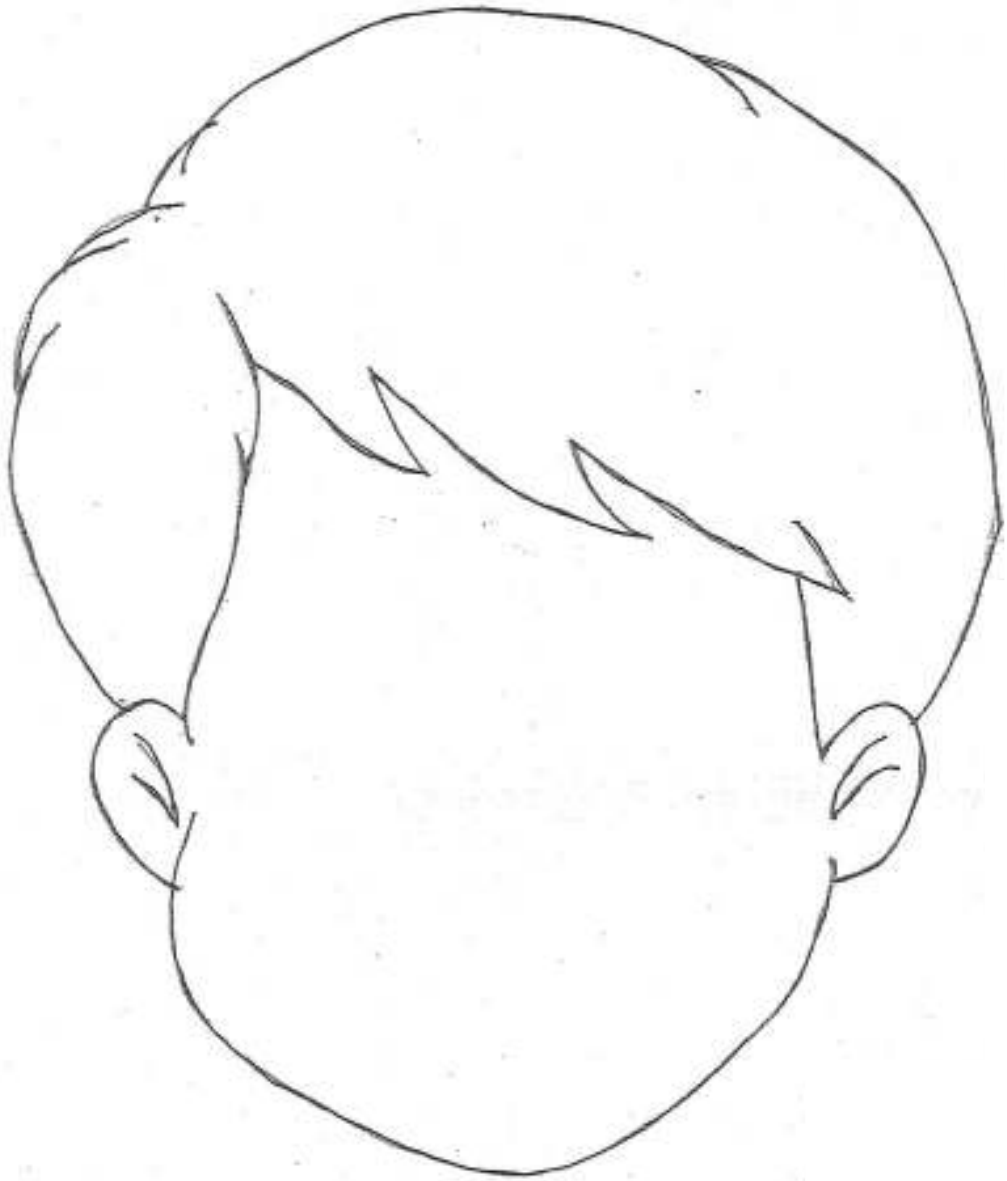
A, A, A!..



ANEXO 2

NOME:

COMPLETAR O ROSTO DO MENINO.

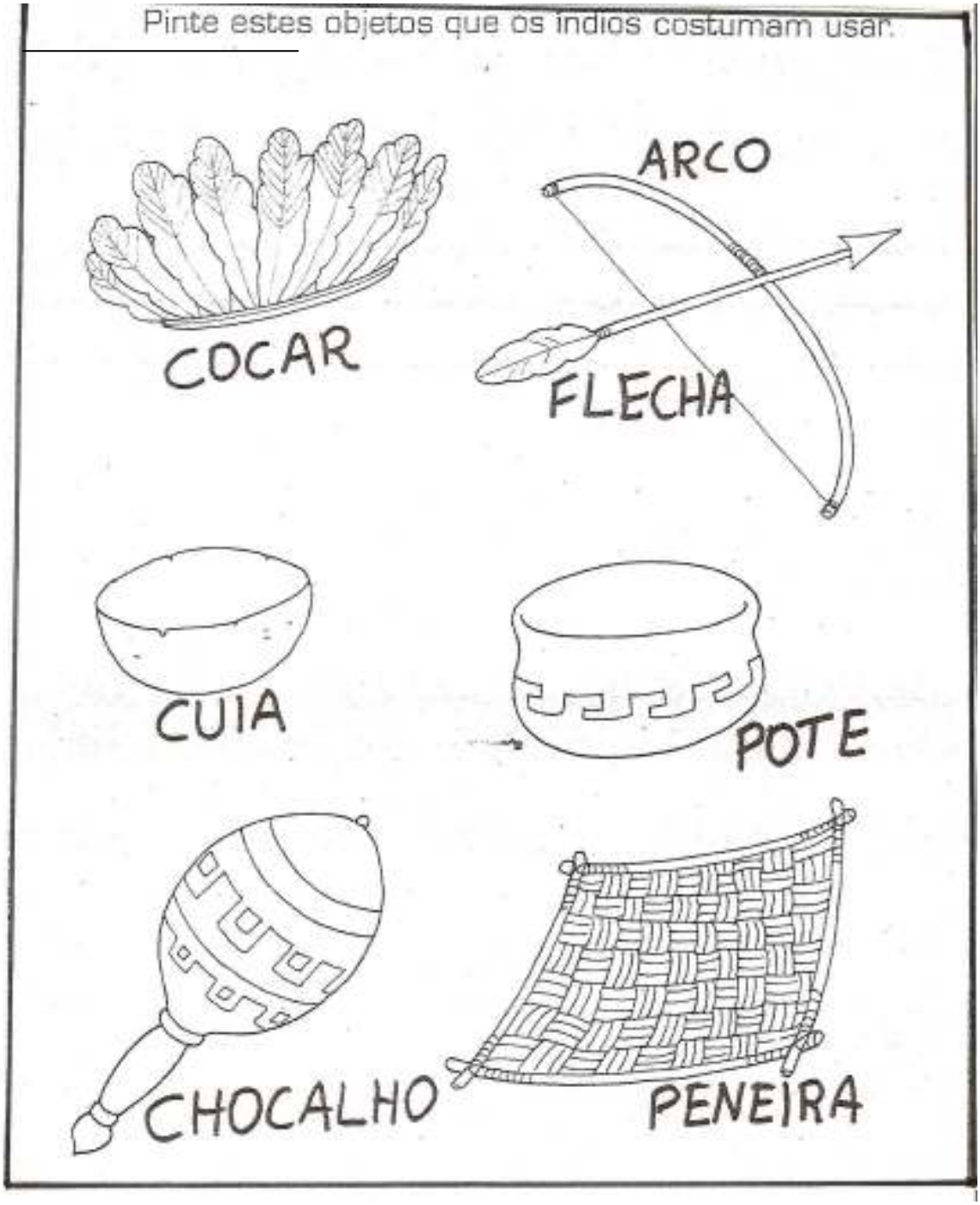


ANEXO 3

Colorir as letras do seu nome e copiar no espaço abaixo:
Meu nome
A B C D E F
G H I J K L
M N O P Q R
S T U V W X
Y Z

ANEXO 4

ANEXO 5


Pinte estes objetos que os índios costumam usar.
COCAR
ARCO
FLECHA
CUIA
POTE
CHOCALHO
PENEIRA

ANEXO 6

NOME: _____
PINTE O PALHAÇO USANDO AS CORES INDICADAS
Amarelo
verde
Vermelho
Azul
preto
preto

ANEXO 7

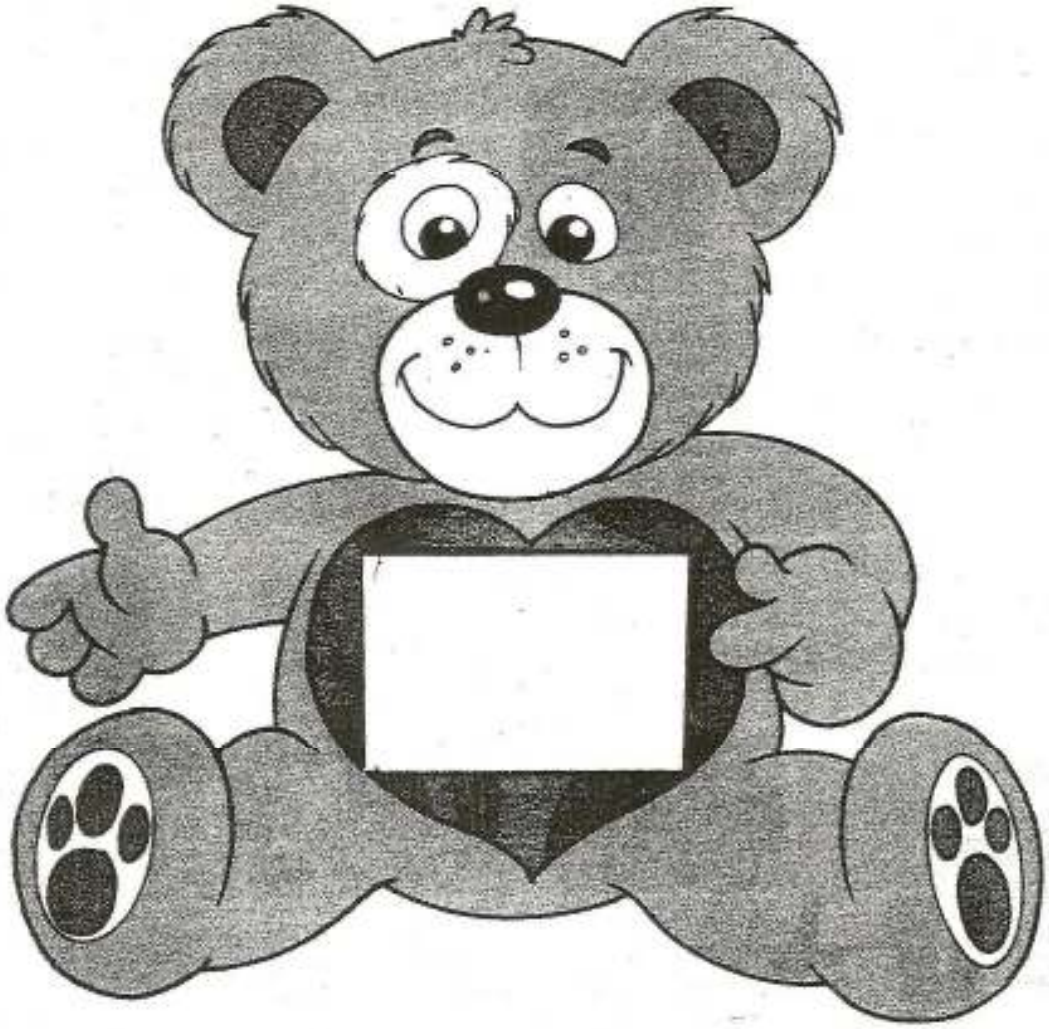
NOME: _____

MINHA MÃOZINHA

ANEXO 8

NOME:

ESTE É O MEU RETRATO



Meu nome é

ANEXO 9

Evolução do Desenvolvimento - Grupo de 03 e 04 Anos

ASPECTOS SOCIAIS E CONTEÚDOS

PORTUGUÊS

Imitações orais
Manifestação de expressão não verbal
Participa de dramatizações
Vocabulário, pronuncia adequadas á idade
Memorização
Diferencia números, sinais, desenhos, realiza garatujas
Identifica letras
Reconhece o próprio nome
Demonstra referencia de leitura (rótulos e placas)
Elaboração oral com sequenciação
Copia palavras

Matemática

Cor
Forma
Espessura
Altura
Comprimento
Peso da própria criança
Tamanho
Temperatura: quente e frio
Classificação
Seriação
Correspondência termo a termo
Calendário
Idéia de numero/quantidade (até 09)
Noções de espaço/tempo (ontem, hoje amanhã)
Exploração espacial/perto-longe

Ciências/Psicomotricidade

Expressão corporal
Equilíbrio
Hábitos de higiene
Noções do esquema corporal
Reconhece os órgãos dos sentidos e suas funções
Reinos da natureza: animais e vegetais

Estudos Sociais

Normas de convivência
Datas comemorativas
Autonomia
Identidade
Participação nos trabalhos em grupo