

Curso de Especialização

DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

REG. UFRP-UNITE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TANAY RIGONI



SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA BRINCADEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.

CURITIBA
2013

TANAY RIGONI

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA BRINCADEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência da Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Ana Lúcia Martins de Souza

**CURITIBA
2013**



DECLARAÇÃO

Declaro ter aprovado e estar de acordo com a versão final do trabalho monográfico apresentado pela aluna TANAY RIGONI, intitulado SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, junto ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela parceria MEC/UFPR, e que este cumpre os critérios para ser protocolado como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Professor Orientador

Ana Lúcia Martins de Souza

Data, 24 de outubro de 2013.

*A todas as crianças que tiveram suas
infâncias roubadas e a todos os adultos que
precisam reaprender a brincar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu Grande EU SOU sem cuja força eu não teria persistido em meio tantas dificuldades e sem cuja graça não teria conseguido. Á Ele toda honra e glória!

Aos melhores pais que alguém pode sonhar em ter! Seu amor e apoio me dão forças para seguir adiante.

Ao meu maior tesouro, minha filha, Débora, minha amiga, companheira, intercessora.

A Nina que literalmente esteve prostrada ao meu lado o tempo todo.

A Marlene, querida amiga, pelas refeições maravilhosas.

Aos meus irmãos, líderes e ao Amanzing Grace que não me deixaram desistir.

A minha orientadora pela paciência e sabedoria com que me conduziu neste processo.

A todas as professoras que dividiram suas experiências e saberes e me contagiaram com o desejo de conhecer mais.

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

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A pesquisa que culminou com a escrita desta monografia foi realizada em um Centro Municipal de Educação infantil (CMEI) localizado na região metropolitana de Curitiba, PR. A intenção deste trabalho é trazer a legislação vigente, a proposta pedagógica e os aportes teóricos para dialogar com as práticas de brincadeiras desenvolvidas junto às crianças da instituição, repensando encaminhamentos, provocando mudanças quando necessário e assim identificado pelo corpo docente. O presente estudo foi problematizado a partir da seguinte questão: *que lugar a brincadeira ocupa na educação infantil nos documentos/textos orientadores, nas concepções da área e, especificamente, na prática das professoras do CMEI?* A metodologia empregada é a pesquisa de abordagem qualitativa, com análise de documentos produzidos pelos sujeitos pesquisados – planejamento e registro da reflexão da prática – e questionário aplicado pela pesquisadora, com uma orientação de Pesquisa-ação. A escrita se estrutura em dois capítulos. No primeiro a intenção é discutir os sentidos da brincadeira na educação infantil – dialogando com os documentos oficiais – e abordar as produções científicas no campo da educação infantil, que tenham como foco os diferentes lugares do brincar. No segundo capítulo o objetivo se volta para a busca de respostas para a seguinte questão: por onde anda a brincadeira? Neste momento o trabalho se direciona para os documentos e para a prática de organização dos tempos e espaços na instituição pesquisada. O escopo desse segundo capítulo é promover uma reflexão sobre o brincar na educação infantil por meio da formação continuada, tomando como ponto de partida as concepções e experiências das educadoras e análise das atividades desenvolvidas na instituição.

Palavras-chave: Educação Infantil – brincadeira – formação continuada - Curitiba

ABSTRACTS

The research that led to the writing of this monograph was carried out in a Municipal Centre for Early Childhood Education (CMEI) located in the metropolitan region of Curitiba, PR. The intention of this work is to bring the existing legislation, the pedagogical and theoretical contributions to dialogue with practices developed games with the children of the institution, rethinking referrals, causing changes when required and so identified by the faculty. The present study was questioned from the following question: what place occupies the game in early childhood education in the documents / texts guiding concepts in the area and, specifically, the practice of teachers of CMEI? The methodology is a qualitative study with analysis of documents produced by the study subjects - planning and recording of the reflection of the practice - and the investigator, with an orientation of action research. The writing is divided into two chapters. The first intention is to discuss the meanings of play in early childhood education - dialogue with official documents - and address the scientific production in the field of early childhood education that focus on different parts of the play. In the second chapter the aim turns to the search for answers to the following question: where goes the joke? At the moment the work is directed to the documents and to practice organization of time and space in the research institution. The scope of this second chapter is to promote reflection on the play in early childhood education through continuing education, taking as starting point the views and experiences of educators and analysis of activities in the institution.

Keywords: Early Childhood Education - joke - continuing education - Curitiba

LISTA DE SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

LISTA DE ANEXOS

<u>ANEXO 1: Questionário elaborado para as educadoras sobre o que pensam sobre o brincar.</u>	<u>69</u>
<u>Anexo 2: Planejamento das brincadeiras</u>	<u>73</u>
<u>Anexo 3: Questionário de reflexões sobre o desenvolvimento do planejamento.</u>	<u>80</u>

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1. OS LUGARES DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
1.1. Os sentidos da brincadeira na educação infantil: dialogando com os documentos oficiais.....	16
1.2. O território da Produção Científica no Campo da Educação Infantil: diferentes lugares do brincar.....	30
2. POR ONDE ANDA A BRINCADEIRA? DOS DOCUMENTOS À PRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA INSTITUIÇÃO.....	42
2.1. Significado e importância.....	Erro! Indicador não definido.
2.2. No planejamento.....	53
2.3. No ato de registrar as interações.....	56
2.4. Nas memórias.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	645
ANEXOS.....	699
ANEXO 1: Questionário elaborado para as educadoras sobre o que pensam sobre o brincar.....	70
Anexo 2: Planejamento das brincadeiras.....	744
Anexo 3: Questionário de reflexões sobre o desenvolvimento do planejamento. ..	811

INTRODUÇÃO

Qual a atitude da nossa cultura em relação ao jogo infantil? Trata-se de uma atitude, sob certos aspectos, “esquizofrênica”: de um lado, a infância goza cada vez mais de atenção e o jogo é considerado um dos mais importantes direitos da criança; de outro lado, anunciam-se formas sempre mais precoces de socialização e de educação da criança, que leva pouco em conta tal direito.

Anna Bondioli, 2007:46.

Neste mundo globalizado em que a informação é transmitida num piscar de olhos, as famílias não têm mais a mesma estrutura de outrora, que era composta pelo pai que era o responsável pelo sustento, enquanto a mãe ficava em casa cuidando dos filhos; a violência espreita a todos; as crianças se veem cada vez mais cedo sozinhas e isoladas em suas casas, em seus quartos, em frente à televisão ou ao computador. A pesquisadora italiana Anna Bondioli (2007) chama atenção para a perda dos espaços de sociabilidade que permitem brincadeiras entre adultos e crianças – como a rua, a praça, o campo – e demonstra que os momentos de troca são rarefeitos, que a “proteção da infância, hiper-proteção familiar e escolarização acabam portanto por privar as crianças do jogo” e, também, “de formas de experiência compartilhada com o adulto baseadas na reciprocidade” (BONDIOLI, 2007, p.48).

Esta situação esboçada pela autora, mas confirmada quando observamos ao nosso redor os momentos aligeirados de compartilhamento entre adultos e crianças da ação do brincar, leva-nos a um possível questionamento: *como a brincadeira tem sido considerada no espaço educativo?* Tal questão pode se desdobrar em outras, tais como: será que neste mundo, que se apresenta cada vez mais competitivo e que as crianças tem sido iniciadas mais cedo nos conteúdos escolares, a brincadeira não tem sido esquecida, negligenciada a um segundo plano dentro das propostas curriculares para a educação infantil? Na busca por estas respostas, o presente trabalho tem como objetivo entender os sentidos e significados da brincadeira em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na região metropolitana de Curitiba, Paraná. A intenção é que este estudo consiga mexer

na zona de conforto de educadores, pedagogos, gestores, enfim, de todos aqueles que são responsáveis efetivamente pela Educação Infantil, trazendo reflexões sobre que lugar a brincadeira ocupa na educação infantil, nos documentos/ textos orientadores, nas concepções da área e especificamente na prática das professoras da instituição pesquisada.

Dessa forma, o seu intuito é promover uma reflexão sobre o brincar na educação infantil, tomando como ponto de partida as concepções e experiências das educadoras e análise das atividades desenvolvidas na instituição. Pretende-se também mostrar como a brincadeira aparece e ganha espaço nos documentos oficiais, destacando os avanços e impactos; e apontar as abordagens da produção científica sobre os diferentes lugares do brincar na educação infantil. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Participante, numa abordagem qualitativa, com análise de documentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa¹, planejamento e registro da reflexão da prática e questionário aplicado pela pesquisadora.

Primeiramente foi aplicado um questionário com perguntas semi-estruturadas que indagaram sobre o pensar das educadoras a respeito do brincar. Posteriormente, foi solicitado que realizassem um planejamento específico com brincadeiras e que o aplicassem com as crianças. Ao término de todo esse processo, foi novamente solicitado que respondessem um novo questionário, também semi-estruturado, com o intuito de trazer uma reflexão sobre a própria prática.

A discussão sobre o brincar na educação infantil tem aparecido de forma recorrente nos trabalhos apresentados no GT07² (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

¹ Os sujeitos da pesquisa são duas educadoras da turma do Pré I. Os instrumentos de pesquisa: planejamento sobre brincadeiras livres e dirigidas e sua aplicação prática, um roteiro dirigido sobre o que pensam sobre o brincar e um roteiro de reflexão sobre o planejamento e a prática, foram utilizados no período entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013.

² Segundo demonstra Eloisa Candal Rocha (2010), “a origem da constituição desse grupo assim como a da própria ANPED, vincula-se a um caráter político que afirma e consolida o compromisso da associação e de seus membros com uma luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira. Sua organização resultou de um esforço conjunto dos recém-criados programas de pós-graduação em Educação no país, com o objetivo de articular a produção de conhecimento sobre a educação com a reflexão e definição das políticas públicas para a educação” (ROCHA, 2007, p.158).

Educação (ANPED). Eloisa Rocha (2010) aponta que desde a década de 1990 os trabalhos evidenciam uma perspectiva de reconhecimento da especificidade da infância, “num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social” e que detém o olhar sobre “as determinações materiais e culturais que as constituem” (ROCHA, 2010, p.160). E, dentre estes estudos, a autora sustenta que estão aqueles que contemplam os conceitos de jogo ligados “à linguagem, à construção do conhecimento e aos processos gerais de desenvolvimento da criança (...) indicando o jogo como eixo da prática pedagógica na educação infantil” (Ibidem, p.160).

Em uma leitura mais aprofundada dos últimos anos de trabalhos apresentados³ na ANPED esta recorrência também se confirma. Levindo Carvalho (2008) mostrou a pesquisa realizada com crianças indígenas com o intuito de “conhecer e interpretar o repertório de brinquedos e brincadeiras de cada grupo entendendo-os como expressões da cultura infantil” (CARVALHO, 2008, p.01) enquanto Roberto Mubarac-Sobrinho (2008) *brincou* com outras crianças indígenas nos espaços cotidianos da comunidade, “criando processos interativos através de inúmeras brincadeiras” (MUBARAC-SOBRINHO, 2008, p.01). Apesar destas pesquisas não se darem no contexto escolar formal infantil, elas abarcam a relação cultural que envolve o processo do jogo.

Entre jogo e cultura há um laço necessário, seja que por cultura se entenda a ordem constituída e por jogo a “zona franca” concedida à despreocupação e à transgressão; seja que por cultura se entenda o patrimônio de experiências socialmente codificadas e cristalizadas e por jogo o lugar de exploração e compreensão dos limites de arbitrariedade de tais experiências; seja que a cultura seja pensada como aquilo que deve ser transmitido de geração em geração e o jogo seja concebido como a natural predisposição dos seres vivos à aprendizagem, e portanto ou como via principal de acesso ao sistema de significados compartilhados ou como laboratório de novos significados que podem enriquecer ou transformar os quadros de referência já constituídos. (BONDIOLI, 2007, p.44).

³ Optou-se aqui por realizar a leitura dos últimos seis anos (2007 a 2012) de trabalhos apresentados no GT 07 da ANPED com o intuito de observar o que Rocha (2010) aponta em seu texto como também para perceber as permanências ou não nas reuniões posteriores às observadas pela autora.

O espaço educativo, dentro dessa percepção, também é um *lugar cultural* e um *lugar para se crescer*, articuladamente. Sônia Teixeira (2012) ao escrever as brincadeiras das crianças ribeirinhas da Amazônia mediadas pela professora da educação infantil sustenta que “uma criança brinca para tornar-se humana. Para aprender como pensam, falam, agem e sentem os sujeitos de seu grupo cultural e assim tornar-se um deles” (TEIXEIRA, 2012, p.01). É neste espaço de múltiplas relações que se deve buscar a compreensão e valorização do brincar e do profissional que brinca com qualidade. Cabe também a este profissional (gestor, pedagogo, professor) a pesquisa e reflexão sobre o papel do brincar no currículo da educação infantil, como elemento constituinte indispensável no desenvolvimento e na aprendizagem e que precisa ser respeitado. Cabe a todos os envolvidos nesse processo (pais, educadores, gestores, pedagogos), respeitar esse direito.

É pertinente ressaltar que este sentimento de que o brincar deve fazer parte da educação infantil também deve ser entendido como uma construção social ou, realizando um jogo de palavras, uma (des)construção social que toma a escola como espaço de estudo e não de brincadeiras. Se considerarmos que até a década de 1970 havia consenso de que as instituições coletivas eram locais apenas de crianças órfãs, necessitadas e abandonadas e que isso foi mudando, é possível entendermos que o brincar na educação infantil ainda é um tema que permite desdobramentos e estudos. Como reforça Fúlvia Rosenberg (2010), “para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês” (ROSEMBERG, 2010, p.173). Portanto, estamos construindo o caminho mas sem deixar de refletir sobre o que está dando certo ou errado durante essa trajetória. Ainda segundo a autora:

A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar. A educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não mais suficientes. Daí as creches e as pré-escolas, daí a educação infantil. Daí a Constituição de 1988 reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade. (ROSEMBERG, 2010, p.172).

O presente trabalho visa somar força ao de outros pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática da educação infantil (DEBORTOLI, 2005/2011; MOYLES, 2002/2006; BARBOSA, 2006/2011; KISHIMOTO, 2001/2011; BROUGÈRE, 2010; ROSEMBERG e FERREIRA, 1993; OLIVEIRA, 1992/2005/2010; FORTUNA, 2012; HORN, 2012; BORBA, 2007; OSTETTO, 2005). O estudo aqui se divide em dois capítulos.

No primeiro, a intenção é situar a educação infantil no Brasil, apresentando sua trajetória no contexto de institucionalização – do surgimento, das políticas, da regulamentação legal – e problematizá-la, tomando como base as concepções assistencialistas de escolarização e da criança como sujeito de direitos. O objetivo é compreender os avanços da educação infantil dentro da legislação nacional e identificar, nos documentos da educação infantil, as concepções de criança e infância; o que se pensa sobre currículo, organização do trabalho pedagógico, dos tempos e do espaço.

O segundo capítulo se destina a discorrer sobre os direitos da criança e tentar compreender onde foi parar a infância tão discutida. O foco se volta para a organização dos tempos e espaços a partir dos documentos do município, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos planejamentos e das reflexões realizadas. Dialoga com os documentos nacionais (Legislação e orientações – MEC e CNE/CEB), com documentos do Estado, do município e da instituição. Busca refletir e dialogar sobre as brincadeiras a partir das crenças e experiências dos professores e o que dizem os documentos. O esforço neste capítulo está em identificar contradições a partir de mitos sobre o brincar, das concepções de criança que aparecem nos questionários e demais fontes.

1. OS LUGARES DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. Os sentidos da brincadeira na educação infantil: dialogando com os documentos oficiais.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208º, inciso IV, faz referência a direitos específicos das crianças contemplando a educação infantil como direito da criança de 0 a 6 anos e como dever do Estado, dando aos municípios sua incumbência e responsabilidade pela oferta, prevendo políticas de financiamento e seu atendimento em creches e pré-escolas. O fato do atendimento em creches e pré-escolas passar a ser subordinado à área da educação representa:

um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional. (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993, p. 18).

Diferenciar creche e pré-escola pela idade (creche: 0 a 3 anos e pré-escola: 4 a 6 anos) é justificada apenas em razão da necessidade de uma maior atenção com os menores, onde a relação adulto-criança é mais enfatizada. Fora isso, corre-se o risco de acentuar-se o pensamento que hoje ainda predomina, de que creche é assistência e pré-escola é educação (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1993). A creche é reconhecida pela Constituição/88 como instituição educativa, direito da criança, dever do Estado e para a família, uma opção. (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990 aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente, também garantindo o direito da criança como sujeito de direito. Em seu artigo 15º diz que:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 1990, p.7).

Mas, a educação infantil, que já existia em caráter predominantemente assistencialista, com atendimento em instituições assistenciais para a grande maioria da população pobre, e jardins de infância ou pré-escolas para uma pequena parcela, sem regulamentação legal, só foi inserida de forma efetiva no sistema educacional brasileiro – quando passou a fazer parte da Educação Básica, sendo considerada como sua primeira etapa – em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pois o termo Educação Infantil assume legitimidade apenas com a LDB 9394/96, em seus art. 29º e 30º :

[...] 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 [...] 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.

Neste sentido, a educação infantil deixa de ser apenas um direito da família trabalhadora e passa a ser um direito da criança à educação e à infância. No final da década de 70 e início dos anos 80, torna-se indispensável à instituição de um currículo para a educação infantil no Brasil. As discussões se intensificam e tem início o esboço de um projeto pedagógico específico para a área. Essa ampliação não aconteceu associada à preocupação e compromisso com os direitos da criança, da família desta criança ou com a qualidade do atendimento prestado; ela surge com a finalidade de amenizar carências sociais. Não houve preocupação com as especificidades da etapa de ensino, o que nos faz perceber que a “educação infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo. Surge assim, desarticulada da escola”. (BRASIL, 1996, p. 7).

Ela nasce desarticulada da escola, porém no momento em que a pré-escola adentra o espaço escolar/educativo, ocorre a aproximação, mesmo que não seja da forma Ideal. Pois ainda há uma identidade em formação, entre o assistencialismo e a escolarização. (BRASIL, 1996, p. 7). Em 1996, foi publicado pelo MEC, *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil:*

*um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*⁴, que permite reflexões importantes acerca da organização do trabalho pedagógico com a educação infantil. O documento aponta que nos últimos vinte anos a educação infantil teve um crescimento significativo e que ele é contínuo em três instâncias perceptíveis: “a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional” (BRASIL, 1996, p. 8). Em cada uma destas instâncias podemos perceber a insatisfação com o projeto vigente:

O profissional buscando uma identidade própria e um reconhecimento, através da formação mais aprimorada: o poder público procurando traduzir em normas, regras e prioridades as novas exigências para a área; a academia preocupando-se com a consistência teórica e as bases científicas de um trabalho voltado à criança de 0 a 6 anos. (BRASIL, 1996).

O documento constata, após levantamento realizado nas fundamentações teóricas de propostas de vários Estados e municípios, a existência de uma pré-escola com função pedagógica. Porém, há uma tendência de espelhamento no modelo tradicional da escola de primeiro grau. Esta incoerência é perceptível quando, na educação infantil: não se leva em conta o universo cultural da criança; há ênfase na alfabetização e predomínio do desenvolvimento cognitivo organizados em áreas do conhecimento conforme as disciplinas escolares; existe dicotomia entre o conhecer e o desenvolver-se; compreende a pré-escola como antecipação da escolaridade; tem ausência de uma menção clara sobre como a forma como as atividades relativas ao cuidado da criança pequena se articulam à função pedagógica anunciada; não se valoriza o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais

⁴ A Coordenação-Geral de Educação Infantil/ MEC, formou em dezembro de 1994, uma equipe composta por técnicos da Coordenação e do MEC com experiência na área, cinco consultores e especialistas em educação infantil, com o objetivo de fazer um diagnóstico aprofundado a respeito das propostas pedagógico-curriculares em uso no Brasil. Foram analisados 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes dos sistemas estaduais e 20 dos municípios de capitais. Foram visitadas cinco unidades da federação, uma por região, onde se buscou avaliar a efetivação das propostas pelos órgãos estaduais e dos municípios das capitais. Os Estados visitados foram: Amazonas, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul.

da criança nessa faixa etária, mas, apenas como estratégia para trabalhar conteúdos. (BRASIL, 1996, p. 42).

Posteriormente, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, elaborou, em 17 de Dezembro de 1998, o Parecer nº 22/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, publicadas em 07 de abril de 1999. Tal publicação pode ser entendida frente às necessidades e especificidades desta etapa da educação básica, apontadas na medida em que novos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil foram sendo publicados. Como exemplos dos desafios que contribuíram para a reformulação das Diretrizes destacam-se: ampliação das matrículas; regularização do funcionamento das instituições; diminuição de docentes não habilitados; aumento da pressão por atendimento; ampliação do ensino fundamental e obrigatoriedade na educação básica. Embora seus princípios não tenham perdido a validade, apenas abriu espaço para a Resolução Nº 20 de 11 de Janeiro de 2009, trazer um debate mais atual sobre as novas demandas. Em dezembro do mesmo ano a Resolução nº 05 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5/2009) e nela a educação infantil fica assim definida:

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

No Brasil o atendimento da faixa etária da primeira infância⁵ passou a ser responsabilidade do setor educacional, como resultado de um processo sobre o direito a educação e que reconhece a criança como um ser complexo, amplo, sendo a infância como o período em que ocorre essa formação. Para esta etapa da educação básica, a legislação destaca claro que o educar e o cuidar são indissociáveis. Essa dupla função traz para a Educação Infantil o desafio de compreender a cisão histórica dessas duas ações que são

⁵ Primeira infância aqui entendida como a faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

intrínsecas ao processo educativo e que ao mesmo tempo se misturam: cuidado e educação; educação e herança assistencialista. Essa ambiguidade acabou gerando uma crise de identidade nos profissionais que atuam na área: não são cuidadores, mas também não são reconhecidos na categoria de professores. Quem são eles, já que também não têm a função preparatória para o ensino fundamental?

Zilma Oliveira (2010) retoma a constituição histórica e social da educação infantil e esclarece que as novas Diretrizes Curriculares para a Educação infantil é fruto de um trabalho articulado entre movimentos sociais, educadores, pesquisadores, professores universitários, que expressaram suas inquietudes e ansiedades concernentes à esta etapa da educação básica. A autora ainda ressalta a necessidade de organizar um trabalho educativo de qualidade somado à valorização do papel dos educadores que atuam com esta faixa etária. Pois esses profissionais “são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas”. (OLIVEIRA, 2010, p.1). Segundo a referida autora, o Parecer nº 20/09 e a Resolução nº 05/09 formam a identidade da educação infantil e apontam

o número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental. (OLIVEIRA, 2010, p.2).

Seguindo as orientações oficiais, em 09 de Dezembro de 2009 a Câmara de Educação Básica do MEC, publicou o Parecer nº 22/09, no qual foi estabelecida a data de corte etária para ingresso no ensino fundamental como sendo o dia 31 de março. As crianças nascidas após essa data deviam permanecer na educação infantil, atendendo o disposto na emenda constitucional nº 59/2009.

O cuidar e o educar são verbos inseparáveis que se complementam e são, também, conceitos igualmente importantes quando se fala em educação

infantil. Tal abordagem já havia sido apresentada no Referencial Curricular para Educação Infantil⁶, que destaca a ação de educar como sendo:

Portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, v.1, p.23)

Dessa forma, o cuidado no contexto da Educação Infantil passa a ser resignificado como também intrínseco a prática pedagógica, que ocorre através das inúmeras interações entre criança-criança e criança-educador e que possibilita à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos. O cuidado também pode ser percebido como a ideia de cuidado de si, conhecimento que a criança constrói a partir das práticas compartilhadas por sujeitos da cultura, mais experiente. É também compreendido como um dos componentes curriculares da educação infantil, se atentarmos para as Diretrizes quando estas definem currículo e proposta pedagógica como sendo um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12).

Como pode ser observado, a organização do trabalho pedagógico na educação infantil precisa proporcionar um ambiente acolhedor, convidativo à exploração e novas experiências, onde a criança possa sentir-se segura para experimentar suas emoções e significar suas vivências, sentir-se acolhida, ter suas aspirações naturais satisfeitas e respeitado seu direito de viver a sua

⁶ Publicados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC em 1998, com o intuito de orientar as discussões e as práticas pedagógicas dos profissionais da educação infantil. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil são compostos por três volumes: Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

infância. Desta forma a criança é estimulada em sua capacidade de comunicação e expressão, em sua curiosidade, autonomia, criatividade, capacidade de resolver conflitos e situações problema.

Segundo o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*⁷, publicado pelo (BRASIL/2009) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faz sentido centralizar o currículo nas crianças e em suas relações e entendê-lo como aprendizagem construída que resulta do encontro entre as crianças e seus pares, os adultos e suas vivências:

O currículo acontece da participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de ouvir e contar histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está constantemente em ação. O professor observa e compreende, na ação o pensamento se configurando, ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõem a criança a continuar pensando. (BRASIL, 2009, p.50).

Quando o trabalho proposto possui significado para a criança, a proposta curricular ganha sentido. Para que a aprendizagem aconteça é necessário que as prioridades e desejos da criança tenham reciprocidade com a cultura onde está inserida ou pela qual está sendo desafiada. As instituições devem construir seus alicerces em propostas pedagógicas que possibilitem tempos e espaços que sejam mediadores das interações entre as crianças de mesma faixa etária, de faixa etária diferente e entre crianças e adultos, visando o desenvolvimento integral nos aspectos afetivo, cognitivo, linguístico, expressivo-motor, ético, estético, e sociocultural da criança.

Conforme sustenta Maria Carmem Barbosa (2011), duas concepções de educação disputam espaço nas propostas curriculares. Uma delas preconiza que a criança desenvolve suas habilidades e competências ao brincar e, por isso, a educação infantil deve centrar-se na brincadeira. Entende-se o brincar como “a ação mais complexa e séria da vida das crianças”, capaz

⁷ Produzido a partir de um convênio de cooperação técnica entre a COEDI/MEC e UFRGS para um processo nacional de estudos e debates sobre currículo na educação infantil que serviu para elaboração dos subsídios para as diretrizes curriculares nacionais específicas para educação Infantil.

de um “fazer auto-organizado” que desafia as crianças a raciocinar, sugerir, argumentar, cooperar e decidir, possibilitando a construção de valores, autonomia e capacidade de conviver em sociedade”. Pelo fato da vida escolar das crianças ser muito extensa, compreendem que as aprendizagens consideradas acadêmicas podem esperar pelo ensino fundamental. Não esquecendo que a brincadeira é construída historicamente e deve ser planejada em todos os seus aspectos, no tempo, no espaço, objetos e pessoas. (BARBOSA, 2011).

Ainda segundo a autora, a outra concepção centraliza o currículo na capacidade cognitiva das crianças, com objetivo de “transformar as estruturas cerebrais de maneira descontextualizada, propondo atividades específicas, que desenvolvam nas crianças certas habilidades específicas” (Ibidem, p.37). Destacam-se as listas de conteúdos, para serem planejados independentes do contexto e da cultura da criança, sem atribuir-lhes significados. Normalmente as aprendizagens acontecem através de apostilas e a organização do dia é totalmente dirigida. Como Barbosa (2011) evidencia, o currículo na educação infantil deve ser pensado a partir de três elementos fundamentais:

- 1) as famílias, que trazem a sua experiência sociocultural e as demandas da sociedade tanto para a educação quanto para o cuidado das crianças;
- 2) os professores, que trazem para a relação pedagógica os conhecimentos sociais organizados e
- 3) as crianças, que trazem consigo as possibilidades de viver a infância. (BARBOSA, 2011, p.38).

A autora destaca que é na união desses três pontos de vista que o currículo deve ser pensado, sem que haja preponderância de um sobre o outro. As famílias trazem os contextos sociais, políticos, culturais e científicos onde as crianças estão inseridas; as crianças trazem suas vivências, as culturas infantis e suas formas de brincar; os professores a partir de tudo isso, constroem caminhos curriculares no ambiente escolar. “Currículo é nesse sentido o que se pode aprender nos contextos e nos processos. É o encontro das narrativas sociais e culturais com as narrativas singulares das crianças” (BARBOSA, 2011, p.38).

Aponta-nos, ainda, que a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas das atividades e a seleção e oferta de materiais são

fundamentais para estruturar as rotinas das instituições de educação infantil. O espaço sendo preparado de forma que se torne desafiador, com materiais ricos e diversificados, pode atuar como um favorecedor das estruturas cognitivas subjetivas das crianças. (BARBOSA, 2006, pg.135). Na opinião desta autora, a maioria das instituições de ensino tende a fazer uso do tempo de forma pouco flexível, mecânica, imprimindo-lhe um caráter absoluto. Alguns centros de educação infantil, porém, imprimem ao tempo a marca capitalista, incentivando as crianças a ingressarem cada vez mais cedo em atividades do mundo adulto, para que desenvolvam maior número de habilidades, e assim estarem aptas a competir no mercado de trabalho. Atividades estas, voltadas para qualificação e competição. Pensar a infância desta forma é projetar a criança, fora de lugar, para o amanhã, o “vir a ser”. Mas, a criança compreendida como sujeito de direitos, segundo a Constituição Federal, o ECA, a LDB e as DCNEI, é um ser do presente que brinca, fantasia, descobre, cria, reinventa, propõe e surpreende.

A Educação infantil passou por muitas mudanças ao longo dos anos. A luta pela conquista de uma identidade própria para os centros de educação infantil foi longa e árdua. No decorrer dessa jornada, a concepção de infância corrente – na qual a criança era considerada alguém incapaz para o “aqui e agora” e que não passava de um investimento para o futuro – foi pouco a pouco perdendo espaço, pelo menos no campo teórico e legal, para outra concepção que a considera em todas as suas especificidades. Com o desenvolvimento político, econômico, social e tecnológico o lugar da criança e da infância se redefine e a criança passa a ser compreendida como ator e autor de sua própria história e produtor de cultura.

A infância, assim, pode ser compreendida de diversas formas, de acordo com a época e cultura da sociedade em que se encontra. Também pode ser concebida de diversas formas, em sociedades culturalmente distintas, dentro do mesmo período histórico. No Brasil, a concepção que se tem de infância postulada nos documentos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil, foi alterada no decorrer dos tempos por meio de estudos, debates e implementação de políticas públicas. A criança foi compreendida como sujeito possuidor de direitos pela Constituição Federal de 1988. Com a Lei 8069/90 (ECA), a criança e o adolescente foram contemplados

explicitamente com o termo “sujeito de direitos”, o que abre caminhos para se pensar a criança sob uma nova perspectiva. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil⁸ estão baseados na legislação vigente e respaldados pela discussão com setores da sociedade diretamente envolvidos com a gestão do trabalho na educação (UNDIME). Neles podemos perceber (2008, v.2, p.32) que a criança é identificada como um “ser completo, total e indivisível”. Segundo consta nos Parâmetros:

É imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006, v.1, p.19).

Nos Parâmetros (2006) a criança é compreendida como parte integrante da sociedade brasileira, com direito à dignidade e ao respeito; à autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; à profissionais com formação específica; à espaços, tempos e materiais específicos. (Ibidem, p.19). Ao ser capaz de entender a criança como cidadã, sujeito de direitos, ator e autor de sua própria história, alguém que tem voz e é capaz de produzir cultura, entende-se também que são necessárias políticas públicas que permitam à criança o direito de viver sua infância com integridade.

Segundo os Parâmetros (2006), para que o cuidar e o educar aconteçam realmente de verdade e o desenvolvimento da criança seja garantido, é de extrema importância oferecer oportunidades para que se apropriem e produzam significados da natureza e da cultura. As crianças precisam ainda ser incentivadas a:

Brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a

⁸ Publicação construída em 2006 pelo MEC/SEB em dois volumes, com a participação de especialistas, secretários, técnicos, professores, conselheiros e outros profissionais, com o intuito de referenciar a qualidade da educação infantil oferecida por creches, pré-escolas e sistemas de ensino.

imaginação e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo [...]; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação [...]. (BRASIL, 2006, v1, p. 18 e 19).

*Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil*⁹ (RCNEI), de 1998, já afirmavam que as experiências oferecidas pelas instituições de educação infantil, precisam ser diversificadas e voltadas às aprendizagens que acontecem através de uma mediação direta ou às brincadeiras. Pois, que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, v1, p.27).

Sob essa concepção, brincadeira e criança são elementos inseparáveis. A criança precisa brincar, para aprender. Se for negado à criança o direito de brincar ela terá dificuldades para desenvolver-se em múltiplos aspectos. Portanto, brincadeira é coisa séria; é considerada sua linguagem infantil, através da qual a criança pode se expressar e lidar com suas emoções. Os RCNEI (1998) demonstram que quando as crianças brincam revivem experiências sem perder a noção de que estão brincando. Por isso, os espaços, os objetos e as ações muitas vezes significam outra coisa daquilo que aparentam. Brincando, as crianças podem ser estimuladas a resolver problemas de forma significativa.

Nas orientações do Ministério da Educação (MEC) para inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos a brincadeira é

⁹ Criado em 1998, pelo MEC/SEF, com a participação de professores e diversos profissionais que atuam na área, para servir como um referencial, que sugere, de caráter educacional sobre conteúdos, objetivos, e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Está dividido em Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

ênfâtizada como uma experiênça contínua que atravessa os tempos e os mais variados lugares, por ser significativa ao ser humano. Ela é transformada e reinventada pela capacidade imaginativa e criativa que a criança tem como produtora de cultura que é. Brincar não é algo inato na criança. É uma aprendizagem construída desde cedo através das interações que se estabelecem com os outros e com a cultura. (BRASIL, 2007). O texto faz alguns questionamentos e nos leva a refletir:

(...) nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. (BRASIL, 2006, p. 34 e 35).

Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. . Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. (BRASIL, 2006, p. 39).

O educador tem um papel fundamental ao organizar o espaço e ofertar materiais para a brincadeira. Este espaço se constitui em uma rica oportunidade para o educador observar o desenvolvimento das crianças nos mais variados aspectos: social, cognitivo, afetivo, linguístico, motor, etc. As formas de relacionarem-se com pessoas, ambientes e objetos tem tamanha relevância no desenvolvimento infantil que foi previsto como um dos eixos norteadores das propostas da educação infantil, juntamente com as

brincadeiras. E é através das brincadeiras que, as crianças buscam conhecer o mundo que as cercam e dar-lhes novo significado. "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira" BRASIL, 2010.p.25).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) demarcam que as propostas curriculares devem garantir às crianças o direito à brincadeira.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010.p.13).

O direito à liberdade também aparece contemplado no *Estatuto da Criança e do Adolescente* que estabelece, dentre os vários aspectos abarcados por este direito, o de "brincar, praticar esportes e divertir-se". (BRASIL, ECA, 1990, art.16º § IV). Não poderíamos compreender que a tônica que perpassa estes três direitos aqui destacados é a da brincadeira? Você pode praticar esporte enquanto brinca e pode se divertir enquanto brinca, ou seja, o brincar transpassa suas ações. Um pouco daquilo que Bondioli (2007) aponta como uma característica de *modelagem* que o jogo tem quando propõe

considerar o jogo para a criança como um "dar forma" à experiência, uma modalidade através da qual a experiência – interna e externa – pode ser representada, modulada, recombinação, percebida partir de novos ângulos; em outras palavras, reelaborada. (BONDIOLI, 2007, p.40).

As crianças procuram entender o mundo, os relacionamentos e suas complexidades através das brincadeiras. Utilizando aquilo que já possuem, interagindo consigo mesmas, com objetos, com o meio, com adultos, com seus pares, enfim, com tudo que as cercam, e de forma criativa, atribuindo novos significados. (HORN, 2012). Apesar de todos os esforços em garantir o direito à criança de brincar e de viver a infância, esmiuçadas em documentos oficiais e

teóricos, a realidade pode se mostrar diversa. Na prática, muitas vezes, o espaço e o tempo do brincar, principalmente nas turmas pré-escolares, pode servir ao intuito de preparação para o ensino fundamental. O que se pensa sobre o brincar traz uma ideia generalizada de oposição ao trabalho, de coisa de criança, de algo que se faz apenas quando não se tem mais nada para fazer, tanto no contexto familiar quanto no escolar. Discurso ainda não modificado, apesar do arcabouço teórico que tem sido produzido e que coloca a brincadeira num patamar de extrema importância para o desenvolvimento infantil. (BORBA, 2006).

1.2. O território da Produção Científica no Campo da Educação Infantil: diferentes lugares do brincar.

Quando se fala em brincadeira, o território das produções científicas é vasto e diverso, minado com intensos debates e discussões. É um campo contestado, onde há várias interpretações e diferentes áreas que produzem a respeito do assunto. O brincar é um tema tão complexo que Tizuko Kishimoto (2011) organizou algumas concepções sobre o brincar oriundos de três campos de estudos (filosóficos, psicológicos e socioculturais) em teorias (teorias filosóficas, teorias psicológicas e socioantropológicas), com o intuito de apresentar paradigmas que auxiliem aqueles que estão na busca das justificativas e reflexões acerca do brincar.

A concepção que fundamenta este trabalho é a sociocultural, por entender que a brincadeira é uma atividade que inicia no seio familiar quando a criança nasce, e que posteriormente é promovida pelo contato das crianças com seus pares, permitindo que vivam situações em que precisem e descobrir soluções criativas para resolver disputas e conflitos. A brincadeira se organiza e modifica com o passar do tempo e da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Conforme a criança se desenvolve, constrói novos conhecimentos e novas maneiras de se manifestar, nos diferentes contextos sociais (KISHIMOTO, 2011).

Nas instituições de educação infantil, o tempo precisa ser organizado a partir das mais variadas necessidades da criança: biológicas, sociais,

históricas, psicológicas, culturais, etc. Precisa ser considerado o tempo que a criança precisa para descansar, para se alimentar, fazer a higiene; sem esquecer de fatores importantíssimos como a idade e a forma de viver que faz com que as crianças apresentem singularidades. Maria Carmem Barbosa (2006, p.142) demarca que “a ordem temporal é um sistema de poder, com os calendários, os relógios, as cisões temporais [...]”. (BARBOSA, 2006, p.142). A autora corrobora seu pensamento com o de Escolano:

São estruturas que se internalizam a partir das primeiras aprendizagens, isto é, justamente desde as experiências que as crianças pequenas têm do tempo escolar que, nas sociedades dotadas de sistema de educação formal, constitui um dos esquemas básicos destinados à regulação da vida e necessário, porquanto o homem é um “relógio biológico” que precisa de organização temporal. (ESCOLANO, 1993, p.57 apud BARBOSA, p.142).

Ainda segundo Barbosa (2006), existe muitos escritos nos quais a preocupação com o uso do tempo fica evidente. A literatura existente sobre o tema em questão gira em torno de dois eixos que aparecem simultaneamente e se complementam: o primeiro afirma que é na infância que a criança constrói a noção de tempo, e o segundo, que é preciso “harmonizar objetivos, situações, suas características, etc. Assim a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural” (BARBOSA, 2006, p.143). A organização dos espaços da educação infantil de forma a proporcionar ambientes desafiadores, é fator fundamental para que se desenvolvam na criança habilidades e sensações:

A importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília. (Ibidem, p.121).

A autora reafirma a importância do espaço na educação infantil utilizando o texto de Frago e Escolano que diz:

Quando se tem em conta que nele se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas (...). Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como

todos, socializa e educa, mas que diferentemente de outros situa e ordena com essa finalidade específica tudo e todos quantos nele se encontram. (FRAGO e ESCOLANO, 1998, p.64 apud BARBOSA, 2006, p.121).

Os Centros de Educação Infantil devem proporcionar um ambiente que estimule a curiosidade e o interesse da criança, conduzindo-a a ter novas experiências e formas de interagir com os outros e com o meio. A criança interage com o ambiente, que pode apresentar desafios e possibilidades de novas descobertas, como também, pode ser um limitador, um lugar organizado para exercer o controle, quando é pensado apenas para a disciplina de corpos e mentes (BARBOSA, 2006). O espaço funciona como um mediador na formação das estruturas cognitivas, nas relações que a criança estabelece com as várias sensações que ele oportuniza.

[...] esses recursos podem ser muito diferentes conforme a cultura e o grupo social em que a criança está inserida e também conforme o desenvolvimento da própria criança. Assim, as concepções que o adulto tem sobre as capacidades da criança em cada idade e os objetivos que seleciona para o seu desenvolvimento vão influenciar não apenas sua forma de estabelecer sua forma de estabelecer relações com a criança, como também na maneira como organiza o ambiente em que esta se encontra. (OLIVEIRA, 1992, p.39).

As concepções do adulto sobre criança e infância, sua forma de pensar o trabalho pedagógico e seus objetivos, são traduzidos na forma de organizar o ambiente (BARBOSA, 2006).

Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura são projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento. (BARBOSA, 2006, p.122).

O lugar bem organizado é um facilitador da autonomia da criança. Os espaços ocupados pela educação infantil, de um modo geral, não foram projetados inicialmente para atender essa etapa do ensino. E as que foram

construídas ao longo do percurso, foram pensadas por adultos que desconhecem suas especificidades. Por conta disso, encontram-se muitas barreiras no aspecto estrutural dos ambientes. Principalmente em Centros de Educação Infantil, onde as crianças passam muitas horas do dia, o espaço deve proporcionar variações de ambiente que por sua vez criam variações na rotina e deslocamentos espaciais como, por exemplo, da passagem de um ambiente para outro ou sua organização após o uso. (BARBOSA, 2006). A autora faz menção ao texto de Lima (1989, p.72) expresso com propriedade: “Deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço pela sua atuação” (BARBOSA, 2006, p.135). A forma como os espaços são organizados refletem a concepção da instituição sobre educação. Afinal, ela existe para quê? “Educação como forma de controle, submissão, mesmice? Ou educação como criação, possibilidade de vida, de repetir sempre o novo, de criar cultura?” (BARBOSA, 2003, p.13).

Um fator importante que pode contribuir muito na variedade de oferta de atividades e oportunidades de aprendizagens e descobertas são os materiais. Eles “constroem modos de serem, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas”. (BARBOSA, 2006, p.165). É de extrema importância que a criança interaja com uma grande diversidade de materiais para que possam experimentar a reação destes à sua própria ação, ampliando, assim, as suas possibilidades de construção de esquemas cognitivos. (FORTUNA apud HORN [et al], 2012).

Devido à capacidade simbólica das crianças, elas precisam interagir fisicamente com os objetos para que eles se tornem brinquedos. Estes objetos devem ficar em locais de fácil acesso, distribuídos em cantos ou zonas e de forma que possam ser vistos, como se estivessem convidando para brincar. A brincadeira não precisa de exageros. Aliás, a proposta de um ambiente com uma excessiva quantidade de brinquedos pode atrapalhar a interação da criança com os objetos ofertados. (FORTUNA in: HORN... [et al], 2012).

Proporcionar o contato da criança com elementos naturais como areia, água, plantas e animais podem trazer um novo sentido à brincadeira. Propiciam experiências “exploratórias, funcionais e desempenho de personagens autoatribuídos em um enredo complexo”. (FORTUNA, 2011, p. 09). Os

brinquedos ofertados pela instituição educativa e as brincadeiras proporcionadas pelo educador revelam muito sobre as concepções de educação e sobre as propostas conduzem o trabalho no local. (FORTUNA, 2011, p. 09).

Segundo Brougère (2010), a criança não brinca só com o que tem à mão, mas, também com o que tem na cabeça. Os brinquedos estimulam a brincadeira, mas é a criatividade que faz com que os limites impostos pelo ambiente sejam ultrapassados. Assim, o educador assume um papel importantíssimo na organização deste ambiente, mesmo sem ter certeza de que a criança vá interagir com o material, deve escolher materiais que potencializem as chances dos objetivos propostos serem atingidos. O pensador francês nos remete a um estudo sobre os "cantos" de brincadeira na pré-escola (crianças de 5 e 6 anos) realizado em Québec. Este trabalho deixa clara a importância do material que é oferecido às crianças bem como sua organização, para que aconteça o brincar com qualidade (BROUGÈRE, 2010). Mas, colocar os brinquedos à disposição das crianças, não é suficiente.

O professor, que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observa as críticas brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca e instiga e engendra mistérios. Intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com que quê, ou quem começa, e sim para estimular a atividade mental e psicomotora das crianças, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Para fazer tudo isso, o professor não pode aproveitar a "hora do brinquedo" para realizar outras atividades, conversar com os colegas, merendar, etc. Ao contrário: em nenhum outro momento deve o professor estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de atento às crianças e aos próprios conhecimentos e sentimentos – quanto nessa hora. (FORTUNA apud HORN et al, 2012, p.41).

O brincar livre, que poderia ser uma fonte riquíssima de informações sobre o universo da criança (formas de interações entre crianças, criações, faz de conta), aparentemente não é aproveitado, pois, o educador planeja os diferentes momentos, mas o brincar livre, por não ser uma atividade, estruturada pelo educador, ainda é vista aquém de seus sentidos e significados. (OLIVEIRA, 2010). Os materiais oferecidos para criar situações

para que as crianças possam realizar desempenho de papéis, como por exemplo, casinhas e oficinas, devem ser observados. Não podem permanecer no mesmo ambiente, no mesmo lugar, do mesmo modo, semanas à fio, pois deixam de ser estimulantes. Precisam ser reorganizados e adaptados de forma que proporcionem novas experiências e interações. (MOYLES, 2002).

A convivência de crianças com adultos, em um espaço comum, abre um leque de possibilidades para a amplificação do repertório cultural e construção do indivíduo. São pessoas com bagagens e vivências distintas descobrindo novas formas de dialogar e de conviver. Segundo Oliveira (1992), desde o nascimento a criança constrói seu conhecimento do mundo, ou seja, seu modo de pensar, agir, sentir, por meio da convivência com pessoas adultas. Por isso, o adulto assume um papel importantíssimo na mediação da criança com o meio.

Assim quando nasce um bebê, não nasce apenas uma criança, nasce também uma mãe, um pai, um irmãozinho, uma avó, que vão constituir-se enquanto tais na interação com o novo membro da família. Assim, é impossível falar no desenvolvimento de uma só pessoa separado de seu contexto social, pois no desenvolvimento estão envolvidos muitos protagonistas, com necessidades desenvolvimentais próprias, criadas em situações históricas específicas. Todos participam ativamente desse processo, construindo-se e constituindo-se nas interações que estabelecem uns com os outros. (OLIVEIRA, 1992, p.31 e 32).

O processo de interação constituído entre educador e criança também é estabelecido desta forma; como afirma Oliveira (1992), ele vai se constituindo pela forma como o profissional percebe o seu papel dentro da instituição. Ele poderá se perceber como alguém que “cuida” ou como alguém que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da criança.

Estas percepções de seu papel são dinâmicas e podem ser modificadas com a experiência, especialmente através de programas de formação continuada em serviço. (OLIVEIRA, 1992, p.32).

Através das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos as crianças vivenciam, descobrem, imaginam, aprendem, se divertem, criam, pensam, constroem sentidos e significados, interagem, compreendem o mundo,

desenvolvem múltiplas habilidades. Mas é necessário compreender que as três terminologias trazem discussões conceituais. Segundo Kishimoto (2001), no Brasil ainda não é empregada uma conceituação diferenciada para brincadeira, brinquedo e jogo. Pesquisadores como Brougère e Henriot, atribuíram ao jogo três níveis de diferenciações que permitem uma primeira compreensão do jogo, atribuindo significações pelas culturas diferentes, pelas regras e objetos. No primeiro, o jogo toma para si a figura, o significado que cada comunidade lhe atribui. A época e o local determinam o sentido que o jogo vai ter. Como, por exemplo, o arco e flecha que hoje pode aparecer como brinquedo e para algumas culturas aparece como instrumento de caça (KISHIMOTO, 2001).

No segundo, a imagem que se tem do jogo é construída de acordo com o estilo de vida e valores existentes em cada grupo social. Essa imagem é manifesta por meio da linguagem. Por exemplo: o jogo de xadrez tem regras diferentes do jogo de damas, loto ou trilha.

No terceiro, o jogo é ponderado enquanto objeto. As peças de um jogo pode materializar-se sobre um tabuleiro em diversos materiais como plástico, pedra, metais, papelão, madeira. Num jogo de xadrez, as peças confeccionadas por qualquer destes materiais, vai representar o jogo de xadrez. (KISHIMOTO, 2001).

Horn (2012) afirma que Huizinga (1993) definiu o jogo como uma atividade voluntária, cerceada por regras consentidas, porém obrigatórias, praticada dentro de limites de tempo e espaço, “dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (caráter fictício)”. (HUIZINGA, 1993, apud HORN [et al], 2012, p.15).

Huizinga, citado por Kishimoto (2001) insere a natureza livre como característica do jogo. A partir do momento que for imposta, deixa ser jogo. Para Kishimoto (2001), diferente do jogo, o brinquedo é o suporte da brincadeira. Não possui regras para o seu uso, que também é indeterminado, e ainda, presume uma profunda ligação com a criança. “O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança, e do adulto, criador do objeto lúdico” (KISHIMOTO, 2001, p.19).

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. (Ibidem, p. 18).

O brinquedo remete ao tempo de infância, e é o estímulo que faz fluir a imaginação infantil. E a brincadeira é a ação da criança realizar as regras do jogo, “ao mergulhar na ação lúdica”. “Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”. (KISHIMOTO, 2001, p.21). O surgimento do brinquedo e do jogo como contribuintes de relevância para o desenvolvimento infantil, decorrentes de uma alteração do que se pensa sobre a criança e sobre suas atividades espontâneas, foi alvo de muitos estudos e pesquisas. Esses estudos confirmam a importância do brincar para o desenvolvimento social, emocional, intelectual e físico de toda criança.

Será que o brincar é importante? A brincadeira é a atividade principal da infância, é algo natural na vida das crianças, que está presente no seu cotidiano de forma espontânea, prazerosa e sem comprometimento. Através da brincadeira, a criança compreende e relaciona-se com o mundo, desenvolvendo múltiplas capacidades, como a imaginação, a criatividade, a memória, a atenção, a afetividade, o raciocínio, a socialização, entre outras. Debortoli (2005) ressalta que a brincadeira é colocada na educação infantil como um direito da criança, mas que, a observa revestindo-se com outras nomenclaturas que não fazem da escola um lugar de experiências e conhecimento: brincadeira livre, brincadeira dirigida, recreação etc. As brincadeiras pedagógicas ou dirigidas estão associadas “àquilo que as professoras consideram aprendizagens escolares e, na maioria das vezes articulada a uma ideia de alfabetização e de aprendizagens matemáticas”. A brincadeira é relacionada à ideia de aprender com prazer e carrega o paradoxo de afirmar que aprender é tão chato que precisa disfarçar-se de brincadeira, (DEBORTOLI, 2005, apud CARVALHO [et al.], 2005, p.67).

Segundo Debortoli, a necessidade de criar adjetivos para as brincadeiras nasceu do excesso de regras e objetivos que lhe foram sendo acrescentadas. A concepção de brincadeira livre é empregada para designar

os momentos em que as crianças brincam sem interferência da professora, deixando que elas mesmas escolham e construam suas brincadeiras, trazendo um discurso em defesa da autonomia. E destaca ainda, que a autonomia não pode ser confundida com isolamento dos sujeitos. (DEBORTOLI, 2005, apud CARVALHO [et al.], 2005, p.69).

O autor aponta, através de suas pesquisas, que as crianças demonstram gostar de brincar com os adultos e ficam de certa forma esperando uma mediação da professora, uma nova forma, um novo jeito de fazer a brincadeira. Assim como também há aqueles momentos em que as crianças querem brincar sozinhas e a presença do adulto parece atrapalhar a magia, o encantamento de coisas que só fazem sentido para elas. Existem ainda as brincadeiras que os adultos não conhecem. E, nesses casos, por que não deixar a criança tomar a frente? Pois afinal, não existe apenas uma maneira certa ou errada para brincar, mas muitas vezes a intervenção da professora é feita apenas no sentido de recuperar o controle da situação. A brincadeira perde a graça e as crianças não querem mais brincar. (DEBORTOLI, 2005, apud CARVALHO [et al.], 2005, p. 71).

Ao ensinar uma brincadeira dirigida, as professoras devem ter como objetivo principal o brincar e não apenas o ensinar a brincadeira. Pois muitas vezes, ela é ensinada, mas não se dá tempo para a criança experimentar o que está sendo ensinado, para que possam surgir e resolver os conflitos que emergem das interações. (DEBORTOLI, 2005, apud CARVALHO [et al.], 2005, p.68).

As brincadeiras são uma forma de expressão que vai além nossa prática de vida, e nelas a criança se encontra e delas se apropria para se construir como ser humano.

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca, (DALLABONA E MENDES, 2004 p. 107).

No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não serem os mesmos dados por quem está brincando. (PEREIRA, 2005 apud CARVALHO [et al], 2005, p.21).

Quando, por exemplo, uma criança brinca de “casinha”, os personagens são criteriosamente escolhidos e a intencionalidade é de representar os membros da família em uma situação imaginária, fazendo de conta que é o pai, o filho, a mãe, a irmã, a avó, o avô e assim por diante.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (BRASIL, 1998, p.27).

Edda Bomtempo (2001) apud Kishimoto (2001, p.69) diz que quando a criança brinca, resolve conflitos não só do presente, mas também do passado e ainda, “se projeta para o futuro”. E esclarece que a¹⁰ criança estabelece uma ponte com o universo dos adultos ao utilizar-se dos brinquedos e brincadeiras, onde “ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros”.

(...) a criança é aquela que está em busca do aprender e que tem que ter no brincar não uma ferramenta, mas uma maneira de se expressar. (...) a partir do momento em que eu uso o brincar como simples ferramenta de ensino, eu privo a criança do exercício de reelaborar uma dada realidade e dar novos significados às coisas em sua volta. Porém, se entendo o brincar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança, e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem. (PEREIRA, 2005 apud CARVALHO [et al], 2005, p.26).

¹⁰ Edda Bomtempo apud Kishimoto (2001) faz este apontamento sob a luz de Gabarino (1992).

A situação imaginária vivenciada pela criança pode ser uma tentativa de resolver um conflito ou ser simplesmente diversão. Por isso é de extrema importância a observação atenta da linguagem utilizada pela criança, dos gestos, sons, afetos e desafetos para que possa ser descoberto algum significado no momento da brincadeira. O que a criança vivencia ao brincar é uma prática consciente introduzida numa realidade imaginativa, que pode colocar em movimento bases profundas construídas interiormente provenientes do próprio conhecimento adquirido na prática e das crenças coletivas, transmitidas de geração a geração.

[...] para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. (BRASIL, 1998, p.27).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) diz que “a brincadeira é uma linguagem infantil”. A grande maioria dos acontecimentos na vida das crianças relativos a jogos e brinquedos normalmente envolvem a linguagem. Moyles (2002,) nos reporta a um estudo, sobre o relacionamento entre o brincar e a linguagem, feito por Levy (1984), em que ela concluiu que

o brincar é um meio afetivo para estimular o desenvolvimento da linguagem e a inovação no uso da linguagem, especialmente em relação ao esclarecimento de novas palavras e conceitos, o uso e a prática motivadores da linguagem, o desenvolvimento de uma consciência metalinguística e o encorajamento do pensamento verbal. (MOYLES, 2002, p.53).

Quando as crianças conversam com os adultos a respeito de suas brincadeiras, elas valorizam o brincar (Moyles, 2002). Quantos de nós recordamos de nossa infância e do quanto foi importante brincar nesta fase da vida? Como seria o resultado do nosso trabalho se conseguíssemos realmente nos colocar no lugar daquelas crianças que estão à nossa frente e ouvi-las.

(...) a maioria das escolas tem didatizado a atividade das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação

viso-motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola. (PEREIRA, 2005 apud CARVALHO [et tal], 2005, p.148).

A criança precisa saber que estamos falando diretamente a ela. Na maioria das vezes, não é isso que acontece. Com as turmas lotadas – na pressa de muitas atribuições a serem cumpridas, muitas crianças falando ao mesmo tempo, sons e ruídos de rádio, TV ou ventilador ligado – quando uma criança comenta, questiona ou simplesmente solicita a atenção da professora, para sua brincadeira, o que esta criança recebe é uma resposta evasiva e vazia de significado. “Valorizar o brincar dessa maneira também significa estar preparado para ouvir”. Como a própria autora exemplifica muitas vezes, as crianças são apressadas no intuito de concluir o planejamento ou a rotina, outras vezes, os adultos tendem a terminar as frases que as crianças iniciam, deixam de responder a um questionamento ou necessidade de uma criança para atender à outra e muitas vezes não prestam muita atenção ao que a criança diz (Moyles, 2002).

Os professores precisam valorizar verdadeiramente a comunicação das crianças no contexto da sala de aula, não só daquelas ocasiões em que as crianças estão respondendo a ele, mas quando estão explorando suas idéias e imagens mentais por meio de um diálogo pessoal e individual. Devemos sempre lembrar que, como professores, nem sempre podemos saber que sentimentos as crianças querem explorar em relação a certos eventos de grande importância para elas, e, portanto nem sempre podemos agir de forma empática e de acordo com esses sentimentos. Devemos oferecer uma variedade de situações e inovações dentro da sala de aula, que permitam diferentes oportunidades para diferentes crianças e, mais importantes, temos de assegurar que cada criança tenha a oportunidade de explorar adequadamente um novo meio ou situação – e isso significa tentar explorar as experiências com palavras, assim como por meio do brincar ativo. (MOYLES, 2002, p.58).

E complementa sua escrita, citando Wells (1985), que diz:

Ser ouvinte atento e disponível e responder ao significado pretendido pelo orador são qualidades que caracterizam os comportamentos de interlocutores de todas as idades... especialmente importantes quando estamos interagindo com um parceiro de conversa menos apto. (WELLS (1985) apud MOYLES 2002, p.58).

Em suas brincadeiras, as crianças se utilizam da linguagem quase que o tempo todo. Quando brinca sozinho, com outras crianças ou com o adulto que o escute. Os educadores podem promover atividades que ampliem o vocabulário, estimulem o pensar e as interações. “A linguagem se tornou um recurso para brincar. [...] em todas as suas formas e contextos, incluindo o do brincar, oferece um veículo de aprendizagem, em todos os sentidos da palavra”. (MOYLES, 2002, p. 53).

As brincadeiras estão repletas de gestos, sons, linguagens, manifestações, nas quais a criança se constrói e se reconhece como ser humano. Enquanto educadores, muitas vezes nos deixamos levar, acreditando que o brincar é sempre tranquilo e suave. Mas não é assim. As crianças, por mais maravilhosas que sejam, são seres humanos e, como tal, trazem consigo sentimento de inimizade, carinho, raiva, preconceitos, crueldade, brigas. Podemos perceber, durante as brincadeiras, os conflitos encontrados na vida cotidiana misturando-se ao fluir da imaginação.

É importante que a criança possa explorar o brinquedo ou objeto com que brinca, livremente. A participação do adulto é bem vinda, no sentido de dar ouvidos ao que diz aquele que brinca, incentivando-o, assim, a falar e pensar, explorar e criar, sem confundir ou interromper aquilo que a criança está pensando, vivenciando e dando novos significados. A brincadeira de certa forma também cumpre uma função social, pois os relacionamentos humanos e os mais variados papéis vividos no meio familiar e social são mais bem compreendidos quando a criança tem oportunidade de dramatizar e viver diversos personagens, reelaborando situações e conflitos vivenciados por ela no dia a dia.

2. POR ONDE ANDA A BRINCADEIRA? DOS DOCUMENTOS À PRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Muito se tem discursado sobre a criança como ser histórico-cultural, que se descobre e se constrói nas múltiplas interações que estabelece com tudo a sua volta. Enquanto brincam, as crianças se ajustam e tomam para si formas de viver e conviver pertencentes ao conjunto social em que estão inseridas, descobrindo muitas coisas sobre si mesmas e sobre o universo a que pertencem.

[...] vale problematizar os lugares e o valor social que temos atribuído aos adultos e às crianças e retomar a reflexão sobre o brincar. A brincadeira, tomada de forma ingênua e descolada das relações sociais, materializa-se como uma espécie de corolário de um ideal de presente, consumo, prazer, entretenimento e descompromisso com a produção da sociedade. Disponibilizada às crianças, ora de forma irrefletida e espontânea, ora como meio para outras aprendizagens sociais, em muitos casos, acaba reforçando um isolamento delas, envolvendo-as em relações desfocadas da realidade social. Nesse contexto, tanto as crianças quanto os adultos veem limitada sua condição humana de agir no mundo e de assumir um lugar de autoria e narrativa. (DEBORTOLI, 2010, apud ROCHA e KRAMER [et al], 2010, P.290).

A brincadeira, sendo uma importante forma de interação da criança com as pessoas, com o meio, com os objetos, com a natureza, enfim, com o mundo a sua volta, precisa ser repensada em relação ao currículo para educação infantil. Segundo Borba (2007), a brincadeira tem uma dimensão cultural, assim como também é a dança, a música, as artes plásticas e a literatura. E todas estas dimensões precisam deixar de ocupar um papel de fundo, secundário, e passar a protagonizar o cenário curricular infantil, juntamente com outras áreas específicas do conhecimento.

Os avanços conquistados em termos de legislação, apontados no primeiro capítulo, mostram que as crianças ganharam status de sujeitos de direitos. Crianças com direito de viver a infância e de brincar. Estará a realidade vivida por nossas crianças em consonância com o ideário

teórico/legislativo? As propostas curriculares para educação infantil têm pensado os espaços e os tempos de forma a proporcionar o brincar como um direito a ser respeitado? As ações ditas pedagógicas, que apontam para o ensino não tem restringido o tempo de brincar nas instituições de educação infantil? A brincadeira tem sido tratada como algo que se permite a criança fazer quando termina a “atividade”, ou é tratada como uma “ação significativa, inseparável do processo de construção do conhecimento e das interações sociais?” (BORBA, 2007, p.13).

Quanto mais se aproxima do ensino fundamental maior é a separação que se faz do brincar e do aprender, como se a brincadeira fosse sinônimo de ócio, tempo perdido. A falta de informação e de formação acerca da complexidade que envolve o brincar tem transformado o tempo da brincadeira em algo oposto ao trabalho, em algo que faz apenas, quando não se tem mais nada para fazer. “A escola, entretanto, ao organizar sua rotina e planejar atividades pedagógicas, separa a brincadeira do trabalho e também o prazer do conhecimento”. (BORBA, 2007, p. 13).

Muitas famílias têm negligenciado o direito à infância de seus filhos, mantendo-os presos a uma agenda semanal extenuante de atividades extracurriculares, como natação, balé, inglês, etc. A especialista no tema criança, consumo e mídia, Laís Fontenelle (2012), em um artigo escrito para o instituto Alana, pondera da seguinte forma:

Podemos dizer que, com o passar do tempo, o brincar cedeu lugar a outras atividades que afastaram nossas crianças do exercício da criatividade e da liberdade de expressão. E por que isso aconteceu? A diminuição do brincar criativo é um fato, e suas consequências são múltiplas. As crianças da atualidade perderam as ruas e ganharam as telas. Com a saída das mães para o mercado de trabalho, o aumento da violência urbana e, principalmente, a falta de espaços públicos convidativos e adequados às brincadeiras infantis, o brincar livre e espontâneo saiu de cena e os aparatos eletrônicos convidam nossas crianças à paralisia em frente às telas. (LAÍS FONTENELLE, 2012).

E, assim, a criança – descrita na lei como sujeito de direito, que pensa, que existe, no tempo chamado “hoje” – continua relegada, como foi em tempos de outrora, como alguém que virá a ser, um dia, no futuro. E por isso, lhe é

negado o direito que é seu, de viver a infância, aqui e agora. Então, nos perguntamos: Onde foi parar a infância tão defendida? Qual a importância que tem sido atribuída a esse direito garantido por lei? Tem sido objeto de estudo, de formação continuada para os educadores? Como é aproveitado o momento em que as crianças estão brincando?

Na proposta curricular para educação infantil do município em que foi realizada a pesquisa, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que tangem os eixos norteadores, brincadeiras e interações, estão bem explicitados. Neste documento as instituições são responsáveis por oferecer situações em que as crianças interajam com diferentes pessoas e com o meio. A ludicidade deve estar presente na maioria das atividades desenvolvidas. (PINHAIS, 2010).

As brincadeiras livres são mencionadas na proposta como momentos de brincadeira espontânea que devem ser propiciados. São formas da criança se expressar, reviver situações carregadas de boas ou más sensações, como forma de vivenciar o mundo e como essencial para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional. Mas apenas a brincadeira dirigida é mencionada como organizada pelo educador, em função da faixa etária, de acordo com objetivos definidos, de acordo com as necessidades do grupo. (PINHAIS, 2010).

O município traz a proposta de organização das salas a partir dos espaços de interesse e de aprendizagens, que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento da autonomia, através de um ambiente lúdico, onde as crianças escolhem as brincadeiras e os seus pares. (PINHAIS, 2010).

Quando aborda o tema brincadeiras, aponta para a importância do jogo simbólico e de proporcionar situações estimuladoras do faz de conta. As atividades como cantigas de roda, músicas, danças, jogos coletivos, leitura de história de jornais ajudam a criança a entender que coisas escritas ou cantadas comunicam ideias e ultrapassam a finalidade do brincar, mostrando a função social da escrita. Já as brincadeiras com regras (roda, amarelinha, piques, jogos de linguagem) são consideradas valiosas para o desenvolvimento infantil. O documento considera importante o papel do educador/professor na observação e registro. (PINHAIS, 2010).

Faz parte da Proposta Municipal e por consequência do Projeto Político Pedagógico, a brinquedoteca; espaço específico onde os brinquedos ficam expostos e as crianças podem escolher livremente com o que brincar e nesse sentido, cada unidade de ensino deveria organizar uma brinquedoteca (PINHAIS, 2010). Mas isso não foi possível na unidade pesquisada, por motivos de falta de estrutura física. Percebe-se que apesar da Proposta Municipal valorizar a idéia da brinquedoteca, o município não viabilizou a questão estrutural, de espaço físico apropriado, para sua real efetivação.

O tempo e o espaço devem ser organizados de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. O espaço deve ser pensado como elemento que interfere nas aquisições sensoriais e cognitivas. Ele deve ser seguro, acolhedor, dinâmico, flexível e desafiador, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e vivências. (PINHAIS, 2010).

Ao se pensar o currículo, considera-se a criança como um sujeito histórico e social que se forma na relação que estabelece com outros integrantes da sua cultura e também como atores sociais, agentes de transformação que devem ser incentivados a pensar com criticidade. A Proposta municipal não menciona de forma tácita a criança enquanto sujeito de direitos, conforme diz a Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009 no seu art. 4º. Porém, o texto da proposta reconhece, por exemplo, como pressuposto para organização do tempo, a participação da criança na construção da rotina, para que as ações desenvolvidas no decorrer do dia não se tornem vazias de significado. (PINHAIS, 2010).

O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada apresenta como um dos princípios norteadores o direito das crianças brincarem, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Apresenta muitas lacunas, como por exemplo, sobre as concepções de criança e infância. (PINHAIS, 2010). Em ocasião da elaboração do documento foi realizada uma pesquisa junto às famílias, em relação ao hábito de brincar. As respostas apontaram que 100% dos pais consideram a brincadeira muito importante para o desenvolvimento da criança. Ao serem questionados se investiam tempo brincando com seus filhos, 90% responderam que sim e apenas 10% que não. Os 10% que deram resposta negativa, dividiu-se entre

não ter tempo e observar sem participar. Os pais que afirmaram brincar com seus filhos também disseram considerar a brincadeira uma oportunidade para os pais estarem interagindo com seus filhos e que através das brincadeiras as crianças se socializam e aprendem a dividir brinquedos. (PINHAIS, 2011).

Na educação infantil os pais demonstram aceitação da instituição como um espaço de brincar, embora não façam ideia da complexidade que envolve a brincadeira. Será ainda resquício da cultura assistencialista, que pensa o CMEI como um lugar onde a criança recebe cuidados, brinca com os coleguinhas e ainda quem sabe, talvez, aprende alguma coisa? Ou seja, “eles aceitam que as crianças brincam, mas poucos acreditam que essa é a maneira pela qual seus filhos aprendem”. (MOYLES, 2006, p.44).

Quando os pais dizem aos filhos “vá brincar”, eles normalmente esperam que a criança realize alguma atividade prazerosa, auto-iniciada e que não envolva a participação adulta ou muita supervisão. As crianças sem dúvida interpretam essa sugestão como uma oportunidade de sair do caminho do adulto nos momentos em que eles estão fazendo alguma coisa mais importante. De fato, a linguagem empregada ao encorajar a criança a brincar dá a impressão de que a atividade é desvalorizada. (MOYLES, 2006, p.45)

Muitas crianças são submetidas a atividades extracurriculares, como balé, idiomas estrangeiros, esportes, etc. e ficam sem tempo de brincar. Essa atitude será também reflexo dos que os pais pensam sobre o brincar como tempo perdido, que vem a reforçar a dicotomia entre brincar/trabalhar e aprender? Segundo Moyles, 2006, em algumas sociedades não industrializadas, tal distinção não existe.

Muitos educadores da primeira infância, incluindo eu mesma, gostariam que essa dicotomia artificial pudesse ser abandonada, para que não precisássemos tentar convencer políticos e outros de que quando as crianças pequenas estão brincando elas também estão aprendendo. (MOYLES, 2006, p.39).

A brincadeira vem impregnada de sentido de oposição ao trabalho. Até mesmo as educadoras dizem às crianças: “depois que terminarem a atividade, podem brincar”. A brincadeira é a recompensa para depois do trabalho. Em

busca de respostas a muitos questionamentos, entra-se na discussão do sentimento de desvalorização que assola os professores da educação infantil, que não percebem seu trabalho reconhecido. Não só pela dificuldade em reconhecer-se professor na atividade de cuidar e educar, mas também, por desconhecer a complexidade e importância do brincar como elemento integrante de seu fazer pedagógico. Visão equivocada de uma profissão na qual não se exige qualificação¹¹ específica e reflexão teoria-prática.

Ostetto (2008) aponta que a formação do professor vai muito mais além do “domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, subjetividade, dos sujeitos implicados” (OSTETTO, 2008, p.128).

Ao propor a formação em serviço, é importante considerar que os professores trazem consigo suas experiências e seus saberes e que eles vão se somar constituindo-se coletivamente em novos conhecimentos. Bodnar, (2011 apud ROCHA e KRAMER [et al], 2011,p.197) diz que as formações em serviço devem dar condições para que a teoria e a prática não se sobreponham uma à outra, mas que se complementem, devendo a prática estar sempre mediada e examinada pela teoria.

A possibilidade de refletir sobre a teoria/prática coletivamente aponta que o trabalho pedagógico não deve ser solitário, mas um encontro entre diferentes modos de compreender, ver e sentir as ações pedagógicas que envolvem profissionais responsáveis pela educação de meninos e meninas em instituições de educação infantil. O registro, como mediador entre a prática e a teoria, é imprescindível na reflexão sobre o trabalho pedagógico; entretanto a realidade objetiva não pode ser desconsiderada. E já que a realização do registro pedagógico pelos professores não é compromisso individual, mas coletivo, ele precisa ser contemplado no projeto político pedagógico de cada instituição. (BODNAR 2011 apud ROCHA [et al], 2011, p 210).

A autora diz que: “O ponto de partida para esse diálogo deve ser a própria prática pedagógica, quem contém em si uma teoria – que, para se tornar práxis, precisa ser refletida e a partir daí, transformada”.

¹¹ No município de Pinhais é exigido o Magistério como formação mínima ou Graduação em Pedagogia para o exercício da função de educador infantil.

O fazer pedagógico não deve ser uma tarefa solitária, mas deve dar espaço para a reflexão conjunta, em que as diferentes formas de pensar e sentir complementam-se e interagem buscando os melhores caminhos e soluções, tendo o registro como instrumento facilitador de todo processo educativo.

2.1. Significado e importância atribuída à brincadeira pelas educadoras

A presente pesquisa tem como sujeitos duas educadoras da Pré-escola, que foram escolhidas por atuarem em uma turma com maior proximidade com o ensino fundamental, sobre a qual incide uma cultura generalizada dentro do município de que é necessário organizar a rotina e o trabalho pedagógico na perspectiva da pré-alfabetização e preparação para a escola. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa, questionários fechados, com opções de respostas objetivas que buscou coletar informações sobre o que pensam os sujeitos da pesquisa a respeito da brincadeira. O primeiro questionário refere-se à brincadeira livre e dirigida, tendo sido evidenciado nos indicadores a serem assinalados pelas educadoras, diferentes perspectivas, tendo em vista que a diferença terminológica e conceitual determina a forma como a brincadeira é percebida pelo educador. Foram questionadas a respeito de considerarem ou não, a brincadeira importante no trabalho com a criança pequena; quais as motivações que pesam na hora de escolher as brincadeiras; o que caracteriza a brincadeira livre e a dirigida, de que forma o brincar interfere na formação da criança. Questões que abordam o brincar no processo de formação, considerando o momento e a forma como o tema foi abordado e também as lembranças das brincadeiras vividas na infância das educadoras, foram contempladas. O segundo questionário abordou questões sobre o planejamento em relação às brincadeiras e ainda, algumas perguntas/reflexões sobre o que foi planejado e executado (o que foi contemplado no planejamento, o que a brincadeira proporcionou, tempo e espaço, interação do grupo). A motivação dos questionários realizados com as educadoras da instituição foi a busca de compreender o sentido da prática.

Qual é o lugar que a brincadeira ocupa nas práticas das educadoras da respectiva instituição?

Ao serem questionadas se brincadeira era importante no trabalho com crianças pequenas, observou-se que todas deram uma resposta positiva. Percebem-na como uma forma de linguagem através da qual as crianças se comunicam, se relacionam e aprendem sobre o mundo e como interagem com ele e sobre ele, vivenciando-o. Uma delas considera a brincadeira como uma boa oportunidade para que as crianças aprendam a seguir regras. Dentre os muitos aspectos que motivam suas escolhas na hora de incluir as brincadeiras no planejamento estão: a possibilidade de ensinar através da brincadeira, o desenvolvimento da criança, o fato da criança ter o direito de brincar e por considerarem que através da brincadeira a criança consegue vivenciar o mundo..

Sendo a brincadeira uma importante ferramenta de desenvolvimento infantil, cabe-nos indagar de que maneira deverá ser utilizada dentro do currículo da educação infantil? Segundo Moyles (2006), a forma livre de brincar, de acordo com suas necessidades e inclinações, tendo à disposição materiais adequados, é defendida por muitos educadores da Europa Ocidental. O brincar livre pode proporcionar muita diversão e aprendizagem, porém podem se tornar maçantes. Aqui entra o papel do educador em ajudar a criança em desenvolver o seu brincar, encorajando-a e incentivando-a a descobrir novas maneiras, jeitos diferentes e uma forma mais madura e desenvolvida para a brincadeira.

Ao serem indagadas sobre o que consideram brincadeira livre, uma das educadoras respondeu ser aquela em que a criança escolhe livremente, com o quê, com quem e como brincar, porém existe uma intencionalidade pedagógica e a interação do educador no ato de brincar. Pode ser utilizada como uma das atividades planejadas para o dia, por isso necessita de planejamento e oportuniza momentos ricos para observação e registro. De outra parte, considera livre a brincadeira, quando as crianças podem escolher, mas com as opções de brinquedos oferecidos pelo professor que não interage, ficando como observador. Não considerando ser necessário o planejamento, já que é utilizada ao término das atividades planejadas. É uma atividade que não possui regras a serem seguidas. Considera um momento rico para observação

e registro. Para as brincadeiras dirigidas, foram apontadas as regras a serem seguidos, objetivos específicos a serem atingidas, necessidade de intervenção e interação do adulto, possibilidade de observação e registro e passível de avaliação.

Debortoli 2005 apud Carvalho [et al], 2005, p.70) afirma que um dos princípios da liberdade é o reconhecer-se nos processos de significação. E isso se dá porque não é adulto quem dá o significado último às brincadeiras das crianças.

Além disso, Debortoli aponta em suas pesquisas que “as crianças demonstram gostar de brincar com os adultos. É como se estivessem esperando uma interferência da professora, uma ampliação do que sabem e costumam fazer”. (Debortoli 2005 apud Carvalho [et al], 2005, p.70). O pensamento das educadoras apontou a instituição como um lugar para brincar, onde as crianças interagem, ampliam suas experiências, compartilham, aprendem a respeitar os colegas e os adultos.

Jogar e brincar suscita a experiência da construção de valores éticos. Ouvir e respeitar as regras de um jogo ou combinar as regras, e fazer com que elas sejam respeitadas é agir eticamente, desrespeitá-las é ser antiético. Eis aí mais uma das contribuições do brincar e jogar para a formação humana, entre tantas outras já ditas. (FORNARI 2012 apud HORN, 2012, p.163).

O brincar interfere na formação da criança, pois propicia momentos prazerosos, auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento. Brincando a criança recria, interpreta o mundo e aprende. Existe um discurso predominante de que através da brincadeira, também se aprende. Esse discurso pode estar escondendo uma prática discordante e estar sendo usado como uma justificativa isenta de reflexão. Que respostas seriam dadas se buscássemos saber o quê se aprende? Ensinar é função do brincar? Ensinar o quê?

Mais do que um fim pedagógico – ensinar e aprender brincando determinados conteúdos – a atividade lúdica tem um fim em si mesmo, tem seu valor pelo processo que desencadeia em quem brinca. (FORNARI 2012 apud HORN, 2012, p.156).

Segundo Moyles (2006), a brincadeira criada e dirigida pelo adulto tornam rico o entendimento da criança, e o professor pode ter uma repentina compreensão sobre pensamento infantil. Mas, o brincar totalmente dirigido pela criança pode tornar essa compreensão muito mais valiosa, porque a criança está usando o brincar para promover seus próprios objetivos a partir de acordos já compartilhados com o adulto (MOYLES, 2006).

[...] o brincar deve estar impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual. [...] A maioria dos professores diz que considera valioso o brincar e que ele tem um lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam. Porém, especialmente nas escolas de educação infantil não existe nenhuma evidência de que este ensino diretivo promove uma aprendizagem real nas crianças [...], pois ele raramente parte de onde as crianças estão prontas para começar. Os professores ensinam a partir do nível e do ponto de vista nos quais imaginam que as crianças devem estar, e não a partir da compreensão de onde as crianças verdadeiramente estão. (MOYLES, 2002, p. 100)

Neste sentido, a importância do papel do professor vai tomando forma e ganhando posição de destaque no trabalho com a educação infantil. É fundamental que cada profissional conheça a relevância da brincadeira, do lúdico nas situações de trabalho com a criança pequena, dos jogos, das brincadeiras tradicionais infantis, das brincadeiras de faz-de-conta e das brincadeiras de construção. Kishimoto (2001), ao mencionar o brinquedo/jogo educativo, ensina que quando o adulto organiza situações lúdicas, mas com intencionalidade para incentivar a aprendizagem, está posta a ação educativa. Mas se preservada a intenção de brincar da criança e condições de expressividade do jogo, o educador estará potencializando uma situação de aprendizagem.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências,

contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2001, p.36).

A autora nos leva a indagar: sendo a brincadeira livre por sua própria natureza, não utilizada para atingir objetivos pré-definidos, como no caso das atividades consideradas educativas, de que maneira o professor poderá conciliar numa mesma situação o brincar e o educar? (KISHIMOTO, 2001). Como exemplo, a autora descreveu uma situação em que a criança tem em suas mãos um quebra-cabeça e o utiliza de forma prazerosa diferenciando as cores. Percebe-se neste caso a presença da função educativa e lúdica ao mesmo tempo. Ao passo que se a criança resolve fazer uma coisa com as peças, como por exemplo, a construção de um castelo estará presente a criatividade, a imaginação, o lúdico e até a habilidade para a construção, mas a diferenciação das cores não estará garantida. O brinquedo educativo apresenta esta característica: incerteza de que a construção de conhecimento adquirida pela criança foi a mesma planejada pelo educador, embora seja indiscutível a gama de aprendizagens que oportuniza. (KISHIMOTO, 2001).

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 2001, p. 38).

As brincadeiras tradicionais infantis são transmitidas através das gerações, como parte da cultura popular e a produção espiritual de um povo em determinado período da história, com autoria geralmente anônima e desenvolvida principalmente de modo oral. Tais brincadeiras tem a função de ampliar maneiras de conviver socialmente, não deixar que a cultura infantil se perca no tempo e por que, não, o prazer de brincar.

Quando a criança brinca de faz-de-conta (jogo simbólico, representação de papéis), ela entra no imaginário proveniente de suas vivências adquiridas em diferentes contextos dos mais variados círculos de relacionamentos. É importante porque a criança faz alteração do significado dos objetos, de situações. “[...] é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao

brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos”. (KISHIMOTO, 2001, p. 39 e 40). Igual atenção deve ser dada aos jogos de construção pela sua importância no enriquecimento sensorial, estímulo da criatividade e desenvolvimento de habilidades. (KISHIMOTO, 2001).

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. O jogo de construção tem estreita relação com o de faz-de-conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, móveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas. As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança. Para se compreender a relevância da construção é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também, considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção. (KISHIMOTO, 2001, p. 40).

Através do questionário aplicado, percebe-se que se tem implícito uma importância atribuída à brincadeira, mas que os sentidos e significados a ela atribuídos ainda não estão bem claros.

2.2. No planejamento

Ao término do primeiro questionário, foi solicitado que preparassem um planejamento com algumas brincadeiras e que as aplicassem. Na prática, a brincadeira livre tem sido percebida como um momento de lazer, que não precisa ser pensado, observado e registrado. É o tempo que as professoras utilizam para ajeitar algumas coisas na sala, dar acabamento nas atividades, assinar agendas, etc. Esses momentos não fazem parte do planejamento diário, aparecem apenas como parte integrante da rotina e raramente aparecem nos pareceres descritivos. Debortoli (2005), relata

Percebo uma dificuldade das professoras em reconhecer seu lugar social e a importância de mediações sistemáticas, projetos e princípios claros e intencionais. As ações das professoras acabam recaindo em uma ideia de aprendizagens naturais espontâneas. Como emergem tensões inevitavelmente, o lugar de professora acaba preenchido pelo que historicamente se vêem obrigadas a fazer: conter e controlar corporalmente como sinônimo de organização e competência pedagógica. (DEBORTOLI, 2005, apud Carvalho [et al], 2005, p.66).

O espaço escolhido para realização das atividades foi uma área coberta, onde as crianças puderam brincar abrigadas do sol. Horn (2012), destaca que ao organizar o espaço é importante que o educador considere com quantas crianças irá trabalhar, a idade e as características do grupo. “É fundamental partirmos do entendimento de que o espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica”. (HORN, 2012, p. 76).

A única atividade realizada em sala foi a dos espaços diversificados, em que as crianças escolheram o que gostariam de fazer. As brincadeiras seguiram seu curso, sem intervenção da professora, apenas em ocasiões que surgiam conflitos. Os momentos de brincadeira livre, normalmente são aproveitados pelas educadoras para a realização de outros afazeres.

Nas brincadeiras realizadas em sala, nos cantos de interesse, foram distribuídos alguns dos brinquedos disponíveis: peças de encaixe, brinquedos de salão de beleza, panelinhas, papéis e lápis de cor. As crianças puderam escolher seus pares e os brinquedos ofertados pela professora. Brougère (2010) pontua que as contribuições das crianças interferem na qualidade das brincadeiras, mas elas dependem muito mais da forma como o ambiente está preparado, do material proposto e também da atitude do professor.

Não se pode pensar em educação infantil de qualidade sem um dos seus fundamentos, que é a organização do espaço e do tempo. Os cantos circunscritos favorecem as interações entre as crianças pequenas, favorecem a privacidade e atenção da criança naquilo que está fazendo (OSTETTO, 2008). Mas eles precisam ser pensados, organizados e alterados a partir de observações de como as crianças utilizam e aquilo que foi proposto e quais os

interesses delas. Percebe-se certo antagonismo entre pensamento e prática quando a brincadeira livre é considerada por alguns, parte do planejamento e, portanto, necessária à interação ou pelo menos a observação atenta do educador, bem como seu registro.

Segundo Debortoli (2005), os adultos podem aprender com as crianças algumas brincadeiras que ainda desconhecem, sem que isso prejudique o papel do adulto na relação criança/educador. O autor cita o caso de uma professora que foi ensinar uma brincadeira de roda e quando percebeu que não sabia a letra da música, mudou de brincadeira, sendo que as crianças sabiam cantar.

Por que não deixar que as crianças assumam o protagonismo nessa relação e ajudá-las a fazer isso? Não há apenas uma maneira certa e outra errada de fazer uma brincadeira. É uma tomada de decisão que vai se desdobrando na riqueza das interações. Mas, muitas vezes, a intervenção da professora vai apenas na direção de recuperar o controle da situação. As crianças, aos poucos, desistem da brincadeira, dizem que estão cansadas, que está chato, e que querem brincar mais. (DEBORTOLI 2005 apud CARVALHO, 2005 p.71).

O autor diz que o professor organiza contextos que enriquecem as experiências das crianças, mas que existem momentos em que as crianças também gostam de brincar sozinhas, envolvidas num modo de brincar que só tem sentido para elas. A intervenção do adulto é

como se quebrasse o encanto. Mas elas não querem e não parecem gostar de ficar entregues às suas próprias relações. Nesse sentido, o conceito de “liberdade” não significa livra-se uns dos outros. (DEBORTOLI, 2005, apud Carvalho, 2005, p.71).

Moyles (2002) demarca que o brincar é um processo vital e influenciável no caminho para a aprendizagem e quando se pensa em construção do currículo para educação infantil, ele se sobressai porque atinge aspectos do desenvolvimento que só ele é capaz. As crianças, enquanto brincam, exibem traços como atitudes, motivação, perseverança, concentração, cooperação, reflexão, a autonomia e o divertimento, que determinam o que as crianças vão aprender e que não podem ser definidas dentro do currículo de

outra forma, senão pelo brincar. Por isso, a brincadeira, sendo livre ou não, precisa ser pensada e organizada pelo educador que deve saber também, quais são as diferentes experiências lúdicas que pode oportunizar em termos de aprendizagem. Para brincar de forma efetiva, Moyles (2002, p.106) elenca alguns elementos que precisam ser lembrados:

companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que as cercam; oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos; tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram e como elas podem descrever a experiência; tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos); experiências para ampliar a aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer; estímulo e encorajamento para fazer e aprender; oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas. (MOYLES, 2002, p 106).

Tomando como princípio a seriedade do brincar no desenvolvimento infantil como uma das principais formas que a criança se utiliza para vivenciar o mundo que a cerca, é imprescindível buscar conhecer o quanto ela está sendo valorizada nos planejamentos e também nos cursos de formação continuada. Como sustenta Ostetto (2008), muitos professores têm dificuldade de reconhecer a brincadeira como momento de aprendizagem e por isso não a considera na hora do planejamento, permitindo que ela aconteça entre uma atividade e outra, destituindo-se da função de mediador e observador.

2.3. No ato de registrar as interações

A proposta pedagógica do município prevê a observação¹² e os registros que devem ser feitos de forma sistemática e contínua para que possam ficar documentadas as reações das crianças, seus avanços, dificuldades, suas contribuições, curiosidades, participações, falas, conclusões e formas de interação. Os registros podem ser feitos em cadernos ou fichas.

¹² As observações e os registros devem ser feitos referentes aos aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais.

Na instituição em que a pesquisa foi realizada utilizam-se os cadernos de observação, onde cada criança tem espaço individual para anotações. Mesmo sendo uma exigência, percebe-se uma resistência muito forte por parte dos educadores em considerar este instrumento como importante aliado do trabalho pedagógico. Moyles (2006) esclarece que as conversas e explorações do brincar pela criança fornecem dados sobre a compreensão de mundo o que é adquirido por ela de forma crescente e que as condições de ensino/currículo precisam ser construídas, adequados a partir desta compreensão.

Através do brincar é possível perceber muita coisa sobre as estratégias de aprendizagem das crianças que não seriam notadas de nenhuma outra maneira. A observação passa a ser uma ferramenta valiosa para que se possa planejar a partir daquilo que já foi aprendido. Por exemplo, se uma criança passa muito tempo brincando com determinado tipo de brinquedo, esse pode ser utilizado para o ensino de Noções Matemáticas, Ciências, etc. (Moyles, 2006). Também, Ostetto (2008, p. 23), complementa:

É com os registros dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia a dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em tempo para viverem a infância. A busca de um tempo nem sempre sincronizado ou harmonizado com o tempo do planejamento, do previsto pelo professor. (OSTETTO, 2008, p. 23).

Observando as brincadeiras livres e dirigidas, percebeu-se que ao seu término não aconteceu o registro escrito, que só foi feito dias depois. Apenas alguns questionamentos solicitados foram respondidos por escrito. A riqueza das falas, do que as crianças tinham a dizer, perdeu-se. Entende-se que no meio de tanta correria, muitas vezes, torna-se difícil a tarefa de registrar. Mas quando se considera o momento da brincadeira um momento rico para tal empreitada, o trabalho não deveria cair no esquecimento ou deixado para depois. O registro não é uma obrigação a mais para cumprir, pelo contrário, é uma ferramenta facilitadora, importantíssima para um trabalho pedagógico de qualidade. Através da escrita o professor pode perceber com mais facilidade as necessidades e o desenvolvimento da criança.

No contexto da educação infantil, o educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão. Assim, ele rompe com a educação centralizada somente no adulto e passa a ter a criança como foco, adotando, então uma postura não só de observador, mas de também de investigador das várias maneiras de ser e viver a infância. (OSTETTO, 2008, p.57)

Decisões a respeito da prática educativa precisam ser tomadas fundamentadas no conhecimento sobre as crianças da educação infantil e a maneira como elas aprendem. Por isso, a ferramenta de observação e o que se quer descobrir deve estar ajustada na prática do educador. O registro diário é uma importante ferramenta constitutiva da ação reflexiva da prática do profissional docente, através do qual é possível retornar no tempo e trazer de volta tudo aquilo que a memória não dá conta de fazer sozinha.

A observação é um processo profissional de alto nível e requer um entendimento bem fundamentado da educação da primeira infância e o desenvolvimento da experiência em sala de aula. A observação do brincar é, ao mesmo tempo, um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança. Isso requer um nível de *insight*, conhecimento e competência, pois é preciso vincular o conhecimento a respeito das crianças com o leque de conhecimentos e entendimentos do mundo que a sociedade exige que as crianças adquiram. A observação também permite ao profissional avaliar a efetividade de seu planejamento ao comparar o que pretende atingir com o efeito real do seu trabalho sobre a qualidade da aprendizagem infantil. (MOYLES, 2006, p. 200).

Eu tinha um caderno desses grandes, em que escrevia o meu planejamento diário e, ao final do dia, registrava os acontecimentos vivenciados, minhas dúvidas, minhas falhas e as dificuldades sentidas/percebidas – às vezes contando sobre uma criança em particular, outras falando das atividades. Ali eu também avaliava meu trabalho e encaminhava os próximos passos do planejamento. (OSTETTO, 2008, p. 17).

A importância de documentar o trabalho docente é mais uma vez marcada por Ostetto (2008), nas palavras de Warschauer (1993) que diz:

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos e reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos

esquecemos. Este "ter presente" o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. (WARSCHAUER,1993 apud OSTETTO, 2008, p.20)

Por que há tanta resistência com relação ao registro? De onde vem essa dificuldade se o ler e o escrever são essenciais na vida de todo educador? Esses questionamentos, levantados por Ostetto (2008), podem ter respostas que se esbarram nos caminhos escolares. A autora sugere que talvez derivem da falta de estímulos para exercício do pensamento e da autoria (OSTETTO, 2008).

Ideias faladas ou pensadas são fugazes. Já com a escrita é diferente. Podemos mudar de ideias, mas as anteriores estão registradas. Talvez por isso encontremos dificuldades em escrever aquilo de que não temos certeza. Escrever o que "vem na cabeça" (e no coração) é "perigoso", pois não obedece, necessariamente, a uma ordem lógica ou linear, expondo contradições ou possíveis incoerências do autor, presentes em seu consciente. Isso o deixaria vulnerável a críticas, dentro de um contexto onde a valorização recai somente sobre o que é lógico e objetivo, primado do nosso pensamento cartesiano. (WARSCHAUER,1993 apud OSTETTO,2008,p.25).

Por que a maioria dos educadores sente dificuldade em escrever sobre sua prática? Ostetto (2008) nos aponta duas possibilidades. A primeira seria consequência de uma vida escolar em que a escrita não foi exercitada como forma de autoria e expressão do pensamento. A segunda possível causa, reside no fato, de que quando existe o registro escrito, o comprometimento é maior do que quando apenas se fala ou se pensa. O registro deve ser pensado como algo particular de cada professor, como sua ferramenta básica de trabalho, sem qualquer intencionalidade de controle.

A pesquisa mostrou ainda que o brincar já esteve presente em momentos de formação, tendo o tema sido abordado na questão dos espaços que devem proporcionar interações, trabalhar a afetividade, construir valores e despertar para a necessidade da amizade. Quando solicitados a opinarem

sobre temas para formação continuada em serviço, a maioria dos professores tem o pensamento voltado para questões práticas, de exemplos de como fazer, modelos prontos, idéias de atividades. Não que isso não seja importante e louvável. Mas onde foi parar o embasamento teórico que fundamenta o pensar do educador? Onde foi parar o compreender a criança com quem atuam, suas linguagens, como se dá o processo de aprendizagem, como acontece esta tão falada interação com as pessoas e com o mundo? A prática, muitas vezes, tem se tornada mecânica, fria, executada sob a forte pressão, do muito ter para fazer, sem que se reflita, estude, compreenda, a ação de educar.

2.4. Nas memórias

A pesquisa trouxe um questionamento¹³ que remeteu ao passado das educadoras, ao indagar quais as brincadeiras que elas vivenciaram na infância. Passeando pelas lembranças da infância surgiram: salada mista, pique-esconde, bolinha de gude, bete-ombro, pular corda, amarelinha, casinha, esconde-esconde, etc. A atitude de valorizar e defender o brincar como parte constituinte do processo de aprendizagem, pode ter relação com a infância vivida pelo educador. Algum dia na vida acredita-se, que todos os adultos brincaram. A maioria, porém, parece ter esquecido em algum lugar do passado. Para o educador é essencial recuperar essa memória perdida como exigência e capacidade de externar a habilidade de perceber as crianças com quem trabalha e mediar a prática pedagógica (HORN, 2012).

No cotidiano, não se costuma ouvir as crianças sobre o que gostariam de fazer, sobre suas brincadeiras preferidas, sobre o que brincam em suas casas, sobre o que seus pais brincavam quando crianças, sobre o comum e o inusitado. Portanto, se faz necessário investigar as experiências culturais das crianças com que se trabalha. E a criança deve exercer seu papel como autora.

Conforme delimita Brougère (2010), as atitudes da criança estão impregnadas pelo seu contexto social e por tudo o que faz parte da sua cultura,

¹³ Optou-se por este caminho por acreditar-se que a formação do educador tem relação direta com sua bagagem cultural e suas experiências de vida.

descaracterizando o mito da brincadeira natural. A criança, quando é ainda bebê de poucos dias, não brinca. Ela “entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, espectador ativo e depois, o real parceiro” (BROUGÈRE, 2010, p.104).

A observação atenta do professor e o registro sobre as variadas formas de interagir e de se expressar das crianças enquanto brincam podem dar indícios sobre o seu processo de significação e de seus interesses, servindo como sustentação para o planejamento de experiências e projetos verdadeiramente significativos para as crianças. Para Ostetto (2008):

O olhar do professor, diante das interações, das experiências e brincadeiras dos pequenos, deve ser um olhar sensível, que busca constantemente e que qualifica o vivido e o experienciado, que dá importância ao fazer da criança; é esse olhar que torna o professor não somente um observador, mas um investigador, um pesquisado. (OSTETTO, 2008, p.64-65)

Na educação infantil a observação é um instrumento essencial à medida que ela nos dá informações reais que servirão de base para construção de outros mecanismos do trabalho pedagógico, como o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança, a avaliação e a construção do currículo. Na maioria das vezes, com tempo suficiente para que as crianças brincassem até que perdessem o interesse e para que também manipulassem os objetos e brinquedos e inventassem personagens, a experiência do brincar tornou-se rica e ganhou mais significado.

Quero assinalar aqui o vislumbre de outro tempo, que corre solto, com outra qualidade, que dá “tempo ao tempo”, que se abre para o mistério. [...] Nessa outra qualidade de tempo há maior possibilidade de abertura para a descoberta, para a experiência propriamente dita. (Ostetto, 2006b). Esse é o tempo das crianças, diferente para as diferentes crianças, que por isso se aventuram, são curiosas e facilmente se encantam com mil coisas do mundo ao seu redor e de mundos imaginados. E, não raro, o professor chega marcado e marcando o tempo cronológico, que nega a poesia, a imaginação, roubando-lhes o momento de devaneio, da entrega. Impede o olhar sensível de quem quer ver além do aparente. (OSTETTO, 2008, p. 23)

Em todas as brincadeiras, as educadoras brincaram algumas vezes, mas permaneceram no controle, para que ninguém deixasse de lado as regras, intermediando conflitos ou tentando evitar que alguém ferisse o colega. Através dos questionários, pode-se observar que as brincadeiras e as formas de brincar alteram-se e que apesar de todos terem brincado muito na infância, ao longo do tempo isso se perdeu. E a pessoa adulta, cheia de afazeres, de responsabilidades, muitas vezes endurecida pelos revezes da vida, se esquece de como brincar. “Em outras palavras, embora seja possível falar sobre o brincar, isso não equivale a brincar e tampouco, a saber brincar e até mesmo para saber sobre o brincar, é preciso brincar”. (FORTUNA, 2012, p. 9-10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar sem dúvidas é algo extraordinário. O que difere são as perspectivas colocadas sobre ele. Sempre existirão aqueles que não aceitarão

os argumentos e evidências a favor do brincar. Continuarão tendo sobre ele visão de tempo perdido, destituído de valor. Para muitos é apenas coisa de criança pequena, para outros, é objeto de estudo cheio de desafios e complexidades. Sendo a criança um ser que aprende no convívio social e cultural, na relação com seus pares, com adultos e com tudo que a cerca, torna-se evidente que é prioritária a compreensão do valor da brincadeira no currículo da educação infantil.

E para os profissionais da educação infantil, quais os sentidos e significados que a brincadeira tem? Esta reflexão é o desafio que cada professor deve trazer para dentro de sua prática. Todos devem ter bem claro que concepção de criança, infância, educação e currículo estão abraçando ao pensarem a brincadeira em suas rotinas, na organização dos tempos e espaços, na preparação e oferta de materiais e brinquedos, oportunidades de interações com pessoas, crianças, ambientes, natureza e objetos.

Dentro do espaço educativo, a brincadeira precisa ser explorada em todo seu potencial e para isso ela deve ser levada a sério, como objeto de estudo em momentos de formação continuada. Pois, seja sobre o brincar ou não, a educação infantil exige muitos conhecimentos específicos não contemplados na maioria dos cursos de graduação. Para compreender o brincar é preciso pesquisar e refletir sobre ele.

O brincar, assim como o cuidar, não desqualifica o educar/ensinar, muito menos o professor. O que imprime esta sensação de desvalorização é o desconhecimento da real importância e das especificidades daquilo que se faz, do ofício de ser professor de crianças pequenas.

Apesar de ter ficado evidente algumas incongruências entre teoria e prática, não se pode negar uma trajetória de adequação, construção e produção de conhecimento por parte do corpo docente. Percebe-se, a partir deste estudo, que na instituição pesquisada a brincadeira tem um lugar na organização e planejamento das práticas, lugar que por vezes assume sua devida importância e adequação às necessidades das crianças, colocando-as em contato com experiências enriquecedoras. Também se pode depreender, a partir dos instrumentos aplicados e das reflexões realizadas durante a pesquisa, que os *lugares que a brincadeira ocupa* ainda se mostram livres do compromisso da participação e interação adultas, como também livres no

sentido dos propósitos de observação. Quanto ao tempo, na organização destes *lugares*, considerando as rotinas da instituição, poderia se alargar aos desejos e necessidades infantis a partir da escuta das crianças, no sentido de dar voz e vez a elas como sujeitos de direitos, autores de sua própria história, seres pensantes capazes de opinar e contribuir.

À medida que os estudos e as pesquisas na área vão se intensificando e as complexidades do brincar vão sendo desvendadas, torna-se cada vez mais necessária a discussão e reflexão por parte dos profissionais da educação infantil, para que possam se posicionar de forma crítica no que tange ao seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Projetos Pedagógicos Dinâmicos. Disponível em: <http://www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net/index_arquivos/Page756.htm>.

> Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: 1990

BRASIL//Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/** Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996. 114p. 1. Educação infantil - proposta político-pedagógica 2. Currículo – educação, p. 7

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Brasília: MEC/SEF, 1998, pg. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2008. 2v; il., p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Práticas Cotidianas na educação Infantil -Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares** /Brasília: MEC/SEB, 2009, pg.50.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 121,135,142,143.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil**. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed Editora. 2011, Ano IX, Nº 27, p.37 e 38.

BARBOSA, Silvia Néli F. **“Corre, vai, vai mais uma vez!”: um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, Out/2003. www.anped.org.br, p.13.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus In: ROCHA, Eloísa A.C., KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. – Campinas, SP: Papirus, 2011. – (Série Prática Pedagógica). P. 210.

BOMTEMPO, Edda In: Tizuko Morchida Kishimoto (org) et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª edi, São Paulo: Cortez, 2001, p.69.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo da infância**. Gizele de Souza (org). São Paulo: Cortez, 2007.

BORBA, Angela Maria. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. Revista Criança- MEC/ Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB- Novembro de 2007.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 34 e 35 e 39.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**; 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época). P. 104.

CAMPOS Maria Malta, ROSEMBERG Fúlvia, FERREIRA Isabel Maria. **Creches e pré-escolas no Brasil** – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993, p. 18.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância, brincadeira e cultura**. 31ª Reunião da ANPED, GT07, Caxambu, MG, 2008.

DEBORTOLI, José Alfredo. In: Carvalho, Alysson...[et al.], organizadores. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005, p. 66, 68, 70 e 71.

DEBORTOLI, José Alfredo. In: ROCHA, Eloísa A.C., KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. – Campinas, SP: Papirus, 2011. – (Série Prática Pedagógica). p. 290 e 291.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas** / Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALLABONA, Sandra R. e MENDES, Sueli M. O lúdico na Educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. In **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, vol 1 nº 4 jan-mar/2004.

FONTENELE, Laís. Tempo e Espaço para brincar

<http://defesa.alana.org.br/post/36586228160/tempo-e-espaco-para-brincar>.

Acesso em 19/04/13 às 16h50minh.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Descobertas sobre a formação lúdica docente**. Revista Pátio – Educação Infantil – Ano X- Nº 31- Abril/Junho 2012, p. 9 e 10.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação infantil**. Revista Pátio -Educação Infantil -. 2011- Ano IX, Nº 27- Abril/Junho 2011, p.9.

HORN, Claudia Inês...[et al.]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P.41, 76.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org) et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª edi, São Paulo: Cortez, 2001, p. 18,19, 21, 36, 38, 40.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org) et al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**/ Janet R. Moyles; trad. Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 100,

MOYLES, Janet R... [et al.]. **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006, p. 39,45 e 202.

MUBARAC-SOBRINHO, Roberto Sanches. **“Pra fazer a farinhada...muita gente eu vou chamar”**: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças sataré-mawé. 31ª Reunião da ANPED, GT07, Caxambu, MG, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de... [et al.].**Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.).- **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. – campinas/SP: Papyrus, 2008, (Coleção Ágere), p. 17, 20, 23, 25, 57, 64, 65 e 128.

PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Municipal Curricular, Educação Infantil** – 2010.

PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora do Perpétuo Socorro** – 2011.

ROCHA, Eloísa Candal. 30 anos da Educação Infantil na ANPED. In: **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. Gizele de Souza (org). São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões**. In: **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. Gizele de Souza (org). São Paulo: Contexto, 2010.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. 35ª Reunião da ANPED, GT07, Porto de Galinhas, PE, 2012.

VIDAL, Fernanda Fornari. HORN, Claudia Inês...[et al.]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P.156,163

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário elaborado para as educadoras sobre o que pensam sobre o brincar.

Questionamentos realizados com as educadoras da turma de Pré I :

Você considera a brincadeira importante no trabalho com crianças pequenas?

() Sim () Não - Por quê?

O que motiva a sua escolha, ao incluir as brincadeiras em seu trabalho com as crianças?

- () Diversão.
- () Preencher tempos ociosos.
- () Ensinar através da brincadeira.
- () Desenvolvimento da criança.
- () A criança tem direito de brincar.
- () Através da brincadeira a criança vivencia o mundo.
- () Outros:

Para você, o que caracteriza a brincadeira livre?

- () As crianças escolhem livremente com o quê , com quem e como brincar.
- () As crianças brincam livremente, mas com as opções de brinquedos , objetos e espaços oferecidos por você.
- () No Parquinho.
- () Sala de referência.
- () Em qualquer ambiente.

- () Não existe uma intencionalidade pedagógica.
- () Existe uma intencionalidade pedagógica.
- () As crianças brincam sem interação com a professora.
- () As crianças brincam com a interação com a professora.
- () Não precisa de planejamento.
- () Precisa de planejamento.
- () Utilizada após o encerramento das atividades planejadas.
- () Utilizada como uma das atividades planejadas.
- () Não possui regras.
- () Possui regras.
- () Momento rico para observação e registro
- () Não é necessário observação e registro.
- () Outros:

E a brincadeira dirigida?

- () Intencionalidade pedagógica.
- () Tem objetivos específicos a serem atingidos.
- () É proposta e comandada pelo adulto.
- () Tem interação e intervenção da educadora.
- () Possui regras a serem seguidas.
- () Não possui regras .
- () Tem duração pré determinada.
- () Pode ser avaliada.
- () Fornece material para observação.
- () Fornece material para observação.
- () Outros:

O Cmei é lugar de brincar? Por quê?

O brincar interfere na formação das crianças?

() Sim () Não. Por quê?

O brincar foi objeto de estudo em algum momento de sua formação?

() Sim () Não

Como foi abordado por seus formadores?

Quais são as suas lembranças das brincadeiras vivenciadas por você na sua infância?

Anexo 2: Planejamento das brincadeiras

PLANEJAMENTO

PRÉ I

BRINCADEIRAS

2012

26/10/12

Atividade n.1

Brincadeira: Dança das Cadeiras

Turma: Pré I – 5 anos

Objetivo: Situar-se no espaço, percebendo a posição de si mesmo, dos outros objetos num determinado local. Desenvolver o espírito de cooperação.

Período da manhã: 10h30minh às 11h00minh

Descrição da brincadeira: Disponha as cadeiras como se faz no jogo tradicional das cadeiras. O segredo do jogo é não eliminar nenhum participante, e sim as cadeiras. A cada rodada, a educadora retirará uma cadeira e ainda assim, todos deverão sentar-se, como puderem: no colo, deitado sobre os colegas, etc. Não haverá vencedores.

Material: oito cadeiras infantis.

Local: área externa coberta.

Comentários das crianças:

Gostaram da atividade?

Querem repetir?

Se não gostaram, por quê?

Lembram o nome da atividade?

O que foi mais difícil? O que vocês acharam mais legal?

Avaliação:

Atividade n.2

29/10/12

Brincadeira com fitas

Turma: Pré I – 5 anos

Objetivos: participar de jogos que envolvam lateralidade, desenvolvendo conceito de direção (direita, esquerda, dentro e fora).

Descrição da brincadeira: colocar no braço direito das crianças uma fita amarela, para identificar o braço direito. Não será colocada nenhuma faixa no braço esquerdo para que as crianças não façam confusão. Uma folha de jornal será colocada no chão para cada criança e a educadora falará para eles : dentro, fora, pular com o pé direito, pular com o pé esquerdo fora, e assim por diante.

Período da tarde: 16h00minh às 16h30minh

Local: área coberta externa.

Material: fitas de TNT e jornal, rádio e cd de músicas infantis.

Comentário das Crianças:

Gostaram da atividade?

Querem repetir?

Se não gostaram, por quê?

Lembram o nome da atividade?

O que foi mais difícil?O que vocês acharam mais legal?

Avaliação:

30/10/12

Atividade n.3

Brincadeira: Cachorro, Galinha e Pintinhos.

Turma: Pré I – 5 anos

Objetivos: Trabalhar estruturação espacial e classificação. Desenvolver habilidades motoras como saltar, pular, correr e quadrupediar. Respeito ao outro e às regras.

O professor colocará os alunos (fazendo o papel de pintinhos) em uma extremidade da quadra ou atrás de uma linha marcada no chão, em oposição à outra paralela, com alguns metros de distância. Um aluno permanecerá no meio, fazendo papel de cachorro. O professor poderá começar como exemplo (fazendo o papel do galo), e dirá em voz alta “Pintinho quer cebola”, “Não”, respondem os pintinhos, “Pintinho quer batata”, “Não”, e assim por diante, até dizer até “pintinho quer milho”, “Sim”, e os pintinhos correm até a outra extremidade da quadra ou até ultrapassarem a linha oposta. Os pintinhos que foram pegos pelo cachorro, irão ajudá-lo no papel de pegador na próxima vez.

Varição: Após a atividade, ainda na quadra as crianças serão estimuladas a fazer um desenho da brincadeira.

Período da manhã: 09h00min às 09h30minh

Local : área externa

Material: giz

Comentário das Crianças:

Gostaram da atividade?

Querem repetir?

Se não gostaram, por quê?

Lembram o nome da atividade?

O que foi mais difícil? O que vocês acharam mais legal?

Avaliação:

Atividade n.4

31/10/12

Brincadeira: cantos diversificados

Turma: Pré I – 5 anos

Objetivos: Estimular a socialização, a oralidade, a imaginação e a criatividade.

Local: sala de aula

Material: brinquedos variados da sala de aula.

A sala estará disposta em cantos:

Casinha: fogão, panelinhas, microondas, pratos xícaras, talhares, legumes e verduras de plástico.

Salão de beleza: secador, pente, espelho, chapinha.

Peças de encaixe e carrinhos.

Papel sulfite, carimbos variados e lápis de cor.

As crianças deverão escolher com quem brincar e com o que brincar, respeitando o espaço reservado para cada brincadeira.

Período: 16h00minh às 17h00minh

Comentário das Crianças:

Gostaram da atividade?

Querem repetir?

Se não gostaram, por quê?

Lembram o nome da atividade?

O que foi mais difícil? O que vocês acharam mais legal?

Avaliação:

01/11/12

Atividade n.5

Brincadeira: Fuja da cor

Objetivos: desenvolver habilidades motoras, localização espaçotemporal, socialização, interação, observação, concentração, recreação e conceito de cor.

Material: Tiras de Papel crepom, tesoura, círculos de TNT.

Desenvolvimento: O educador propõe a atividade explicando na roda de conversa. Cada criança receberá uma tira colorida e amarrará no pulso com a ajuda do educador ou de um colega. O educador dirá uma cor. Os que estiverem com as tiras da cor proposta deverão ser os pegadores. Os demais deverão correr para não serem pegos. Ao serem pegos sentarão no círculo correspondente à sua cor que estará representando no chão com o TNT colorido. A brincadeira continua até que todos sejam pegos.

Outras possibilidades:

Quantos foram pegos de cada cor?

Que cor tem maior número de alunos pegos? E menos número?

Noções de agrupamento: agrupar, por exemplo, amarelo e vermelho.

Comentários das crianças:

Gostaram da atividade?

Querem repetir?

Se não gostaram, por quê?

Lembram o nome da atividade?

O que foi mais difícil? O que vocês acharam mais legal?

Anexo 3: Questionário de reflexões sobre o desenvolvimento do planejamento.

Cmei Nossa Senhora do Perpétuo Socorro

Nome da Educadora: _____

Reflexões à respeito das atividades realizadas.

Você considera que os objetivos propostos foram alcançados? () Sim ()

Não. Por quê? _____

O planejamento contemplou:

- () A organização do espaço
- () Os objetos/brinquedos a serem utilizados.
- () Objetivos a serem atingidos
- () Observação e Registro
- () Avaliação

Como o espaço foi pensado para a brincadeira? Como foi utilizado?

A brincadeira:

- () Estimulou interação entre as crianças
- () Foi rejeitada por algumas crianças
- () Teve participação de todo o grupo
- () Elas trabalharam individualmente
- () Elas trabalharam em grupo, cooperativamente.
- () As crianças permaneceram concentradas na brincadeira por um tempo razoável.
- () As crianças dispersaram-se logo.
- () A educadora participou da brincadeira.
- () A educadora apenas intermediou a brincadeira.

- () Oportunizou a resolução de conflitos.
- () Desenvolveu habilidades motoras.
- () Desenvolveu habilidades cognitivas.
- () Desenvolveu habilidades emocionais.
- () Estimulou a imaginação e a criatividade

A brincadeira proporcionou desafios para as crianças? () Sim () Não

Quais? _____

Houve tempo suficiente para que todas as crianças explorassem a brincadeira?

() Sim () Não

Comente: _____

O tempo foi suficiente para que experimentassem variações da mesma brincadeira e/ou outras formas de brincar com os objetos oferecidos?

() Sim () Não

Comente: _____

A brincadeira oferecida oportunizou a participação de todo o grupo junto?

() Sim () Não

Se a resposta anterior foi “Não”, como você planejou o tempo de espera entre a participação de um grupo e outro?

