

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARIANA STOETERAU NAVARRO

**REFLEXÕES ACERCA DO BRINCAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campinas
2009

MARIANA STOETERAU NAVARRO

**REFLEXÕES ACERCA DO BRINCAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dra. Elaine Prodócimo

Campinas
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

N228r Navarro, Mariana Stoeterau.
Reflexões acerca do brincar na educação infantil / Mariana Stoeterau
Navarro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade
Estadual de Campinas.

1. Brincar. 2. Educação infantil. 3. Mediação. I. Prodócimo, Elaine. II.
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III.
Título.

Título em inglês: Reflecting about the playing in early childhood education.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Playing; Early childhood education; Mediation.

Banca Examinadora: Elaine Prodócimo; Sílvia Cristina Franco Amaral; Tizuko Morchida Kishimoto.

Data da defesa: 16/02/2009.

MARIANA STOETERAU NAVARRO

**REFLEXÕES ACERCA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por
Mariana Stoeterau Navarro e aprovada pela
Comissão julgadora em: 16/02/2009.



Elaine Prodócimo
Orientador

COMISSÃO JULGADORA

Elaine Prodócimo

Orientador



Silvia Cristina Franco Amaral



Tizuko Morchida Kishimoto

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que de alguma forma me ajudaram, a todos meu muito obrigada, de coração! Esse trabalho também é de vocês!

Agradeço muito à professora Elaine, minha “mãe acadêmica”, por acreditar em mim e por ser muito mais do que orientadora. Consegue ser exemplo de profissional e de pessoa, ser firme, mas ao mesmo tempo compreensiva. Agradeço todos os dias por você estar no meu caminho.

À banca examinadora, professora Silvia e professora Tizuko, pelas grandes contribuições.

A todos da EMEI em que minha pesquisa de campo foi realizada pela boa recepção e principalmente à professora e às crianças da turminha que observei durante dois meses, pelo carinho.

Ao Tota que, mais do que ninguém, esteve ao meu lado em todos os momentos. Aguentou o mau humor e o estresse com muito carinho. Uma verdadeira prova de amor!

À minha mãe, por todo amor e dedicação, por me dar bons conselhos e me mostrar que não só ela, mas toda minha família esteve sempre torcendo por mim.

À Luize, pela torcida e pela grande ajuda nos momentos finais do trabalho.

À Aline e Thiago, pela ótima companhia em São Paulo, pelas risadas, conversas e cumplicidade.

À Vó Vita, pelo apoio e pelas idéias que me trouxeram até aqui.

Às minhas amigas Pri, Fran, Lu e Má, que mesmo por e-mail (na maioria das vezes) foram amigas de verdade, amigas para sempre! Um agradecimento especial para Pri, pelas conversas no msn, algumas vezes calmantes, outras estimulantes. Nossas conversas foram muito importantes para mim.

À Itana, alguém que conquistou minha admiração, pela torcida e pelo carinho.

Ao CNPq, pela bolsa de mestrado concedida.

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

RESUMO

A educação infantil, como primeira etapa do ensino básico, tem como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança. O brincar é atividade fundamental para crianças pequenas e deve ser incluído no contexto da educação infantil de forma consciente, sendo sempre respeitadas as necessidades das crianças; porém, não basta brincar, é preciso que seja com qualidade, e para isso, é necessário prestar atenção aos agentes mediadores dessa atividade. O presente trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, pretende analisar de que forma o brincar é tratado no ensino infantil, que tipo de mediação a professora tem feito e como ele é compreendido pela mesma. Buscamos atingir o nosso objetivo por meio da observação do cotidiano de uma turma de uma instituição pública de ensino infantil e da entrevista com a professora. O período de observações foi de dois meses, compreendendo vinte e um dias observados. A entrevista foi realizada com a professora da turma ao término das observações e de forma semi-estruturada. Durante a coleta de dados procuramos compreender como as brincadeiras acontecem e como são mediadas, tanto pela professora como pelo contexto organizado por ela, em que as crianças se encontram inseridas. A triangulação dos dados, estratégia que permite o enfrentamento das informações obtidas na coleta de dados e na revisão bibliográfica, nos permitiu analisar, de forma integrada, os dados obtidos tanto nas observações como na entrevista, sempre apoiados pela bibliografia, na qual utilizamos como base a teoria de Vigotski. Como resultado, percebemos que a inserção do brincar na rotina da criança na escola é feita muito em função da compreensão ou importância dada ao mesmo pela professora. Percebemos a importância do contexto e da forma como ele é organizado para as crianças. Nesta pesquisa nos deparamos com uma professora consciente da importância da brincadeira, mas uma escola que ainda precisa entender e incentivar o brincar.

Palavras-Chaves: brincar; educação infantil; mediação

NAVARRO, Mariana S. **Reflecting about the playing in early childhood education**. 2009. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

Early childhood education has, as the first step of elementary school, the objective of the full development in what comes to physical, psychological, intellectual and social aspects of the child. The playing is an essential activity for small children and must be included in early childhood education context in a conscious way, wich respects the needs of the children; however, playing is not enough, quality playing is essential and, accomplished that, it is crucial to pay attention to the mediators of the activity. The present paper, through a qualitative descriptive research, intends to analyze how the playing is seen during early childhood education, what kind of mediation is done by the teacher and how she understands it. We aimed to get to our objectives by observing the daily life of a public school class and by interviewing the teacher. The observation period was of two months, in a total of twenty one observed days. The interview occurred by the end of the classes observations and in a semi-structured way. While collecting data we tried to understand how the games happen, how they are mediated by the teacher and by the context by her organized, where the children are inserted. The triangulation of the data, strategy that allows the confrontation of the information obtained in the data collection and bibliographic research, made it possible for us to analyze, in an integrated way, the data obtained by the observations and by the interview, always with the support of bibliography, that has Vigotski's theory as base. As a result for that, we got to the awareness that the insertion of the playing in the child's scholar routine is done according to the comprehension or importance given to it by the teacher. We could understand the importance of the context and its organization to the children. In this research we came across a teacher conscious of the importance of the playing, but in a school where understanding and stimulating the playing is still necessary.

Keywords: playing; early childhood education; mediation

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 VAMOS BRINCAR...? Fundamentação Teórica	23
2.1 Educação Infantil	25
2.2 O Brincar	40
2.2.1 Aprendizagem e desenvolvimento e a influência da brincadeira	51
2.3 Brincar na Educação Infantil	55
2.3.1 A mediação da brincadeira	62
3 AS REGRAS DO JOGO. Procedimentos metodológicos	69
3.1 Ida a campo	72
3.1.1 A escola	72
3.1.2 Descrição do espaço físico da escola	73
3.1.3 A turma	76
3.1.4 A professora	76
3.2 Descrição dos instrumentos utilizados	77
3.3 Forma de análise dos resultados	78
4 BRINCANDO... Análise dos dados	81
4.1 O parque	85
4.2 A sala	102
4.3 A rotina	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	141

1 INTRODUÇÃO

“As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: "Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que coleciona borboletas?" Mas perguntam: "Qual é sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?" Somente então é que elas julgam conhecê-lo” (O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint Exupéry).

A convivência com crianças, principalmente aquelas que estão na fase inicial de descobrimento do mundo, que já utilizam a fala como linguagem, mas ainda não aprenderam ou estão no meio do processo de aprendizagem da escrita, nos fez refletir sobre algumas questões. Nessa fase da vida, tudo é brincadeira. Retirando as situações de higiene, alimentação e sono, as crianças brincam em parcela significativa de seu dia-a-dia. Muitas vezes nem os momentos de alimentação e higiene fogem das brincadeiras. Refletimos a respeito de crianças, em sua maioria, imersas em uma realidade que não favorece as brincadeiras, pelo menos não na perspectiva de um adulto, que pensa na ação de brincar se voltando às lembranças da sua infância, quando brincava na rua ou no jardim de sua casa, com seus irmãos, primos e vizinhos. Ao observar crianças brincando, a comparação com nossas condições de brincadeiras são inevitáveis.

Em meio ao desenvolvimento urbano e o aumento da violência, as ruas se tornam perigosas, os pais trabalham o dia inteiro, e as casas e os apartamentos ficam cada vez mais fechados e menores. Dentro dessa realidade encontram-se crianças que desde bem pequenas ficam confinadas dentro de casa, assistindo à televisão ou na frente do computador. Para Kishimoto (2001a), a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz. O brincar, nesse contexto, assume outros contornos, tornando-se mais individual e menos dinâmico.

Mesmo sabendo que as crianças resistem e adaptam o seu brincar ao contexto em que se encontram, foi essa questão, a realidade que as crianças enfrentam hoje e as

conseqüências dessas mudanças em suas brincadeiras, que nos levaram a pensar na importância do brincar para as crianças pequenas.

A partir de um prefácio, escrito por Roger Bastide (2004, p.219) para o texto “As Trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes, entendemos um pouco da relação que o adulto costuma ter com as brincadeiras das crianças. Para Bastide:

Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos nos interessar por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para ele que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.

É da sua “infância desaparecida” que as pessoas costumam formar sua base de conhecimentos quando falam de brincadeiras e, por isso, tendem a acreditar, diante do desenvolvimento urbano, que as crianças “não brincam mais”, que elas “não sabem brincar”. Essa é uma visão que precisa ser superada, pois as crianças continuam brincando, mas de maneiras diferentes, pois mudanças na sociedade acarretam mudanças no modo como as crianças brincam.

Uma das mudanças sofridas pelas crianças pequenas na sociedade atual é o fato das suas mães saírem para trabalhar e a educação infantil tomar espaço e passar a ser reconhecida como importante para o desenvolvimento das crianças. Dentro desse contexto, profissionais que atuam nessas instituições de ensino devem respeitar as crianças como sujeitos possuidores de direitos, sendo alguns desses a saúde, a educação e o brincar.

Para construir o presente trabalho, procuramos perceber o brincar dentro da educação infantil, o modo como ele é tratado dentro dessa instituição, já que o entendemos como direito das crianças. Focalizamos as mediações que influenciam o brincar das crianças e as formas como a professora organiza e inclui o brincar no seu planejamento. Procuramos levar em conta as novas formas de brincar, que muitas vezes é mais individual e menos dinâmico.

Bastide (2004) nos fala, ainda no prefácio anteriormente citado, que para estudar a criança precisamos nos tornar também crianças, precisamos adentrar no círculo mágico que nos separa delas. Não basta observar brincadeiras, é preciso entendê-las do ponto de vista de

quem está brincando. Esta foi a maneira pela qual procuramos, desde o início deste estudo, pensar nas crianças e nas formas que esta pesquisa tomaria. Acreditamos que, muitas vezes, as crianças mais nos ensinam do que ensinamos a elas, e, por isso, mais do que qualquer outra coisa, procuramos neste trabalho aprender ao máximo.

As crianças precisam brincar, faz parte do seu descobrimento do mundo e das pessoas, brincando elas aprendem a se comunicar e a se inserir em um contexto social. A brincadeira, segundo Brougère (2001), supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Entendendo o brincar como atividade lúdica, em que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor, percebemos a relevância da brincadeira para as crianças e, conseqüentemente, para as escolas de educação infantil.

Pesquisas na área afirmam que o número de instituições de educação infantil, que atendem crianças de 0 a 6 anos, está crescendo. De acordo com Kramer (2006a), uma atenção maior tem se voltado para as instituições de educação de crianças pequenas, que compreende a primeira fase do ensino básico. Neste trabalho será enfatizada a faixa etária dos 3 a 6 anos. Utilizaremos o termo “educação infantil” em concordância com os documentos que regem essa etapa de ensino.

Cada vez mais crianças freqüentam a educação infantil, que acaba se tornando um espaço e um tempo precioso em suas vidas. É lá que elas passam grande parte do seu dia e que ocorrem importantes aprendizados, fica para a escola a responsabilidade de possibilitar à criança momentos de brincadeiras, momentos em que o aluno possa aprender, ensinar, transformar e criar brincadeiras, e, brincando, desenvolver as suas potencialidades. Wajskop (2005, p.37) fala da brincadeira como “atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças”, definição essa que, segundo a autora, “nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola”.

As práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, assim como afirma Kishimoto (2001b), atribuem mais tempo e mais valor às atividades intelectuais nas quais

a criança aprenda as letras e os números. Nesse contexto, brinquedos e brincadeiras restringem-se ao recreio. Segundo Magnani (1998), no ensino infantil existem dois extremos, ou atividades dirigidas na sala ou espontâneas no pátio, ou seja, a criança não dirige sua própria atividade contando com um auxílio de um elemento exterior.

A mediação acontece quando um elemento externo intervém em uma relação (OLIVEIRA, 1993). Entendemos, em concordância com Vigotski¹ (2007), que a relação do homem com o mundo é mediada, tanto as relações interpessoais como as com o ambiente em que vivem. Assim, tanto pessoas como objetos ou situações podem exercer o papel de mediadores da relação do homem com o mundo. Com isso, na escola, o professor faz o papel de elemento intermediário e tem a possibilidade de utilizar objetos e ambientes para a mediação da brincadeira e, com isso, tem uma grande responsabilidade na relação entre a criança e o brincar.

Pensar no papel do professor como mediador do brincar nos leva a questionar se esse papel é executado com a consciência necessária para uma intervenção positiva, pois acreditamos que a mediação da professora em uma atividade de brincadeira pode ajudar a passar motivação para a criança, quando nenhuma medição ou uma mediação que obrigue as crianças a brincarem pode prejudicar muito o brincar das crianças. Ao falar da mediação do professor, falamos da maneira como ele interage, seja participando da brincadeira, seja organizando o ambiente para que as crianças brinquem.

É preciso levar em conta que o professor da educação infantil, que tem nas mãos toda essa responsabilidade, muitas vezes não possui uma formação que contemple questões teóricas e práticas necessárias para que ele possa proporcionar às crianças a qualidade que elas merecem na educação infantil. De acordo com Kramer (2006a, p.804), a formação dos professores se constitui em “um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais”.

Dentro desse contexto, a instituição de educação infantil tem o desafio de permitir que a criança seja criança e de percebê-la como sujeito de direitos. (FARIA, 2002). Tendo essa visão, a escola e os profissionais que lá trabalham devem perceber que entre os direitos das crianças está o brincar, e respeitá-lo.

¹ Devido à discordância de tradutores, encontramos em diversas obras o nome do autor escrito de formas diferentes. Optamos por manter a grafia das obras mais recentes: “Vigotski”, com exceção dos momentos de citação ou quando nos referimos a alguma obra específica, cuja grafia do nome do autor esteja colocada de forma diferente.

Para Brougère (2001), a cultura lúdica de cada criança é formada por elas e depende das suas vivências, do contexto em que vivem e das relações que estabelecem. Observando e percebendo as crianças e o modo como elas experimentam a vida, a forma como vivenciam sua cultura lúdica, verifica-se que é cada vez maior a necessidade de um tempo, dentro do âmbito escolar, para brincar com qualidade e ter assim a oportunidade de ser simplesmente uma criança capaz de desenvolver todo o seu potencial nesse espaço único de aprendizagem que é a brincadeira. Segundo Wajskop (2005), a brincadeira é uma atividade dominante da infância e é a forma pela qual esta começa a aprender.

Levando em consideração os pontos colocados anteriormente, temos como objetivos para este trabalho investigar de que forma o brincar é tratado na educação infantil, que tipo de mediação da brincadeira o professor tem feito e qual o discurso dele sobre o brincar. Para, de tal forma, perceber a realidade da brincadeira, e assim chamar a atenção das pessoas que trabalham e convivem com as crianças para a temática apresentada.

A metodologia utilizada apresenta-se na forma de pesquisa qualitativa descritiva, utilizando observação participante no cotidiano de uma turma de ensino infantil e entrevista semi-estruturada com a professora. As observações foram realizadas com uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil num período de dois meses. Tentamos focar, ao observar a turma e registrar o que vimos simultaneamente, o real, procuramos perceber como as brincadeiras acontecem, em que contextos e qual as ações e mediações da professora durante essa atividade. A entrevista foi realizada com a professora regente da turma após o término das observações de forma semi-estruturada, em que questionamentos importantes foram levantados. A triangulação dos dados foi a estratégia utilizada para a análise dos dados coletados, com ela, foi possível o enfrentamento das informações e a comparação entre o que ouvimos na entrevista e o que vimos nas observações, com a sustentação da bibliografia utilizada.

A revisão bibliográfica foi separada em três capítulos. Primeiro pensamos sobre a educação infantil, contextualizando nosso trabalho. Nesse capítulo falamos sobre a expansão, o crescimento e o reconhecimento dessa área da educação, principalmente nos últimos 20 anos, sendo que hoje ela é a primeira etapa do ensino básico, e tem, desde 1998, um referencial próprio para nortear a prática dos professores. Falamos também da formação inicial e continuada, que no âmbito da educação infantil, de acordo com Kramer (2006a), ainda deixa a desejar. A visão de criança como sujeito de direitos é importante para tornar possíveis os desafios colocados para

essa fase do ensino, as propostas de trabalho devem sempre estar com a criança no centro da atenção. Pensamos também a respeito da estrutura das escolas de educação infantil, que deve estar organizada de acordo com as necessidades das crianças, e brincar é uma delas, por isso esta é uma preocupação que a escola deve ter ao organizar seu espaço.

No próximo capítulo, o brincar foi analisado considerando a visão de diversos autores. Depois de pensar um pouco a respeito do fenômeno na história, refletimos sobre as características e o surgimento da brincadeira na vida das crianças. A subjetividade do brincar foi tratada, assim como a dificuldade de explicar a atividade listando características. Teve grande importância para apreendermos melhor o fenômeno da brincadeira, o entendimento de que ela é uma atividade que necessita aprendizagem, ou seja, tem origem no âmbito social do indivíduo. Defendemos a idéia de que a forma como o brincar aparece depende das vivências da criança que brinca. A importância da atividade para o desenvolvimento infantil foi tratada logo após uma análise baseada nos conceitos de Vigotski do que entendemos por desenvolvimento e aprendizagem, pois são conceitos-chave para compreendermos o papel do brincar como impulsionador de diferentes aprendizagens para a criança.

No último capítulo da revisão, trabalhamos com o brincar incluído na instituição de educação infantil. Não é tão fácil quanto pode parecer levar a brincadeira para o contexto da escola, pois esse ambiente é tido como lugar de aprendizagens sérias e de disciplina, enquanto a brincadeira pode ser muitas vezes entendida como atividade apenas de divertimento, de descanso para atividades mais importantes. Froebel foi pioneiro ao defender o brincar na educação das crianças pequenas, e hoje essa é uma discussão aberta e atual. Um trabalho que tenha o brincar como base de planejamento é um trabalho que leva em conta as necessidades das crianças. Para que isso ocorra, a brincadeira deve ser livre, mas ao mesmo tempo tendo a professora como mediadora. A mediação do brincar foi abordada nesse capítulo com base nos conceitos também apresentados por Vigotski. Entendemos que a atividade é mediada não apenas nos momentos em que a professora intervém diretamente na brincadeira, pois pensamos na mediação como processo amplo, com muitas possibilidades, e decisivo para que o brincar na escola seja bem planejado.

Esses três capítulos compõem a revisão bibliográfica, e é por meio das idéias apresentadas neles que fundamentamos a nossa análise dos dados coletados. Seguimos com um capítulo de metodologia no qual estão explicados os passos dados para a realização da pesquisa,

discorreremos sobre a escola onde as observações e entrevista foram realizadas, sobre a turma escolhida e sobre a professora que participou do nosso estudo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são explicados, assim como a forma de análise dos mesmos.

A análise dos dados é o próximo item e, nesse momento foi possível mostrar o que foi percebido na escola. A entrevista e as observações aparecem intercaladas com o suporte da bibliografia. Colocamos em prática nossa análise, buscando atender aos objetivos estabelecidos para este estudo.

Finalmente, durante as considerações finais, pontos principais de tudo o que foi percebido são levantados, não em forma de resposta, mas de novas perguntas, de novos questionamentos, pois acreditamos que esse é o verdadeiro objetivo da pesquisa, contribuir para uma discussão sem a ambição de finalizá-la.

2 – VAMOS BRINCAR...?

Fundamentação Teórica

2.1 Educação Infantil

“As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. (...) As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando” (O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint Exupéry).

A educação infantil, cuja função é definida por Wajskop (1995, p.15) como “instituição com possibilidades de desenvolver um trabalho criativo e ao mesmo tempo formador de crianças sujeitos de seu próprio acontecer histórico”, tem sua importância reconhecida há pouco tempo. Segundo Kuhlmann (2000), na quarta última parte dos anos de 1900 muitas transformações começam a ocorrer na educação infantil brasileira. Até a década de 1970 ocorreu um lento processo de expansão, com parte ligada a órgãos de saúde e assistência.

Para visualizar melhor a situação do ensino infantil, encontramos em Kramer (2006a) alguns esclarecimentos. Segundo a autora, no Brasil, foi principalmente nos últimos 20 anos que a educação infantil foi tomando espaço e sendo alvo da atenção de pesquisadores. A Constituição de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, foram marcos no reconhecimento dos direitos das crianças, colocando a educação infantil em discussão. Para chegarmos a essas mudanças, houve muita luta ao redor da questão da educação das crianças de 0 a 6 anos, e a autora destaca o papel dos movimentos sociais nesse processo.

Questionamentos provenientes de diversas áreas do conhecimento influenciaram as políticas públicas estaduais e municipais da década de 1980 no âmbito da educação infantil. Nesses questionamentos foi muito criticada a visão das crianças como carentes, deficientes, imaturas e defasadas, defendida pelos documentos oficiais do governo federal. Estudos então começam a mostrar que as crianças haviam sido colocadas em situação de desigualdade e que considerar as diferenças é tarefa importante para combater a injustiça social e a opressão. Por isso, ao longo do tempo a especificidade da criança passa a ser mais respeitada e ela, como cidadã, passa a ter direitos à assistência, saúde e educação (KRAMER, 2006a). Faria

(2005), baseando-se em um Censo de 2003-2004, afirma que 10,6% das crianças de 0 a 3 anos freqüentam as creches e 65,6% das crianças de 4 a 6 anos freqüentam as pré-escolas, sendo que ainda há muita fila de espera, o que mostra a grande procura das famílias por instituições de educação infantil.

No Estado de São Paulo, desde o final de 1920 a legislação previu a instalação de escolas Maternais, especialmente para atender aos filhos dos operários, preferencialmente perto das fábricas. Em 1940, normas são estabelecidas para o funcionamento das creches pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) (KUHLMANN, 2000).

De acordo com Kuhlmann (2000), no Piauí, em Teresina, no ano de 1933 foi criado o primeiro jardim de infância oficial, que atendia crianças de 4 a 6 anos de idade com o objetivo de proporcionar o seu desenvolvimento artístico. Na década de 1940 foram criados jardins-de-infância em Porto Alegre, inspirados em Froebel - que foi pioneiro ao ver o jogo como base importante para educação das crianças - e localizados em praças públicas da cidade, atendendo crianças de 4 a 6 anos em meio período.

O município de São Paulo tem um momento muito interessante e importante na história das suas pré-escolas, Faria (2002) nos traz relevantes considerações a respeito dos parques infantis. Com o Departamento de Cultura da prefeitura dirigido por Mário de Andrade no período de 1935 a 1938 surgiram os primeiros parques infantis da cidade. Esses espaços atendiam crianças de 3 a 12 anos e tinham no folclore, nos jogos e nas brincadeiras suas principais atividades. Consistia em uma metodologia de caráter educativo não-escolar, bastante criticada por pessoas que julgavam um desperdício usar dinheiro público para criança brincar. Em 1975 esses parques se transformaram nas atuais Escolas Municipais de Educação Infantil, as EMEIs, que nem sempre percebem a importância da vivência lúdica, dos jogos e das brincadeiras para as crianças. Essa idéia de parque infantil não fica restrita à cidade de São Paulo; interior de São Paulo, Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul também apresentaram idéias semelhantes.

Com o início da nova fase da educação infantil, com a Constituição de 1988, seguida da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, a educação infantil passa a ser direito das crianças, dever do Estado e opção da família, e toma o lugar de primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança (KRAMER, 2006b). Para a autora, sua função é:

[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do autoconceito positivo, contribuindo portanto, para a formação da cidadania (p.19).

Buscando orientar os professores da educação infantil em seu trabalho educativo, foi oferecido pelo governo e criado pelo Ministério da Educação e do Desporto o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Esse documento aponta metas de qualidade para o ensino infantil, visando contribuir no desenvolvimento integral das crianças, de suas identidades e da sua capacidade de crescer como cidadãos. É um documento muito importante, que nos mostra o estado da educação infantil no Brasil, apesar de sofrer muitas críticas, principalmente no sentido de representar um ideal bastante distante da realidade que temos nas escolas de educação infantil da rede pública (PALHARES e MARTINEZ, 2007).

Segundo o Referencial, é principalmente pela intensificação da urbanização, pela inserção da mulher no mercado de trabalho e pelas mudanças de organização e estrutura das famílias, que a educação infantil vai tomando espaço (BRASIL, 1998). A sociedade começa a prestar mais atenção e a se conscientizar da importância da educação infantil. Passaram-se 20 anos desde o reconhecimento da educação infantil como dever do Estado e direito da criança até hoje, o que é um tempo relativamente curto. Estamos diante de uma concepção nova para a educação das crianças pequenas e, por isso, a importância de um referencial curricular específico para esse nível de ensino.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de as crianças serem e estarem no mundo estão colocados no RCNEI como desafios para o ensino infantil, ou seja, é preciso buscar conhecer melhor e compreender o universo das crianças, para, assim, tornar possível uma educação infantil de qualidade. Uma formação adequada para os professores é imprescindível, pois o seu papel diante das crianças até 6 anos é central e muito importante para um bom desenvolvimento das mesmas. Esse ponto merece uma atenção especial, pois, de acordo com o próprio Referencial Curricular, muitos professores inseridos na educação infantil não têm formação adequada e, além disso, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Apesar de reconhecer algumas limitações do documento, como a sua falta de

aprofundamento teórico, pois não apresenta claramente qual a linha teórica seguida, e a adoção de uma visão naturalista e espontaneísta do brincar, estando sempre presente para o alcance de um objetivo maior, consideramos esse documento importante por direcionar o olhar para a educação infantil. Levando em consideração que o documento é a maior referência que os professores da educação infantil têm para construir sua prática no interior da escola, e objetivando compreender melhor o mundo do ensino infantil, daremos ênfase, no presente trabalho, a esse Referencial, o que não significa que concordamos com tudo o que ele traz.

Como a educação infantil em nosso meio ainda se encontra em construção, mesmo sabendo que esse processo nunca acaba, um fato que temos que prestar atenção no âmbito dessa educação é a formação dos professores que atuam na área. Existe um mito, que segundo Ayoub (2001) lamentavelmente continua enraizado entre nós, de que para trabalhar com crianças pequenas basta ser mulher, gostar e se dar bem com crianças, não sendo necessária uma formação específica. Segundo Kramer (2006a), muitos estados e municípios brasileiros estão começando a se organizar e se estruturar para a formação prévia ou continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, a autora coloca a formação dos professores como um dos desafios mais importantes para as políticas educacionais, pois é uma tarefa nova na escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até menos nobre. É fundamental, como afirma Pimentel (2007), que a formação dos educadores da primeira infância contribua para a mudança na forma de pensar o papel do educador.

A respeito dos professores da educação infantil, o Referencial, de acordo com Palhares e Martinez (2007), já pressupõe profissionais altamente qualificados, que sejam capazes de analisar, planejar tipos de brincadeiras, considerar o potencial da atividade e da criança, prosseguindo a estimulação após as respostas individuais das crianças. No entanto, tais requisitos estão ainda distantes da nossa realidade, que apresenta um quadro de educadores pouco qualificados, com uma formação precária.

A formação dos professores da educação infantil pode ser dividida em duas modalidades, a formação inicial no ensino médio ou superior e a formação continuada destinada àqueles que já atuam como professores. Kramer (2006a, p.805) mostra a confusão que ainda paira sobre essa questão ao afirmar que “diferentes instâncias e instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos fazem exigências distintas de formação inicial e do processo de formação”. Incertezas são geradas até mesmo para os professores, que não sabem ao certo o que lhes será exigido.

A formação continuada acontece por meio de cursos e atividades eventuais que procuram estar adequados aos diferentes níveis de ensino dos profissionais. Um dos maiores problemas da formação continuada, além desta confusão já colocada, é a falta de coerência entre os cursos esporádicos e emergenciais e a prática, pois esses cursos não vão trazer mudanças significativas nem para a carreira dos professores e nem para sua pedagogia. Apesar dos problemas, reconhece-se a importância dessa iniciativa para um avanço na formação dos professores que já atuam na educação infantil. A respeito da formação inicial, destacamos a pouca importância dada à educação infantil dentro dos cursos de Pedagogia, o que faz com que alguns profissionais ainda a menosprezem. (KRAMER, 2006a).

Nunes Pinto (2001) chama a atenção para o fato de que historicamente o povo brasileiro vive uma situação caótica em relação ao acesso à cultura e à arte, e afirma que a escola está incluída nesse descaso. A autora, levando em consideração esse ponto, questiona quais as reais possibilidades de um professor de educação infantil, que faz parte desse contexto social, possuir o conhecimento necessário para provocar a aprendizagem infantil, como afirma o RCNEI. Pergunta, ainda, como podemos esperar que esse professor assuma seu papel de mediador entre o mundo adulto e o infantil, percebendo as produções culturais das crianças? Os cursos de formação de professores devem levar em conta que para ser um professor deve-se estar consciente do papel social daquilo que caracteriza a cultura da criança, que tem como suporte a brincadeira, o jogo e o movimento, mas, de acordo com as considerações de Nunes Pinto (2001), discussões a esse respeito, quando existem no processo de formação docente, enfocam aspectos apenas funcionais da brincadeira, do jogo e do movimento.

Devemos pensar nas condições reais em que se encontram os professores e também aqueles que estão se formando para exercer a profissão. Nascimento (2007) fala não só da falta de recursos para uma política de formação e capacitação, mas também questiona as possibilidades de contemplar com qualidade a formação levando em conta as especificidades da educação infantil e do curso de três anos. A autora coloca a importância de discutir a formação de profissionais para a educação infantil e alerta que os responsáveis pela política educacional não podem estar alheios a esta discussão, pois “Não apenas direitos sociais estão em jogo, mas também o presente e o futuro de milhões de crianças e a perspectiva de justiça social” (NASCIMENTO, 2007, p.115).

Acreditamos que a formação dos professores se apresenta como um desafio para a área, e não deve ser desvinculada do contexto da sociedade em que vivem as crianças; deve, ao contrário, pensar a criança como centro de toda formação e de trabalho para a educação infantil. Entendemos que a criança deve ser o ponto de partida para se pensar nas propostas para a educação infantil e concordamos com Kuhmann (2007, p.65), quando ele reforça o fato de que, para que isso aconteça, precisamos prestar atenção na formação dos professores, na formação de quem irá educar as crianças. “Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam”.

Pensando na formação dos professores, é necessária uma diferenciação focada na realidade prática desses professores. Tanto cuidar quanto educar são importantes, mesmo tendo significados diferentes. Educar (de acordo com o RCNEI) é proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas, assim como o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade, sendo que as crianças têm o direito de vivenciar, nas instituições, experiências que lhes sejam prazerosas. Cuidar também é parte integrante da educação e também exige conhecimentos, habilidades e instrumentos, que vão além da dimensão pedagógica, visto que as atitudes de cuidado são muitas vezes influenciadas por crenças e valores. Cuidar engloba os cuidados relacionais que envolvem os aspectos biológicos da educação, por exemplo, a alimentação e a higiene. Faria (2005) afirma que educar e cuidar estão colocados para centralizar a criança e sua especificidade em relação ao ensino escolar, o que não significa falta de conteúdo nessas instituições.

Para tornar possível uma educação infantil que atinja todos os objetivos idealizados para o desenvolvimento da criança é preciso pensar nela como um ser único, com características próprias, com sentimentos e preocupações que provêm de uma história de vida e inserida em um determinado contexto social. Como afirma Kramer (2006b, p.62), a criança deve ser tratada como criança e não como aluno, e deve ser atendida de acordo com as suas necessidades.

Ora, temos – ou precisamos ter – crianças, sempre. Se perdemos de vista a perspectiva cultural no seu sentido mais amplo, ou seja, no sentido de que as pessoas precisam se reconhecer na cultura, além de serem por elas produzidas; se não percebemos essa perspectiva e reduzimos as crianças de zero a seis anos, a alunos, passamos a ter uma visão de que o pedagógico é algo instrucional e visa ensinar coisas.

Nesse sentido, Nascimento (2007, p.107) coloca que a criança, sendo alvo de um atendimento multifacetado, que deveria possibilitar o cuidado e a educação, passa a ser vista como aluna, “mesmo que tenha três meses de idade”. As propostas de trabalho educacional devem sempre pensar nas necessidades das crianças, as individualidades de cada região, cada escola e de cada criança devem ser respeitadas.

Perceber a criança como sujeito de direitos supera a incompletude do vir-a-ser, assim, deve-se entender a infância como uma fase da vida, que como todas é provisória, construída e que continua incorporada nas próximas fases. Esse movimento leva todos ao vir-a-ser, independente da fase da vida em que a pessoa se encontra (FARIA, 2005). De acordo com Faria (2002), o processo de emancipação da criança ao longo da história ocorreu muito lentamente e continua acontecendo. A visão de criança, segundo a autora, está mudando, por isso, ela coloca como um dos maiores desafios da educação:

[...] garantir que a criança seja criança, construa conhecimentos e a cultura infantil, e aprenda outros conhecimentos, de outras culturas, preparando-se para continuar criando (sem esconder seu lado criança) enquanto aluno, enquanto adulto, em um mundo de diversidade, antagonismos, contradições, mas um mundo, com certeza, com um destino coletivo: o perigo ecológico que ameaça toda humanidade (p.196).

Nascimento (2001), em sua tese de doutorado, estuda a trajetória das crianças na história, que passam de adultos em miniatura a sujeitos de direitos. Ela fala da infância como uma época da vida que não pode ser claramente definida, pois sabemos quando ela começa, mas não quando termina. Entender a criança hoje como sujeito de direitos significa que nem sempre foi assim, e que a criança já foi vista, em momentos da história, como um vir-a-ser, um dia ela será um adulto e terá direitos, mas que ainda não os têm. Daí a importância de percebermos as crianças como sujeitos membros de uma coletividade e que devem ter seus direitos, como, por exemplo, vida, saúde, moradia e educação, assegurados pelo Estado.

O adulto em miniatura se refere a um estatuto que, ainda que não reconheça a especificidade da infância, determina que o “lócus” social da criança é a família. Por outro lado, o sujeito de direitos tem um estatuto intrinsecamente atrelado à esfera pública (NASCIMENTO, 2001, p. 139).

A autora afirma que cada vez mais as crianças são definidas socialmente como aprendizes, alunos, escolares, ou seja, o tempo da criança na escola torna-se cada vez mais o

tempo da infância. Nesse sentido, uma visão importante a ser considerada é a do psicólogo russo Vigotski (1998), que tem suas obras até hoje bastante valorizadas por diversas áreas do conhecimento. Ele afirma que não se pode conceber a criança como uma tabula rasa, pois elas, desde recém-nascidas, já dispõem de todos os órgãos de trabalho em funcionamento e são herdeiras de um capital patrimonial de reações e adaptação, não-condicionadas. Afirma também que as crianças começam a aprender muito antes de frequentarem a escola. Deve-se dar importância a isso no momento em que, não só na educação infantil, mas na educação em geral, devem sempre ser levadas em conta as diferenças entre as crianças e os aprendizados que elas trazem das suas experiências fora do ambiente escolar, pois qualquer situação de aprendizado na escola acompanha sempre uma história prévia. É importante que as instituições de educação infantil percebam que a criança não começou a aprender ao entrar na escola. Vigotskii (2006, p. 109) afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero”. O autor complementa que por meio das informações dadas pelos adultos a criança adquire um conjunto de noções e, ao aceitar a conduta dos adultos e incorporá-la em suas ações, determinados hábitos.

A atenção deve estar sempre voltada para a criança e para os seus interesses e direitos. A instituição de educação infantil deve levar em conta também que o momento de entrada na escola é um momento muito importante na vida da criança. Rupturas, transformações e adaptações ocorrem de maneira rápida. Leontiev (2006) explica que as relações íntimas que a criança mantinha apenas com as pessoas mais próximas a ela se transformam em um círculo mais amplo de contatos. Tudo é diferente e novas relações são estabelecidas. “A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela” (LEONTIEV, 2006, p.59).

Esse ambiente preparado para a educação infantil, em que as situações de aprendizagens são estimuladas, possui um “cenário composto por arquitetura, linguagens, regras sociais, interações, recursos materiais e técnicos, procedimentos, etc., destinados especificamente à educação da criança”; é lugar de mudanças significativas no desenvolvimento daqueles que frequentam a instituição (PIMENTEL, 2007, p. 224).

A estrutura física da escola deve ser pensada tendo em mente as necessidades da criança e os objetivos da instituição. Kishimoto (2000) alerta que não são suficientes a livre movimentação e a atenção da equipe da escola, a autora afirma que o ambiente de aprendizagem

da criança deve ser questionado. A estrutura física das escolas de educação infantil vem carregada de concepções que, segundo a autora, devem ser revistas. A tradição pedagógica brasileira de educação infantil se volta, no ambiente da sala de aula, às mesas, cadeiras e armários, o que nos mostra, como colocou Kishimoto (2000, p.5), que o espaço das salas “é destinado ao aprendizado de números e letras além de dificultar cantos de exploração e de privilegiar, em uma perspectiva adultocêntrica, atividades homogêneas para toda a classe”.

Ao se referir do espaço físico da instituição de educação infantil, Faria (2007, p.69) faz considerações a respeito do direito à infância e à melhores condições de vida para todas as crianças, direitos que devem ser respeitados no contexto escolar pensando na diversidade cultural assim como na organização do espaço, contemplando os interesses da sociedade, das famílias e principalmente das crianças, possibilitando à elas identidade cultural e sentido de pertencimento.

Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas. Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia.

Para Faria (2007), um espaço físico preparado para a educação infantil deve garantir o imprevisto e possibilitar o convívio das crianças com as diferenças. Esse espaço não se resume à metragem, grande ou pequeno ele deve ser um ambiente, no sentido de ambientar tanto crianças como adultos, deve permitir que surjam as múltiplas dimensões humanas, as formas de expressão, assim como o imprevisto e os saberes espontâneos infantis. A autora cita um documento inovador organizado pela COEDI/MEC (Coordenação-geral de educação infantil), do ano de 1995, chamado “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança”. De acordo com Faria (2007), esse documento indica a necessidade de se repensar a organização do espaço da educação infantil, pois essa organização foi inspirada em um único tipo de sala ou de escola, que nem sempre contempla todas as dimensões humanas e, segundo a autora, nem sempre cumpre com quesitos imprescindíveis para a educação e cuidado das crianças pequenas.

Além da preocupação com a criança, Faria (2007) ressalta que os adultos que ocupam esse espaço também precisam de atenção. Ela afirma que os adultos precisam de

intervalos e descanso, com locais apropriados também para suas outras atividades. Essas pausas são necessárias pela intensidade e variedade de sons que as crianças produzem, para evitar que a professora fique impaciente e a qualidade das relações com as crianças seja comprometida. Os espaços das instituições de educação infantil, para a autora, devem respeitar as necessidades das crianças e também dos adultos, devem ser flexíveis e possibilitar o surgimento de novidades:

(...) devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância (FARIA, 2007, p.79).

Faz parte também, ao refletir a respeito do espaço físico, pensar no mobiliário e nos brinquedos disponíveis para as crianças. Kishimoto (2001b), em pesquisa feita em escolas de educação infantil no município de São Paulo, tenta perceber os brinquedos e os materiais pedagógicos presentes nas escolas. A falta de brinquedos, assim como sua disposição na sala, segundo a autora, mostra as concepções de infância e de educação infantil que estão em prática. Existe uma falta, segundo Kishimoto (2001b), na formação dos professores, que deve incluir mais a temática do brincar no curso. Fica clara a importância dos brinquedos, da prioridade dada pela professora para uma disposição e organização dos materiais na sala de uma maneira que coloque as necessidades da criança, a cultura infantil, como ponto principal no espaço da educação infantil.

Assim como a estrutura dos prédios e a organização dos materiais mostram muito a respeito das escolas, a rotina presente, a divisão dos espaços e dos tempos dentro do contexto da educação infantil também aparece como fator que sintetiza o projeto pedagógico da instituição. Em tese de doutorado, Barbosa (2000, p.46) aborda a questão da rotina na educação infantil e afirma que apesar de pouco estudada, essa questão é importante por exercer uma “função muito clara na sociedade vigente”. Para a autora, a rotina pode ser colocada como categoria pedagógica estruturada pelos responsáveis pela educação infantil para que o trabalho cotidiano das instituições possa ser desenvolvido. Por meio dessa rotina, é apresentada a proposta de ação educativa dos profissionais que ali trabalham.

As rotinas, de acordo com as afirmações de Barbosa (2000), podem ser vistas como produtos culturais, elas são criadas a partir da prática, e, por isso, justificativas e discussões a respeito da sua implantação podem parecer não necessárias. “Ela está profundamente ligada aos

rituais, aos hábitos e às tradições e nem sempre deixa espaço para reflexões” (BARBOSA, 2000, p.53). Com o objetivo principal de organizar o cotidiano das instituições, a rotina, na maioria das vezes acaba se tornando apenas um esquema que informa o que e em que momento determinada atividade deve ser realizada, sem que se pense a respeito da individualidade e do ritmo daqueles que deverão segui-la.

A organização do tempo e dos espaços é necessária, assim como a repetição de determinados hábitos, como comer, dormir e ir ao banheiro. Atividades prazerosas também devem ser repetidas, “ao repetir, aprende-se a fazer algo que se sabe de um jeito diferente, qualifica-se habilidades que estão sendo desenvolvidas” (BARBOSA, 2000, p170). A repetição de determinadas práticas traz estabilidade e segurança aos sujeitos. Sejam as pessoas grandes ou pequenas, saber que depois de determinada atividade haverá outra proporciona um certo sossego. Segundo a autora, deve-se considerar a importância de que o tempo das crianças seja, de alguma forma, ordenado para que as crianças criem sua temporalidade.

A rotina torna-se perigosa na educação infantil quando, ao criá-la, ela não for pensada em uma “ampla margem de movimento” (BARBOSA, 2000, p.45), pois sem essa flexibilidade, a situação acaba por propiciar a alienação. Sem reflexão e discussão a respeito dos objetivos e das estratégias utilizadas para que não se perca de vista a individualidade de cada criança e de cada professor, o tempo e o espaço disponíveis é que irão determinar a atividade a ser executada, e não o contrário.

Defendemos, em todos os momentos deste trabalho, a idéia de que não somente a professora, mas todos os profissionais envolvidos com a educação infantil devem sempre procurar olhar para as situações sob olhar e pensando no ponto de vista da criança. É ela quem deve estar no centro do trabalho e são suas necessidades e seus direitos que devem ser atendidos. Ao relacionar esse fato com a rotina presente nas instituições de educação infantil, refletimos, juntamente com Barbosa (2000, p.174), quando afirma que “O poder sobre o modo de ver, definir, escolher o tempo e seus usos pertence aos adultos”. A autora explica ainda que freqüentemente esses adultos passam essa responsabilidade para outros adultos, hierarquicamente superiores, ou seja, a rotina normalmente é organizada por coordenadores e diretores. Dessa forma, no contexto de muitas escolas, professores e alunos têm pouca ou até nenhuma autonomia com relação ao tempo das rotinas.

A flexibilidade e a compatibilidade da rotina com planejamentos não-fragmentados e globalizados, segundo Barbosa (2000), são as grandes questões a serem pensadas a respeito da rotina na instituição de educação infantil: “Como é possível combinar e estipular os tempos e espaços para cumprir todas as atividades de rotina e, ao mesmo tempo, fazer um planejamento flexível, coerente com as necessidades do grupo?” (BARBOSA, 2000, p.197).

Para esse problema, a autora coloca como muito importante a reflexão a respeito do que realmente se almeja quando se organiza o contexto de determinada forma, quando se solicita alguma atividade ou se oferece determinado material. É preciso dialogar com o cotidiano, estar mais sensível aos sentimentos das crianças, ao que há de alegria e de imprevisto nos tempos e espaços da escola. É preciso procurar ver o lado bom da rotina, do convívio diário com nossos pares e da repetição de atividades prazerosas e que nos garantem a vida.

Podemos entender a rotina e o espaço físico da instituição de educação infantil como importantes mediadores no desenvolvimento das crianças, pois eles interferem nas ações das crianças e da professora e na representação que ambos fazem a respeito das possibilidades do contexto escolar.

O ambiente físico da escola, assim como a rotina em seu interior, nos indica que as instituições de educação infantil brasileiras não têm sido vistas como espaço de ação independente da criança, onde toda a atenção se volta a ela, seus interesses e necessidades (KISHIMOTO, 2000, p.9). Entretanto, existem modelos de escolas que colocam as crianças como protagonistas no processo educativo. Um exemplo muito forte é o modelo das escolas de Reggio Emilia, o qual apresenta um pensamento inovador, que surgiu na província italiana Reggio Emilia, quando esta tentava se recompor após o término da Segunda Guerra Mundial (MIRANDA, 2005).

Inicialmente, as escolas de Reggio Emilia eram comunitárias, sendo municipalizadas no ano de 1963. Em 1991, uma reportagem na “Newsweek” dedicada ao ensino infantil destaca a Reggio Emilia como melhor ensino infantil do mundo, o que não só chama a atenção das pessoas, mas a torna referência mundial. No Brasil, algumas instituições de educação infantil particulares seguem esse modelo.

Algo que chama a atenção na proposta dessa escola italiana é o tratamento da escola como continuação do lar. Miranda (2005), estudiosa da metodologia das escolas de Reggio Emilia, nos explica que um grande relacionamento com a comunidade e uma intensa participação

dos pais no planejamento e durante as aulas constroem um ambiente agradável em que a criança se sente livre. O diálogo é valorizado e os professores escutam as crianças, que não são tratadas como atoras e sim como autoras no seu desenvolvimento. Existe um trabalho intenso para a formação dos professores, que valorizam a observação, estimulam a criatividade das crianças ao conversar com elas, criam possibilidades de concretizar as fantasias infantis. O ambiente físico dessas escolas, diferentemente do que vemos na maioria das escolas brasileiras, é planejado pensando na criança, de forma a facilitar o diálogo e a comunicação entre os vários ambientes, acabando com toda hierarquização dos espaços. Em vez de salas de aula com mesinhas e cadeirinhas todas arrumadinhas e iguais, com quase nenhum espaço para se movimentar e brincar, as crianças vivenciam os ateliês, cheios de objetos e mesas de diferentes tipos, o que incentiva a criatividade e a experiência da criança. Em um parágrafo, Miranda (2005, p.7) resume bem a forma como esse modelo de educação infantil trabalha:

A imaginação vem da riqueza e diversidade de projetos, experiências que criam necessidades e desejos, exigindo um pensar cuidadoso consigo mesmo e com o outro. Diante disso, cabe ao adulto permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e mesmice que existe na grande maioria das salas de aula, abrindo espaço para situações imprevistas, com grande possibilidade de manipulação de materiais e linguagem, com animação dentro e fora da sala, além de desenvolver uma escuta sensível às explosões, às descobertas infantis e às emoções que elas provocam.

Outros modelos também merecem ser citados, como o High-scope dos Estados Unidos e o MEM (Movimento da escola moderna) de Portugal. O primeiro modelo surgiu nos anos 1960 e começou a fazer parte das reflexões dos profissionais no Brasil nos anos 90, procurando se distanciar dos modelos escolarizados. Kishimoto, Santos e Basílio (2007) nos explicam que concepções de Piaget e Smilanski são utilizadas nessa proposta, que tem entre seus pressupostos a organização de experiências-chave, aprendizagens pela ação, interações entre adultos e crianças, a utilização das áreas de aprendizagens, dos registros e da execução de atividades por meio do planejar, fazer e rever. Para os autores, a organização do espaço físico em áreas de aprendizagens, como nessa abordagem, facilita para as crianças a ação protagonizada, elas executam atividades iniciadas por elas mesmas.

O MEM surgiu do trabalho cooperativo de alguns professores de Portugal, também nos anos 1960. Essa perspectiva caminha na linha de Vigotsky e Bruner, e prevê a participação dos alunos na gestão do currículo escolar. Essa abordagem não é específica da

educação infantil, mas pode ser utilizada nos diversos níveis de ensino. A tomada de decisões é tida na forma de consenso negociado e a escola é vista como espaço aonde as práticas de cooperação e de solidariedade são iniciadas. Uma das questões mais interessantes dessa proposta é a importância dada à organização do espaço da escola, que por eles é feita por meio da divisão por áreas. Uma dessas áreas é “brinquedos, jogos e faz-de-conta”, onde há um espaço organizado para estimular as brincadeiras e a criação das crianças e nele estão contidos, além dos brinquedos, roupas e adereços, para compor os personagens criados por elas (Niza, 1996).

Os modelos existem, vemos que é possível fazer da instituição de educação infantil uma extensão da casa das crianças, um ambiente rico em experiências, em vivências, em criatividade e liberdade. Entendemos que cada sociedade é diferente, cada cultura é diferente, o Brasil não é igual à Itália, e não devemos copiar seu modelo de ensino infantil. Precisamos apenas entender que podemos fazer diferente e pensar nas crianças como elas são, colocando suas necessidades e seus direitos em primeiro lugar.

O ambiente da educação infantil é socialmente privilegiado, e deve ser entendido como tal. O contexto da instituição de educação infantil distingue-se da aprendizagem informal e com especificidades próprias, tem sua natureza educativa singular em relação aos outros níveis de ensino. Cinco itens colocados por Pimentel (2007, p.24) explicitam essas diferenças:

- Ênfase no contato com regras sociais.
- Estabelecimentos de vínculos afetivos distintos dos existentes no contexto familiar.
- Aprendizado caracterizado sobretudo pela investigação experimental.
- Implicação dos processos imaginários no desenvolvimento.
- Primórdios da linguagem escrita.

Kuhlmann (2007) afirma que o debate atual na área defende a necessidade de uma especificidade da educação infantil, que apresenta características diferentes do ensino fundamental. Algumas propostas para as crianças pequenas, segundo o autor, inclusive a versão preliminar do RCNEI, são baseadas no que é pensado para as maiores, ficando atreladas ao ensino fundamental. Isso acontece pois o que entende-se por educacional é o modelo do ensino

fundamental. Kuhlmann (2007) rebate esse pensamento afirmando que a criança se desenvolve na sua relação com a realidade social, cultural e natural, e que devemos pensar numa proposta educacional na qual a criança possa conhecer o mundo em que está inserida, a partir do profundo respeito por ela. A criança precisa viver o mundo, vivenciar experiências ricas e diversificadas, por isso não podemos sistematizar o mundo e apresentá-lo para ela. Caso contrário, “Conhecer, crescer, viver, transforma-se num processo frio e burocrático, controlado pelo adulto” (KUHLMANN, 2007, p.59).

Em contrapartida, o mesmo autor defende a idéia de que não devemos, mesmo entendendo as características específicas da educação infantil, tirar dela o caráter escolar.

Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisaram e trabalharam nessa área, não cabe agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica (KUHLMANN, 2007, p.63).

Uma articulação é necessária entre a educação infantil e o ensino fundamental, principalmente para as crianças um pouco mais velhas, que logo entrarão na escola e querem aprender a ler, escrever e contar. Kuhlmann (2007) sugere que isso seria muito mais fácil de ser resolvido se existisse uma clareza maior quanto ao caráter da educação infantil e se tomássemos a criança como foco, como ponto de partida. Para o autor, a instituição de educação infantil pode ser educacional e ao mesmo tempo adotar as práticas e os cuidados que ocorrem no interior da família sem a necessidade de estar baseada em disciplinas divididas que, para Kuhlmann (2007, p.65), “compartimentam a criança”. Pode também compreender que a criança deve experimentar a vida por inteiro, não deixando de ser uma instituição escolar.

Seja educação infantil, seja ensino fundamental, a criança precisa ser vista, de acordo com Nascimento (2001), como um sujeito de direitos, e pensar nisso no contexto da escola é perceber a importância da brincadeira nas relações de interação entre as crianças, de apropriação do real e de conhecimento das emoções. Brincar é preciso, e os adultos devem sempre proporcionar essa vivência às crianças.

Wajskop (2005) refere-se à escola de educação infantil como instituição que acolhe crianças cuja atividade fundamental, do ponto de vista afetivo, social e cognitivo, é a brincadeira. A autora trabalha com a hipótese de que

[...] organizada em torno da brincadeira infantil, a pré-escola poderia cumprir com a sua função pedagógica, ampliando o repertório vivencial e de conhecimentos das crianças, rumo à autonomia e à cooperação (WAJSKOP, 2005, p. 28).

Estar atento às necessidades e direitos das crianças é proporcionar a elas um brincar de qualidade dentro das instituições, e os professores devem ser formados para isso.

No contexto da escola é necessário que se entenda a cultura lúdica das crianças para que se possa pensar em uma proposta de ensino baseada no lúdico. Não basta incluir o brincar nas escolas, é preciso que esse brincar esteja voltado para a criança e não para o adulto; é preciso pensar na formação dos professores e na organização do espaço da escola.

2.2 O Brincar

“- Só as crianças sabem o que procuram, disse o príncipezinho. Perdem tempo com uma boneca de pano, e a boneca se torna muito importante, e choram quando a gente toma...” (O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint Exupéry).

Existe dificuldade em conceituar e diferenciar a brincadeira do jogo, pois os termos “jogar” e “brincar” muitas vezes são tratados como sinônimos. Kishimoto (1997) afirma que os termos, no Brasil, são utilizados indistintamente pela falta de conceituação que este campo ainda apresenta. Bomtempo e Hussein (1986) concluem que é difícil conceituar o comportamento do brincar e que isso não ocorre só na língua portuguesa. No dicionário Aurélio (FERREIRA 1994), a brincadeira é o “ato ou efeito de brincar” e o brincar é “divertir-se infantilmente”, já o jogo está conceituado como “atividade física ou mental fundada num sistema de regras que define a perda ou o ganho”. Vemos que esta definição é limitada, por entendermos, na perspectiva de Vigotski (2007), que mesmo o que é definido por brincadeira possui regras. Alguns pesquisadores têm as suas próprias diferenciações e definições para brincar e jogar. Para Kishimoto (1997, p.07):

[...] brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras).

O fenômeno tratado nesse trabalho é o ato de brincar, entendemos que esse fenômeno está contemplado no jogo, por isso, trataremos os termos como sinônimos.

Com Ariès (2006) entramos um pouco na história dos jogos e brincadeiras. O autor nos conta que desde o início do século XVII os jogos das crianças e dos adultos eram os mesmos, não existia diferenciação. Brincavam da mesma forma e juntos nas festas, nas ruas. O trabalho não ocupava tanto tempo e nem tinha tanta importância para as pessoas. Era por meio das brincadeiras que a sociedade estreitava os seus laços e se sentia unida. Com o passar do tempo a brincadeira passa a ser considerada profana e fica reservada só para as crianças e para o povo, não era mais permitido aos adultos das classes altas esse tipo de divertimento. A brincadeira vai sendo abandonada pela sociedade dos adultos, e até hoje, muitas brincadeiras são vergonhosas quando praticadas por “gente grande”.

A igreja condenava os jogos, e a “moral e bons costumes” fizeram com que alguns tipos de jogos fossem condenados até para as crianças, como os jogos de azar, de dança, e até esportes. Quem jogava era considerado um “semicriminoso”. Essa visão só começa a mudar sob a influência dos jesuítas, que perceberam que o jogo também tinha possibilidades educativas e o aceitam como “divertimento disciplinado, controlado” (ARIÈS, 2006).

No século XVIII, segundo Kishimoto (1990), acontece a popularização dos jogos educativos, aos quais, antes disso, apenas príncipes e nobres tinham acesso. Esses jogos tornam-se veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular. É nessa mesma época que Rousseau, em *Emílio*, constrói uma concepção de infância que acarreta na adoção de práticas educativas que perduram até os dias de hoje, em que as crianças devem se vestir de acordo com a sua idade, tem permissão para se comportar de modo distinto dos adultos, podendo assim brincar de cavalinho de pau, piões e passarinhos. Com isso, abre-se espaço para a psicologia infantil e, conseqüentemente, para a discussão da importância do ato de brincar para as crianças.

Kishimoto (1990) afirma ainda que, no Brasil, as pesquisas realizadas a respeito das brincadeiras tradicionais e sua importância para a socialização, integração social, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo ainda estão começando. Na década de 1980 acontece um processo de valorização do jogo, com as brinquedotecas e o aumento da produção científica sobre o tema.

A respeito da evolução dos brinquedos, os objetos de ação do brincar, Benjamin (2002) fala do confronto existente entre adultos e as crianças, pois são eles que oferecem às crianças seus brinquedos. A liberdade da criança existe no sentido de aceitar ou recusar o objeto, mas não são poucos dos brinquedos mais antigos, como a bola, o arco, a pipa, que foram impostos às crianças como objetos de culto, e que graças à imaginação infantil transformaram-se em brinquedos. Há um erro, segundo o autor, em afirmar que são as crianças que determinam seus brinquedos. Para Benjamin (2002), a cultura condiciona o conteúdo desses objetos, e a imagem de criança condizente com determinada cultura está diretamente ligada aos brinquedos das crianças.

Alguns autores foram pioneiros ao tentar explicar a brincadeira. Huizinga, um dos primeiros autores a abordar essa temática de forma mais ampla, no ano de 1938 publica a obra “Homo Ludens”, que é, até os dias de hoje, referência para os estudos que tratam desse tema. O autor tem uma concepção bem ampla da atividade e eleva o jogo ao afirmar que ele é fato mais antigo que a cultura, pois coloca que os animais brincam tal como os homens, chegando a comparar o jogo com rituais sagrados. Segundo o autor, o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica e sua característica primordial e sua essência estão na fascinação que provoca. Huizinga (2004) apresenta quatro características como principais, sendo que o jogo deve atender a todas elas, caso contrário deixa de ser considerado jogo. Tentando sintetizar essas características ele escreve um parágrafo muito citado nos estudos que tratam desse assunto, o que demonstra a importância de seu trabalho, mas que não nos impede de novamente citá-lo:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (p.16).

Ou seja, para Huizinga (2004), o jogo deve ser: voluntário (sujeito a ordens deixa de ser jogo), desinteressado (tendo um fim em si mesmo), ter limitação de tempo e espaço e estar dentro de uma ordem (em que estão inclusas as regras).

Em uma perspectiva diferente, Freire (2002) escreve sobre a complexidade² do jogo. O autor afirma que o jogo é um fenômeno que é percebido por suas manifestações, sabemos da sua existência pois a nossa percepção o registra, considera que seria inútil tentar compreender o jogo listando os componentes do que pode e do que não pode ser considerado jogo. Para ele, o jogo não pode ser encarado em uma visão cartesiana, ou seja, não pode ser visto separado em partes, que somadas formam um todo. Sua visão é a de que as interações entre partes tendendo em uma direção constituem o jogo, ou seja, não podemos separá-lo em regras, imaginação, competição, desinteresse e espontaneidade, para depois juntarmos tudo e constituir o jogo, pois é na interação entre estas características que ele surge.

Acreditamos que não podemos identificar a brincadeira por tópicos ou características formadas. É no conjunto de todas as características em interação que o brincar aparece. Morin (2007), em sua obra “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, defende a idéia de que para que um conhecimento seja pertinente ele deve enfrentar a complexidade, e explica:

[...] de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2007, p.38).

Freire (2002) coloca muito bem a teoria da complexidade explicada por Morin (2007), afirmando que não se pode separar, identificar as características e depois juntar tudo para formar o jogo. Brougère (2001) fala sobre a liberdade da brincadeira, da necessidade da escolha, de querer brincar, devemos pensar que a “magia do jogo” pode acontecer nas mais diferentes situações e ambientes, basta querer.

A subjetividade do jogo, citada por Freire (2002), é importante, pois enquanto não se retira a ação da esfera da objetividade, não é possível jogar. Para alguém que está de fora da atividade, apenas observando, determinada ação pode parecer um trabalho, com todas as suas

² O autor, quando fala da complexidade ou unidade complexa, se refere à teoria da complexidade apresentada pelo autor Edgar Morin.

características, mas se a pessoa envolvida se entrega ao “Senhor do Jogo³” dá maior ênfase ao subjetivo do que ao objetivo, realiza aquela atividade não mais por necessidade, mas por querer fazê-la, ela joga.

Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade (FREIRE, 2002, p.67).

O jogo difere, então, do trabalho no momento em que nos refugiamos na esfera do mundo subjetivo e, livre de obrigações objetivas, decidimos jogar.

Ao procurar uma caracterização para a brincadeira, Brougère (1998) afirma a dificuldade de se conseguir definir a atividade. O autor defende a idéia de que ter um conceito, como o do jogo, evidencia um jogo de linguagem, e, além disso, é o adulto que dá o nome de jogo a um conjunto de atividades das crianças, mas ele não sabe se as crianças reconhecem determinada atividade como jogo.

Na mesma linha de pensamento de Freire, Brougère (2002) afirma que não é nenhum comportamento específico que caracteriza o jogo, sendo identificado pelo “modo como se brinca”. A subjetividade é explicada pelo fato de que a brincadeira depende da interpretação dos atores sociais. “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (BROUGÈRE, 2001, p.100). Assim, só se brinca quando se tomam decisões, de querer brincar e de que maneira a brincadeira vai acontecer.

É interessante pensar na subjetividade da brincadeira, quando se pretende diferenciá-la de movimento. Nem toda atividade de brincar está acompanhada de movimento, assim como não é porque a criança está se movimentando que ela está brincando. Essa confusão acontece muito quando o adulto ao perceber algumas crianças correndo em um parque tem a certeza de que estão brincando, e vê outras sentadas no chão e se dirige a elas perguntando o motivo de não estarem brincando.

Para Vigotski (2007), na abordagem histórico-cultural, o brinquedo (fazendo referência ao ato de brincar) não é só uma atividade que dá prazer à criança, pois muitas outras

³ Para o autor, o jogo vai além do jogador, ele não termina quando as pessoas param de jogar . Para explicar esse fato, Freire utiliza o termo “Senhor do Jogo”, que seria o sujeito do jogo, algo que se precisa evocar para entrar na brincadeira e realmente jogar.

atividades também o proporcionam e não são consideradas brinquedo. Também não é o fato de existir prazer em certa atividade que vai determiná-la como jogo. Entre as características do brinquedo, segundo Vigotski (2007), está a satisfação de necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos, pois o brinquedo seria um mundo ilusório, onde qualquer desejo pode ser realizado. A situação imaginária, assim como as regras, é característica sempre presente no brinquedo.

Todos sabemos que a forma como brincamos vai mudando conforme ficamos mais velhos. Com o passar do tempo, alguns tipos de brincadeira já não nos interessam mais, e passamos a prestar atenção em outras dinâmicas. Vigotski (2007) aborda a questão da “evolução do brinquedo” trazendo duas características que, segundo o autor, estão sempre presentes: as regras e a situação imaginária. De acordo com essa teoria, as brincadeiras das crianças mais novas têm uma situação imaginária bem forte e nítida, e regras ocultas. A brincadeira de casinha é um exemplo do brincar das crianças pequenas, em que o imaginário reina, mas ainda assim certas regras de comportamento devem ser seguidas. Com o passar do tempo, gradativamente, as brincadeiras vão se encaminhando para uma situação em que as regras ocupam o lugar mais importante, agora são elas que aparecem fortes e nítidas, e a situação imaginária passa a manter-se implícita. Para esse exemplo podemos utilizar um jogo de queimada, em que as regras são primordiais, mas o imaginário ainda está presente na representação que as pessoas vivem durante o momento do jogo, é como se estivessem em um mundo paralelo, defendendo seu time como numa “guerra”, em que alguns comportamentos que não fazem parte da vida real são permitidos na hora de brincar. Percebemos o imaginário presente desde o nome da atividade “queimada” até a maneira como as pessoas se colocam para jogar. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p.125).

Um dos principais seguidores da teoria sobre a psicologia do jogo infantil de Vigotski foi Elkonin. Este autor, em sua obra “Psicologia do Jogo”, afirma que o jogo é a reconstrução do vivido pela criança, das tarefas e normas das relações sociais, atividade sem fins utilitários diretos. “... a unidade jogo está constituída precisamente pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo” (ELKONIN, 1998, p.26). O autor afirma também que a origem do jogo é comum à da arte.

Uma mudança gradual ocorre nos jogos infantis, e esse fato, de acordo com as afirmações de Elkonin (1998), acontece pela mudança que sofre o papel do brinquedo, o objeto

da brincadeira. Nas brincadeiras das crianças pequenas, esse brinquedo direciona o tema da brincadeira, já as crianças maiores atribuem aos brinquedos as propriedades que elas desejam. As brincadeiras, segundo esse autor, também evoluem quanto às regras, pois quanto mais desenvolvida a brincadeira, mais regras existem. Uma afirmação muito importante de Elkonin (1998, p.302) a respeito da evolução do jogo é quando ele a relaciona a evolução da criança, que com o passar do tempo muda sua visão do mundo: “o essencial para o desenvolvimento do jogo é a atitude da criança em face ao papel que representa”. A interpretação que a criança faz das relações sociais e dos papéis que representa durante a brincadeira muda, o que faz com que as características da atividade também mudem.

Leontiev (2006), psicólogo soviético que trabalhou com Vigotski, afirma que não há elemento fantástico na brincadeira, pois considera reais os objetos da ação, assim como a ação da criança e a operação que ela realiza naquele momento. Entretanto, é inegável a presença de algo imaginário no jogo como um todo, a chamada situação imaginária. Uma brincadeira com situação imaginária surge, como resultado dos objetos, da ruptura entre seu sentido e seu significado para a criança; o que não acontece antes, premeditadamente, acontece no processo da atividade. “Uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando não está brincando” (LEONTIEV, 2006, p.128).

A brincadeira não pode ser enquadrada arbitrariamente, assim como ela não é fantástica, pois, de acordo com Leontiev (2006), a ação da criança na brincadeira é ação real, o que diferenciaria de uma ação que não seria brincadeira é apenas a motivação. Quando a criança brinca, sua motivação não está voltada para o resultado e sim, para a própria ação.

Uma definição de brincadeira que acreditamos estar bem completa é a de Wajskop (2005), que utiliza a concepção socioantropológica para o qual a brincadeira é:

[...] um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. A brincadeira na perspectiva sócio-histórica é antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios (p.28).

Até o momento, neste capítulo, só pensamos na brincadeira infantil. A brincadeira ocupa um tempo grande na vida das crianças, com certeza maior e com características diferentes do que acontece com os adultos. Como já foi esclarecido, o brincar evolui na vida das

peças de forma que a situação imaginária e as regras vão tomando proporções diferentes na atividade, normalmente de uma predominante situação imaginária, que vai, com o tempo, cedendo seu espaço às regras. Pensando dessa forma, o brincar do adulto teria muito mais regras do que o brincar das crianças, mas a magia da brincadeira, a motivação, aquilo que caracteriza a atividade como brincadeira continua a mesma. Mihaly Csikszentmihaly, autor americano, professor de psicologia e educação na Universidade de Chicago, nos EUA, em sua obra “A descoberta do fluxo” apresenta uma visão não só do brincar ou jogar, mas das atividades que causam o que ele chama de “fluxo” na vida cotidiana das pessoas, sem se preocupar em separar os adultos das crianças.

Segundo Csikszentmihaly (1999), a experiência das pessoas é formada pelo que ela sente (suas emoções), pelo que ela deseja (suas metas) e pelo que ela pensa (a forma como ordena a sua atenção). No cotidiano, raramente essas experiências estão em sincronia, ou seja, dificilmente a emoção, a vontade e o pensamento participam do mesmo evento. “Desejos, intenções e pensamentos conflitantes se esbarram na consciência, e somos impotentes para colocá-los em ordem” (CSIKSZENTMIHALY, 1999, p.35).

As experiências de fluxo, segundo o autor, são momentos em que acontece aquela sensação experimentada nos momentos da vida que podem se destacar como os melhores. Acontecem quando o que sentimos, o que desejamos e o que pensamos se harmonizam. Cada pessoa vivencia o fluxo dependendo da sua experiência pessoal. Não existe uma atividade específica para o fluxo, que pode acontecer tanto em um momento de trabalho como em um de lazer. O jogo está entre as atividades citadas pelo autor em que mais fácil se entra em fluxo. Podemos perceber a verdade dessa afirmação quando Csikszentmihaly (1999, p.36-37) explica que o fluxo costuma ocorrer quando:

- Uma pessoa encara um conjunto claro de metas que exigem respostas apropriadas;
- Ocorre um feedback imediato, fica claro o desenvolvimento do indivíduo durante a atividade;
- As habilidades da pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar da sua capacidade de controle.

Essas três principais características podem ser complementadas com a concentração das pessoas durante a realização da atividade, pois não há espaço para outros pensamentos que distraiam e a sensação de alteração do tempo, quando as horas passam como minutos. Ocorre a união entre pensamento e ação.

Quando todo o ser de uma pessoa é levado ao funcionamento total do corpo e da mente, o que quer que se faça torna-se digno de ser feito por seu próprio valor; viver se torna sua própria justificativa (CSIKSZENTMIHALY, 1999, p. 38).

Podemos relacionar esses três itens apresentados tanto com as brincadeiras mais infantis, anteriormente descritas, como aos jogos considerados mais adultos, como o próprio autor cita, o xadrez, o tênis ou o pôquer. O brincar, como atividade de fluxo, possui metas e regras que possibilitam a ação; durante a atividade o jogador vive em um mundo reservado, depois de cada passo, a pessoa que joga sabe como está seu desempenho e ocorre o equilíbrio entre as habilidades da pessoa e as oportunidades de ação. Com isso, o brincar pode ser caracterizado como atividade de fluxo.

A vivência de situações de fluxo leva a um crescimento pessoal. Nessas atividades, as habilidades do indivíduo devem estar sempre em equilíbrio com os desafios que a tarefa oferece. Assim, cumprida determinada tarefa, uma nova situação de fluxo vai buscar novos desafios e, para isso, novas habilidades serão necessárias. Com o aumento dos desafios e a aquisição de novas habilidades, o fluxo pode ser visto como um ímã para a aprendizagem (CSIKSZENTMIHALY, 1999).

Podemos pensar no brincar como atividade que necessariamente ocasiona o fluxo e, por isso, segue os requisitos colocados, o que não significaria que toda experiência de fluxo seja brincadeira. O sentimento do brincar pode ser igualado ao sentimento de fluxo, de maneira que podemos utilizar as definições desse sentimento de fluxo para definir o brincar.

Acreditamos que a teoria do Fluxo converge com a idéia de subjetividade trazida por Freire e Brougère. O fluxo pode ocorrer em qualquer atividade, dependendo de como a pessoa se coloca perante aquela ação. Só quem pode afirmar se está jogando, se está vivenciando o fluxo é a própria pessoa. O “Fluxo”, não está ligado a lugares, pessoas, tempos ou exigências, ele acontece quando a criança ou o adulto, por algum motivo, são tomados pelo sentimento que o brincar e também outras atividades podem proporcionar. Não é o movimento ou o objeto que determina a brincadeira, e sim o próprio sujeito da atividade.

Tendo em vista que cada indivíduo é socialmente diferente do outro, cada criança nasce em um contexto diferente e se apropria do mundo de maneiras específicas, pensamos no brincar como atividade humana e de origem social. Para que um indivíduo vivencie o fluxo ao executar determinada atividade, por exemplo, ele precisa que essa atividade, de alguma forma, seja importante para ele. A significância que determinada atividade tem para os indivíduos vai depender das suas vivências anteriores, das suas relações estabelecidas com as outras pessoas e com o mundo que os rodeia. Os conceitos são internalizados, para Vigotskii (2006), de acordo com as relações que o sujeito estabelece.

Elkonin (1998) fala da natureza e da origem do jogo como sociais. O autor coloca que o jogo nasce das condições reais de vida da criança em sociedade. Para ele, o jogo não representa um distanciamento da realidade, não é pura invenção, é reconstituição da realidade vivida. Refletir sobre as relações sociais é a essência do brincar.

A aprendizagem social do brincar constitui o interesse analítico de Brougère (2001). O autor explica que a criança desde o momento em que nasce se encontra em um contexto social, assim, não existe a brincadeira natural. Para ele, a brincadeira não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem social e, por isso, aprende-se a brincar. Quando se tem a criança como ser social, essa idéia de que a brincadeira é aprendida é bastante adequada. Brougère (2001, p.105) salienta que “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”.

Brougère (2002) nos apresenta o conceito de cultura lúdica para falar das aprendizagens sociais que levam ao brincar. O autor explica que o brincar não pode ser separado, isolado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotada de uma significação social. Cada cultura determina o que é jogo, assim “o *ludus* latino não é igual ao brincar francês” (p.20). Para que determinada atividade seja jogo, ela deve ser interpretada como tal, e essa interpretação vai depender da imagem que se tem dessa atividade. Brougère (2002, p.23) defende a existência de uma cultura lúdica, que seria o “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo”.

As brincadeiras das crianças diferem bastante dependendo do lugar que são executadas. Às vezes, o princípio da brincadeira é o mesmo, mas mudam o nome e as regras. No Brasil, uma brincadeira de amarelinha ou de corda, para utilizar de exemplo, não são brincadas da

mesma forma na Região Sul e na Região Nordeste, muitas vezes a brincadeira muda até em grupos diferentes de crianças do mesmo bairro de determinada cidade. Meninos e meninas também brincam de formas diferentes, assim como crianças de classes sociais ou idades diferentes. Isso acontece pela cultura lúdica não estar separada da cultura em que a criança está inserida. Para entender isso, basta, segundo Brougère (2002), prestar atenção às brincadeiras do nosso tempo e de tempos passados, e perceber as especificidades da cultura lúdica contemporânea. A multiplicação dos brinquedos eletrônicos, e o surgimento dos videogames mudaram a experiência lúdica das crianças e transformaram a cultura lúdica de muitas crianças.

Kishimoto (2001a) nos mostra as brincadeiras surgidas de diversos contextos sociais, nos tempos da escravidão e das noites escuras nas cidades do interior, fazendo uma reflexão a respeito das diferenças culturais vivenciadas pelas crianças e da influência disso em suas brincadeiras, e de como, por meio das brincadeiras, podemos perceber muita coisa a respeito de uma sociedade e de uma época:

Nas cidades do interior, a mula sem cabeça assombrava crianças, nas noites escuras de Brodósqui, nas lembranças de Portinari. Nos tempos da escravidão, meninos de engenho, da Casa Grande, brincavam com seus irmãos e primos, de ser dono de engenho de açúcar, de construir um capa-bode, uma engenhoca para obter o caldo de cana. As brincadeiras do moleque sapeca, o menino-diabo, que, na descrição de Machado de Assis, batia no lombo do negrinho da senzala, seu companheiro de brincadeira, com uma vara de laranjeira, transformando-o em um burro de carga ou, ainda, o capitão do mato ou capitão do campo, o caçador de negros, o cangaceiro, com chapéu e espada formando o batalhão do sertão nordestino são as marcas do imaginário infantil, personagens construídas nos contextos sociais da escravidão, do canavial, do início da industrialização, compartilhadas pelo mundo infantil na forma de faz-de-conta (KISHIMOTO, 2001a, p. 10).

De acordo com Brougère (2002), quem constrói a cultura lúdica é a própria criança, brincando. O jogo é lugar de construção de cultura lúdica e é produto das interações sociais, por isso, para o autor, “o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura”. (p.30).

Vigostki (2007) nesse sentido pontua que a criança, ao nascer, já está imersa em mundo social, e é justamente nessa apropriação do mundo pela criança e na internalização dos conceitos apresentados por esse mundo que o brincar se mostra importante. Muitos autores falam a respeito da importância da brincadeira infantil e de suas relações com desenvolvimento e aprendizagem.

Consideramos necessário, neste momento, explicar, a partir da teoria de Vigotski, relações entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, para depois disso pensarmos a importância da brincadeira para ambos os processos.

2.2.1 Aprendizagem e desenvolvimento e a influência da brincadeira

Neste trabalho falamos a respeito desses dois conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento. Afirmamos que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança. Mas o que isso significa? Vigotskii (2006) explica a relação entre os dois termos e nos ajuda a diferenciá-los.

O autor coloca três correntes a respeito do tema que seriam as principais. A primeira delas trata do aprendizado como independente do desenvolvimento. A aprendizagem utilizaria os resultados do desenvolvimento e não se adiantaria a ele, podendo modificar a sua direção. Nessa teoria, a aprendizagem escolar não influenciaria de maneira nenhuma no processo de desenvolvimento da criança.

A segunda teoria é contrária à primeira, defendendo que aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento dos dois processos seria paralelo, assim, a cada etapa da aprendizagem ocorre também uma etapa no desenvolvimento. Dessa forma, os dois conceitos não são absolutamente diferenciados.

A terceira posição teórica procura combinar as duas primeiras teorias. O processo de maturação aparece primeiro, preparando e possibilitando o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que a aprendizagem estimula o processo de maturação e o faz avançar. O aspecto mais importante desta terceira teoria é que o papel da aprendizagem ampliar-se-ia no desenvolvimento da criança. Para essa teoria, cada matéria ensinada na escola teria uma importância para o desenvolvimento geral da criança. Aprender algo sobre geografia ajudaria no desenvolvimento da matemática.

Vigotskii (2006) discorda das três teorias e procura uma nova e melhor solução para o problema. Para ele aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida da criança; a aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da

criança, ou seja, a capacidade potencial de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. É aqui que surge um dos conceitos mais importantes da teoria de Vigotski, a zona de desenvolvimento proximal. Assim, a principal característica da aprendizagem, de acordo com Vigotskii (2006), é que estimula processos internos de desenvolvimento criando uma zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (2007) determina dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, significando tudo o que a criança já consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial. Entre esses dois níveis de desenvolvimento se encontra a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é resultado de interações mediadas, é o que a criança consegue realizar, mas contando com a ajuda de um mediador. Ou seja, o que está na zona de desenvolvimento proximal hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real. Por isso o autor coloca que é essencial para o aprendizado a criação dessa zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Pimentel (2007, p.225), a aprendizagem por meio da ZDP está no acionamento das competências e habilidades potenciais, “primeiramente em um cenário interpsicológico, para que possam ser internalizadas, tornando-se intrapsicológicas”. O fato de o brincar criar essa zona de desenvolvimento indica que essa atividade proporciona momentos de aprendizado para as crianças.

Para o autor, a aprendizagem deve estar de acordo com o desenvolvimento em que a criança se encontra e ao mesmo tempo ativa processos internos necessários para o desenvolvimento da criança. Vigotskii (2006, p.115) explica:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Resumindo a teoria de Vigotskii (2006), os dois processos não são simétricos, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento proximal. “Existe uma dependência recíproca extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem.” (p.116-117).

A perspectiva que estamos seguindo é a da atividade do brincar como importante para o desenvolvimento da criança. Essa pequena explicação tem justamente esse

objetivo, clarear o nosso pensamento a respeito de desenvolvimento e aprendizagem para assim percebermos melhor o papel do brincar nesses processos.

Wajskop (2005, p.31) salienta que a brincadeira “proporciona uma ocasião educativa única para as crianças”, por trazer característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida. “Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas, ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais”.

Segundo Bomtempo (1986), alguns autores têm o brinquedo como um ambiente planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, mas também salienta que ainda é difícil para as pessoas encararem e perceberem a importância da brincadeira, da oportunidade de brincar e da aprendizagem decorrente dela.

Vigotski (2007) trata da situação de brincar com grande importância. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (p.131). Para o autor:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

É no brinquedo, de acordo com Vigotski (2007), que o comportamento infantil passa a ser dirigido pelo que determinada ação significa para a criança, e não apenas pela percepção imediata dos objetos. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 2007, p.114). Essa transição é importante para a criança, pois com o brinquedo ela aprende a agir conforme ela pensa e não conforme ela vê. Um lápis, que para uma criança só poderia servir para rabiscar, gradativamente vai se tornando possível que seja também uma varinha de condão. Para Vigotski, é a essência do brinquedo, criar uma nova relação entre o campo da percepção visual da criança (o que ela vê), e o campo do significado (o que ela pensa). Pimentel (2007, p. 231), ao discorrer sobre o jogo e a imaginação dentro da teoria de Vigotski, fala que é pela subordinação das ações aos significados que a brincadeira é tão importante para que a criança desenvolva seu pensamento abstrato:

A situação lúdica é desafiante, instiga a ação simbólica para o real ser recriado, subordinando os objetos e as ações a significados lúdicos, fenômeno a que Vygotsky denominou movimento do campo do significado. Assim, a criação de uma situação imaginária coordena mudanças no campo simbólico: o significado não é mais um dos atributos do objeto ou da ação, porque ele dirige a percepção objetiva e a cadeia de ações.

O papel dos objetos da atividade de brincar é levantado por Leontiev (2006). Para ele, o brincar constitui a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos. A criança, conforme se desenvolve, expande a quantidade de objetos que domina e se sente desafiada a dominar cada vez mais o mundo objetivo. O adulto, na perspectiva infantil, seria “o dominador das coisas”, pois elas percebem o objeto na forma da ação humana. O autor dá o exemplo do carro: “Não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa agir, ela precisa guiá-lo, comandá-lo” (LEONTIEV, 2006, p.121). O brincar seria então a forma que a criança resolve a contradição existente entre sua necessidade de agir e a impossibilidade encontrada em executar certas operações.

Além de reais, as ações das crianças pequenas quando brincam são também sociais e generalizadas. Para explicar essa afirmação, Leontiev (2006) utiliza o exemplo de uma criança brincando de motorista. Nessa ação quem brinca pode estar reproduzindo o único motorista que ela conhece, mas a sua ação na brincadeira está representando não um motorista concreto, mas um motorista “em geral”. A criança não pretende reproduzir uma pessoa e suas ações concretas, mas sim “executar a própria ação com uma relação com o objeto” (p.130).

É, muitas vezes, por desejar continuar brincando que as crianças se submetem às regras da brincadeira. Podemos afirmar que, também pela presença das regras, a criança quando brinca desenvolve sua moral e aprende regras de comportamento, não porque lhe foram impostas, mas sim pela própria experiência da criança. Pimentel (2007) afirma que é pela aparente inutilidade que a brincadeira é útil, pois assim a criança exercita, cria, inventa e experimenta situações em que são os próprios participantes que criam as regras e reconstruem o real.

2.3 Brincar na Educação Infantil

“- Se eu ordenasse a meu general voar de uma flor a outra como borboleta, ou escrever uma tragédia, ou transformar-se em gaivota, e o general não executasse a ordem recebida, quem - ele ou eu - estaria errado?

- Vós, respondeu com firmeza o príncipezinho.

- Exato. É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar, replicou o rei. A autoridade repousa sobre a razão” (O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint Exupéry).

Cada vez mais, nas escolas infantis, tem se falado na importância do lúdico para as crianças pequenas. De acordo com Brougère (2002), nossa cultura lúdica, ou seja, nosso conjunto de regras e significações adquiridas no contexto das brincadeiras, diversifica-se de acordo com a nossa vivência lúdica. Cada criança tem uma cultura diferente e essa variação vem de alguns fatores, como as diferenças culturais, de sexo, idade, dependendo sempre do tipo de motivação que a criança recebe para brincar. As brincadeiras são sociais e, assim, influenciadas pela sociedade. Se as características de determinada sociedade mudam com o tempo, a cultura lúdica das pessoas também vai mudar, até porque não está isolada da cultura geral.

No contexto da escola é necessário que se entenda a cultura lúdica das crianças para que se possa pensar em uma proposta de ensino baseada no lúdico. Não basta incluir o brincar nas escolas, é preciso que esse brincar esteja voltado para a criança e não para o adulto, é preciso pensar na formação dos professores e na organização do espaço da escola.

De acordo com Kishimoto (2001b), a brincadeira tem sido realizada como descanso entre as atividades dirigidas de sala e a função da educação infantil tem sido só a de estudar. A brincadeira está incluída na instituição de educação infantil, mas não fazendo parte da sua função, que seria só o estudo. A autora aponta a predominância da expressão gráfica e a ausência de linguagens simbólica e artística nas escolas de educação infantil. Tanto o espaço da sala quanto a formação dos professores estão ainda muito voltados para o aprendizado de números e letras, ou seja, a escola acaba por não ter a criança como centro da atenção, de ser um espaço de ação independente da criança. A escolarização muito forte na educação de crianças

pequenas não leva em conta a especificidade dessa primeira fase do ensino básico, que não deve ser cópia do ensino fundamental.

A espontaneidade e imaginação da criança nessa fase definem duas de suas principais características, e ambas, de alguma maneira, devem ser trabalhadas na escola. “O comportamento social do pré-escolar concentra-se em suas brincadeiras. É brincando que a criança vai, pouco a pouco, tomando contato com a realidade” (BEAL e THIESSEN, 1987, p.15). O brincar possibilita o espaço para a espontaneidade e ao mesmo tempo cria oportunidade de socialização entre as crianças em espaços onde elas tenham convivência com crianças e adultos que não fazem parte do seu ambiente familiar, como na escola.

Bomtempo e Hussein (1986) chamam a atenção para o fato de que o brincar oferece meios para obter informações que não poderiam ser obtidas de outra forma, e a observação de uma criança brincando evidencia respostas em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o que pode ser um recurso de grande valia para o professor.

Kishimoto (1998) explica que muitos autores são opostos à idéia de levar o jogo para o ambiente escolar, pois, segundo eles, o jogo tornar-se-ia marginalizado, viraria uma ação dirigida na busca de finalidades pedagógicas. Perderia assim suas características de ser uma ação livre, de ter fim em si mesmo, de ser iniciado e mantido pelo aluno e de ser realizado por simples prazer. “Tais ponderações têm aquecido as discussões em torno da apropriação do jogo pela escola e, especialmente, o jogo educativo” (p.14). O chamado “jogo educativo” seria, segundo a autora “metade jogo, metade educação”, mas, em contrapartida, ela afirma que “todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa” (p.23).

Em teoria pioneira, Frédéric Froebel criou o “jardim de infância” para crianças de 1 a 6 anos, com proposta de valorizar a atividade infantil motivada pelo jogo, atribuindo a ele dimensão educativa. De acordo com Nascimento (2001), a pedagogia de Froebel defende que a criança se desenvolve pela relação existente entre o imaginário e a ação simbólica. O jogo, nessa perspectiva, deve ser respeitado e não utilizado como artifício. A importância dos materiais (brinquedos) aparece pela exploração das crianças e é ela quem apresenta a função educativa e não o material em si. É com Froebel que o jogo começa a ser pensado como aspecto central para a educação das crianças pequenas.

Os métodos propostos por Froebel, segundo Brougère (1998), que colocam o jogo e certos brinquedos educativos no centro, foram desenvolvidos em diversos países, como

Alemanha e França. Para Brougère (1998), Froebel teve influencia real na educação da primeira infância.

Nas discussões atuais a respeito do tema, Brougère (2001) nos alerta para os riscos de utilizar a brincadeira para seduzir a criança com o objetivo de ensinar um conteúdo didático, concordando, nesse aspecto, com a teoria de Froebel.

Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança (BROUGÈRE, 2001, p.97).

O autor chama a atenção para o fato de que não se pode confiar inteiramente na brincadeira como recurso pedagógico, pois a criança pode brincar evitando o que não é agradável para ela. “Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira.” (p. 104). Isso se dá por conta do caráter de incerteza que acompanha o jogo, não se pode prever o que ocorrerá.

Brougère (1998) afirma que é evidente a dimensão pedagógica do jogo, pois não é pela sua frivolidade que se perca seu lugar educativo. O autor defende a idéia de que o interesse educativo pode estar presente em uma situação de jogo, desde que nenhuma de suas características seja perdida. As características a que Brougère se refere são: A existência pelo menos um tipo de linguagem, a tomada de decisão pelo(s) sujeito(s) da brincadeira, regras, incerteza e, por fim, a frivolidade.

Esse interesse educativo só pode estar presente se as características do jogo forem mantidas. Além disso, tudo isso acontece de acordo com o ritmo da criança e encerra um aspecto aleatório e incerto. Se a liberdade faz o valor das aprendizagens efetuadas no jogo, também produz a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de definir de modo preciso as aprendizagens sobre o jogo. Este é o paradoxo do jogo, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto, às vezes aberto, mas também fechado em outras situações: sua indeterminação é seu interesse e, ao mesmo tempo, seu limite (BROUGÈRE, 1998, p.194).

De acordo com o pensamento de Brougère (1998), o jogo educativo na escola pode seguir caminhos opostos. Pode acabar como uma “escola de conformismo social” (p.194), ou pode se tornar um espaço de experiências diversas, curiosidade, exploração e invenção. Para o autor, as relações entre jogo e educação são complexas, pois o ambiente educativo, para pensar

no jogo, deve abrir espaço ao aleatório e ao incerto, o que é muito difícil pela objetividade da escola.

Brougère (1998) reconhece a importância dos materiais do jogo, que permitem objetivar-se a liberdade da criança, e afirma que “o que importa é a forma como o adulto se apresenta à criança para garantir essa liberdade” (p.69). A organização do meio tem sua importância na medida em que o jogo da criança vai depender do que o meio lhe oferece. A manipulação de elementos faz parte das brincadeiras, sejam eles materiais ou imateriais (imagens), ou seja, os adultos são responsáveis pelo ambiente em que as crianças brincam.

De acordo com esta linha de pensamento, ao educador cabe a função de fazer com que as características do jogo não se percam, de organizar o ambiente e os materiais do jogo, de não impor nenhuma brincadeira ou forma de brincar às crianças, de se manter distante mas ao mesmo tempo próximo das crianças que brincam, percebendo como elas lidam com as situações.

Freire e Scaglia (2003) seguem um pensamento diferente, afirmam que é por suas próprias características que o jogo deve ser incluído no currículo escolar, além da atitude crítica que marca a brincadeira e que, segundo os autores, é “fundamental na aquisição de qualquer conhecimento” (p.160), os aspectos motivacionais, a ética, estética, sociabilidade e motricidade fazem parte desses fatores positivos para a inclusão da brincadeira na escola. De acordo com os autores, é para não correr riscos que a escola abre mão da “riqueza pedagógica” (p.167) do jogo. A criatividade também é citada pelos autores, que dizem que “As rígidas disciplinas escolares não favorecem a criatividade”, e o jogo “constitui um campo fértil de transgressão, de liberdade, de ruptura com velhas fórmulas” (p.172).

Acreditamos, concordando com Brougère (2001), que a incerteza de que a criança está realmente aprendendo com a brincadeira é inegável. Percebemos também todos os benefícios que, na idéia de Freire e Scaglia (2003), a brincadeira traria para a criança na escola. Mas levando em conta que a brincadeira, de acordo com Leontiev (2006. p.122), tem papel importante na vida das crianças pequenas, é a atividade principal, aquela que vai impulsionar seu desenvolvimento. Defendemos que a brincadeira deva ser incluída na educação infantil não apenas pensando nela como meio para obter algum aprendizado, mas como atividade que tem um fim em si mesma, na qual o processo é mais importante que o produto.

As crianças, quando brincam, podem seguir por caminhos não planejados pelo professor, se ele não os impõem. O que não significa que o aprendizado se perdeu, pois o

interesse pelo desafio das crianças foi aguçado, ela desenvolve, mudando o caminho da brincadeira, habilidades que determinado caminho proporciona (PIMENTEL, 2007). Ou seja, não impor a brincadeira não significa excluí-la do ambiente escolar. Se a atividade for imposta, de acordo com o que vimos anteriormente, deixa de ser jogo. Brougère (2001) coloca a liberdade como primordial para que a atividade seja considerada jogo. Mas se o professor ensina uma brincadeira e a criança brinca por indicação do professor e gosta da atividade, vai deixar de ser jogo? Por isso é complicado colocar características fixas para a brincadeira, assim devemos considerá-la subjetiva, como Freire (2002).

A educação infantil, fundamentada na ludicidade, de acordo com Pimentel (2007, p228) “significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal”. A autora defende o pensamento de que o processo de brincar é que mantém o interesse pela brincadeira, o que não impede a existência de um objetivo.

A brincadeira e suas interações lúdicas têm valor especial para a criança pequena, ela constitui, de acordo com Leontiev (2006, p.122), a atividade principal nessa fase da vida da criança. O que, segundo o autor, não significa que ela é a atividade mais freqüente no dia-a-dia da criança.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Os professores da educação infantil devem oferecer condições para que as interações lúdicas aconteçam e reconhecer o valor delas, pois o exercício ativo de papéis sociais proporciona conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento da consciência de si e do outro (MACHADO, 1994).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a educação infantil tem uma importância grande por proporcionar a interação de diferentes tipos de conhecimento, ajudando as crianças na elaboração dos conceitos. A diversidade das experiências interacionais que a criança vivencia nas instituições em que se encontra é decisiva para que a criança tenha condições de estabelecer os seus conceitos (MACHADO, 1994). Conforme Vigotsky (1989) a criança não nasce com os conceitos estabelecidos, ela os elabora em consonância com as

interações que estabelece. A educação se dá na integração das crianças entre elas, com os adultos e com todo o contexto em que estão inseridas.

Machado (1994) afirma, acompanhando a teoria de Vigotski, que o valor e o sentido da instituição de educação infantil são conferidos por uma concepção de conhecimento como uma totalidade, englobando aspectos sociais, individuais, cognitivos, afetivos, e também pela presença de conceitos proporcionados pela experiência direta ou por uma elaboração mais complexa.

Wajskop (1990) lembra que no mundo moderno o faz-de-conta já vem sendo utilizado como um recurso pedagógico bastante rico e que para pensar em um plano pedagógico pré-escolar é necessário considerar as brincadeiras que as crianças já trazem de casa ou da rua, assim como os conteúdos emocionais trazidos por cada criança, pois são eles que permitem que o jogo se realize. A autora coloca alguns itens necessários para o jogo ser incluído na escola, e um deles diz respeito à presença do adulto como integrante das brincadeiras, em alguns momentos como observador e organizador e em outros momentos como personagem. O adulto deve aparecer como elemento mediador, entre as crianças e os conhecimentos, auxiliando nas suas necessidades em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

A formação dos professores da educação infantil, de acordo com Kishimoto (2001b, p.244), tanto a inicial como a continuada, deve ter a brincadeira como estratégia, para assim tornar possível o fortalecimento da reflexão acerca do tema: “É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância”. Para a autora, o brincar incluído com seriedade no contexto da educação infantil necessita da valorização da expressão e socialização a partir de concepções de criança e de educação infantil que devem ser cultivadas desde os cursos de formação dos professores, retomadas pela equipe escolar e apoiadas pela comunidade.

Numa tentativa de auxiliar o professor, o RCNEI foi construído para nortear seu trabalho pedagógico e sua prática dentro da educação infantil.

O referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p.5).

Arce (2006) analisa a brincadeira posta no documento e afirma que “No Brasil, pela primeira vez um documento oficial traz a brincadeira como base do trabalho em salas de educação infantil” (p.99). No documento são separadas três modalidades básicas de brincar: o faz-de-conta, a principal delas; brincar com materiais de construção; brincar com regras. Aqui percebemos uma diferença com a teoria de Vigotski (2007), que defende a idéia de que todo e qualquer jogo possui regras, mesmo que implícitas. Mesmo com essa separação, percebe-se a partir desses tópicos que o brincar é visto com um peso grande na imaginação e na representação (imitação), isso nos indica que o brincar de faz-de-conta, de representação de papéis é, na maioria das vezes, dentro do Referencial, o que se entende por brincadeira.

Sobre a mediação do professor na brincadeira, o RCNEI traz que responder quando e como o professor deve intervir nas brincadeiras das crianças é contraditório pelo caráter imaginativo e de linguagem independente que o brincar compreende. Para o Referencial, ao professor cabe a função de organizar situações para que as crianças conversem sobre as brincadeiras e tornar o ambiente rico para estimular a imaginação, deixando à disposição os brinquedos da escola, para que as crianças possam escolher como e do que querem brincar.

Acreditamos que para que o professor seja capaz de atender a todas as orientações do Referencial, sua formação deve ser bastante melhorada. Ele precisa compreender a relevância da organização do ambiente, deve vivenciar o brincar e entender sua importância na escola. De nada servem orientações presentes apenas no Referencial, elas devem estar contidas em todo o processo de formação dos professores.

As formas de mediação da brincadeira fazem toda a diferença, juntamente com o espaço físico proporcionado pela escola e organizado pelo professor. Para que o brincar esteja incluído na educação infantil com qualidade e consciência, colocando a criança no centro do processo, e pensando em suas necessidades, devemos refletir a respeito da formação dos professores, assim como da estrutura física oferecida pelas escolas, incluindo nessa questão os brinquedos, os ambiente interno e externo e o mobiliário.

2.3.1 A mediação da brincadeira

Meier e Garcia (2007) explicam que o termo “mediação” tem sido utilizado com significados diferentes por diversas áreas do conhecimento ao longo do tempo, como na filosofia, antropologia, astronomia e até mesmo na linguagem coloquial. Os autores afirmam que a palavra entrou no dicionário da língua portuguesa no ano de 1670, e era entendida como “o ato ou efeito de mediar, ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, a fim de dirimir divergências ou disputas; é o processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentidos” (MEIER; GARCIA, 2007, p.37).

Vigotski, na perspectiva histórico-cultural, tem a mediação como grande contribuição para a ciência psicológica, apesar de ser difícil encontrar em seus textos um conceito para o termo. De acordo com Molon (2000), esse fato acontece por não se tratar de um conceito, mas de um pressuposto norteador de todo seu arcabouço teórico metodológico. “A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. É a própria relação” (p.10). Na idéia de Vigotski, a utilização de signos e a mediação são funções que distinguem o homem dos outros animais.

Antes de aprofundarmos a questão da mediação, torna-se necessária a apresentação de alguns conceitos da teoria de Vigotski, pois sem eles o entendimento da mediação fica incompleto. Primeiramente precisamos entender a visão de Vigotski a respeito da constituição do sujeito.

Para perceber o homem e como ele se constitui é necessário estar atento às suas condições concretas de vida, ou seja, suas particularidades sociais, históricas e culturais, de acordo com as considerações de Rocha (1994). É preciso entender o sujeito como ser sócio-histórico-cultural. Souza (2006) nos explica que é sócio por viver em sociedade, relacionar-se com o outro; é histórico pois ao nascer já possui sua história, que se acumula de gerações passadas; e cultural pois faz parte de uma cultura, é reflexo da sua educação e de seus costumes.

A apropriação do mundo por esse sujeito ocorre, como explica Fontana (2000), no âmbito das relações sociais vividas por ele, são elas que o faz se apropriar e transformar a sociedade em que vive, internalizando as diferentes atividades práticas e simbólicas como modos de ação e elaboração, constituindo-se como sujeito.

É pela internalização que o indivíduo apreende as informações que recebe, e ela é conceito-chave na teoria de Vigotski (2007, p.56), que a explica como “a reconstrução interna de uma operação externa”. A internalização, quando acontece, transforma operações que ocorrem externamente em internas, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal. Smolka (2000) coloca a importância da utilização de signos para que algum conceito seja internalizado, eles facilitam o processo e tornam possível a internalização. Para a autora, o conceito é um construto teórico central para a perspectiva histórico-cultural e se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, mediante a “incorporação da cultura”. É internalizando que as pessoas passam a dominar os modos de agir, de pensar, de se relacionar.

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais (SMOLKA, 2000, p. 28).

Para Vigotski (2007), ao usar signos, a atividade passa a ser mediada, ou seja, a internalização dos conceitos pelos indivíduos não é direta, passa pela mediação dos signos. Signo é um meio auxiliar para solucionar um problema psicológico, como lembrar, comparar coisas, escolher etc. Difere do instrumento, que também é um auxiliar para a atividade psicológica, pela maneira que ele orienta o comportamento. Smolka (2000) afirma que os instrumentos são dirigidos “para fora” e os signos “para dentro”, os instrumentos são caracterizados por sua finalidade e especificidade e os signos por sua não-especificidade e reversibilidade. Não nos interessa aqui aprofundarmos esses conceitos, o importante é perceber a presença dos signos na internalização dos conceitos.

A utilização dos signos, tornando a atividade mediada, transforma as funções elementares de pensamento do ser humano, que são aquelas influenciadas e determinadas apenas pela estimulação ambiental, em funções psicológicas superiores. Essas funções têm como característica essencial a criação e o uso de estímulos artificiais, que passam a orientar o comportamento, que passa a ser controlado pelo sujeito. É o que acontece com a atenção voluntária, com a memória lógica, e a formação de conceitos, sendo que todas as funções superiores originam-se das relações sociais (VIGOTSKI, 2007). Molon (2000, p.7) afirma que

[...] a especificidade das funções psicológicas superiores é que são mediadas. Caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o signo principal”.

Nas funções psicológicas superiores a relação não é direta, ela é mediada por um “elo intermediário”. Podemos entender a mediação assim como Rocha (1994, p.14):

A mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. Tem estatuto de alicerce para todos os postulados da teoria sócio-histórica, ocupando lugar de conceito básico.

A mediação não se dá apenas de uma forma, e nem apenas por um tipo de signos ou instrumentos. De acordo com Smolka (2000, p.31), “todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas”. Podemos, inclusive, separar alguns tipos de mediações, assim como fez Rocha (1994), a instrumental, em que apoios externos se interpõem e possibilitam aos indivíduos lidar com a realidade de forma indireta; a semiótica, em que a linguagem, a palavra ajudam o indivíduo na sua relação com o mundo e com as outras pessoas; a social, que conta com a participação de outros sujeitos nas relações. É importante ressaltar que não é nossa intenção nomear e categorizar tipos de mediação, pensamos apenas em mostrar a diferenciação de mediações que ocorrem em diferentes situações, o que não quer dizer que no momento que está acontecendo uma mediação com caráter mais semiótico esta não possa ser ao mesmo tempo social ou instrumental.

De acordo com Souza (2006), na medida em que o sujeito se desenvolve, os processos de mediação vão se transformando, eles variam em diferentes contextos e situações. A mediação é um processo amplo, presente nas relações do homem com o mundo e com as pessoas e que deve ser entendida como tal. Ela pode ser intencional ou não. Pode partir, por exemplo, de um objeto, de um sentimento, ou de outra pessoa.

A mediação do/pelo outro, segundo Fontana (2000, p.20), “possibilita a emergência de funções que, embora a criança não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada”.

Na escola, percebe-se a importância da atuação do professor como mediador, que, segundo a teoria de Vigotski, seria um elemento intermediário, externo; seria uma “ferramenta auxiliar da atividade humana” (OLIVEIRA, 1993, p.27). A mediação, para Vigotski,

é responsável por fazer de um processo simples de estímulo-resposta, um ato complexo e mediado, em que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento externo. O autor vai relacionar a idéia de mediação com a sua função pedagógica, o professor se coloca no papel de mediador na relação existente entre a criança e seu desenvolvimento:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p.33).

A mediação pedagógica se destaca das interações cotidianas pela intencionalidade da ação. Fontana (2000) explica que nas interações escolarizadas, a orientação é deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos pela criança. Na escola, a relação entre adulto e crianças é de ensino e tem como finalidade imediata aprender ou ensinar. É uma relação explícita para seus participantes. A criança entende qual o papel do professor e o que é esperado dela nesse contexto.

Para Souza (1994, p.27), a mediação pedagógica “deve se constituir para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos”, deve ter o objetivo de transformar, gradualmente, a compreensão e a representação da realidade utilizando apoio simbólico. A autora explica que na visão da teoria sócio-histórica, a escola é vista como instituição que possibilita que os sujeitos que participam dela se desenvolvam de forma qualitativamente diferente. O espaço da escola deve ser organizado tornando possível uma mediação pedagógica qualitativamente diferente. O professor, dentro desse contexto deve organizar esse espaço, mediando a relação do aluno com seu desenvolvimento, afetando o processo de internalização da criança, pensando na autonomia e independência de competências, assim como explicou Souza (1994).

A visão do professor como organizador do espaço escolar, como parte que complementa o contexto da escola aparece nos textos de Vigotski (1998). O autor afirma que um problema da pedagogia é conseguir que o professor ocupe o papel não de motor principal, em que a educação parte dele para os alunos, mas sim de organizador do meio social. Isso porque é no contexto e por meio dele que a educação vai acontecer. São mediações diferentes e, dentro disso, podemos afirmar que nem sempre a mediação é tradutora de desenvolvimento. Por isso, deve-se prestar atenção à forma como o professor tem realizado seu papel, que, além de organizar o

ambiente, deve fazê-lo respeitando a individualidade e história dos alunos, pois eles não começaram a aprender somente quando entraram na escola. Pensando no intelecto como a soma de muitas capacidades, cada uma em certa medida, dependendo da individualidade da criança, Vigotskii (2006, p.108) alerta que:

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

Não é apenas inserindo a criança na escola que ela vai adquirir novos conhecimentos, para Souza (2006), é necessária a criação de contextos adequados, em que ela possa entrar em contato com tais conhecimentos. O cotidiano da sala de aula deve ajudar a criança a estabelecer relações que a levem a acreditar que pode ir além de suas capacidades imediatas.

Machado (1994) explica que para que a criança aproprie os conceitos que aprende, a presença de um mediador é essencial, pois é ele quem vai possibilitar que certas ações sejam realizadas pela criança. No ambiente escolar, é importante que o adulto esteja sempre atento a esse fato, e não deixe ao sabor do acaso o encaminhamento da interação.

A criança estabelece uma relação lógica entre o aprendizado e as significações trazidas por ele, de fora da escola e de dentro dela (VIGOTSKI, 2007). Percebe-se na brincadeira um elo entre os aprendizados de dentro e de fora do ambiente escolar. O mediador deve, então, ter a consciência da cultura trazida todos os dias pelas crianças para dentro da escola, e levá-la em consideração em sua prática, pensando na significação que suas atividades terão para as crianças também fora da escola. O autor fala que o papel do professor não é mais o de motor principal e quase único no processo educativo, ele é apenas um organizador do meio, é um regulador da interação desse meio com cada aluno, afirma que o meio foi quem sempre educou.

De acordo com Meier e Garcia (2007), a mediação se faz diferente do ensino por representar uma interação especializada, ou seja, “a aprendizagem encontra a autonomia para aprender e, juntas, possibilitam a construção de pessoas capazes de andar por si só na construção do conhecimento” (p. 24). O professor não ensina e nem transmite conhecimentos, mas sim provoca e incentiva, ou seja, provoca no aluno a própria construção do conhecimento e aprendizagem. A mediação possibilita e potencializa a construção do conhecimento. Segundo os

autores, a concepção de mediação deve trazer mudanças no trabalho docente e deve ser uma “opção consciente de ação pedagógica” (p.72).

A mediação está presente em diversas relações e, com a presença dela, o comportamento do sujeito se torna mais controlado e se faz possível uma ação motora dominada por uma escolha prévia, tornando as ações psicológicas mais sofisticadas e menos impulsivas (OLIVEIRA, 1993). Pensando e relacionando a mediação com a brincadeira, percebemos que a atividade, se for acompanhada por um mediador consciente da sua importância e das suas características, poderá ser explorada, e a criança, com isso, só tem a ganhar.

Ao pensar no nosso foco de pesquisa, podemos afirmar que favorecer a brincadeira na educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção. De acordo com Ayoub (2001), quando o adulto abre mão da sua mediação no processo educativo, a situação pode ser chamada de abandono pedagógico. A autora afirma que é justamente no contexto da brincadeira que o professor descobre o seu papel, que é o da mediação.

Devemos entender que a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários são também exemplos de mediação. Brougère (2001) nos atenta para o papel do educador na brincadeira, que deve ser construir um ambiente que possibilite e estimule a brincadeira. Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

A importância dos materiais, do ambiente físico em que a brincadeira vai ser realizada é bastante considerada nos textos de Brougère (1998). A escola deve preocupar-se com todo o contexto para favorecer o brincar das crianças. O autor afirma que favorecer o jogo livre é permitir que as crianças se organizem de forma autônoma e em conjunto com os colegas. “A escolha do material, sua qualidade têm, por conseguinte, uma importância primordial em tais estruturas” (p.185). A criança desenvolve seu jogo de acordo com o que o meio lhe oferece.

Jogar é sempre manipular elementos preexistentes quer sejam materiais ou imateriais (imagens). Os adultos são diretamente responsáveis pelos ambientes de jogo, inclusive quando esse meio não contém nenhum elemento lúdico específico (BROUGÈRE, 1998, p. 206).

A importância do ambiente escolar estar adaptado e construído com a criança e suas necessidades como foco é muito relevante ao se pensar nas possibilidades de mediação do

brincar na escola. As salas completamente ocupadas com mesas e cadeiras, que sempre devem estar organizadas da mesma forma, estantes fechadas e brinquedos guardados inibem o brincar. Não só o professor, mas também a equipe escolar deve estar atenta à disposição de materiais nas salas. Assim como explica Pimentel (2007, p.235):

[...] não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. O professor pode possibilitar grande experimentação por parte das crianças. Pode organizar circuitos e deixar as crianças andarem como quiserem, pode deixar as crianças usarem mesas e cadeiras para brincar, pode deixar à disposição da criança os brinquedos da escola para que a criança escolha com que e como quer brincar. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos.

3 - AS REGRAS DO JOGO.

Procedimentos metodológicos

A fim de atingir o objetivo principal da pesquisa, que é investigar como o brincar é tratado na educação infantil, utilizamos a pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Baruffi (2002) explica que a investigação qualitativa tem por objetivo descrever, registrar, analisar, interpretar e correlacionar fatos.

Os dados foram coletados em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, sendo uma das turmas a nossa unidade de análise. Os instrumentos selecionados para a realização do estudo foram: observação participante no cotidiano de uma turma com registro simultâneo dos eventos e entrevista semi-estruturada com a professora. A estratégia de análise utilizada é a Triangulação dos dados, em que, após coletados, juntamente com as idéias dos autores que fundamentam a revisão bibliográfica, são confrontados. Essa técnica sustenta que “é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, P. 138). Para que a triangulação acontecesse, além da observação e entrevista, utilizamos recursos de fotografias e tivemos também acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, como fontes que também foram confrontadas.

Na coleta dos dados mantivemos o nosso foco na mediação que o professor realizou nos momentos de brincadeira na educação infantil. Lembrando que entendemos mediação não apenas pela intervenção direta do professor em alguma atividade, mas também pela organização do ambiente, o discurso, a disposição de materiais, tempo e espaço para as crianças brincarem.

Para iniciar a nossa pesquisa de campo, recebemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, com o parecer de número 955/2007. Foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora (apêndice 1), e um termo de aceite para a coordenadora pedagógica da escola autorizando a realização da pesquisa (apêndice 2). Durante todo o trabalho, foi sempre preservado o anonimato de todos os participantes.

3.1 Ida a campo

3.1.1 A escola

Visitamos várias escolas e cada uma delas nos apresentava um motivo diferente para que a pesquisa não fosse realizada naquele espaço. A licença de coordenadores pedagógicos, sendo que só eles podem aceitar ou não que a pesquisa seja feita na escola, a grande burocracia exigida por algumas escolas e a falta de vontade demonstrada por uma receptividade negativa em outras nos fizeram perceber que não são todos os professores e coordenadores que estão abertos e dispostos a receber pesquisadores. Chegamos à escola em que a pesquisa foi realizada e a escolhemos pela boa recepção que tivemos.

Essa resistência apresentada por várias escolas nos faz pensar em suas causas, pois ela não acontece sem motivo. Acreditamos que uma das possibilidades seria uma experiência anterior ruim, em que pesquisadores possam ter ido à escola, feito seu estudo e não se preocupado com o retorno necessário para a apresentação de seus resultados. Outra possibilidade para a distância tomada por algumas escolas poderia ser a não aceitação de pessoas que não tenham nenhum vínculo com a instituição, alguém que vai analisar aquela realidade, que vai saber de tudo o que acontece e, muitas vezes, criticar. Nossa intenção aqui não é achar problemas e culpados, mas acreditamos que essa é uma situação complicada, pois a intenção da pesquisa é a de analisar para entender e, quem sabe, se for necessário, ajudar aquela realidade, o que só poderá acontecer se o espaço for aberto para a pesquisa.

A EMEI em que a pesquisa foi realizada teve o início de seu funcionamento no ano de 1965, como Parque Infantil. Em 1975 o parque infantil passa a chamar-se Escola de Educação Infantil. Atende crianças dos 3 aos 6 anos em horário integral ou parcial.

O bairro em que a escola está localizada, a Vila Madalena, é considerado artístico-cultural, contém galerias de arte, escolas de teatro, de circo, livrarias, restaurantes e lojas diversas. A população que frequenta a escola é constituída por moradores e também por trabalhadores do bairro. Os pais são assalariados ou autônomos de baixa renda, com graus de escolaridade diversos.

A expectativa dos pais em relação à escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do ano de 2006, é de que ela desempenhe os cuidados básicos de higiene, saúde e segurança, que seja um espaço para que seus filhos brinquem e socializem e também sejam alfabetizados.

3.1.2 Descrição do espaço físico da escola

A escola tem um ambiente bastante agradável. Logo na entrada estão as salas da diretoria, dos professores, da coordenação pedagógica e a secretaria. Ao lado estão o refeitório e a cozinha, muito bem decorados e espaçosos. Uma sala um pouco mais alta e que divide parede com o refeitório teve essa parede retirada, o que faz dessa sala um palco com ligação com o refeitório. O palco fica fechado com uma lona e só é aberto em dias que acontecem eventos. Bem embaixo dessa lona, encontra-se uma decoração muito interessante: em comemoração ao aniversário de 30 anos da escola, foi pintado, com desenhos e frases, o passado da escola, em azulejos colados na parede. Percebe-se aí a valorização da história da escola pelas pessoas que lá trabalham. Quem entra nesse ambiente, tanto pais, funcionários, como visitantes, passa a conhecer um pouco dessa história.

Após o refeitório, estão as seis salas de aula, os banheiros para as crianças (adaptados e separados por sexo), uma área externa com uma cancha de areia e mesinhas na grama e uma rampa que dá acesso ao “campão”, como é chamado o parque pelas professoras da escola, uma área externa bem grande, com piso de cimento, mas com muitas árvores, que fazem sombra sobre os brinquedos que lá estão.

Dentro das salas estão as mesinhas e cadeirinhas para as crianças, a mesa da professora, armários fechados (com chave) para o material das crianças, como tinta, cola, lápis, papel. Há um armário de brinquedos que em algumas salas é aberto, em outras é fechado. Na sala observada, esse armário é aberto. Há televisão e DVD em todas as salas e algumas ainda têm um computador.

As crianças, dentro da sala, na turma observada só usam as mesas quando fazem algum trabalho de pintura ou desenho. Na maior parte do tempo, a professora pede para

que elas sentem no chão, em um espaço vazio que há na sala; assim, a professora fica ou no chão junto com as crianças, ou sentada em uma cadeirinha perto delas. Quando usam as mesinhas, elas escolhem qualquer lugar para sentar.

Na escola há sempre pessoas circulando pelo espaço. As faxineiras, os funcionários da manutenção, as cozinheiras e inclusive a coordenadora pedagógica estão sempre por perto interagindo com as crianças. As crianças parecem estar acostumadas com isso, elas pedem favores como amarrar o sapato ou tirar uma blusa para o adulto que estiver mais perto.

A escola recebe crianças com necessidades especiais. No período da manhã estão lá um menino e uma menina com síndrome de down e mais um menino cujo diagnóstico ainda não está completo, mas que tem sinais de autismo. As professoras, assim como os funcionários, já conhecem as dificuldades das crianças e as atendem da melhor maneira possível. O menino com sinais de autismo está na turma observada, apesar de já ter idade para estar na turma mais adiantada, a escola e a mãe o deixaram nessa turma, pois ele já estava acostumado com a professora, que tinha sido professora dele no ano anterior.

As fotos abaixo mostram os espaços da escola. Para que pudéssemos utilizar essas fotos foi feito um termo de consentimento (apêndice 3).



Figura 1 - "campão"



Figura 2 - "campão"



Figura 3 – Refeitório



Figura 4- Azulejos pintados com a história da escola.

3.1.3 A turma

A coordenadora da escola nos deu a opção de conhecer mais de uma turma para poder escolher em qual a observação seria feita. Após ter passado por outras turmas, a escolhida foi uma turma do primeiro estágio do período da manhã. Essa escolha se deu pela atitude de naturalidade e boa aceitação por parte da professora. A idade das crianças, 3 para 4 anos, também foi levada em conta para a escolha da turma, pois acreditamos que o fato de elas estarem entrando agora no universo da escola, sendo que poucas já participaram de creches, traria situações relevantes a serem observadas, e também pela importância da professora em fazer essa “apresentação” da vida escolar para eles, em tornar essa transição tão importante na vida deles mais tranquila.

Resolvemos por não observar o integral, pois a realidade da maioria das crianças na escola ainda está no horário parcial. Matriculadas na turma são 18 crianças, mas a média de presença por dia é de 13 crianças, número equilibrado entre meninas e meninos. É uma turma tida pelas professoras como calma.

3.1.4 A professora

A professora tem magistério e curso superior em Pedagogia, com habilitação em orientação educacional. É uma profissional experiente, que já trabalhou no setor privado, e está há algum tempo no público. Ela aceitou bem a pesquisa, deixando a observadora livre, sem confundi-la com uma estagiária.

3.2 Descrição dos instrumentos utilizados

A observação realizada foi do tipo participante, pois embora sem intervenção direta, o fato de o observador estar face a face com os observados, fazendo parte do contexto por manter contato direto com o sujeito, pode modificar e ser modificado pelo ambiente e pelas pessoas. Mas, mesmo estando tão próxima do contexto estudado, houve um distanciamento de participação, pois se deu prioridade à observação (MINAYO, 1994). O período de observação foi de dois meses, às quartas, quintas e sextas-feiras no horário da manhã, das 8h:00 às 12h:00, totalizando 21 dias de observação. O registro das observações foi simultâneo. Optamos por não utilizar o recurso da filmagem para evitar chamar muito a atenção das crianças, para que elas e a professora agissem com a maior naturalidade possível. O foco da análise da observação foi na percepção do real, em que professora e alunos constroem e vivem uma realidade pedagógica específica, única e que deve ser percebida de acordo com o contexto em que está inserida, para assim contribuir ricamente para o nosso estudo. Dentro dessa realidade, procuramos perceber como acontecem as brincadeiras, quais as ações e mediações da professora com relação a essas brincadeiras.

A entrevista foi realizada com a professora regente da turma. Foi uma entrevista semi-estruturada, que partiu de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa e que oferecem um amplo campo de interrogativas, conforme a conversa vai acontecendo e respostas vão sendo dadas (TRIVIÑOS, 1987). A entrevista com a professora nos ajudou no sentido de responder certos pontos levantados na observação. Percebemos o discurso do professor sobre as questões levantadas, o que ela, sujeito da pesquisa, tem a nos dizer sobre a sua história e a sua prática na escola. Por meio dessa fonte, pudemos comparar, perceber as convergências e divergências entre a fala da professora e a sua prática junto às crianças. Foi realizada após terminadas as observações, pois os pontos importantes para a entrevista foram decididos levando em conta fatos considerados importantes que foram observados, bem como para que a mesma não interferisse na prática diária da professora. A entrevista foi gravada para possibilitar uma análise mais completa e correta das respostas. Foi utilizado um roteiro organizado em tópicos temáticos apoiados nas “variáveis e indicadores considerados essenciais e suficientes para a construção de dados empíricos” (MINAYO, 2005, p.136). Os tópicos utilizados foram:

- Identificação;
- Presença do brincar no planejamento (PPP, RCNEI);
- O brincar, entendimento sobre o tema;
- Dificuldades encontradas em relação ao brincar;
- Mediação realizada quanto ao brincar.

3.3 Forma de análise dos resultados

Pensando na Triangulação dos dados e no enfrentamento deles, não iremos separar a análise da entrevista e a da observação. Os dados, desde o início, serão apresentados de forma conjunta, o discurso da professora comparado com a sua prática. Tentamos perceber se a professora inclui o brincar nas suas aulas e de que forma, levando em conta o que ela nos disse na entrevista sobre o que pensa a respeito do brincar e como planeja essa atividade.

Durante a análise, os tópicos foram organizados tendo em vista diretamente o nosso foco de pesquisa, a mediação da brincadeira no contexto da educação infantil. Entendemos a mediação por um processo complexo e amplo. De acordo com os autores utilizados neste trabalho, o ser humano se relaciona com o mundo e com as pessoas em processos mediados. A mediação Pedagógica é aquela que tem intencionalidade, tem objetivos educacionais, é a que se espera que aconteça nas instituições educacionais. A mediação inclui todo o planejamento, organização do ambiente e da atividade até o discurso, o direcionamento e a forma de intervenção que a professora realiza. Tendo observado e entrevistado a professora, é por essa visão ampla de mediação que procuraremos nos guiar na análise.

Na escola, durante a observação, percebemos que no dia-a-dia das crianças, podemos dividir a manhã em que estavam na escola em dois ambientes principais de brincadeiras, em que as formas de brincar e mediações foram bastante diferentes. O momento do “campão” (como era chamado o parque, o ambiente externo de escola), de brincadeiras livres e pouca intervenção da professora, e os momentos de brincadeiras na sala, que tinha muitos brinquedos, uma organização específica dos móveis e algumas brincadeiras mais dirigidas pela

professora. Percebendo essa forte divisão, nossa análise será organizada de acordo com nossas percepções de cada ambiente.

Num primeiro momento, analisamos as brincadeiras que ocorrerem no campão. Para tal, foram separados três agentes mediadores: o contexto, o adulto e as crianças. No primeiro item percebemos como o espaço está organizado, os materiais que estão disponíveis e como as crianças reagem a esse espaço e materiais, ou seja, a essa mediação. No segundo tópico prestamos atenção à maneira como a professora se coloca no espaço do “campão”, quais as suas intervenções e propostas para esse contexto. Foram levadas em conta ainda dentro do segundo item, tanto a mediação mais “ativa”, em que a iniciativa da atividade vem da professora, quanto a mediação mais “passiva⁴”, em que a iniciativa vem das próprias crianças, mas com a professora presente interferindo de alguma maneira. Na última parte enfocaremos, dentro da situação apresentada, o comportamento das crianças, como elas se relacionam entre si, com a professora e com os materiais disponíveis, veremos o colega também como agente mediador. A mesma separação de tópicos foi feita para as brincadeiras na sala.

Após essas duas primeiras análises, em que foram separados os dois ambientes principais de brincadeiras, consideramos importante um olhar mais detalhado para a rotina a que a professora e os alunos estão submetidos dentro da escola. Temos a rotina como importante mediadora do brincar, pois é ela que vai determinar a que horas e por quanto tempo a professora deve ficar com seus alunos no “campão”, é a rotina que vai permitir ou não a possibilidade de a professora criar projetos, realizar atividades em diferentes espaços. Acreditamos que uma análise da rotina é importante para percebermos as prioridades da escola e também a forma como ela pensa na criança e procura atender às suas necessidades. Dentro desse tópico, procuramos refletir a respeito da divisão do tempo, nas formas diferentes de se pensar o brincar dentro da rotina e nas atividades rotineiras como o horário do banheiro e do lanche. Prestaremos atenção também à professora incluída nessa determinação de tempo e espaço, qual o discurso dela, como ela se planeja e como ela inclui o brincar na rotina.

Com esses três itens, o “campão”, a sala e a rotina, relacionando sempre o observado com o que a professora nos apresentou na entrevista e contando com o apoio teórico

⁴ Optamos por essa nomenclatura para facilitar o entendimento do leitor, entendemos que não existiria uma mediação “passiva”, mas acreditamos que essa oposição entre “ativa” e “passiva” torna mais visível a divisão de dois tipos diferentes de mediação. O que os diferenciaria seria a iniciativa, que partiria da professora ou dos alunos. No caso da iniciativa partir dos alunos, a professora agiria “passivamente” sobre a atividade.

da bibliografia, acreditamos que seja possível chegar a importantes discussões a respeito do tema do presente trabalho.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico da escola não ser um tópico de discussão, tivemos acesso a ele e consideramos importante trazer algumas reflexões a seu respeito durante a análise. Consideramos que “é por meio do projeto que a comunidade educativa estabelece a identidade da escola, adequando-a ao quadro legal em vigor e apresentando o modelo geral de organização e dos objetivos pretendidos” (NEIRA, 2005, p.38). Procedemos da mesma forma com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que é um documento oficial e que tem como objetivo nortear a prática dos profissionais que trabalham na educação infantil, e por isso consideramos importante perceber pontos de relação entre o percebido na escola e o texto do referencial.

A imparcialidade da observadora foi buscada durante todo o processo de interpretação e de reflexão acerca dos dados coletados. Sabemos como a imparcialidade é difícil, mas procuramos ao máximo deixar nossas angústias e sentimentos pessoais de lado, para que não interferissem nos momentos de coleta e análise dos dados.

Para a melhor visualização e destaque das observações e citações retiradas da entrevista, apresentamos as falas da professora na íntegra e também relatos do diário de campo, ambos com o recurso de recuo, as aspas e o modo *itálico* para a escrita. Só não foi utilizado o recuo quando a fala, a citação ou o relato eram muito pequenos, mas continuam com as aspas e o *itálico*.

Acreditamos que essas fontes se complementam e se relacionam, tornando possível uma visão mais ampla do nosso problema a respeito do brincar na educação infantil.

4 - BRINCANDO...

Análise dos dados

“- Os homens do teu planeta, disse o príncipezinho, cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim... e não encontram o que procuram...

- Não encontram, respondi...

- E no entanto o que eles buscam poderia ser achado numa só rosa, ou num pouquinho d'água...

- É verdade.

E o príncipezinho acrescentou:

- Mas os olhos são cegos. É preciso buscar com o coração...”
(O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint Exupéry).

Nas primeiras semanas de observação, uma rotina se mostrou forte no cotidiano da EMEI. Nessa escola todas as turmas têm o seu horário estabelecido e ele sempre gira em torno do horário do lanche e do parque. Provavelmente, essa foi a maneira encontrada pela escola de evitar o acúmulo de crianças em ambos os momentos e oportunizar a todas as turmas o uso do “campão”. É importante conhecermos a rotina da escola para entender melhor cada situação. Podemos separar a manhã de aula das crianças em alguns momentos importantes:

- *Primeira parte da aula.* Nesse momento as crianças chegam (as mães as deixam na porta da sala) e vão se acomodando na sala. Depois que todos chegam ou acaba o horário da entrada sentam todos em círculo no chão na frente do quadro negro (lousa) e cantam a música “Bom dia professora como vai?...”. A professora conta quantas crianças vieram, primeiro os meninos e depois as meninas. Por sorteio, um menino é escolhido para desenhar o menino no quadro e uma menina para desenhar a menina. A professora ainda escolhe mais duas crianças para desenhar as “bolinhas”, para que eles identifiquem a quantidade de crianças e possam perceber se há mais meninos ou mais meninas presentes. Depois disso a professora conversa com eles sobre assuntos importantes para o dia e explica quais atividades acontecerão, sempre conversando e pedindo a opinião das crianças. Até que chegue a hora do lanche, a professora conta uma história ou canta uma música.

- Lanche. Saem da sala todos juntos, passam pelo banheiro para lavar as mãos e vão para o lanche, que é servido em um ambiente como um refeitório. Fazem fila para pegar o lanche e a professora ajuda a servir. Eles podem escolher o que querem e às vezes têm duas opções (pão com ou sem requeijão). Escolhem onde querem sentar e comem tranquilos. A professora fica assessorando. Depois que terminam ficam um pouco agitados, mas a professora sempre os adverte de que ali não é lugar e nem hora para brincar. Todos terminam de comer e dali vão direto para o “campão”.
- “Campão”. Esse é o momento livre das crianças e de descanso para as professoras. As turmas fazem rodízio para que o ambiente não fique tão lotado, sempre vão de duas em duas turmas. Uma auxiliar fica lá o tempo todo para que as professoras possam ir ao banheiro e tomar uma água. As crianças brincam livres, mas só tem brinquedo (bola, corda...) quando a professora leva. As professoras ficam sentadas em um banquinho e as crianças brincando, não existe nenhum tipo de intervenção nesse momento. As crianças vão até a professora quando precisam resolver algum conflito ou para mostrar alguma coisa que fizeram (bolo na maioria das vezes), a professora sempre entra na brincadeira deles. O tempo é longo, ficam lá em média 45 minutos. Saem de lá e vão para a sala pegar os seus copos e toalhinhas para irem ao banheiro tomar água, usar o banheiro e lavar as mãos.
- Última parte da aula. Esse é o momento mais “pedagógico” da aula. Acontece sempre uma atividade como desenho, história, música, atividades que têm a ver com o que eles estão estudando no momento. Quando terminam essa atividade, a professora geralmente deixa que eles peguem brinquedos da estante para brincarem e coloca um DVD. Essa é a hora que a professora tem para colar bilhetes nos cadernos e arrumar um pouco a sala. Antes de os pais chegarem, todos juntos guardam os

brinquedos. As crianças, com a mochila nas costas ficam sentadas esperando os pais chegarem para buscá-los.

Dentro dessa rotina podemos separar alguns momentos e situações da observação que nos chamaram a atenção para o foco de estudo, a mediação do brincar. Podemos separar os momentos entre os ambientes onde o brincar acontece, que seriam a sala e o parque. Dentro desses ambientes analisamos os agentes mediadores percebidos, assim como o comportamento das crianças em cada situação. Posteriormente, a rotina da escola foi percebida também como agente mediador que interfere na brincadeira das crianças. Ressaltamos que, neste trabalho, a mediação não fica restrita à intervenção do outro em determinada ação, mas é entendida no sentido mais amplo. O ambiente, os objetos, as relações com a professora ou com outras crianças, os discursos e a rotina serão entendidos como agentes mediadores que, de alguma forma, se colocam entre a criança e o brincar.

4.1 O parque

Consideraremos, dentro desse item, todos os momentos em que as crianças estavam no parque da escola, mais conhecido como “campão”.

Como já foi descrito, as crianças diariamente têm um tempo para brincar nesse espaço. Durante as observações, esse tempo variou entre 45 minutos chegando até uma hora. Duas turmas da escola ocupavam o parque ao mesmo tempo, as crianças que dividiam o parque com a turma observada eram mais velhas, o que é interessante para as interações realizadas pelas crianças. O parque só não foi utilizado nos dias de chuva.

- O contexto

Esse espaço é bastante agradável, amplo, com sombra e alguns brinquedos como escorregadores, balanças, canchas de areia e gira-gira. A professora da turma observada não levava para as crianças brinquedos como carrinho, bola ou corda. A professora da outra

turma levava, mas em pouca quantidade, apenas para as crianças da sua turma brincarem e ainda com bastante cuidado para que não estragassem ou perdessem os brinquedos.

Por toda a volta do campão existe um espaço inclinado de terra com grama e árvores, mas ali as crianças não brincam, isso por determinação da outra professora que compartilhava o espaço com a turma observada. Não existe a possibilidade de deixar algumas crianças brincarem na terra e não deixar outras, então, percebemos um lado negativo e limitador de duas turmas dividirem o campão. Para as crianças esse compartilhamento é bom, pois elas têm a possibilidade de estar em relação com mais crianças de idades diferentes das delas, mas para a professora, se não houver diálogo a respeito da programação com a outra professora, pode se tornar limitador de ação.

Tivemos acesso ao PPP da escola, e nele consta, a respeito do “campão”, uma afirmação de que esse espaço é um ambiente privilegiado da escola, que nem todas as escolas têm uma área externa desse porte. Entendemos dessa afirmação uma valorização do espaço e um estímulo para que as professoras o utilizem com frequência. As crianças gostam muito dessa área:

“As crianças, ao chegarem perto do ‘campão’ correm ansiosas para chegar logo, talvez porque ali se sintam livres, talvez porque, para algumas, aquele seja o único momento do dia que têm para brincar com outras crianças” (diário de campo, 09/04/2008).

Para o PPP da escola, o “campão” é o lugar das brincadeiras, pois lá as crianças têm espaço para correr, o que nos mostra uma confusão entre o brincar e movimento corporal. Na prática, observamos que esse ambiente é realmente utilizado nos momentos de brincadeiras, mas elas não se restringem a ele. As crianças da turma observada brincam em vários momentos também na sala.

Percebendo que o PPP não tinha muita participação no planejamento da professora, perguntamos diretamente sobre ele durante a entrevista. A professora nos respondeu que ele é revisado nas reuniões pedagógicas, o que nos leva a deduzir que ele não faz parte do cotidiano, que ele não é seguido nos planejamentos.

“Normalmente em reunião pedagógica, a gente sempre dá uma revisada. (...) A gente está sempre retomando.”

Revisar não é suficiente, se ele existe e está lá, apontando objetivos, metas e propostas a serem seguidas, pelo menos uma reflexão sobre ele deveria ser feita. Neira (2005, p.33) afirma que “A construção de uma escola coesa, cooperativa, solidária, eficiente, eficaz e comprometida com a qualidade do ensino pode se tornar realidade se o projeto pedagógico for incorporado à prática dos educadores”. Talvez pelas características do próprio projeto, que não se apresenta de forma prática, talvez pela falta de costume dos professores de seguir um projeto geral da escola, o fato é que não tem sentido um PPP existir se não para ser seguido e para representar a realidade almejada pela escola.

A visão de brincadeira que a professora apresenta na sua entrevista também difere da visão apresentada no PPP. O documento frisa mais o movimento e a brincadeira de interpretação de papéis, enquanto a professora fala a respeito da liberdade para brincar. Ela afirma que é a livre escolha que diferencia a brincadeiras de outras atividades:

“Por ser livre eu acho né, a livre escolha. Essa questão da opção, da livre escolha, cada um pode brincar com o que quer”.

Essa característica é também bastante ressaltada por Brougère (2001, p.100), que afirma que sem a livre escolha não existe brincadeira. Esse entendimento do brincar pela professora é muito interessante, mostra preocupação com as crianças que brincam e que devem ter a liberdade de escolha, de poder decidir se querem brincar ou não, e também de escolher a brincadeira.

No espaço do “campão”, as crianças brincam livres, a professora apenas as observa, ela não apresenta às crianças nenhuma proposta de brincadeira e nem disponibiliza brinquedos. Nesse momento as brincadeiras ocorrem apenas com o estímulo do espaço para correr, da areia e daqueles brinquedos já dispostos, fixos, como escorregador e balanço, para brincar, e dos colegas. A imaginação se mostra importante nesse espaço, para brincar as crianças inventam, criam.

“Um tronco rapidinho vira um cavalo. Todos tentam subir em cima e se equilibrar. Agora já mudou, não são mais cavalos e sim motos. Depois usam para subir e pular ‘eu sou o super homem’, ‘e eu o batman’, fingindo que estão voando” (diário de campo, dia 9/4/08).

A ausência de brinquedos, por um lado, é interessante, pois possibilita a busca de outros tipos de materiais e aguça a imaginação das crianças, que brincam com pedras, com folhas, com pedaços de madeira, ou com o que encontrarem pela frente. Por outro lado, a brincadeira acaba ficando repetitiva para a criança, como as brincadeiras na areia, que sempre eram iguais. Quando um palito de dente era encontrado, este já servia para enriquecer a brincadeira. Com brinquedos presentes no “campão”, e a possibilidade de as crianças escolherem com qual querem brincar, talvez a brincadeira fosse diferente. Não mais nem menos rica, mas no decorrer dos dias, as crianças teriam mais recursos para brincar, tornando a ação mais dinâmica e menos restrita aos materiais que lá estão todos os dias. É importante pensarmos no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (2007), que explica que as crianças devem ser estimuladas a agirem de maneira acima de seu comportamento habitual, e, segundo o autor, o brincar é uma atividade que ocasiona esse comportamento. No “campão”, a professora deveria perceber as brincadeiras se repetindo e levar um estímulo maior, que poderia vir de brinquedos diferentes, assim ela estaria estimulando o trabalho das crianças na zona de desenvolvimento proximal. As crianças, mesmo com a repetição das brincadeiras, podem continuar interessadas, mas caberia à professora realizar uma mediação no sentido de organizar o ambiente para que as crianças pudessem aproveitar melhor o espaço.

Na educação infantil, os objetos são mediadores importantes, visto que, como afirma Leontiev (2006, p.121), nessa idade os objetos se apresentam em forma de desafio para as crianças, como problemas a serem resolvidos. Elas se tornam conscientes do mundo objetivo por meio dessa exploração. Nas crianças, a consciência das coisas surge na forma de ação. O brincar se apresenta, dentro desse contexto, como única atividade capaz de resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar certas ações.

Como exemplo da falta de brinquedos e da imaginação das crianças, podemos utilizar uma passagem do diário de campo, quando um menino encontrou uma pá de plástico para brincar na areia:

“Embaixo do escorregador vira uma casa, e cada um está fazendo uma comida. – ‘Olha o que eu fiz com o meu cava-cava (uma pá), é água pra comer!’” (diário de campo, dia 17/04/08).

O cava-cava nesse momento é uma pá de brincar na areia, que deve ter sido deixada lá por alguma outra professora que utilizou o brinquedo quando estava com sua turma no parque. É um momento interessante se levarmos em conta que, de acordo com Vigotski (1998), é o contexto que educa, o professor deve fazer o papel de organizador desse ambiente educativo social. É justamente essa mediação que falta nos momentos de “campão”, as crianças não deixam de brincar, mas a professora deixa de oferecer mais recursos para as brincadeiras, por meio da organização do contexto.

A importância do contexto é ressaltada por Vigotski (1998, p.171) quando ele explica que o meio social⁵, mediante sua organização, traz implícitas “as condições que conformam toda a nossa experiência”. Segundo as considerações do autor, o comportamento do ser humano, pelas experiências herdadas serem determinadas pelo meio social, consiste no social duplamente falando ou, pelas palavras do autor: “o social ao quadrado”. A pessoa se comporta de acordo com o que ela extrai da sua vivência no meio social, do contexto em que está inserida. De acordo com Vigotski (1998), não se pode desconsiderar o papel da própria criança em seu desenvolvimento, mas se pensarmos amplamente, a criança é parte do contexto e sua essência também é condicionada por ele. Daí a importância para a educação infantil de um ambiente planejado e organizado de forma a possibilitar para a criança uma experiência social o mais rica possível.

Abordando a questão da organização do espaço do *playground* nas escolas de educação infantil de São Paulo, Kishimoto (2001b) afirma que a disposição dos equipamentos não oferece desafio para a exploração, e que, considerando o brincar como atividade social e cultural, entende-se que é a criança que deve construir seu espaço. A criança deve ter a possibilidade de exploração, de modificação daquele espaço, o que acaba não ocorrendo na medida em que todos os dias os equipamentos são os mesmos, e não há nenhuma variação no ambiente do “campão”. A descrição da autora desses espaços se encaixaria muito bem ao nosso caso:

O equipamento separado, em áreas geralmente cimentadas, possibilita a execução de apenas uma função, como escorregar, subir, descer ou balançar. Os mais complexos, quando disponíveis, ficam isolados, sem uma configuração espacial que favoreça desafios e o imaginário, com morros e possibilidades de escalar, descer como tobogã. As

⁵ O autor ao falar de meio social está contemplando também o meio natural. Ele explica que, para o homem atual, o meio natural faz parte do meio social, não sendo possível haver relações fora das sociais.

áreas externas são planas, os morros e as irregularidades do terreno são eliminados sob o pretexto de segurança (p.238).

Uma organização mais planejada desse espaço poderia fazer uma diferença significativa no brincar das crianças no “campão”. Existia uma boa quantidade de brinquedos na sala⁶, apesar de seu estado não estar muito bom, o que nos leva a crer que não foi pela falta deles, como acontece em muitas escolas, que a professora não os levou para o “campão”. A necessidade de conservação dos brinquedos, que ficam na sala, talvez pela falta de verba ou de incentivo, pode ser um dos motivos para que a professora não os leve até o espaço aberto, assim como afirma Kishimoto (2000, p.15): “A inexistência de uma verba anual suficiente para aquisição de brinquedos e materiais é outro fator que impede o uso intenso desses recursos”. Talvez a professora acredite que naquele espaço, apenas os brinquedos⁷ do parque sejam suficientes, que não exista a necessidade de levar outros materiais. Porém, basta perceber a alegria e a mudança na brincadeira das crianças quando ela encontra um objeto (como o palito de dente) para perceber como esse momento pode ser mais rico. Acreditamos que, juntamente com o medo de que as crianças estraguem os brinquedos, esse tempo e espaço são entendidos pela professora como momento em que não é necessária nenhuma intervenção a não ser para impedir que se machuquem.

Diariamente o “campão” foi freqüentado da mesma maneira e, mesmo sem ter muita opção, diferentes histórias criadas pelas crianças, que utilizavam o que tinham à disposição lá para brincar, aconteciam.

“Dão nomes e funções (dependendo da forma do objeto) para troncos e escorregadores: forno, penico, privada, carro, comida, bolo, massa de bolo; ‘o meu forno’, ‘o meu bolo’” (diário de campo, dia 16/04/08).

A brincadeira, segundo Vigotski (2007), tem essa particularidade no desenvolvimento da criança, pois ela começa a agir a partir de suas idéias e não pelos objetos que vê. O brinquedo (objeto) não determina mais a ação da criança e sim, o significado que determinada situação tem para ela.

⁶ Explicamos mais a respeito dos brinquedos presentes na sala no próximo item da análise, quando nosso foco está no contexto da sala.

⁷ Nesse momento estamos nos referindo aos brinquedos fixos do parque, o escorregador, gira-gira, balança. Não acreditamos que os termos “instrumentos” ou “equipamentos” se encaixem melhor do que brinquedos.

A subjetividade do jogo é bastante interessante quando se observam crianças brincando livres. “*Um menino pega uma vassoura e sai varrendo o chão*”. (diário de campo, dia 16/05). A criança está executando uma atividade que, para a maioria das pessoas na maior parte do tempo, é considerada como trabalho, atividade que se faz apenas para limpar o chão, sem nenhum divertimento. O interessante é que a criança não está sorrindo, está seriamente varrendo a areia do chão de cimento do “campão”. É um modo de representar o real, incluir-se no mundo em que está inserido, brincando. A criança, nesse momento, vivencia o fluxo a que se referiu Csikszentmihaly (1999) por meio da representação de um momento já vivenciado. Ela não precisa estar dando gargalhadas, ela está sim concentrada em uma atividade que faz com que ela se sinta realizada, a imitação nesse momento é o que proporciona o fluxo. Vigotski (2007) defende a idéia de que as brincadeiras das crianças são compostas, em sua maioria, por lembranças de situações já vivenciadas por elas, os adultos são imitados e seus papéis sociais são experimentados pelas crianças, que estão internalizando conceitos e se inserindo no mundo que percebem. Quem observa, se visse a mesma cena sem as outras crianças e sem a professora, seria capaz de pensar que naquela escola as crianças são obrigadas a limpar o chão. Freire (2002, p. 67) explica muito bem a subjetividade da atividade e a dificuldade das pessoas que observam de identificar a brincadeira:

Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade.

Foi muito interessante analisar como, em poucas semanas de observação, as ações começaram a se repetir. As representações eram as mesmas, os grupinhos eram iguais e as crianças que brincavam sozinhas na areia estavam todos os dias sozinhas na areia. A repetição é importante para a brincadeira, e acreditamos que esse momento de criação e liberdade da criança é muito importante para o seu desenvolvimento, mas pensamos que a professora, mediando, poderia olhar para as brincadeiras das crianças com mais cuidado, perceber a repetição excessiva e trazer elementos novos para o momento do “campão”, organizando o ambiente para a brincadeira. Como chegar ao fluxo de Csikszentmihaly (1999) quando a situação é igual todos os dias? A criança precisa se sentir motivada, se concentrar, entrar realmente na brincadeira. O PPP fala de atividades que podem ser dirigidas no “campão”, mas isso não acontece.

Como nessa escola, o “campão” é um espaço bem amplo, muitas outras atividades poderiam ser feitas lá. A bola, por exemplo, é um brinquedo que a maioria das crianças gosta muito e que não pode ser utilizada na sala. A corda é outro exemplo de material com possibilidades muito ricas para as crianças e que poderia ser levado para esse espaço externo. *Esconde-esconde* e *pega-pega* são também brincadeiras que as crianças gostam e que poderiam ser mais exploradas no “campão” pela professora. Na análise das atividades feitas na sala será possível perceber que a professora brinca com as crianças de esconde-esconde, porque não trazer essa atividade para o “campão”, onde tem mais espaço e bem mais possibilidades? As crianças são bem novas, no caso do pega-pega, que é atividade mais simples, sem muitas regras, elas conseguem brincar sozinhas, mas no caso do esconde-esconde elas precisariam da professora, pelo menos nas primeiras vezes. O *pega-pega* foi freqüente entre as brincadeiras do campão, com pouca regra e muita vontade de se movimentar, a brincadeira começa bem rapidamente: “*Você não me pega! E saem correndo!*” (diário de campo, dia 14/05/08).

Mas não foram todas as crianças que se movimentaram bastante durante suas brincadeiras. A cancha de areia era um espaço bastante utilizado pelas crianças, que ficavam sentadinhas no seu “mundinho”. Sentadas, muitas vezes uma ao lado da outra, mas cada uma concentrada na sua brincadeira. Mesmo no “campão”, que convida a criança a se movimentar, o brincar não pode ser confundido com movimento. Não é porque estavam sentadas que não estavam brincando. É preciso estar atento à subjetividade da brincadeira, Brougère (2002, p.21) afirma que não é nenhum comportamento específico que caracteriza a atividade, “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca”. Podemos pensar também que o fluxo, assim como afirma Csikszentmihaly (1999), não aparece da mesma forma para todas as pessoas, cada um o vivencia por meio de atividades diferentes.

O “campão”, dentro de todo o contexto da escola, pode ser entendido como tempo de brincadeiras livres, em que a professora tem seu horário para fazer um intervalo, mas essa ausência é rápida, a professora volta e fica observando as crianças, cuidando para que ninguém se machuque e para que não briguem. É a hora do “recreio” das crianças, apesar de ninguém falar nesse termo. É um espaço ocupado sempre na mesma hora pelas mesmas crianças. É um intervalo de tempo relativamente grande, o que mostra uma preocupação da escola, no momento de montar a rotina, com o brincar livre das crianças em um espaço amplo.

As possibilidades de aproveitamento e de trabalho para esse contexto são inúmeras, mas nas observações percebemos apenas uma forma de utilização do espaço, não existindo nenhuma forma de planejamento ou de atividades com uma mediação mais ativa da professora. Há uma preocupação com o tempo, mas não com a qualidade do brincar no “campão”. Não é pela necessidade da liberdade na atividade que a professora não poderia pensar melhor nesse espaço e nas possibilidades que ele apresenta.

- A professora

O “campão” é um ambiente realmente privilegiado, muito agradável, com muitas possibilidades de trabalho, mas em nenhum momento durante as observações presenciamos alguma atividade dirigida pela professora sendo feita lá.

Nesse espaço a mediação direta da professora foi mínima e, às vezes, até inexistente. A professora só interferia quando as crianças a procuram para que resolvesse algum tipo de conflito ou quando ela via algum risco de um aluno se machucar. Nessas atividades acreditamos que um olhar sensível da professora poderia fazer a diferença. Realizar todo dia a mesma atividade pode não trazer desafios para as crianças e pode até diminuir a motivação da brincadeira. Machado (1994, p.44) explica que “nem sempre o adulto age para interromper a brincadeira, podendo interferir para garantir sua continuidade (...)”. Na entrevista, a professora não menciona o “campão” como espaço que pode ser organizado por ela ou utilizado para algum tipo de direção de atividades. Esse ambiente simplesmente não é encarado como espaço dentro da escola que pode ser utilizado de diferentes formas, o que reforça a dicotomia existente entre parque e sala, entre brincadeira e trabalho.

Mesmo não interferindo nas brincadeiras, a presença da professora ali deixava as crianças mais calmas. A todo o momento a professora era procurada pelas crianças para mostrar algo que haviam feito:

“- Professora, fiz um bolo de morango prá você! A professora prova o bolo e diz: - Hummm!, estava uma delícia! E a menina sai toda feliz...”(diário de campo, dia 18/04/08).

Ou então:

“Os pequenos começam a trazer pedras para mostrar para a professora dizendo que é um diamante de presente pra ela. Ela responde: ‘É um diamante? Será que dá pra fazer um anel?’”(diário de campo, dia 29/04/08).

Na entrevista, a professora fala sobre esses momentos e afirma “embarcar” na brincadeira das crianças, o que é uma forma de mediação, a professora está, de alguma maneira, participando da brincadeira sem interferir, é uma forma, inclusive, de motivação para a criança.

A professora também é bastante procurada pelas crianças no ambiente do “campão”, para resolver conflitos que aparecem durante as brincadeiras. *“Professora, eu quero ser a filha, mas ela não deixa!”* (diário de campo, dia 7/5/2008) é um exemplo de busca pela professora. Outra situação parecida se deu em um momento de brincadeira de casinha das crianças, elas representavam os papéis de mãe, pai e filho, mas dois meninos queriam fazer o papel do pai:

-“tia: o João e o Pedro⁸ querem ser pais!!”

-“ué, 2 pais...”

-“não, não pode, é só um pai!”

-“e eu sou a mãe!”

A professora consegue convencê-los que tudo bem ter dois pais e eles saem combinando que seriam 2 pais... A professora entra no jogo deles para solucionar o problema.

(diário de campo, dia 18/04/08).

Leontiev (2006) fala da relação entre as crianças pequenas e suas professoras. O autor afirma que essa relação é incomparável e que, para a criança, a atenção da professora é bastante importante, fazendo com que elas busquem freqüentemente pela sua mediação.

Um exemplo de resolução de conflitos interessante aconteceu quando uma menina e um menino brincavam de “luta”, e um deles acabou acertando o outro, que foi reclamar para a professora:

“veio uma menina reclamando para a professora: “ele bateu em mim!” ela perguntou: “Mas porque ele fez isso?” “não foi por mal, é que ele ta brincando de luta!” E voltou para a brincadeira” (diário de campo, 17/04/08).

⁸ Nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes.

Aqui percebemos que a professora só pergunta o motivo da briga e as próprias crianças resolvem o problema e, percebendo que era só de brincadeira, continuam a brincar. As crianças precisavam da intervenção da professora, mesmo sendo capazes de resolver o problema sozinhas. Só o fato de a professora estar presente no “campão” já muda o contexto e, a mediação acontece.

Segundo Vigotski (1998, p.177), as crianças educam a si mesmas. O autor afirma que “No fim das contas, o que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem; os alunos só se modificam através da sua iniciativa”. Pensando no desenvolvimento da autonomia e da iniciativa das crianças, não adiantaria a professora apresentar uma resposta pronta para as crianças quando procurada para resolver algum conflito. Se a professora, assim como traz o PPP da escola, incentiva a autonomia das crianças, a direção é proporcionar que elas resolvam seus problemas, é mediar a situação de maneira que a resposta não venha pronta, que a criança perceba bem a situação e procure resolver. Essa questão, juntamente com a importância colocada para o contexto no desenvolvimento da criança, nos remete ao pensamento de Vigotski (1998) a respeito da professora, que para ele é a organizadora do contexto. Como mediadora, a professora prepara esse espaço e, sem respostas prontas e imposições, faz com que as crianças descubram o mundo e alcancem autonomia.

Quando acabava o tempo e a turma precisa voltar para a sala, a professora chamava todos os nomes e as crianças se aproximavam, quando todas chegavam, a professora sempre cantava uma música. Alguns exemplos são “marcha soldado”, “vamos pular” ou uma música cuja letra diz assim: “bate o pé, bate a mão, deixa a areia no chão!”. A professora brincava com as crianças dançando e pulando, mas aqui percebemos um objetivo na brincadeira, nesse momento a professora brincava para que as crianças a imitassem e tirassem a areia da roupa e do pé para não sujar a sala. Em atividades como essa, de acordo com Wajskop (2005), em que a intenção é alcançar apenas o objetivo da professora, o interesse da criança pela brincadeira é utilizado para despistá-la. Mas foi possível perceber que as crianças se divertiam, tendo essa atividade um objetivo para a professora ou não. Era nesse momento que acontecia a mediação “ativa” da professora, que tinha a iniciativa e chamava as crianças para brincarem; em todo o restante do tempo a mediação se apresentava de maneira mais sutil, mais “passiva”, em que a iniciativa ficava para a criança e a professora observava e resolvia conflitos.

Em uma ocasião, choveu no horário em que as crianças deveriam ir ao parque. Sem essa possibilidade, a professora resolveu ficar na sala. Mas o que chamou a atenção foi que em vez de brincar na sala, pois aquele era para ser o momento de brincadeiras, foi colocado um filme e as crianças deveriam assistir quietinhas. Essa passagem nos mostra que na sala o brincar pode facilmente ser substituído por outra atividade. A importância de um momento de brincar para as crianças não foi respeitada. Encarado dessa forma, refletimos a respeito de um brincar que tem seu horário garantido na escola, mas não pensando nas necessidades da criança e sim, no cumprimento da rotina preestabelecida pela instituição. Sayão (2002) afirma que a brincadeira é compreendida de forma diferente pelo adulto e pela criança, o que dificulta para a professora entender a importância que a brincadeira tem para a criança simplesmente por ser brincada, sem fins pré-definidos. Concordamos com Wajskop (2005, p.31) quando ela defende que assegurar esse espaço para brincadeira na escola “é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente”. Levando em conta que na entrevista a professora afirmou que o brincar é muito importante em vários aspectos do desenvolvimento da criança, mostra-se sem nexos trocar facilmente essa atividade por outras.

Mesmo sendo perguntada sobre o que é a brincadeira, a professora, na entrevista, já fala sobre seus benefícios:

“a brincadeira é a coordenação motora, a socialização, é acho que tudo, você desenvolve os conceitos, todos os conceitos, acho que de uma forma super informal e acho que eles aprendem bem mais rápido na brincadeira do que aquela coisa sistemática que a gente fazia antes”.

Ela explica que o que diferencia o brincar de outras atividades é a liberdade, a livre escolha e que *“nessa escolha de repente a gente consegue perceber as particularidades de cada criança”*.

O que a brincadeira é confunde-se com os benefícios que ela traz. Concordamos que essa é uma questão difícil de analisar, grandes teóricos tentaram encontrar conceitos e características para a brincadeira. Uma característica colocada pela professora é a liberdade, a livre escolha. Brougère é um autor já citado neste trabalho que fala dessa característica.

A professora, ao citar os benefícios que a brincadeira traz, chega a falar que é tudo, o que mostra uma visão ampla da atividade. Ela fala da formação dos conceitos, idéia

trazida também por Vigotski, para quem a criança vai elaborando seus conceitos nas relações que vivencia (MACHADO, 1994).

Ao ser entrevistada, a professora nega qualquer dificuldade, de espaço, tempo ou incentivo, para a inclusão da brincadeira no seu cotidiano. Ela conta que não foi sempre assim, que já trabalhou em escolas que não tinham nenhum material, não tinham brinquedos, e que as professoras tinham que improvisar. Ela diz, ao falar do incentivo dado para a realização de atividades de brincadeira que não são todas as escolas que têm esse pensamento:

“Eu já passei por escolas que a gente trabalhava de um modo bem tradicional lá, trabalhar dessa forma, com um projeto e através da brincadeira era visto como ‘não faz nada, as crianças só brincam’, sabe? Foi uma época complicada”.

Uma passagem importante da entrevista é o pensamento da professora a respeito do lúdico como proposta para a educação infantil. Ela afirma que hoje utiliza a brincadeira para que as crianças aprendam de maneira informal, mas que não foi sempre assim, chamando propostas anteriores de *“aquela coisa sistemática que a gente fazia antes”*. Podemos retirar dessa comparação uma idéia de mudança com relação à metodologia utilizada na prática pedagógica atual. Com essa mudança, segundo a professora, as crianças aprendem mais rápido. A idéia da brincadeira na base de uma proposta de trabalho para a educação infantil parece agradar a professora.

Percebemos que a professora valoriza a atividade, e pensar no “campão” como um ambiente interessante que serve de palco para as brincadeiras infantis, que são importantes para o desenvolvimento da criança, poderia fazer a diferença para que a professora se colocasse no papel de mediadora do brincar. Muitas vezes, devido à formação dos professores, falta consciência da necessidade e da importância da preocupação com os objetos e com a organização do espaço por parte deles. Esse tipo de mediação, de acordo com Brougère (2001), é papel do professor quando se fala em inclusão da brincadeira na escola. O conhecimento do professor a respeito da brincadeira e de sua importância é decisivo no momento em que ele medeia a atividade.

Podemos afirmar que a professora no “campão” fica em segundo plano, quando o contexto por si só é que medeia as brincadeiras das crianças. Acreditamos que quando procurada pelas crianças a professora cumpre bem seu papel, entrando no jogo, não interferindo e

motivando a imaginação e a criatividade, o que é um tipo de mediação. A força mediadora e motivadora que o ambiente exerce no momento de brincar, nos faz pensar no “campão” como um lugar muito agradável e que poderia ser utilizado de formas mais variadas, inclusive para brincadeiras ou atividades dirigidas. Brincadeiras de roda, esconde-esconde, brincadeiras com músicas poderiam ser muito bem aproveitadas nesse ambiente.

- A criança

As crianças, no “campão”, têm tempo para fazer o que quiserem, brincarem com quem quiserem e do que quiserem. Elas brincam em grupo, sozinhas, imitando, imaginando, se movimentando ou sentadas, ou seja, de diversas maneiras. As brincadeiras, em sua maioria, levando em consideração a idade das crianças, de 3 para 4 anos, gira mais em torno da situação imaginária, mas as regras continuam presentes.

Para Vigotski (2007), a situação imaginária é mais presente do que as regras nas brincadeiras de crianças pequenas, mas ele afirma que as regras também participam da brincadeira. De acordo com o que percebemos, as regras aparecem no comportamento das crianças de forma mais explícita na presença do líder. Todos devem seguir o que o líder fala, por exemplo, os papéis determinados por ele de quem é a mamãe, o papai ou a irmã da brincadeira. O interessante é que eles não obrigam ninguém a segui-los, mas, mesmo assim, quando mudam de brincadeira, os outros mudam junto. Em uma situação, um grupo brincava na areia sentado,

“a menina que está com uma pá na mão se levanta e aponta o objeto para um menino e diz: vou te pegar! Todas as crianças que estão brincando ao lado saem correndo atrás” (diário de campo, dia 18/04/08).

Os líderes eram sempre os mesmos dentro dos mesmos grupos de crianças. São eles que dominam a brincadeira e que mostram, mesmo que não tenha havido uma explicação a respeito, as regras que devem ser seguidas. Essas crianças que lideram as brincadeiras medeiam o brincar dos colegas. É importante perceber que a mediação não parte apenas do adulto, mas pode ser exercida de diversas maneiras de acordo com cada situação. As relações entre as crianças, principalmente quando existe um líder, podem ser espaço de mediação, quando uma criança medeia, se interpõe entre os colegas e suas brincadeiras.

Existem os momentos em que percebemos muitas crianças brincando sozinhas. Kishimoto (2001a) afirma que esse brincar solitário explica-se, muitas vezes, pelo novo modo de vida das famílias, que vêm se reduzindo, constituindo-se, às vezes, da mãe, que trabalha e da criança, que fica em recintos pequenos, com a TV e com seus brinquedos, ou mesmo de uma necessidade de a criança internalizar aspectos observados no seu dia-a-dia.

Mesmo brincando sozinhas, as regras também estão presentes. Era comum a imagem de duas ou mais crianças aparentemente brincando juntas, mas ao nos aproximarmos delas percebíamos que, na verdade, cada uma estava brincando separadamente, com suas regras e sua imaginação. Nesse caso as regras aparecem de acordo com a situação imaginária, como, por exemplo, quando uma criança fez um bolo de areia e disse que estava quente, que tinha que esperar para poder comer, a menina que estava do lado representou que comeu um pedaço do bolo, a menina que fez o bolo então ficou chateada e brigou com a amiga, dizendo que ela iria ficar com dor de barriga. Nesta situação, a menina quase estragou a brincadeira da outra por não seguir as regras determinadas pela colega. O fato de a amiga não seguir suas regras a deixou realmente chateada. Vigotski (2007) explica que a regra, na brincadeira, torna-se um desejo. A regra interna, aquela que não é imposta externamente, mas que surgiu na brincadeira, cria uma nova forma de desejos na criança. A brincadeira ensina-a a relacionar os seus desejos à situação imaginária, ao personagem criado enquanto brinca e ao seu papel no jogo e nas regras.

A relação entre meninos e meninas no “campão” é bastante interessante. Existem muitos momentos que eles brincam juntos, como, por exemplo, quando brincam de pega-pega, de areia, de escorregador, nesses momentos não percebemos diferenciações nas brincadeiras. Mas quando era uma brincadeira de casinha, os papéis já estavam determinados. Os meninos são os papais que saem para trabalhar e as meninas são as mães que ficam em casa cozinhando e cuidando dos filhos. Para quem observa, é possível perceber que essa é a realidade na casa de algumas crianças, pois nesse momento de brincadeira eles representam o que percebem do mundo que os cerca. O conceito de cultura lúdica defendido por Brougère (2002) esclarece que cada criança tem uma cultura lúdica individual e que difere das outras crianças conforme o sexo, a idade e o meio social em que o indivíduo se encontra. Esse conceito poderia servir de base para entendermos a origem dessas diferenças nas brincadeiras e nos papéis sociais assumidos pelas crianças. A sociedade trata de formas diferentes os meninos e as meninas, o que

faz com que eles produzam significações diferentes dos objetos e das ações. A cultura lúdica vai ser diferente de criança para criança.

Meninas e meninos não farão as mesmas experiências e as interações (com os brinquedos que ganham p. ex.) não serão as mesmas. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos mesmos brinquedos será diferente (BROUGÈRE, 2002, P.28).

Vigotski (2007) traz a reflexão de que boa parte das brincadeiras infantis é representação. Ele afirma que se trata de uma situação imaginária, mas que ela só acontece devido a uma situação real que já tenha acontecido. Durante a observação foi possível percebermos nas brincadeiras muita representação do real.

“Um menino fala: - Esse é meu forno, ninguém pode encostar porque ele está quente, vai queimar! - Percebe-se que eles imitam os adultos nas falas e no jeito de falar” (diário de campo 16/04/08).

A imitação é muito presente nas ações das crianças no “campão”. As brincadeiras como as de família descritas anteriormente são bastante interessantes, pois nos mostram a percepção que as crianças têm da realidade que as cerca. *“A imitação dos adultos pelas crianças é bastante forte, elas engrossam a voz e mudam o jeito de falar* (diário de campo, dia 16/04/08). As situações representadas nas brincadeiras são muito reais e quem está observando pode pensar que foi uma situação que já aconteceu. Como afirma Wajskop (1990), a brincadeira é atividade de origem social e nela as crianças assimilam e recriam a atividade sociocultural dos adultos:

“Bolo: inventam muitas histórias, imitando situações que já aconteceram. “esse bolo é para o meu irmão que está doente!” “esse é para minha loja!” Eu pergunto como faz o bolo de chocolate, e a menina responde: “é só encher de areia e pronto!” (diário de campo, dia 29/04/08).

Nesse exemplo percebemos que ao mesmo tempo em que estão mergulhadas na brincadeira e na situação imaginária, as crianças têm consciência de que aquilo é brincadeira, separada da realidade. Freire (2002, p.71) explica que as crianças são capazes de entrar no mundo da fantasia mantendo um pé na realidade e que é “a cadeia do vaivém que dá ritmo ao jogo”.

Durante a entrevista, a professora fala da importância de estimular a brincadeira, mas também de sempre mostrar que aquilo é brincadeira.

“Olha, eu tento embarcar um pouco, mas eu também tento deixar claro que isso é um faz de conta, que não existe na verdade, que é imaginação, é um desenho, mas eu embarco bem, eu dou corda pra imaginação”.

Existe muita interação entre as crianças. Eles se imitam e até ensinam certas coisas umas às outras. *“Os pequenininhos brincam de equilibrar na gangorra, um fez e os outros gostaram e fizeram igual”* (diário de campo, dia 18/04/08). As relações entre as crianças pequenas conduzem a um “verdadeiro espírito de grupo” (LEONTIEV, 2006, p.60). A atividade da brincadeira pode estimular a socialização das crianças. Na escola de educação infantil, a criança está interagindo até mesmo quando brinca sozinha, ela está observando, sendo observada, está vivenciando um ambiente com diversidade de comportamento e experiências. A criança se desenvolve como ser social e as relações sociais que ela vivencia influenciam seu desenvolvimento.

Em relação aos brinquedos⁹ do “campão”, os mais requisitados foram os balanços. Havia momentos que filas se formavam e as crianças vinham pedir ajuda para a professora *“quero brincar ali...”* (diário de campo, dia 14/04/2008) apontando para o brinquedo. As crianças gostavam bastante e se ajudavam uma embalando a outra e depois trocando, por exemplo. Apesar de ser um brinquedo individual, existia uma mediação por parte dos colegas, que se auxiliavam na brincadeira.

Nem sempre as crianças brincavam da maneira que se espera em determinado brinquedo. Debaixo do escorregador, por exemplo, era um espaço muito utilizado para brincar de casinha. *“os pequenos ficam debaixo do escorregador o tempo todo”* (diário de campo, 15/05/2008). A exploração do ambiente, passando por todos os brinquedos também acontecia bastante. Era dessa maneira que as crianças se apropriavam daquele espaço.

Como a turma que dividia espaço com a observada era uma turma um estágio mais velha, e as crianças dessa turma dominavam alguns brinquedos, dificilmente os pequenos brincavam na casinha e no gira-gira. A professora não interferia nesse sentido, mas as crianças também não demonstravam muito interesse.

⁹ Escorregador, gira-gira, balanço etc.

4.2 A sala

- O contexto

Na sala, diferente do parque, a professora tem mais liberdade para organizar o espaço de forma que possibilite a criatividade, a imaginação, que a criança se sinta bem a vontade. No parque, a professora podia levar brinquedos, mas não podia mudar a organização para um contexto que ela considerasse mais interessante. Na sala, os brinquedos já estão lá, daí a importância da mediação da professora na disposição desses brinquedos e também dos móveis pensando nas crianças.

Entendemos que a professora não tinha liberdade total para arrumar a sala, que era um cômodo pequeno e cheio de móveis que não podiam ser retirados e nem trocados, mas dentro de suas possibilidades, a professora tentava mediar, por meio da organização do ambiente, o brincar das crianças.

A sala, como já foi descrita, não difere do modelo das salas nas instituições de educação infantil. É um ambiente programado e organizado para atividades especialmente nas mesas e cadeiras. A professora faz pequenas modificações, não poderia fazer mais, pois acabado o seu horário de aula, a professora do período da tarde usa a mesma sala. A professora deixa as mesas e cadeiras bem próximas das extremidades, para que o meio da sala fique livre possibilitando maior liberdade de movimento, mais espaço para brincar e para que as crianças sentem no chão em círculo para as conversas, histórias e músicas. As crianças só sentavam nas cadeiras quando faziam alguma atividade de pintura, desenho, massinha, ou por vontade própria durante alguma brincadeira, no restante do tempo, ficavam no meio da sala. Nos dias frios, um acolchoado era colocado no chão pela professora, para que as crianças não sentassem no chão frio.

A disposição dos móveis na sala deveria ser pensada colocando a criança e suas necessidades como norteadores. A criança pequena se movimenta muito, explora os objetos, é motivada pelo ambiente, o que não tem nada em comum com a disposição das salas com cadeiras e mesas ocupando todo o espaço. A professora, ao deixar o máximo de espaço aberto possível na sala, tenta fugir dessa disposição que privilegia a imobilização que as mesas e cadeiras trazem. Dentro do que é possível naquele momento, a professora pensa na criança que vai ficar dentro

daquela sala, que vai brincar e se movimentar o tempo todo. De acordo com Kishimoto (2001b, p. 243), “é ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta a criança, facilitando a exploração”.

Os brinquedos ficavam organizados em uma estante aberta, à mostra para as crianças, o que não acontecia em algumas outras salas da escola. É importante manter os armários abertos e possibilitar o acesso fácil a eles pelas crianças. A liberdade de escolha e a autonomia na hora de brincar são exercidas dessa forma, quando a criança tem a possibilidade de olhar, escolher, pegar sozinha e devolver sozinha. A responsabilidade de cuidar dos brinquedos também é estimulada na medida em que as crianças percebem aqueles materiais como delas, sabem o que podem escolher e brincar, mas que devem cuidar e depois colocar no lugar, para que no dia seguinte possam brincar novamente. Propiciar um ambiente rico, em que o material esteja acessível e visível para as crianças também faz parte da mediação da professora. Vigotski (1998), coloca o professor como uma parte que complementa a educação que o contexto está exercendo, como alguém que medeia a interação do aluno com o ambiente em que está inserido. A educação não parte do professor para o aluno, a educação se dá na influência mútua entre a criança e o contexto, sendo esta mediada pelo professor.

Entre os brinquedos que ficavam na sala, sempre ao alcance das crianças, estavam alguns carrinhos, algumas bonecas, bichos de pelúcia, pequenas lousas, brinquedos de madeira para montar (alguns em caixas fechadas, outros em baldes cheios e abertos, incluindo dominós e letras), legos (também em baldes), bonecos de plástico variados (monstros, robôs, bichinhos...), uma casinha pequena de plástico, uma pista para carrinhos pequena, vai e vêm (ainda fechados, pois eram novos), raquetes pequenas de plástico, bolinhas de meia pequenas, quebra-cabeças (os mais velhos de já estavam abertos e os mais novos ainda fechados), maquiagem especial para criança. Vale ressaltar que, enquanto a observação estava sendo feita, a escola estava em processo de compra e muitos brinquedos novos chegaram. Alguns foram logo abertos e outros continuaram fechados, mas, se alguma criança visse e pegasse para brincar, a professora deixava abrir. Alguns brinquedos não se encontravam em um estado muito bom, estavam velhos e sujos, e até quebrados. Mesmo com muitos brinquedos na sala, as crianças se interessavam sempre pelos mesmos. Observar essa questão no momento de adquirir novos brinquedos teria sido interessante. É preciso pensar que esses brinquedos iriam para as mãos de crianças pequenas, e deveriam ser adequados para não quebrarem nos primeiros dias e que sejam

adequados para a idade. Reconhecemos a falta de recursos da escola para investir em brinquedos mais resistentes, que são mais caros. A falta de incentivo não só da escola, mas de todo um sistema para a brincadeira infantil se mostra grande quando não sobra dinheiro na instituição para brinquedos adequados e resistentes.

As brincadeiras vivenciadas na sala aconteceram de maneira bem diferente daquelas que ocorriam no campo. Os brinquedos em abundância e a maior participação da professora foram as principais diferenças.

Nos momentos de brincadeiras livres, que aconteciam normalmente no final da manhã, antes de os pais chegarem, as crianças se apropriavam do espaço da sala. Escolhiam o brinquedo que quisessem e iam para qualquer lugar. Os móveis presentes também participavam, a mesa podia servir de casa ou a cadeira de carro. Em uma ocasião, três crianças chegaram a construir uma pista para seus carrinhos. Elas utilizaram os materiais que encontraram pela sala, como um colchonete, caixa de papelão (tiraram todos os brinquedos que estavam dentro dela), baldes de brinquedos (também esvaziados pelas crianças). Juntaram tudo isso com a mesa e algumas cadeiras e a pista foi montada, mas não utilizada. Nessa situação a brincadeira foi a própria montagem da pista, pois quando esta ficou pronta, as crianças foram brincar de outra coisa. O que ocasionou o fluxo nas crianças (CSIKSZENTMIHALY, 1999) nessa ocasião foi a montagem da pista e não a brincadeira utilizando a pista que montaram. A professora olhou para a atividade e falou que tudo bem, mas deviam tomar cuidado para não se machucarem. É permitido, no momento das brincadeiras, que as crianças explorem e utilizem os móveis da sala para brincar, o que mostra uma abertura da professora no sentido de ver a atividade, não interferir e deixar que ela aconteça.

As crianças, quando a professora liberava “*agora pode pegar brinquedo!*”, iam até a estante, escolhiam seu brinquedo, brincavam por alguns minutos espalhados pelo ambiente e voltavam à estante para escolher outro brinquedo. Largavam os brinquedos pela sala e saíam correndo para o pega-pega ou começavam a imitar leões e cobras. Se sentiam livres para brincar. A professora intervinha quando o barulho estava alto, a bagunça grande ou existia algum perigo de que alguém saísse machucado. Ao terminar o horário da aula, antes que os pais chegassem, todos deveriam arrumar a sala, guardar os brinquedos e colocar os móveis em ordem. Todos ajudavam. Essa prática é interessante para que as crianças entendam que aquele espaço era delas e que deveriam cuidar dele.

O espaço estava sempre organizado da mesma forma. A professora não fazia organizações especiais para atividades programadas. Era a mesma formação dos móveis e mesma organização dos brinquedos. Uma única exceção aconteceu:

“Com colchonete fazer rolamento. Todos sentadinhos e a professora ajuda um por um a fazer a cambalhota. Depois circuito: sobe numa cadeira, pula, passa por baixo da outra, e faz a cambalhota. Os outros ficam torcendo e batendo palmas. Depois que todos participaram muda o circuito. Agora tem que passear pela sala sem encostar nas cadeiras em zig zag, passa por baixo de três cadeiras e dá a cambalhota (...) Agora a atividade fica livre, a professora deixa os elementos (colchonete e túnel) para que eles possam brincar como querem. A professora só organiza a fila para não dar briga. A professora abre uma barraquinha para eles brincarem também. Agora pode pegar brinquedo” (diário de campo, dia 30/04).

Na atividade descrita, primeiro a professora organiza o espaço e dirige uma atividade e depois é que elas podem brincar livres. Ela medeia, por meio do contexto, o brincar das crianças. A alegria da novidade era visível nos olhos das crianças, que brincavam muito felizes e animadas. Foi possível perceber a importância do contexto e também da ação da professora como motivadores para as brincadeiras. As crianças sempre se mostravam animadas para brincar, mas naquele dia estavam muito mais motivadas. Acreditamos que as crianças sempre brincam, que suas contribuições, mesmo contando com pouco estímulo são importantes, mas a disposição do lugar, o material proposto e a atitude da professora devem ter sua importância conhecida, como enfatiza Brougère (2001).

Em um discurso da professora, num momento de brincadeiras das crianças, em que elas estavam fazendo bastante barulho e bagunça, percebemos a ação de sentar-se à mesa como significante de alguma atividade séria, em que as crianças devem ficar mais comportadas e silenciosas. Mesmo tendo acontecido apenas uma vez, é importante ser destacado. Ao perceber a bagunça, a professora pediu para que todos se sentassem.

“A professora fica brava com o barulho e manda todos sentarem nas cadeirinhas pois ela vai fazer uma brincadeira ‘bem legal’” (diário de campo, dia 29/04).

Mesmo tendo o objetivo de fazer uma brincadeira, a professora utiliza as mesas para a organização das crianças, para que elas parem de fazer o que estavam fazendo. Com todos

sentados nas suas cadeirinhas, a sala ficou organizada e as crianças quietas, então a professora brincou com eles, em círculo cantando uma música.

A percepção das diferentes maneiras que a sala e seus móveis e materiais são vistos e utilizados é importante para compreender a forma como a professora realiza sua mediação nesse espaço, a forma como ela o organiza e o apresenta para as crianças.

- A professora

Na entrevista, a professora fala de seu planejamento das brincadeiras, e afirma que não são todas planejadas, e percebemos que as que são pensadas anteriormente acontecem sempre na sala:

“Têm algumas que são planejadas e têm umas que é meio de momento, como naqueles dias de chuva, que eu peguei colchão, virei cambalhota”.

O planejamento da brincadeira é complicado, pois como afirma Brougère (2001), ela é incerta, nunca sabemos o que pode acontecer naquele momento. É interessante que a professora programe algumas atividades de brincadeiras, mas também que perceba as necessidades e os interesses da criança, não deixando passar a oportunidade de realizar algo que não havia sido programado, mas que a ocasião propicia.

Na fala dela percebemos a brincadeira dirigida na sala como alternativa para dias de chuva, quando não se tem mais nada programado. É preencher um espaço livre com a brincadeira. Mas ao mesmo tempo apresenta uma brincadeira mediada, pois ela pegou o colchão, enriqueceu o contexto, ajudou as crianças na prática da “cambalhota”. Essa questão está presente no RCNEI, concordando com Wajskop (2005), que afirma que, para que a brincadeira aconteça, é necessário que o ambiente esteja organizado, facilitando o aparecimento das brincadeiras entre as crianças.

Existiu, em determinadas situações, dificuldade por parte da professora de encontrar o ponto da mediação, em que a atividade não ficasse completamente livre, mas também não dirigida demais, de forma a limitar a brincadeira das crianças. Mesmo assim acreditamos que essa professora se mostrou bem consciente quanto a isso. Para que as crianças mergulhem na brincadeira, para que vivenciem o fluxo brincando, a professora deve procurar maneiras de

estimular as crianças, por meio de objetos, atividades diferentes, histórias, organizações dos materiais na sala...

A mediação da professora nos momentos de brincadeira dentro da sala se mostrou de diferentes formas em diferentes situações. Desde uma intervenção sutil numa brincadeira, em que um conflito foi resolvido ou uma idéia foi lançada até a direção completa de uma brincadeira, em que a professora explicou como se brinca e brincou junto. Levando em conta a idade das crianças, foi interessante perceber que, em todos os momentos, a professora mostra um afeto grande por seus alunos, ela aparenta gostar muito do que faz. Pegava no colo, brincava junto, contava histórias fazendo com que as crianças participassem, perguntando o que elas achavam e se já tinham vivenciado alguma situação parecida com a daquela história.

Durante as brincadeiras, a direção completa pela professora foi menos freqüente. Um dos momentos em que isso aconteceu foi quando ela planejou uma atividade, comentada na entrevista, em que ela conta que fez uma atividade, dentro do projeto “coisas de criança” em que pesquisou com os pais as brincadeiras que eles brincavam na infância, para resgatar com as crianças. Afirma que notou que há muita brincadeira que as crianças nunca ouviram falar, e que é interessante mostrar essas brincadeiras para elas. Mas confessa que acabou deixando essa atividade de lado e que precisa retomar.

É uma atividade muito interessante e que demonstra preocupação por parte da professora pelo brincar das crianças e pela importância de elas conhecerem brincadeiras tradicionais, mas que acaba isolada no contexto da escola, não fazendo parte do cotidiano. É a primeira passagem da entrevista em que percebemos a brincadeira presente com uma visão menos funcionalista, ou seja, sempre servindo para alguma coisa pré-definida. Nessa passagem, a brincadeira tem um fim em si mesma, o que é importante, pois, de acordo com Sayão (2008), precisamos entender que no ponto de vista da criança a brincadeira serve apenas para brincar.

Outro momento foi uma dinâmica em que, com as crianças sentadas no chão, perguntou quais as brincadeiras que elas mais gostavam de brincar.

A professora faz uma lista no quadro das brincadeiras que eles mais gostam de brincar. Eles vão falando e ela vai escrevendo: escorregador, gira-gira, pula-pula, corre-cotia, carrinho, motoqueiro, roda, bicicleta. Dessa lista ela pergunta quais brincadeiras eles não sabem brincar para poder ensinar... Eles fizeram votação levantando a mão. As 3 escolhidas foram: corre cotia, duro ou mole e estátua! Eles brincaram de todas elas. Se mostraram muito distraídos e desatentos. No início das brincadeiras pareciam um pouco perdidos, mas

pegaram o jeito e deram bastante risada. Eles gostaram muito e pediram “de novo”! “Gostaram??” Sim! Uma outra professora entrou na sala e eles contaram para ela: “nós brincamos de corre cotia!!” (diário de campo, dia 3/4/2008).

Nesse momento, ao explicar para as crianças as regras da brincadeira, a professora sempre perguntava as suas opiniões. Ela trazia as regras prontas, mas incluía a realidade das crianças no contexto, como a brincadeira de estátua, em que ela explicou o que é uma estátua, perguntou se eles já haviam visto uma estátua, como ela era e onde estava, para depois começarem a brincar. O PPP aborda a questão de a professora levar em conta a realidade dos alunos durante suas atividades, o que pudemos observar nesse momento de brincadeira. Não se trata apenas de levar em conta as experiências anteriores dos alunos, mas também de perceber a criança como “o centro do projeto”, é por ela que a instituição de educação infantil existe e é para ela que as práticas devem estar organizadas. Dessa maneira, segundo Faria (2002, p.74), existe um relacionamento de aprendizagem recíproco entre a professora e as crianças.

A opinião das crianças era bastante respeitada, tanto que algumas vezes, quando a professora queria fazer alguma brincadeira, ela perguntava qual a brincadeira que eles queriam. As crianças demonstravam sua vontade, elas pediam para brincar:

“Professora: ‘vamos esperar um pouco sentados porque já vamos brincar!’ Eles começam a fazer coro: ‘brincadeira, brincadeira...’ Não se agüentam sentados e começam a se jogar no chão. A professora fala que quer todos sentados e que se começarem a bagunçar não vai ter brincadeira. Então a professora fala para todos sentarem no chão para fazerem uma brincadeira.. ‘eba, eba, eba...’ Ela pergunta do que eles querem brincar e eles escolhem esconde-esconde. Ela explica como vai ser e começa a contar. ‘Onde será que estão essas crianças?’ Aqui!! E saem todas de baixo da mesa!! E vai trocando quem conta. Eles só se escondem embaixo da mesa, a professora os ajuda a acharem lugares melhores. Foi muito divertido” (diário de campo, dia 14/05).

Essa situação foi bastante interessante, pois a maioria das crianças já tinha terminado a lição e queria brincar, sabiam que aquela era a hora de brincar, mas a professora queria que primeiro todos terminassem seus trabalhos. Ela, nesse momento, perguntou do que eles queriam brincar e brincou junto. A mediação foi importante, pois nem todos sabiam as regras da brincadeira, a professora explicou e possibilitou que todos participassem da construção da

atividade permitindo que todos contassem uma vez, além de ajudá-los a encontrar lugares diferentes para se esconderem. A professora explicita a importância da livre escolha para a brincadeira na entrevista e ela confirma esse discurso na prática.

Se as crianças gostariam tanto de brincar de esconde-esconde e a professora percebeu essa necessidade, o espaço do “campão” com certeza traria mais possibilidades para a brincadeira. Por algum motivo, rotina a ser seguida, comodidade, falta de costume etc., a professora deixou de possibilitar a vivência dessa brincadeira, que precisa de espaço, no “campão”, onde a atividade poderia ser bem mais rica. Apenas um dia, em horário de saída das crianças, que já estavam prontas para ir embora, a professora improvisou uma brincadeira diferente em ambiente externo, desenhando amarelinhas no chão de cimento em frente à sala, que é um espaço pequeno, mas que serviu para que as crianças se divertissem. O aproveitamento do espaço da escola deveria ser pensado de acordo com as crianças. Faria (2007) afirma que, nas instituições de educação infantil, o espaço físico deve sempre possibilitar o imprevisto, tanto do adulto como da criança.

Os momentos de brincadeiras com grande intervenção foram sempre na sala, onde a professora brincava com os alunos de *corre - cotia, duro ou mole e o mestre mandou*, por exemplo, ensinando como brincava e brincando junto. Na brincadeira do mestre mandou a professora começou como mestre e depois foi apontando para a criança que, naquela rodada, faria o papel de mestre. Essa mediação é muito interessante, pois a professora não impõe nada, ninguém participa obrigado, sendo que todos têm a chance de criar algo novo para a brincadeira. Mesmo não sendo obrigados a brincar, quase toda a turma participava dessas atividades. Mais uma vez a professora confirma seu discurso da entrevista, não estando tão preocupada com a participação de todos nas brincadeiras que ela propõe, pois se a brincadeira é livre, existe a chance de alguém não querer brincar, o que deve ser respeitado. A mediação da professora não vem no sentido de obrigar ou impor uma atividade, mas sim de mostrar, incentivar e motivar as crianças. Não é pela necessidade da livre-escolha nas brincadeiras que as crianças não podem realizar atividades propostas pela professora. A mediação da professora aparece no sentido de dar a oportunidade para a criança de participar de atividades dirigidas, programadas e também possibilitar que a criança crie, manifeste-se e expresse-se de diferentes formas e sem medo, assim como recomenda Faria (2002).

O papel da professora como mediadora, alguém que organiza o contexto e estimula o pensamento e a criatividade das crianças, assim como entendemos ser o pensamento de Vigotski (1998), é bem vivenciado nesse momento. O contexto está rico de interações, de motivação e de estímulos, e as crianças absorvem essa experiência, elas brincam e internalizam determinados conceitos em um ambiente agradável e motivador.

Na entrevista a professora afirma que tenta incluir sempre questões do dia-a-dia da criança nas brincadeiras, e percebemos nessas observações que isso se confirma na prática, ao pedir a opinião dos alunos e trazer elementos como “*pentear o cabelo*”, “*comer macarrão*” etc. para a brincadeira de *o mestre mandou*, citada acima, quando a professora resgata comportamentos diários e ao mesmo tempo particulares, que fazem parte do mundo das crianças fora da escola para as brincadeiras. Isso é importante para levar em conta as experiências vividas pelas crianças, além de oportunizar o enfrentamento delas com o outro diferente de si, com as diferenças existentes entre as crianças. Para Faria (2002, p.217), deve-se respeitar as crianças, possibilitando a participação ativa delas nas atividades e “não alienando-a do domínio de seu processo de aprendizagem”.

Embora, como narrado, a professora fizesse intervenções diretas em alguns contextos, a forma mais comum de intervenção das brincadeiras foi bem sutil. As crianças brincam com os brinquedos da sala e a professora dá uma idéia de brincadeira ou de personagem, as crianças reagem sempre com bastante receptividade às idéias da professora que aproveita o brinquedo que elas escolhem para lançar desafios.

“Pegaram uma caixa de um brinquedo de letras e tentaram escrever o nome. A professora que teve a idéia mas quem não quis brincar não precisou...livre escolha. Ela os desafia: Vamos ver quem vai conseguir” (diário de campo, dia 4/4/2008).

Eles escolheram esse brinquedo e a professora aproveitou para incentivar que escrevessem o nome, mas sem forçar, só quem queria. Assim como nas brincadeiras do “campão”, como fala na entrevista, a professora “*entra na onda*” da brincadeira. Em um momento que as crianças brincavam de massinha, por exemplo, a professora percebeu que não estava muito interessante e colocou um pedaço de massinha no nariz, na mesma hora as crianças se animaram e começaram a brincar de outras formas com a massinha. A professora mostra outras possibilidades, o que motiva a criança e sua criatividade. Wajskop (2005, p.38) fala da

importância da presença do adulto nas brincadeiras, o colocando como elemento integrante “ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e o objeto”.

Toda sexta-feira, como em muitas escolas de educação infantil, era o “dia do brinquedo”, dia em que as crianças podiam levar de casa um brinquedo para brincar na escola. Fica uma situação um pouco complicada, pois alguns levavam brinquedos eletrônicos com sons e brilhos e outros levavam brinquedos bem mais simples. A professora lidava bem com esse problema, a mediação dela nesses momentos foi bastante interessante. Ela sentava no chão junto com as crianças em círculo e pedia para que cada um mostrasse seu brinquedo.

“A professora senta no chão junto com as crianças e cada um mostra o seu brinquedo para o grupo. A professora nesse momento valoriza cada brinquedo e estimula a imaginação das crianças.

- Eu trouxe uma casa

- O que tem aí?

- uma porta e uma janela

- E quem mora aí?

- uma pessoa

- só uma?

-É um cachorro?

-Como faz um cachorro?” (diário de campo, dia 4/4/2008).

A professora estimula e faz com que as crianças se motivem, dando a mesma importância para todos os brinquedos. Quem não tivesse levado brinquedo, escolhia um da sala e acontecia o mesmo processo, como se o brinquedo fosse da criança.

Quase todos os dias, ao final da aula, normalmente depois de uma atividade como pintar ou desenhar, atividades não entendidas como brincadeira nem para as crianças e nem para a professora, as crianças podiam “pegar brinquedos”, elas terminavam suas tarefas e corriam para a estante, pois já sabiam que naquele momento podiam escolher um brinquedo. Nesses momentos, a professora deixava as crianças brincando e aproveitava para colar ou escrever recados nas agendas ou organizar alguma pendência. Quando a professora não tinha nada para organizar, ela brincava junto com as crianças. Em geral, ela escolhia um brinquedo como quebra-cabeças ou dominó, sentava ao lado das crianças e quem se interessasse brincava com ela, se não, continuava brincando de outra coisa. Um clima de parceria entre a professora e as crianças se

formava nesse momento, pois ela se juntava a eles numa brincadeira, o que possibilitava troca de conhecimentos e descontração.

Na sala, a professora interferia nas brincadeiras das crianças também por uma questão disciplinar, pois a professora chamava a atenção das crianças muito por motivo de barulho e bagunça excessivos, que atrapalhavam as outras salas. Aconteciam muitas brigas entre as crianças, pois a sala tinha um espaço pequeno, e, além disso, as crianças sempre gostavam mais do brinquedo do colega; nessas ocasiões, a professora se manifestava resolvendo a confusão, mas sua mediação ficava presa a isso. Ayoub (2001) afirma que favorecer a brincadeira não significa apenas deixar as crianças brincarem, e que precisamos aprender a realizar nosso papel de mediadores.

A imaginação esteve presente em todos os momentos de brincadeiras na sala, assim como no “campão”. Em uma conversa, a professora pergunta para as crianças o que elas gostam de comer:

“A professora senta no chão e começa a conversar com eles.

- eu gosto de comer neve!

- como?

- com uma pá!

- e aonde você pega neve?

- no Céu!

- como você chega no Céu?

- com asas!

A professora incentiva a imaginação quando aparece uma situação assim! Quanto mais ela fala, mais elas inventam histórias.

A professora também conta o que gosta de comer.” (diário de campo, dia 14/05/2008).

Esse é um exemplo de estímulo que a professora passa para seus alunos. Eles se sentem à vontade para contar o que pensam para ela.

Ainda outra forma observada que, apesar de acontecer poucas vezes, é importante ser ressaltada essa maneira de utilização da brincadeira pela professora: “*Vou deixar eles brincarem, estão muito agitados!*” (diário de campo do dia 10/04). Para Faria (2002), muitas vezes essa idéia de que o jogo serve para descarregar energia vem da própria formação do professor. A professora utiliza a paixão que a criança tem pela brincadeira para seduzi-la em prol de um objetivo externo a ela (BROUGÈRE, 2001).

“vamos agora brincar de faz de conta, vamos imaginar que estamos lá na nossa casa, na nossa caminha... quando eu contar até 10 vocês vão fingir que estão acordando e vão devagar ir lá pegar a mochila” (diário de campo, dia 10/04/2008).

Mesmo que, com outros objetivos, a professora faça um relaxamento de forma lúdica, ela motiva a imaginação e as crianças não se sentem obrigadas a fazer algo que nem entendem o porquê; no entendimento delas é uma brincadeira, como o que acontece com a volta do parque, em que a professora canta músicas. Ainda que em busca de um fim bem definido, a professora mostra a preocupação por ela declarada na entrevista, de basear tudo na brincadeira. A professora proporciona muitos momentos de brincadeira na sala e no “campão”, por vezes com intervenções maiores ou menores. A mediação da professora na sala se mostra inclusive na preparação para o contexto da brincadeira, na organização da sala e na forma como as crianças ficam livres para brincar.

Nas primeiras semanas de observação, quando ocorreram os principais momentos de brincar dirigido e planejado, como projetos de inclusão dos pais e de perguntar às crianças do que elas gostavam de brincar - projeto esse que já foi explicado neste mesmo item da pesquisa -, percebemos que as crianças não estavam acostumadas com aquelas atividades. Quando a professora foi brincar com elas, no início foi mais difícil, pois as crianças não conheciam aquelas brincadeiras, o que nos leva a pensar que, sabendo do nosso tema de pesquisa a professora tenha se esforçado mais para trazer essas brincadeiras para a prática. Percebemos, pela atitude das crianças, que não era comum para elas a professora ensinar brincadeiras e brincar com elas na sala.

“A professora ensina a brincadeira de “duro ou mole”. Eles não parecem muito acostumados com essa situação. A professora incentiva as crianças. Conforme eles vão entendendo eles vão se interessando mais” (diário de campo, dia 3/4/2008).

O projeto de trabalhar com as respostas dos pais a respeito do que brincavam quando crianças, acabou sendo deixado para trás e foi dada preferência para uma outra atividade, que serviria também para a apresentação de encerramento do semestre, como a professora falou na entrevista:

“Eu quero ver se ainda consigo dar uma resgatada nisso, ver qual é o nível da sala de brincadeiras e discutir como é que brinca, escrever as regras, e aí cada criança fazer o registro em desenho daquela brincadeira”.

Ela sabe que seria interessante e que atividades assim são importantes para as crianças, mas mesmo assim deixou para depois em função de outras atividades. Na entrevista, a professora fala que os pais querem sempre saber o que acontece com seus filhos na escola, e a maneira de mostrar isso são os trabalhos feitos por eles e a apresentação no final do semestre. Talvez movida por essa “pressão”, a professora, nessa situação, opta por dar preferência às atividades que poderão ser apresentadas para os pais, como resultado do trabalho feito na escola. Se os pais estivessem mais próximos do dia-a-dia da escola, essa necessidade não existiria, pois não seria por papéis ou apresentações que ficariam sabendo o que acontece com seus filhos no ambiente escolar. Nesse projeto de trabalhar com as respostas dos pais e mães, a professora os convidou para que fossem até a escola mostrar as brincadeiras que escreveram para as crianças. De início, a professora contou que houve interesse, mas apenas uma mãe veio e fez um teatro, o que mostra que, ou estão muito ocupados, ou não estão tão interessados assim na vida escolar dos filhos.

- A criança

Na sala, as crianças ficam mais juntas se compararmos com o “campão”. O espaço físico é menor e fica mais tranquilo para quem está observando perceber algumas questões.

Em geral, o comportamento nos dois ambientes é bem parecido. A liderança de algumas crianças é bem forte na sala. Lá elas pegam brinquedos, e o líder é sempre imitado e direciona a brincadeira, inclusive quem vai brincar. *“Dois meninos são amigos. Tudo o que um faz o outro também faz”* (diário de campo, dia 4/4/2008). *“João¹⁰ pega uma raquete e todos querem pegar raquete também”* (diário de campo, dia 7/5/2008).

A presença dos brinquedos, os objetos das brincadeiras, destaca alguns comportamentos das crianças. Nas sextas-feiras, “dia do brinquedo”, as brigas aconteciam sempre pelo mesmo motivo: *“Professora, ela não quer me emprestar!”* (diário de campo, dia

¹⁰ Nome fictício.

4/4/2008). Uma dificuldade em emprestar seus brinquedos se mostra forte, mas ao mesmo tempo a vontade de querer brincar com o brinquedo dos outros também. A brincadeira, nesse caso, pode ajudar a criança a perceber o outro como tendo os mesmos direitos, pois se ele quer brincar com o brinquedo do outro, ele tem que aprender a dividir o dele também. As próprias crianças medeiam o brincar umas das outras, se colocando nessa relação, enriquecendo a atividade. As relações entre as crianças são muito importantes para a percepção do mundo, a brincadeira ajuda bastante nessa questão, pois é uma atividade social e que possibilita relações sociais importantes para a criança (WAJSKOP, 2005).

Percebemos que, muitas vezes, o objeto não determina a ação das crianças. Uma menina nos mostra bem isso quando, na sala, que tinha muitas bonecas para que ela brincasse, ela brinca com a sua blusa, no colo, como se fosse um neném. Ou a outra menina que lava os lápis, como se fossem a louça que ela observa a mãe lavando em casa. A situação imaginária toma conta da brincadeira e o objeto acaba se encaixando à necessidade da criança. Esse comportamento também foi observado no “campão”, quando as crianças se utilizavam de troncos e pedras para brincar. Na situação da sala, o interessante é que a criança tem à sua disposição bonecas, mas ela prefere brincar com seu casaco. Leontiev (2006, p.127) afirma que “há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária”. Nesse caso, a situação imaginária foi mais importante para a criança do que o objeto em si.

Foi possível perceber, por meio da comparação das brincadeiras na sala e no “campão”, a diferença nas mesmas de acordo com os materiais. Ficou bastante claro, durante as observações, a força determinante que o brinquedo (o objeto da brincadeira), produto da sociedade, tem na separação entre meninos e meninas para brincar. Vigotski (2007) fala da função determinante dos objetos afirmando que a criança é livre para brincar, mas é uma liberdade subordinada ao significado dos objetos. Enquanto, no espaço do “campão”, sem brinquedos, as crianças, mesmo com separação de papéis nas brincadeiras, em sua maioria brincam juntas, na sala e com brinquedos, a situação muda significativamente.

Na sala, quando a professora os liberava para que escolhessem seus brinquedos, a maioria dos meninos ia direto aos carrinhos. As meninas variavam mais, elas pegavam bonecas, brinquedos de construção, telefones, entre outros. Quando uma menina se interessava por um carrinho, os meninos não gostavam de brincar com ela, que acabava recriminada e deixando de

lado o carrinho. Meninos falavam que carrinho “*é coisa de homem*”. Essa situação específica, ou outras parecidas, aconteciam de maneira bastante freqüente. A professora, quando prestava atenção na brincadeira e percebia o que estava acontecendo, conversava com os meninos, como uma vez que ela disse: “*Não é coisa de homem não, você nunca viu mulher dirigindo carro na rua?*”. Na sala ficava nítida a separação das brincadeiras das meninas e dos meninos, o que acontecia com menor freqüência no “campão”. Nesse espaço, essas diferenças foram mais sutis, estavam presentes nas separações de papéis nas brincadeiras, como quando os meninos brincavam na casinha de madeira que há naquele espaço, mas a brincadeira era mais de guerra do que de casinha.

Esta é uma situação que não está restrita ao ambiente escolar, as crianças aprendem esses conceitos, vivem em uma sociedade ainda muito desigual para homens e mulheres. A professora, nestes momentos poderia dar mais atenção e conversar mais profundamente com as crianças a respeito deste tema, mas um trabalho integrado com a família seria mais completo e mais funcional.

Brougère (2001) fala da possibilidade da brincadeira poder ser uma escola de conformismo social e acreditamos que os brinquedos dos meninos e os das meninas podem condicionar comportamentos, ensinar que meninos são diferentes de meninas, que eles não brincam com bonecas, assim como elas não brincam com carrinhos. A mediação da professora não resolve a situação, pois os papéis sociais estão ainda bastante condicionados na nossa sociedade, mas pode ajudar a criança na reflexão a respeito desses comportamentos.

Levando em consideração a idade das crianças, percebemos o quão cedo está sendo mostrado a elas como devem se comportar e do que devem brincar. O brinquedo reafirma e nos mostra os determinantes sociais a que as crianças estão expostas. As meninas devem brincar de boneca e os meninos de carrinho. Esse pensamento continua muito presente, tanto que toda sexta-feira na escola era dia de brinquedo e quase todos os meninos levavam carrinhos e as meninas levavam bonecas. Por isso, é importante percebermos que o brincar influencia e é influenciado pela sociedade em que vivemos, e que a mediação nesse momento é necessária no sentido de não incentivar esse tipo de comportamento. Brougère (2001) afirma que brincar não é uma atividade interna do indivíduo, mas tem significação social e necessita de aprendizagem. A professora estando mais atenta a essas questões poderia mediar essa situação, ajudando no processo de formação desses conceitos pelas crianças.

A relação das brincadeiras das crianças com a realidade foi bastante intensa. Elas estavam ao mesmo tempo dentro da situação imaginária e também na situação real. Uma imagem bastante marcante para falar a respeito dessa transição é a de uma menina com uma boneca no colo e a chupeta da boneca na boca. Ao mesmo tempo ela era a mamãe e o neném. Outra passagem interessante foi quando, no meio de uma brincadeira de trenzinho, um menino interrompeu a professora e disse: *“Não é trem, é metrô!”* (diário de campo, dia 6/5/2008). As brincadeiras estão carregadas das representações que as crianças fazem da realidade em que vivem. Elkonin (1998) explica que o tema das brincadeiras muda de acordo com as condições concretas em que a criança se encontra. O que elas vêem, escutam, sentem ou vivenciam faz parte das experiências que são transformadas em representações nas situações imaginárias criadas. A brincadeira é mais a representação de algo que já aconteceu do que a imaginação propriamente dita (VIGOTSKI, 2007). A brincadeira só proporciona o fluxo (CSIKSZENTMIHALY, 1999) quando tem algum significado importante para a criança, fazendo com que ela encontre metas a serem cumpridas e entre em um mundo paralelo, por isso a importância de experiências passadas para que o fluxo aconteça.

Na sala foi muito interessante pois existiram os momentos de brincadeira e os momentos que foram destinados às lições, muitas vezes aquelas que seriam entregues para os pais para mostrar o que seus filhos têm feito na escola. Mas as crianças não acompanham essa divisão de brincar ou não brincar. *“Eu sou um leão”, “estou lavando os lápis!”* ou *“você não me pega!”* (diário de campo, dias 29/04/2008, 8/5/2008 e 17/4/2008 respectivamente) são frases faladas em momentos em que as crianças, do ponto de vista da professora, deveriam estar quietinhas e concentradas em seus desenhos. Mas ao mesmo tempo as crianças são capazes de diferenciar quando estão ou não brincando. Kishimoto (1998) afirma que o que diferencia o brincar do não brincar é a intenção que a criança tem com aquela atividade, assim, em um momento uma menina pode afirmar não estar brincando, quando no momento seguinte entra na brincadeira.

Podemos confirmar que o brincar é a atividade preferida da turma toda, o que nos foi demonstrado em um diálogo com a professora:

A professora explica que hoje eles vão falar sobre o que os deixa felizes. Ela pergunta para eles: O que te deixa feliz? Foi perguntando de um por um. A maioria das respostas foi com relação ao brincar: “brincar com meu irmão”, “brincar com meu Dino (referencia a um brinquedo)”, “Brincar com meu tio”, “brincar com meu robô” (diário de campo, dia 6/5/2008).

O brincar realmente ocupa um lugar importante nas necessidades das crianças, e elas deixam isso bem claro, resta aos adultos dar importância ao que elas dizem e demonstram e proporcionar momentos de brincadeira, organizar ambientes, incentivar, ajudar, enfim, mediar a relação da criança com a brincadeira, proporcionando um brincar de qualidade para elas. Isso não só na escola, mas, em casa, os pais também devem estar atentos a essas questões.

Uma dificuldade apontada pela professora na entrevista é a questão de as crianças não saberem brincar, fazendo referência aos momentos de brincadeiras na sala:

“Aqui nessa sala, as crianças não sabem brincar, por mais que a gente já tenha feito e trabalhado, eles ainda tem a dificuldade do brincar mesmo, brincar com a outra criança, em grupo”.

Afirmar que uma criança não sabe brincar é olhar para a atividade do seu ponto de vista e entender a brincadeira comparando com a maneira que se brincava. Os adultos têm a sua referência do que é brincar e reduzem a brincadeira às suas experiências. O brincar é dinâmico, e o contexto que os adultos brincavam ontem e que as crianças brincam hoje é diferente. As maneiras de brincar mudam de acordo com as possibilidades que as crianças têm para o fazer. Entendendo isso, não devemos olhar para o brincar com uma visão “adultocêntrica”, mas sim o perceber como uma atividade que se adapta às necessidades e possibilidades de quem brinca. A brincadeira é social e precisa ser aprendida, e entendemos que esse aprendizado muda de acordo com o contexto. Nascimento (2001) traz essa questão explicando que a brincadeira, mesmo sendo essencial para um desenvolvimento emocional adequado da criança, muitas vezes acaba sendo substituída por atividades que foram programadas na perspectiva do adulto, e afirma que não é à toa que a redescoberta da importância da brincadeira seja a “palavra de ordem” da educação infantil.

A brincadeira é um fenômeno que precisa ser aprendido, o que encontra embasamento na teoria de Brougère (2001) e de Vigotski (2007) de que a brincadeira é social. É importante levar em conta que muitas das crianças da turma não frequentaram escola antes deste ano, e trabalhar em grupo também exige aprendizado, talvez muitas permanecem em casa com a mãe, que, por conta de seus muitos afazeres, não consegue brincar com a criança, ou até, levar em conta que, quando o adulto brinca com a criança, ele modifica seu comportamento ao nível de

entendimento da criança, costuma ceder as suas vontades, enquanto outra criança não costuma fazer isto.

O brincar é uma atividade bastante complexa e, muitas vezes, difícil de identificar. Não deve ser confundido com o movimento, sendo que cada criança tem a sua individualidade e maneira de se colocar na brincadeira. O movimento é essencial para as crianças e está integrado com muitas brincadeiras. Só quem brinca pode afirmar com certeza se está realmente brincando ou não, de acordo com as considerações de Freire (2002).

4.3 A rotina

Neste item entendemos a rotina como mediadora do brincar, pois dela dependem o tempo disponível para as atividades, os horários, a programação das aulas e a possibilidade de mudanças no planejamento. Se pensarmos que a escola deve estar organizada ao redor dos interesses da criança, a organização do tempo, dos ambientes e das atividades, ou seja, a rotina a que a professora e as crianças são submetidas, ela deve ter sempre a criança no centro das atenções.

Mesmo analisando os momentos de brincadeira, tanto em sala quanto no “campão”, a percepção da rotina se mostra importante, na medida em que muitas vezes a professora não teve muita escolha, os horários e atividades que ela deveria cumprir já estavam determinados, deixando pouco espaço para que ela planejasse a atividade adequada para determinado espaço e tempo. Entendemos que a rotina é importante, mas que ao mesmo tempo, ela pode engessar as possibilidades de ação da educadora. Mesmo assim, concordamos com Barbosa (2000), quando afirma que mesmo nas rotinas mais fechadas podemos encontrar maneiras de nos apropriarmos da divisão do tempo e dos espaços; é possível encontrar opções, variedade e criatividade na criação do cotidiano. Por isso, nosso foco estará no discurso da professora e nas situações presentes, tanto em momentos de sala como nos de “campão”, assim como na hora do lanche, corredores ou banheiro.

Observando a rotina descrita no início deste capítulo, percebemos que ela está muito pronta, não deixando espaço para improvisações. Ela depende do número de turmas e dos

espaços físicos da escola. Os horários ficam separados em função da hora do lanche e do campão. Como, na sala observada, o lanche começava pouco tempo depois do início da aula, e de lá a turma ia direto para o campão, sendo que nesse ambiente não há direção nas atividades, o tempo ficava curto para as atividades dirigidas na sala.

Essa rotina impedia que, diante de uma demonstração de necessidade das crianças, a professora pudesse ir ao “campão” em outro momento, ou, quem sabe, dirigir uma atividade lá, fora do horário determinado, pois pela organização dos horários ele fica quase sempre ocupado por duas turmas, e não deve ficar mais cheio do que isso. Sayão (2002) explica que quando se fala de organização de tempo e de espaço em um contexto educativo da infância, é preciso pensar em todos os envolvidos nesse processo, mas principalmente nas crianças. A mesma autora aponta que em atividades lúdicas não é o tempo que deve determinar a atividade, mas sim o contrário. O ideal seria se as atividades fossem primeiro organizadas, de acordo com as necessidades daquelas crianças para depois se pensar no tempo necessário para que elas se realizem, podendo durar 15 minutos ou um período inteiro de aula.

Quais possibilidades a professora tem de trilhar um caminho diferente, de criar e realizar um projeto, se todo o tempo e espaço da escola já estão divididos e não se pode fugir dessa divisão? Qual motivação resta para a professora no momento de planejamento das atividades? Por outro lado, que opções têm a escola, que tem suas turmas cheias e espaços limitados, de organizar uma rotina flexível e aberta possibilitando maiores ações das professoras? É a partir desses questionamentos que iremos pensar na rotina como mediadora do brincar.

Kishimoto (2001b) afirma que, pela estrutura atual, os professores não têm, em seu contrato, tempo diário para planejamento e reorganização de materiais, o que somado à estruturação do espaço físico, sem áreas alternativas, dificulta a inclusão do brincar.

Na entrevista, mesmo não sendo esta a impressão que tivemos, a professora afirma não enfrentar nenhum problema com espaço ou tempo dentro da escola, ela afirma que

“Não, eu acho que aqui a gente tem liberdade de planejar, a gente poder ser assim bem livre. Espaço a gente tem um espaço enorme, o tempo todo que pode usar pra fazer brincadeiras, material tem bastante, já teve época que agente tinha que improvisar muito. Então eu acho que dificuldade eu não encontro”.

Percebemos, dentro do observado, algumas questões a respeito da brincadeira que entendemos importantes e estão combinadas com a presença da rotina na escola:

- Brincar com lugar e hora marcada, o discurso da professora:

Pela rotina e, muitas vezes pela fala da professora: *“Aqui não é lugar nem é hora de brincar! A gente vai brincar depois lá no campo!”* (diário de campo dia 2/4/2008), ou então: *“Não é hora de brincar agora!! Eu quero que todo mundo preste atenção! Depois é lanche e depois é hora de brincar!”* (diário de campo, dia 29/05/2008), percebemos que o brincar tem hora marcada e, muitas vezes, lugar determinado. Esse foi um discurso bastante repetido de forma disciplinadora, deixando a impressão de que essa é a única possibilidade para a brincadeira dentro da escola. Nesse momento entra em contradição a fala da professora na entrevista, afirmando que tenta basear tudo na brincadeira e seu discurso com os alunos, de que só se deve brincar no tempo em que estão na área externa. A brincadeira, dentro da rotina, está com o seu papel bem claro no ambiente dessa turma. Pode ser separada em três categorias: aquelas que acontecem livres, sem interferência da professora no “campo”; as livres, sem interferência da professora na sala; e as dirigidas, em que a professora participa da criação e da prática das brincadeiras na sala. Notamos uma divisão entre trabalho e brincadeira, o trabalho sério, feito sempre na sala e a brincadeira não séria, no “campo” e também na sala.

Os discursos da professora respondendo aos anseios da criança por brincar se apresentam um pouco perigosos. A professora pergunta para elas: *“O que vocês querem fazer hoje?”* Elas respondem: *“brincar!”* A professora rebate: *“Só brincar? Pode só brincar na vida? E como a gente aprende as coisas?”* Eles respondem: *“Com a lição!”* (diário de campo, dia 6/5/2008). As crianças aprendem, com esse tipo de discurso, que brincar é o mesmo que fazer bagunça, que brincar não proporciona aprendizagens, não é sério. Um exemplo de que as crianças realmente começam a entender a brincadeira dessa maneira é um diálogo que aconteceu entre duas crianças. A professora estava contando uma história com as crianças sentadas no chão, uma delas começa a se mexer muito, tenta conversar com os colegas, sem prestar atenção na história. Outra criança, incomodada com a “bagunça” fala assim: *“Pára de brincar!”,* para que ele parasse de conversar! Ou seja, brincar virou sinônimo de bagunça pelo discurso da professora e as crianças aprenderam. Ele continua: *“A gente não vem na escola só pra brincar, a gente também vem para aprender um monte de coisas!”* (diário de campo, dia 29/05/2008).

Kishimoto (2001b) conta que há professores que, para evitar a “bagunça”, fazem com que as crianças cantem sentadas nas cadeiras, mesmo em músicas que falem de movimento. Existe uma visão de escola que as professoras, inclusive da educação infantil, ainda insistem em seguir, uma concepção de que a turma ideal é aquela em que todas as crianças estão sentadas, fazendo suas tarefas em silêncio. Dentro dessa visão, o contrário disso é considerado bagunça. Conceber a criança como sujeito de direitos e como centro dos trabalhos na educação infantil, que é o discurso dos Referenciais Curriculares e Projetos Pedagógicos, caminha no sentido contrário de entender momentos de brincadeiras com bagunça.

A respeito do RCNEI, que tem como objetivo servir como um guia de reflexão para os professores, a professora, ao ser perguntada sobre ele na entrevista, disse que tem uma cópia, que já “*deu uma lida*”, e que ela utiliza mais em nível de pesquisa:

“lá tem muita idéia, tem muita coisa então eu até pego pra dar uma olhada a nível de idéias, de recurso de pesquisa”.

Vemos que o RCNEI também não é um documento muito presente no dia-a-dia da professora, mas ela teve acesso a ele e o utiliza, mesmo que não freqüentemente.

- Brincar como preenchimento de tempo:

Uma situação muito freqüente é de a brincadeira, por ser uma atividade bastante aceita pelas crianças e que não precisa de muito esforço da professora, uma alternativa para quando não há mais nenhuma atividade programada, ou por alguma situação adversa. Na última parte da aula, presente na rotina descrita acima, era freqüente que a atividade acabasse antes da hora de ir embora, o que abria espaço para a brincadeira, na maioria das vezes as crianças escolhiam qualquer brinquedo e se espalhavam pela sala. Já fazia parte da rotina, quando as crianças acabavam a atividade, já iam pegar brinquedos, já sabiam que podiam brincar. Essa situação é complicada, pois reduz a brincadeira a uma atividade “tapa buraco”, em que a fascinação que o brincar provoca nas crianças faz com que elas aceitem e fiquem distraídas por algum tempo. Kishimoto (2000) percebe essa situação em estudo a respeito das escolas de educação infantil de São Paulo, ela afirma que o material lúdico tem sido utilizado como “tapa buraco”, como alternativa para dias de chuva, como atividade individual e pouco importante.

O tempo dedicado às brincadeiras na sala dependia, na maioria das vezes, do tempo que era dedicado às atividades “principais” daquela aula, as programadas. Acabando essas atividades, as crianças brincavam até dar o tempo para se arrumarem e ir para casa. Isso nos leva a pensar que esse momento de brincadeiras está inserido na rotina como um preenchimento de tempo.

Quando terminam mostram para a professora, que escreve na folha identificando o que eles desenharam. Depois disso podem pegar brinquedo (assim como nos outros dias, a rotina já é certa, tanto que a professora não precisa nem falar) (diário de campo, dia 7/5/2008).

A professora afirma na entrevista que tenta basear tudo na brincadeira, “*Eu tento basear tudo na brincadeira, na música, em história, tudo em atividade bem lúdica.*” Mas é preciso saber diferenciar a brincadeira ser importante pela própria ação de brincar e jogar a atividade para momentos em que não há mais nada programado.

- Hora do lanche:

Diariamente, no mesmo horário, a professora levava seus alunos para o local onde era servido o lanche. Lá as crianças faziam fila para pegar o lanche, sentavam e lanchavam. Algumas crianças eram mais rápidas para comer do que outras. Essas lanchavam rápido e deveriam ficar quietinhas esperando os colegas terminarem.

Mesmo com o discurso da professora de que lá não era lugar de brincar e que deveriam se comportar, as crianças sempre arranjavam alternativas. “*Vamos ver quem come mais rápido!*” ou “*eu terminei antes!*” (diário de campo, dia 7/5/2008).

Na hora do lanche eles não podem sair correndo e sabem disso, mas sempre arranjam alguma outra brincadeira. Com a comida, arrumando na mesa e jogando, correndo (até que alguém brigue). (diário de campo, dia 9/4/2008).

As brincadeiras na hora do lanche foram, na maioria das vezes, aquelas sem muito movimento, mas em nenhum dia elas deixaram de existir:

[...] *uma menina me chama para brincar de jogo do sério. A professora não deixa que façam bagunça nesse espaço. Eles brincam de ver quem termina antes de comer, e ganha!* (diário de campo, dia 30/04/2008).

Essas formas encontradas pelas crianças de brincar em um ambiente que não permite muito movimento, se repetem, como mostra bem uma passagem do diário de campo, dia 29/4/2008: *“Lanche (8:50): brincadeiras de sempre”*. Isso nos mostra que, além de ser atividade bastante freqüente na infância, pois nem na hora do lanche as crianças ficam sem brincar, a adaptação ao ambiente e às regras que aquele ambiente impõe faz parte da brincadeira das crianças.

A professora só brigava com as crianças quando elas começavam a correr e fazer barulho, pois aquele não era realmente um espaço que permitisse tal comportamento. Se brincassem sem muito alarde, a professora deixava, como num dia em que as meninas começaram a brincar de “corre cotia”, mas como não estavam cantando alto e nem chamando muita atenção a professora não falou nada, mas, com certeza, se elas comessem a correr e gritar a professora interromperia a brincadeira na hora. Percebemos que o problema não é a brincadeira, mas a imagem de bagunça que ela produz. Se alguma coordenadora pedagógica entra e vê as crianças correndo pela sala cantando “corre cotia” vai, provavelmente, pedir à professora que não deixe que as crianças façam bagunça na hora do lanche. As crianças percebem e se adaptam às regras colocadas para cada espaço, tanto que no horário do “campão” já chegam gritando e correndo, pois lá elas sabem que é permitido. Elas brincam de maneiras diferentes nos diferentes espaços da escola.

Até no banheiro as crianças brincam, brincam do que é possível brincar naquele momento. Imaginam: *“Banheiro: meninas lavam a louça com seus copos... ‘o que estão fazendo?’ ‘lavando a louça ué!’”* (diário de campo, dia 9/4/2008).

Essas manifestações das crianças na hora do lanche e no banheiro deixam clara a resistência que elas apresentam às imposições da escola a respeito do brincar. Se entendemos as crianças como seres sociais e sujeitos de direitos, como coloca Nascimento (2001), entendemos que a sociedade tem o dever de efetivar determinadas políticas e fazer valer os direitos das crianças. Brincar é um desses direitos, que precisa ser garantido. Resistindo às determinações tanto no âmbito escolar como fora dele, de que não se pode brincar, a criança exige seus direitos. Kishimoto (2000 p.11) afirma que “as crianças rebelam-se contra a interdição do brincar” por

meio de fugas buscando representações simbólicas e interações com os pares, sistematicamente reprimidas.

- A rotina e as ações pedagógicas da professora:

Além dos discursos percebidos, vimos que ela tem muitos projetos, como quando ela perguntou, em sala, para as crianças do que elas gostavam de brincar e pensou em um dia pedir para que as crianças trouxessem suas bicicletas para a escola, ou quando ela brincou com eles de dominó e pensou em fazer um dominó gigante. Ela apresenta idéias bastante interessantes, uma delas foi concretizada, quando, para o dia das mães, ela levou trigo, ovos e açúcar para a sala e, juntamente com as crianças, fez biscoitos de presente para as mães. Acreditamos que a rotina tem interferência na concretização desses projetos. Eles devem se adequar à rotina e, mesmo quando acontecem, não podem ser frequentes, exatamente para não atrapalhar os horários e espaços das outras turmas.

Na entrevista a professora falou sobre seu planejamento e explicou que ele é “*mais ou menos mensal*” e bastante flexível. Se alguma atividade não está dando certo, ela pode ser mudada. Ela contou que as professoras juntamente com a coordenadora pedagógica montam todo semestre um “*projeto*”, e é por meio dele que as professoras se organizam. O “*projeto*” que estava em vigor nos meses que ocorreram as observações era chamado “*coisas de criança*”. Nas palavras da professora:

“Então a gente resolveu fazer o ‘coisas de criança’, cada uma colocou mais ou menos o que pensou e na hora que a gente juntou tudo a gente viu que era tudo coisa de criança mesmo, então era brincar, a música, as histórias, lendas, a gente juntou tudo”.

Percebemos que todo o planejamento da professora está baseado num projeto que não especifica muita coisa, por ser muito amplo, tudo o que for feito por ela está dentro do projeto, só que com uma ênfase mais lúdica, percebida nos exemplos que a professora colocou. Nota-se que nesse momento a professora não fala nada sobre o PPP da escola, nem sobre a rotina ou os espaços a serem utilizados. É a visão do adulto sobre as “*coisas de criança*” que acabaram reunidas formando um projeto de trabalho.

Acreditamos que, com uma rotina fixa, a professora deve mesmo se adaptar e manter seu planejamento um pouco em aberto, claro que, como ela mesma fala, pensando em determinado objetivo. A flexibilidade é, de acordo com Barbosa (2000), uma das questões centrais ao se falar de rotina e planejamento, pois deve sempre haver espaço para o movimento dentro daquilo que está planejado, respeitando o ritmo individual de cada criança. Não é possível, dentro de tempos e espaços organizados com uma rotina fixa dessa maneira, que as crianças estejam no centro do processo. Ao deixar o planejamento mais livre, a professora abre espaço para as necessidades das crianças. Assim, quando elas pediram para brincar, a professora brincou, quando elas demonstram alguma necessidade, a professora procura acatar, inserindo a criança no processo de planejamento das atividades. Faria (2002, p.214) afirma que para o professor trabalhar com a brincadeira na escola ele deve estar bem preparado e consciente; ela afirma que “é praticamente impossível fazer um planejamento pedagógico nos moldes tradicionais, onde, sem imprevisto, exista espaço e oportunidade para o inesperado acontecer”.

Uma situação que ocorreu com frequência no período em que as observações foram realizadas foi a falta de professoras. Uma professora faltava e seus alunos eram distribuídos entre as outras salas. Quando isso acontecia, a sala ficava completamente lotada de crianças, o que dificultava bastante as atividades programadas pela professora pelo espaço apertado e pela falta de materiais.

Mesmo com alguns problemas percebidos a respeito da rotina, é bom ver que, embora não conste com ênfase no PPP, as brincadeiras acontecem e são frequentes nessa turma, sendo que já na entrevista a professora mostrou que dá valor à atividade. Nessa escola, podemos pensar que a brincadeira fica realmente a cargo do professor. Mesmo não tendo um currículo geral para seguir e uma rotina forte a cumprir, essa professora se mostrou com muita boa vontade e preocupada com as brincadeiras de seus alunos, sendo que está inserida em todo um sistema que não incentiva a brincadeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“- Adeus, disse ele...

- Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.
- O essencial é invisível para os olhos, repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.
- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante.
- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.
- Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa. Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela rosa...
- Eu sou responsável pela minha rosa... repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar” (O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint Exupéry).

Ao iniciar um trabalho, sempre temos nossas idéias e opiniões a respeito do que vamos encontrar na pesquisa de campo. Temos, na maioria das vezes críticas a fazer, principalmente no caso de estudos educacionais. Nosso caso não foi diferente. Ao estudar o brincar incluído na educação infantil, tínhamos a idéia de que não existiriam propostas, incentivo ou valorização da atividade no contexto educacional de crianças pequenas. Mas percebemos uma situação um pouco mais complexa do que isso, em que a professora não é a única responsável, e os problemas não cessam na unidade escolar.

Alguns pontos merecem ser destacados e refletidos com maior intensidade. Dentro do que foi analisado, chegamos a algumas questões relevantes e consideramos importante trazer novas reflexões a respeito delas.

Na nossa análise, a forma como foram separados os tópicos a serem analisados já mostra um problema de espaço físico. Uma idéia, que já não deveria mais existir, a dicotomia entre sala e parque, na sala se estuda e no parque se brinca. Essa divisão, como já foi explicada anteriormente, veio da nossa percepção de diferença entre as atividades feitas na sala e no parque,

diferenças de atitude da professora, tipo de atividade e comportamento das crianças. Não estamos aqui afirmando que na sala não existiu brincadeira, existiu sim e bastante, mas de formas diferentes daquelas realizadas no parque. Uma visão naturalista do brincar, como algo que não precisa de mediação, como se fosse só levar as crianças para o parque que o resto elas fazem sozinhas, poderia explicar um pouco a atitude das professoras no parque.

Percebemos, na nossa análise, que no “campão” as crianças brincavam livres. Nesse momento a professora não julgava necessário nenhum planejamento, nem nenhuma estimulação de determinadas brincadeiras. Esse estímulo poderia ter vindo pela organização de brinquedos diferentes daqueles que lá estavam todos os dias ou mediante a direção de alguma atividade. Percebemos que algumas atividades que poderiam ter sido realizadas no “campão”, aconteceram na sala, sendo que seriam mais adequadas para espaços mais amplos, assim como o *esconde-esconde* ou *pega-pega e corre - cotia*. Na sala, brincadeiras livres também existiam, mas com muitos brinquedos e pouco espaço. As crianças escolhiam seus brinquedos e a professora estava sempre mais perto, e por diversas vezes brincou junto com seus alunos. Também na sala aconteceram brincadeiras dirigidas e pensadas pela professora, ninguém obrigado a brincar, mas todos brincavam. Se na sala, mesmo que muitas vezes não planejadas e “tapando buracos”, o brincar estava presente de forma livre e também com uma mediação mais direta da professora, qual o motivo de no parque as crianças brincarem do mesmo jeito sem nenhuma preocupação da professora com a variedade e motivação que aquele espaço apresentava para as crianças?

Para a hora do parque bastam o espaço e as crianças. Acreditamos que a professora não vê a possibilidade de um trabalho com mais planejamento nesse espaço. A estimulação do ambiente como forma importante de mediação da professora parece não fazer parte do parque, um ambiente bastante rico de possibilidades que poderia ser melhor aproveitado. O ambiente medeia as brincadeiras que lá ocorrem, assim como as outras crianças que lá estão interferem nas brincadeiras dos colegas, mas a professora pensando nesse espaço como possibilidade de trabalho, e se colocando no papel de mediadora das brincadeiras, poderia proporcionar à “hora do parque” um diferencial, trazendo estímulo e não deixando que todos os dias acontecessem as mesmas brincadeiras.

Vimos, nessa turma, um brincar muito interessante tanto na sala como no parque, mas acreditamos que o espaço do parque poderia ser aproveitado pela professora para estimular e motivar as crianças de diversas formas - organizando o ambiente, trazendo

brinquedos, realizando atividades mais dirigidas, dando idéias, brincando junto etc. Considerando que muitas das crianças que estudam nessa escola moram em apartamentos ou casas pequenas, aquele parque é muito importante para elas e percebemos que as brincadeiras lá estavam ficando repetitivas. Vigotskii (2006, p.114) afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. A interferência da professora, ao dar idéias, sugestões, organizando o ambiente, propondo alguma brincadeira, cria na criança a zona de desenvolvimento proximal de que Vigotskii (2006) fala. Ao invés de trabalhar com conceitos e brincadeiras que as crianças já conhecem, a professora abriria o caminho para novas aprendizagens, se adiantaria ao desenvolvimento, por isso é tão importante a sua mediação.

Na sala, ambiente em que as crianças tinha acesso aos brinquedos, pudemos perceber o estado em que alguns deles se encontravam. Reconhecemos que brinquedos mais duráveis, adequados e novos custam caro e a escola pode não ter a possibilidade de arcar financeiramente com eles, o que mostra a falta de incentivo do sistema para com a brincadeira dentro da escola. Deve-se pensar que esses brinquedos são destinados à crianças pequenas, devem ser adequados e resistentes. Talvez a professora não leve os brinquedos da sala para o parque também com a intenção de preservá-los, pois seriam rapidamente destruídos e perdidos, e não tão facilmente repostos.

Realizando essa pesquisa percebemos a importância do contexto, da estrutura física, dos materiais e da forma como eles são organizados para as crianças. Um contexto bem organizado pela professora é capaz de estimular uma criança como mais nada o faria. Brougère (2001) afirma que é justamente essa a função da professora durante a brincadeira na educação infantil. Muitas vezes, só são vistas como atividades que ajudam no desenvolvimento da criança e realmente importantes no contexto da escola, atividades dirigidas pela professora. A preparação do ambiente, a forma como são colocados os brinquedos e os móveis na sala ou no parque são ações da professora também muito importantes, principalmente quando se fala de brincar. O contexto educa, a criança aprende por meio dos estímulos que lhes são ofertados em seu dia-a-dia. Profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil deveriam dar mais valor à forma como o contexto da escola é organizado, tanto as salas como o parque, como qualquer outro ambiente.

Uma possibilidade de explicação para a questão do parque é a rotina programada e que deve ser seguida pela professora. Ela tem seu tempo certo de parque, de

lanche, de sala. A quantidade de turmas faz com que o parque esteja sempre ocupado por algum grupo. Acreditamos que o tempo que as turmas passam lá poderia ser um pouco reduzido para que restasse algum tempo em que as professoras pudessem explorar o espaço com as crianças da sua turma, podendo programar atividades específicas para o parque.

A rotina, que é um elemento importante na prática pedagógica, é de acordo com Barbosa (2000), previamente pensada, planejada e organizada de acordo com os objetivos da escola, ela deve operacionalizar o cotidiano da instituição. A rotina distribui os espaços e os tempos de acordo com a quantidade de turmas. Em casos especiais ela até pode ser quebrada, mas apenas nesses casos e com pouca frequência, o que não muda nada para as crianças em seu dia-a-dia na escola. Talvez por falta de iniciativa dos professores ou por falta de abertura da coordenação pedagógica, talvez um pouco dos dois, a rotina não é pensada de acordo com a necessidade das crianças. Nela não existe um tempo diário, em que a professora possa criar um projeto, sair pela escola ou até fora dela, utilizar o parque, enfim, apropriar-se do espaço da escola pensando nas crianças. Seria importante uma flexibilidade maior na rotina, possibilitando mudanças no dia-a-dia de acordo com os projetos e objetivos da professora e com a criança no centro do trabalho.

Uma das questões centrais a que chegamos nesta pesquisa foi a importância da professora na inserção do brincar na rotina da criança. Fica muito em função da compreensão ou importância dada para a atividade pela professora, pois ela pode, por exemplo, deixar a brincadeira só para o parque, pode organizar um ambiente estimulante ou pode dirigir brincadeiras de forma arbitrária, sem deixar escolha para as crianças. A professora que participou da nossa pesquisa mostrou muita boa vontade, trazendo o brincar em diversos momentos e de maneiras diversas, prezando sempre a livre escolha das crianças nos momentos de brincadeiras, o que é imprescindível para que as crianças tenham momentos de qualidade para as brincadeiras.

Apesar de ficar muito em função da professora, acreditamos que a qualidade do brincar não depende só dela, mas da unidade e do sistema em que ambos estão inseridos. A professora não está sozinha na unidade escolar, a coordenação pedagógica, os pais, a rotina, a própria estrutura física e quantidade de outras turmas com outras professoras ocupando o espaço da escola acabam por influenciar na criação de novos projetos pela professora, e na possibilidade de fugir da mesmice a que não só essa, mas, acreditamos muitas escolas estão submetidas. Os professores, segundo Kishimoto (2001b), em sua maioria, não têm um tempo previsto em sua

carga horária para planejamento, não têm muita oportunidade de diálogo com outros professores e coordenadores da escola, para um trabalho mais conjunto e integrado.

Pensamos no que resta para a professora de educação infantil, que tem uma profissão pouco valorizada socialmente, a estrutura física das escolas não está adequadamente pensada para as crianças, tem uma formação que, segundo Kramer (2006a), muitas vezes deixa a desejar, e ainda deve seguir a rotina determinada pela escola, deixando sempre, ao término de seu período de trabalho, a sala arrumada para que a professora do próximo turno não reclame.

Apesar de todos esses problemas, deparamo-nos nessa escola com uma professora carinhosa com seus alunos, sensível às suas necessidades e preocupada com a qualidade da educação infantil. Mesmo com a situação precária em que a educação se encontra na cidade de São Paulo, existem professores que resistem aos problemas e ainda estão motivados, e buscam, na medida do possível e dentro dos seus conhecimentos, o melhor para as crianças.

O brincar é valorizado por esta professora. Ela disse na entrevista e confirmou na prática que considera importante a criança ter seu tempo de brincadeiras na escola. Mesmo com tantas interferências em seu trabalho, a professora e sua forma de mediação fazem muita diferença para a qualidade do brincar que as crianças vivenciam na escola, e é justamente isso o que nos propomos a estudar neste trabalho.

A mediação da professora nos mostra que ela dá importância para o brincar, mas muitas vezes lhe falta conhecimento teórico a respeito do tema. A teoria de que falamos aqui é aquela que ultrapassa aqueles livros com “*1001 exemplos de jogos para crianças*” e estuda o fenômeno brincar, o que é, sua história, suas manifestações, sua importância para o desenvolvimento infantil. Voltamos aqui ao problema da formação dos professores.

A teoria ajudaria muito na prática da professora. Entender a organização do contexto como forma de mediação importante para o brincar, perceber a brincadeira como atividade que tem um fim em si mesma e que é importante para a criança apenas brincar, sem se preocupar com objetivos maiores, assim como afirmou Sayão (2008) seria muito relevante para a prática da professora.

Precisamos perceber o brincar como atividade dinâmica. O mundo muda, o contexto em que as crianças estão inseridas não é o mesmo de anos atrás. Brincávamos na rua, como contou Florestan Fernandes (2004). Brincávamos de pega-pega e esconde-esconde no jardim de nossas casas. Hoje, não podemos negar que em São Paulo as brincadeiras são outras.

As crianças têm ao seu alcance o computador e a televisão, os jardins das casas são menores, assim como as ruas estão mais violentas. Os casais têm menos filhos e as mães trabalham fora de casa, mas não podemos dizer que as crianças de hoje brincam menos ou não brincam. Elas apenas brincam diferente, se adaptam às suas possibilidades e brincam como podem, elas resistem às pressões dos adultos e do contexto e brincam. Essa questão deve ser levada para a escola. Os professores e os adultos em geral têm o costume de olhar tudo sob seu ponto de vista, não do da criança, percebendo o brincar apenas da forma como brincavam e não como as crianças brincam hoje.

A criança tem direito de brincar, entendê-la como sujeito de direitos é proporcionar um brincar de qualidade para ela. Isso inclui tempo, espaço, materiais, formação de professores e incentivo. O espaço físico dessa escola é privilegiado, mas sua organização e usufruto poderiam ser diferentes. Uma brinquedoteca, por exemplo, cheia de brinquedos, com estímulos visuais, fantoches, tudo organizado pensando nas crianças, para que elas pudessem brincar nos dias de chuva, em momentos que o parque está cheio, ou quando a professora julgasse mais apropriado, seria muito interessante de ser organizada, assim como é organizada no modelo MEM, de Portugal, que coloca o brincar como uma área importante e que deve ter seu espaço organizado da melhor maneira possível. A utilização do parque também poderia ser organizada de outras formas, permitindo que as professoras pudessem fazer um planejamento para esse ambiente.

Tudo isso tem sua influência na mediação da professora e deve ser levado em conta. Acreditamos que a professora da escola pesquisada proporciona um brincar positivo para as crianças, acredita na atividade como importante para as crianças, motiva, participa, programa atividades de brincadeiras. A professora, mesmo a escola não estando organizada pensando no brincar como necessidade e direito das crianças, cumpre bem seu papel de mediadora da atividade.

Temos um caminho longo pela frente ao falar de brincar na educação infantil. A escola ainda precisa valorizar muito mais essa atividade e incentivá-la, e os cursos de Pedagogia precisam dar um enfoque maior e mais importante ao brincar infantil. Diferente do que imaginávamos no início da pesquisa, a professora que participou é consciente a respeito da importância da atividade, mas, como já imaginávamos antes da pesquisa, existem falhas na formação dos professores, na organização do tempo nas escolas e no usufruto da sua estrutura

física. É preciso, antes de qualquer coisa, colocar a criança no centro de toda a organização da instituição de educação infantil.

Lembramos que essa é uma análise feita pela descrição de uma realidade específica e que nesse caso a professora se mostrou consciente, mas não podemos generalizar. Seriam necessários outros muitos estudos para que pudéssemos perceber de forma mais ampla a situação do brincar na educação infantil e que tipo de mediação o professor tem feito. Não acreditamos que nosso trabalho se encerra aqui, existem ainda muitas questões a serem analisadas, muitos questionamentos a serem feitos, muitas realidades a serem observadas. Como não podemos “abraçar o mundo” com apenas uma dissertação, acreditamos que o que aqui foi discutido contribui para as reflexões a respeito do tema e nos mostra, apesar dos problemas apresentados, uma visão otimista do brincar na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In:_____.; DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2000.

BARUFFI, H. **Metodologia da Pesquisa**; manual para a elaboração da monografia. 3 ed. Dourados: HBedit, 2002.

BASTIDE, R. Prefácio. In: FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições** v.15 n.43, 2004.

BEAL, A. R.; THIESSEN, M. L. **Pré-escola tempo de educar**. São Paulo: Ática, 1987.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BOMTEMPO, E. (coord); HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T., **Psicologia do brinquedo**. Aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Estrela, 1986.

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

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

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

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas - SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26 n. 92, 2005.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. cap.4.

FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições** v.15 n.43, 2004.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação. Considerações históricas. **Idéias**, O cotidiano da pré-escola. São Paulo, n.7, p.39-45. 1990.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**.

Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em
<<http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/0722t.PDF>> Acesso em <01/09/2008>

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001a.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v.27, n.2, 2001b.

_____. ; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, vol. 33, n. 3. São Paulo, 2007.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, 2006a.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. - 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2006b.

KUHLMANN, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai-ago, n.14, 2000.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap.3.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 7.

MAGNANI, E. M. **O brincar na pré-escola: Um caso sério?** 1998. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. 2 ed. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

_____. ; ASSIS, S. G.; SAUZA, E. R. (orgs.) **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, H.S. **O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália**. I Seminário Educação, Imaginação e as linguagens artístico culturais, Unesc, Criciúma, 2005. Disponível em <<http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginario-heidemiranda.pdf>> Acesso em <28/08/2008>.

MOLON, S. I. **Cultura - A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural: subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Trabalho apresentado na III Conferência de pesquisa Sócio Cultural. Campinas, 2000. Disponível em <<http://www.FAE.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>> Acesso em <08/04/2008>.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2007.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G. de e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap. 5.

_____. **Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos:** a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França. 2001. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

NEIRA, M. G. **Repensando a prática Pedagógica.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

NIZA, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: FORMOSINHO, J. (org). **Modelos curriculares para a educação de infância.** Porto: Porto editora, 1996.

NUNES PINTO, R. M. A Formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática,** Goiás, vol.4, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: scipione, 1993.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação infantil: uma questão para o debate. In: In: FARIA, A. L. G. de e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 6.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap.1.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia (s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.9.

FERREIRA, A.B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa.** Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1994

ROCHA, M. S. P. de. M. L. da. **A constituição social do brincar:** modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. 1994. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. et al. (org.) **Educação do corpo e formação de professores:** reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SAYÃO, D. T. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.com.br/~nee0a6/dborahfln.rtf>>. Acesso em <11/06/2008>.

SMOLKA, A. L. B. **O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais**. Caderno Cedes, Campinas, n.50, p.26 – 40., 2000.

SOUZA, R. A. M. de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. 2006. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S. ; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 6.

_____. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WAJSKOP, G. O papel da brincadeira na educação das crianças. In: **Idéias**, São Paulo n.7, FDE, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professora.

**TREMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Professores e diretor)**

Eu, Mariana S. Navarro, aluna da pós graduação em educação física escolar da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Elaine Prodócimo, com o objetivo de perceber as brincadeiras no cotidiano da educação infantil, e, com isso, contribuir com a prática dos professores, em um estudo com o nome de “Análise do brincar na educação infantil”, pretendo realizar, um trabalho de observações e entrevistas na Escola Municipal de Educação Infantil Profª Zilda de Franceschi.

As observações serão realizadas dentro da escola, no cotidiano da turma, em momentos de aula, recreio, entradas e saídas. Não haverá nenhum tipo de intervenção, serão apenas observações.

Paralelamente às observações serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras envolvidas e, se necessário, com a diretora. Serão levantados pontos sobre o cotidiano escolar, sobre as brincadeiras das crianças, a educação física e o Plano Pedagógico da escola. As entrevistas serão gravadas com gravador de voz, também como recurso facilitador.

Será sempre respeitado o anonimato dos participantes e o seu poder de decidir se querem participar ou não. Caso não queiram, não haverá nenhuma forma de pressão ou punição.

Estarei sempre à disposição dos interessados para prestar qualquer tipo de esclarecimento com relação ao trabalho realizado. Ao final da pesquisa, prestarei esclarecimentos à escola e aos que se interessarem, apresentarei os resultados do que foi vivido na escola durante esse período.

Ao assinar este termo, os interessados concordarão com os métodos e objetivos da pesquisa, aceitando participar e colaborar com o estudo. Os voluntários receberão uma copia deste documento como garantia.

Mariana Stoeterau Navarro, email: maristn@yahoo.com.br,
telefone: (11)37919318.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Responsável pela Pesquisa: _____
(Mariana Stoeterau Navarro).

Comitê de Ética em Pesquisa / Faculdade de Ciências Médicas /
Universidade Estadual de Campinas – email: cep@fop.unicamp.br
Telefone: (19) 3521 8936

Assinatura do Voluntário: _____

APÊNCICE 2: Autorização
da escola para realização da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ na Escola Municipal de Educação Infantil _____, localizada na cidade de São Paulo, autorizo a realização na mesma, da pesquisa de campo da dissertação de mestrado “Análise do brincar na educação infantil” da estudante Mariana Stoeterau Navarro do programa de Pós-Graduação do curso de Educação Física da UNICAMP.

A pesquisa contará com a orientação da Professora Doutora Elaine Prodócimo e terá o objetivo de perceber as brincadeiras no cotidiano da educação infantil. A prática consistirá em observações do cotidiano de uma turma e em entrevistas com professores, ambas efetuadas no primeiro semestre letivo do ano de 2008.

Data ____/____/____

Assinatura _____

APÊNDICE 3: Autorização para uso das fotos.**AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS FOTOS**

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ na EMEI Profª Zilda de Franceschi , autorizo Mariana Navarro, a utilizar as fotos tiradas durante sua pesquisa de campo em sua dissertação de mestrado pela Unicamp. São fotos apenas do ambiente físico da escola. Não será exposta nenhuma criança. As fotos serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, como facilitadoras na explicação do meio físico em que a pesquisa foi realizada.

DATA:

ASSINATURA: