

“JÁ PODEMOS IR BRINCAR?” - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA COMO ALUNO/A NO JARDIM DE INFÂNCIA

Manuela Ferreira¹

Catarina Tomás²

Resumo

A emergência do discurso da qualidade na educação nos anos 80 tem vindo a refletir-se neste campo, sob a forma de pesquisas, medidas, padrões e diretrizes para 'boas práticas'. Mais recentemente alia-se também o da excelência escolar aos da eficácia e eficiência, todos eles, também, com repercussões no campo da educação de infância, seja sob a forma visível de mais medidas políticas direcionadas para uma crescente formalização do currículo, seja sob a forma mais (im)perceptível das práticas vividas entre educadores/as e crianças no quotidiano do Jardim de Infância (JI). A partir de uma matriz interdisciplinar entre Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, o presente artigo reporta-se ao enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) visando analisar alguns dos modos como estas são implementadas e vivenciadas por educadoras de infância e crianças em JI localizados em Lisboa e no Porto. A identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica formais e explícitos apontam para a reconfiguração da educação de infância como contexto de escolarização e alunização antecipada das crianças. Tal suscita uma reflexão crítica sobre as funções e identidades do campo, das/os educadoras/es e das crianças.

Palavras-chave

Educação de Infância; Práticas sociopedagógicas; Escolarização; Alunização; Brincar

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCE – UP), Portugal, manuela@fpce.up.pt

² Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.UMinho), ctomas@eselx.ipl.pt

1.0 discurso da excelência, a educação de infância e a sua escolarização

A emergência do discurso da qualidade na educação nos anos 80 e, mais recentemente, o da excelência escolar, tem vindo a refletir-se também em Portugal (Afonso, 1998; Magalhães & Stoer, 2002; Torres, 2013), e no campo da educação da infância, sob a forma de pesquisas, medidas, padrões e diretrizes para 'boas práticas' - esse é o caso da publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), a que se sucederam mais medidas políticas direcionadas para uma crescente formalização do currículo - *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização* (2007) e *Metas na Educação Pré-Escolar* (2010)³.

A mudança paradigmática que assim se insinua, reveladora da pressão exercida pelo sistema escolar e os seus métodos sobre a educação da infância (cf. Garnier, 2016), implicou alterações na autonomia relativa do JI, essa "espécie de grande brinquedo educativo" (Chamboredon & Prévot, 1973). Com efeito, a institucionalização de orientações curriculares, posteriormente objetivadas em diversos documentos, dá conta de um acúmulo de saberes e conteúdos disciplinares, muitos deles centrados na transmissão didática. Tendo em mira as aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares, são proscritas ações pedagógicas centradas nas crianças, na valorização dos seus contextos de vida, na transmissão implícita de um currículo holístico e no reconhecimento do brincar como modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural. Literacia, numeracia, cientificismo, políglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades "lúdico-pedagógicas" (Brougère, 1998, 2003; Rocha & Ferreira, 2010), tornam assim presentes no JI, discursos e práticas de outros ciclos educativos que aqui já são trabalhados em prol da excelência académica. Todas estas mudanças, expressando uma nova forma de (des)regulação da infância e da sua educação, que tem vindo a tornar-se dominante, têm implicações nas práticas sociopedagógicas, nas inter-relações dos atores educativos, educadoras e crianças, desde logo pelas interpretações e opções que efetuam das OCEPE (1997) e do discurso da qualidade e da excelência, e pelos saberes que convocam no contexto.

Sob o aparente consenso nacional em redor das OCEPE (1997) e das orientações oficiais, a observação e análise dos modos de implementação do currículo real permitem abrir a "caixa negra" das práticas locais, para nelas descobrir dinâmicas sociais heterogéneas onde se jogam as agências dos/as adultos/as e das crianças, as culturas escolares e as culturas infantis e as funções e identidades da educação de infância, das educadoras e das crianças.

Havendo já pesquisas que têm estudado os efeitos da implementação das OCEPE (Lima, 2014) e outras medidas políticas nas práticas sociopedagógicas dos/as educadores/as, focalizando as suas perspetivas, muito pouco ou nada se sabe, ainda, a respeito de como as crianças as vivem e experienciam os seus quotidianos no JI, e se manifestam perante elas. Neste sentido, a partir da interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, o presente artigo reporta-se ao enquadramento das OCEPE (1997) visando analisar alguns dos modos como estas são implementadas e vivenciadas por educadoras e crianças. As observações realizadas em JI, públicos e privados, no centro de Lisboa e Porto, entre 2013 e 2015, abrangem diversos contextos sociais, económicos, culturais e institucionais, constituindo-se em possibilidades de descrever o repertório das

³ "A definição de metas finais para a educação pré-escolar, considerada "como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida", contribui para esclarecer e explicitar as "condições favoráveis para o sucesso escolar" indicadas nas OCEPE." In <http://tinyurl.com/o9jfbz9>. Não obstante, as *Metas para a Educação Pré-Escolar* nunca chegaram a ser homologadas.

suas ações e narrativas. Em causa estará então a compreensão dos sentidos atribuídos por ambos os atores às práticas sociopedagógicas levadas a cabo.

2. Processos de escolarização do JI e de alunização das crianças

Considerando que o JI se tornou a forma estatisticamente normal das crianças dos 3 aos 6 anos estarem na nossa sociedade (Gimeno Sacristán, 2003/2005), este constitui-se um observatório privilegiado para compreender os modos como ali se (re)contextualizam os entendimentos e as formas práticas e simbólicas que tornam ali presentes as OCEPE (1997) e, com elas, as inter-relações entre adultos e crianças. Neste movimento, trata-se de perceber os modos como i) as educadoras traduzem as orientações em prescrições, os deveres em fazeres, sacralizando determinadas áreas de conteúdo em detrimento de outras, e introduzindo, desta forma, mudanças mais ou menos subtis no quotidiano do JI; e como ii) as crianças se posicionam face a estas propostas, diferentemente ou não.

2.1. As OCEPE em ação: perspetivas das educadoras

Sendo a ação educativa das educadoras, de algum modo, afetada pelo processo de institucionalização das OCEPE, a partir do final da década de 90, e pelo atual discurso da excelência académica, procuramos mapear alguns dos seus efeitos nas suas práticas.

2.1.1. A organização e a gestão do espaço e do tempo: entre a planificação e a ação

O quotidiano do JI ocorre num contexto que se encontra previamente estruturado pela educadora *para* as crianças, e onde se desenrola uma dada *rotina educativa*. Esta rotina torna visível, de algum modo, as conexões entre determinados espaços, tempos, atividades, materialidades e atores e, por conseguinte, as intencionalidades educativas que lhe presidem e assistem.

Neste sentido, quando inquiridas, todas as educadoras explicitaram a existência de uma rotina típica do quotidiano, tendo sido possível identificar padrões relativamente semelhantes, como aquele que se refere ao período da manhã (cf. figura 1):

<p>9h00 – entrada na sala 9h10 – acolhimento e marcação das presenças do dia e do tempo 9h20 – atividades dirigidas leitura de uma história 9h45h – atividades livres 10h00-10h30 – higiene / lanche/ recreio 10h30/11h15 – atividades dirigidas / atividades livres 11h15/11h30 – arrumação 11h30-11h45 – higiene /ida refeitório 12h00 - almoço</p>

Figura 1- Rotina típica da manhã de um JI

No entanto, entre o que se disse e o que se fez, ou seja entre a sequência e duração previstas para as atividades planificadas e, depois, a sua realização em contexto, observou-se a presença de uma forte triagem em que sobressai a prevalência de *atividades dirigidas*, nomeadamente a *leitura de uma história*:

9.30h – “(...) a Educadora conta uma história, vai fazendo perguntas de interpretação, vai explicando os vocábulos difíceis para as crianças, vai fazendo recapitulações, e quando estas começam a ficar mais inquietas, ela diz: - é a amiga gotinha, vamos imitar as gotas a cair? (...) os meninos fazem um som grave e as meninas

agudo (...) os meninos fazem 'plom', 'plom' e as meninas 'plim', 'plim', ok? Fizeram duas vezes e depois continuaram a ouvir a história nos mesmos termos. Mais tarde, quando as crianças voltaram a mostrar sinais de inquietação, a educadora sugere - Agora vamos fazer primeiro bem suave depois bem forte, olhem para mim, vamos lá? Sentadas, as crianças ficaram a imitar a chuva, movimentando no ar, os braços e as mãos. [O contar desta história prosseguiu, prolongando-se até às 11.15m] (JI privado, Porto, 16 jun 2013, crianças 5 a)

A duração da atividade, que inicialmente se previa comportar 25m acabou por se prolongar por 1h45m. Durante todo este tempo, todas as crianças foram mantidas sentadas, na mesma postura, relativamente imóveis e caladas, através do recurso a estratégias de movimentações corporais limitadas e acompanhadas de onomatopeias, segundo diferenciações de género. Subjaz ao modo de contar desta história, uma intencionalidade da educadora que parece mais apostada na transmissão de conteúdos do *domínio da linguagem oral* do que na promoção do prazer pelo livro e pela leitura, ou da sua compreensão pelas crianças de modo integrado e com sentidos relativamente às suas experiências de vida. Sublinha-se ainda o controlo do grupo pela instrumentalização pedagógica que a educadora realiza do conhecimento que tem de facetas das culturas infantis, nomeadamente, os jogos de linguagem e o mundo do faz-de-conta, em que aqui se associam movimento corporal e sons. Finalmente, a extensão desta *atividade dirigida* sobrepôs-se às *atividades livres* programadas, ocupando quase toda a manhã; situação recorrente, e não exclusiva deste JI.

2.1.2. Trabalhar e brincar, atividades sérias e profanas: uma agenda para a escolarização do quotidiano

Geralmente, a rotina típica do JI comporta *atividades dirigidas pelas educadoras* e *atividades à escolha das crianças* nas diversas áreas disponíveis da sala, sendo estas sequenciadas de modo alternado, podendo apresentar diversos padrões, como se observa de seguida:

“As crianças chegam pouco a pouco e a C. [educadora], depois de as cumprimentar, pede que sigam a rotina estabelecida: sentar à mesa e pintar os desenhos [fichas retiradas da *internet* com figuras para serem pintadas].

A. (4a) dirige-se à *área da casa*.

C. grita: “- Agora é o tempo para trabalhar e fazer coisas... brincar, só depois, se tivermos tempo, tás a ouvir?”

A. vai para uma mesa e inicia a tarefa (...)” (JI público, Lisboa, 3 fev 2015, crianças 4-6 a)

Perante a rotina estabelecida e o cumprimento da atividade em curso sob direção da educadora - pintar -, a criança manifesta um outro interesse, brincar, que é imediatamente sancionado. Pintar, enquanto atividade que se integra no *domínio da expressão plástica*, revela-se aqui ao serviço da fabricação de corpos dóceis, ajustados e produtivos (Foucault, 2009): a coordenação óculo-manual, a motricidade fina e a mestria dos materiais e suas propriedades no respeito pelos limites dos contornos definidos, tal como a mente, dispensada da criação e criatividade em prol de um exercício de repetição, convertem-se em mecanismos que assujeitam as crianças às formas estereotipadas e as disciplinam. Por outro lado, a explicitação da diferenciação entre *trabalhar* e *brincar* introduz também um juízo

que valoriza a pintura em detrimento do brincar, criando uma clivagem arbitrária entre atividades sérias e profanas, que apresentam o brincar como uma atividade remanescente e/ou como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério. Sério porque pode ser visto como útil e propedêutico à aprendizagem dos comportamentos - estar sentado à mesa -, das materialidades escolares - papéis, canetas, tintas - e das formas escriturais que configuram uma socialização para o modo escolar (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Paulus, 2014).

O recorte das aprendizagens em três grandes áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e respetivos Domínios (Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática) e Conhecimento do Mundo -, que antecipam as disciplinas escolares dos ciclos seguintes, e são, frequentemente, usadas de forma hierárquica, mostram o JI orientado para a aquisição de competências de literacia (cf. pt 2.1.) e numeracia (cf. pt. 2.2.1.) que assegurem continuidades entre a oralidade e a escrita e a sequencialidade curricular para o 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Neste contexto, o brincar e a pedagogia do brincar tendem a ser instrumentalizados sob a forma de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003) e submetidos a lógicas escolares como facilitadores das aprendizagens - “brincar para aprender” ou “a brincar também se aprende”.

Práticas de escolarização formalizadas e sistemáticas foram igualmente observadas em diversos JI, intensificando-se sobretudo quando se tratava das crianças mais velhas, “finalistas do JI”.

“C. [educadora] conta que no próximo ano letivo tem um projeto novo, “uma inovação pedagógica” combinada com o diretor do agrupamento que a desafiou. Consiste em retirar às 5^{as} e 6^{as} feiras de manhã as crianças dos 5 anos da sala de atividades. Irão para uma sala do 1º ciclo “para se habituarem; assim o choque não é tão grande no ano seguinte. Além disso disciplinam o corpinho [ri-se). Os miúdos não sabem estar quietos e assim não custará tanto e trabalham isto [o manual adotado], sobretudo o português e a matemática” (JI público Lisboa, 26 mai 2015, crianças 4-6a).

Familiarizar as crianças com as práticas normativas da escola básica torna-se, assim, sinónimo de alunização (Correia & Matos, 2001; Matos, 2011), ou seja, de uma socialização para o desempenho do papel de aluno (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993).

Outras formas de diferenciação das atividades sérias e profanas, e não menos incisivas dos processos de disciplinação, foram observadas quando o brincar assumiu o caráter de admoestação ou mesmo de sanção:

“Depois do lanche regressam à sala e G. [educadora] reúne as crianças para uma avaliação do seu comportamento no dia anterior [em que decorreu a festa do dia do pai]. (...). As crianças que são avaliadas pela educadora como tendo tido um “mau comportamento” são chamadas à atenção e colocadas de castigo - não brincar no resto do tempo”. (JI Porto privado, 21 mar 2013, crianças 3 a)

Todas estas formas de diferenciação de atividades sérias e profanas subentendem uma antinomia entre trabalho e brincar em que este último é remetido para as margens do trabalho escolar e, por esse motivo, considerado como social e culturalmente inútil do ponto educativo. Daí que o brincar no JI constitua um poderoso analisador das conceções de criança, infância e a da sua educação.

2.2. As OCEPE em ação e o confronto entre educadoras e crianças

As narrativas e ações das crianças evidenciaram diferentes experiências de (con)viver com as práticas adotadas pelas educadoras, sugerindo a existência de posicionamentos heterogêneos face à escolarização do quotidiano do JI e à sua socialização como alunos/as.

2.2.1. Crianças-alunos/as pré-escolares entusiastas e crianças-alunos conformadas

Colocadas perante aprendizagens que enfatizam saberes de tipo escolar, em que as crianças enfrentam uma nova relação com a forma escrita, seja em textos, quadros ou tabelas, a questão pedagógica passa a ser não apenas a ordem do *como* mas também de *quais* os conteúdos a serem ensinados, e da sua avaliação:

“[Enquanto assinalam as presenças no mapa [tabela de duas entradas], as crianças fizeram a contagem de quantos meninos e meninas estavam presentes.

- 8 meninos e 7 meninas é igual a quantos meninos? Quantos meninos o V. contou? – pergunta a educadora.

- 15 – diz a M.

- Conta, B.! Então: 8 meninos, mais 7 meninas, são 15! - diz a educadora para B.

- Eu sei contar até 20! – diz a MM

- Eu sei contar muito rápido! – diz o I.

- Então conta lá, B. – volta a insistir a educadora com o B. E o B. contou até 20.

- Olha, eu e a MM sabemos contar até 100! – diz a M. para a educadora.

- Eu sei disso! Olha, a R. é pequenina e soube contar muito melhor que o B. [que é mais velho]. Conta outra vez, B. – diz a educadora.

O B. começa a contar sem muita vontade: - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 20...

A contagem é interrompida com a chegada atribulada da L. (...)
(JI público, Porto, 7 mai 2015, crianças 3-5 a)

O conhecimento e reconhecimento dos outros e de si enquanto pessoas e membros de um grupo, essenciais à *Formação Pessoal e Social* das crianças no JI, torna-se aqui uma prática escolarizante de noções e operações matemáticas, em que a extensão e a prontidão são valorizadas. À *performance* pública das competências manifestas alia-se o seu julgamento crítico, comparativo, introduzindo assim classificações diferenciadoras entre as crianças, na base da idade e no género. Começam aqui a antecipar-se as trajetórias do “bom” e do “mau” aluno, correspondendo às/aos primeiros, as/os *entusiastas*, *i.e.*, crianças que interiorizam e se enquadram nas lógicas e práticas de pendor mais escolarizante, com as correspondentes práticas de exibicionismo público das competências aprendidas; e às/aos

segundos, as/os *conformados*, i.e, crianças que parecem aceitar a sua nova condição e circunstâncias, sem reclamar e/ou aparentando não resistir às codificações colocadas pelas educadoras.

2.2.2. Entre o ofício de aluno e o ofício de criança: crianças aderentes ao ofício de aluno mas... resistentes sempre que podem

“Após a marcação das presenças A. inicia uma experiência na “área das ciências” (...) [À medida que a experiência se vai desenvolvendo com as sucessivas demonstrações a cargo da A., a atenção, concentração e interesse das crianças vai esmorecendo: algumas mexem-se e mexem no colega do lado, outras vagueiam o olhar pela sala...]

- Ó A., quando é que vamos brincar? – pergunta o J.

A educadora pára por momentos e responde, a sorrir: - Mas nós já estamos a brincar? Ou não estamos?

J., pouco convencido, volta dizer baixinho: - Mas eu quero ir brincar!

Aparentemente ninguém ouve. A experiência continua – há um pequeno grupo de crianças que continua interessado enquanto que outras/os, silenciosamente, *desligam* (...). (JI público, Porto, 20 abr 2015, crianças 3-5 a)

No excerto acima podemos observar a sequência de duas atividades dirigidas pela educadora - marcação de presenças e atividade experimental -, em função da rotina típica e do cumprimento dos objetivos estabelecidos nas OCEPE (1997) na *área do Conhecimento do Mundo*. A implementação da atividade planificada, gerando inicialmente a curiosidade e o interesse das crianças pela sua novidade, cativa-as. No entanto, a sua centralização na educadora, remetendo-as para o papel de espectadores, depressa dá lugar ao desinteresse por parte de algumas crianças. De novo, as temporalidades adultas são descoincidentes com as temporalidades infantis, tal como as culturas escolares veiculadas pela educadora entram, por vezes, em choque com as culturas infantis, em particular com as culturas lúdicas de que o brincar é seu expoente.

Face à expressão infantil destes limites, a educadora faz uso do brincar como forma de legitimar o prosseguimento da atividade, afirmando-se como autoridade. Não obstante, algumas crianças anteriormente aderentes à proposta assumem agora formas de resistência em que o alheamento e a exploração lúdica, mas silenciosa e discreta, do ambiente físico e humano, tomam lugar e coexistem. As crianças aprendem assim que embora tenham que estar fisicamente presentes, os seus interesses pessoais podem ser mantidos e alimentados, dissimuladamente, sem perderem a face (Goffman, 1996). Ou seja, as crianças aprendem a compatibilizar e a bem gerir o ofício de aluno e o ofício de criança (Perrenoud, 1995; Sarmiento, 2011).

2.2.3. As crianças rebeldes mas competentes no desempenho do ofício de aluno

Tornar-se aluno significa aprender os conteúdos que serão úteis à escolarização e que são valorizados pela(s) educadora(s). Mas também a ajustar-se aos códigos implícitos nas práticas pedagógicas e no currículo ocultos do JI ((Bernstein, citado por Domingos, Barradas, Rainha, & Neves, 1986):

“(…) G. faz tudo para se levantar da roda, mas a educadora pergunta:

“- O que sabem sobre os gafanhotos?”.

Algumas crianças vão respondendo, mas G., L. e M. conversam uns com os outros. A educadora chama-os à atenção para o projeto e diz-lhes que não vão brincar enquanto não participarem. (...)

G., após várias tentativas junto de algumas meninas, pergunta algo ao ouvido da B. e ela diz-lhe a resposta certa. G. levanta de imediato o braço e diz: “- É um insecto!”.

A educadora responde-lhe “- Muito bem!”.

No intervalo ouço o G. dizer ao G. e M. que “a B. sabe sempre e assim dizemos a ela [educadora] e vamos é brincar” (JI público Lisboa, 23 de fev. 2015, criança 4-6 a).

Este episódio é revelador de que tão importante é a socialização nos conteúdos formais dos saberes e práticas escolares como é o uso competente que algumas crianças fazem das regras implícitas da instituição e dos saberes entretanto adquiridos para os manipularem e/ou transgredirem em função dos seus interesses e objetivos, individuais e coletivos (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993). Com efeito, tornar-se aluno é ainda levar a sério as formas partilhadas e estratégicas das crianças aprenderem a ser reconhecidas socialmente como membros competentes grupos de pares, e competentes também nas culturas infantis no JI, como acontece com o G. (*idem; idem*)

3. Considerações finais

A afirmação de uma agenda global para a educação onde os discursos da qualidade são agora ressemantizados no discurso da excelência académica, refletiu-se localmente numa forte tendência para a uniformização e formalização do campo da educação de infância, que se torna visível com a institucionalização das OCEPE (1997) e nos modos da sua operacionalização no quotidiano do JI, em três vertentes: i) a reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas; ii) a transformação acelerada das conceções e dos papéis das educadoras e das crianças; iii) a copresença de tensões e conflitualidades na identidade e nas funções da educação de infância.

Cada uma destas vertentes, em si ou combinadas diversamente, denota(m) as crescentes exigências colocadas ao JI, às/aos educadoras/as e às criança, e a sua influência, seja por via macro, através de políticas de escolarização estruturais - *schoolification* (Garnier, 2016) -, seja ao nível micro, através de práticas institucionais (e.g. sumários, horários e adoção de manuais por áreas de conteúdo, avaliação sumativa), de práticas organizacionais e de alunização, como procurámos mostrar. Não obstante este panorama da educação de infância está longe de ser homogéneo.

A reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas no quotidiano dos JI, manifesta-se na colonização do seu quotidiano (Mignolo, 2003) por via da crescente e explícita adoção de um currículo escolarizante orientado para a valorização e intensificação de atividades pedagógico-propedêuticas, com recurso frequente a manuais específicos e formas implícitas e explícitas de disciplinação, sobrepondo-se e em detrimento dos tempos/atividades de expressão livre e lúdica.

Simultaneamente assiste-se à instrumentalização da ludicidade e das culturas lúdicas infantis, ressignificadas como atividades “amigas das crianças”, cujo caráter lúdico-pedagógico (Brougère, 1998, 2003) é posto ao serviço do trabalho para o ensino intencional de conteúdos e práticas escolares/escolarizantes que constroem a alunização das crianças. Neste sentido, a especificidade da educação de infância, na sua organização espaço-temporal e rotinas; na sua abordagem mais ampla, flexível e integrada do currículo e na sua pedagogia do brincar (Bernstein, citado por Domingos, Barradas, Rainha, & Neves, 1986), começou a ser invadida pela forma escolar, que lhe imputa e a submete a lógicas de tipo escolar.

A transformação acelerada das conceções e papéis dos/as educadores/as e crianças traduz-se na reconfiguração *top-down* das suas identidades e culturas profissionais em professores/as e, reciprocamente, das crianças em alunos/as, por via do ensino-aprendizagem intencional e antecipado de conteúdos curriculares formais, mediante uma pedagogia por objetivos, sendo estes perspetivados como preparatórios para um ingresso no 1º CEB “bem-sucedido”. Mais do que especialistas na interpretação e reflexividade da complexidade da infância, das suas culturas e do brincar das crianças para informarem adequadamente sua ação pedagógica, muitas/os educadores/es parecem estar a converter-se em experts em didática. Consequentemente, parece assistir-se ao retorno de práticas de domesticação e de disciplinação dos corpos/mentes infantis - exigência da conformidade (quietude, submissão, passividade), pelo uso seletivo e duradouro de determinadas espacialidades, posturas e ações (estar sentado, filas de cadeiras e mesas, práticas escriturais, p. ex.) -, que garantem o controlo, a manutenção da ordem e o respeito pela autoridade, tendentes a tornar, tanto quanto possível, as crianças em alunos, e a aproximar a vida no JI de um quotidiano pautado pela uniformidade, repetição e monotonia (Dewey, 2006).

As tensões e as conflitualidades em torno da identidade e das funções da educação de infância permitiram apreender imagens do JI, combinadas entre si ou não, em que este sobrevém como um espaço educativo ameaçado na sua singularidade dada a sua colonização por lógicas escolares de outros ciclos; como um espaço crescentemente escolarizante, apostado na promoção ora de uma educação compensatória ora da precoce construção social da performatividade e excelência escolar; como um espaço socioeducativo apostado na promoção de processos de socialização integral das crianças, no seu bem-estar subjetivo e na sua participação ativa – o JI como *locus de cidadania* (Vasconcelos, 2007) –, em resistência, oposição e alternativa a um modelo dominante que se quer impor.

Todas estas considerações finais apelam à necessidade de repensar as práticas assentes na reprodução social da forma escolar, da escolarização e da alunização no JI, e, por isso mesmo, de reconhecer a importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido neste espaço. Tais possibilidades requerem a afirmação de uma educação de infância assente num paradigma crítico. Na economia deste texto enunciamos alguns traços deste paradigma: a reivindicação das especificidades do campo; a convocação da ecologia dos saberes (Santos, 2007) na análise e na intervenção sociopedagógica; um compromisso sociopolítico que possibilite reverter as lógicas da escolarização no JI e da sua suposta inevitabilidade, questionando o efeito da bondade dos princípios (Barroso, 1995); a descanonização/ou assunção de uma leitura crítica das OCEPE e de todos os referenciais emanados, desnaturalizando-os; por fim, o reconhecimento da complexidade do matiz dos poderes do exterior do JI e no seu interior, o que inclui levar a sério as crianças como atores sociais produtoras de culturas.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995*. Braga: Universidade do Minho.
- Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In J. Machado & J. M. Alves (orgs), *Melhorar a Escola- Educação para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 91-111). Porto: Universidade Católica Editora.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, 24,(2), 103-116.
- Brougère, G. (2003). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). O ofício da criança. In S. Stoer & S. Grácio (org.) (1982), *Sociologia da Educação - I* (pp. 51-77). Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, J. A. (2008). Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho & Educação*, 17(2), 31-52.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Dewey, J. ([1953] 2006). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ferreira, M. & Rocha, C. (2010). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as – análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. Investigar em Educação, *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6/7, 15-126.
- Foucault, M. ([1975]2009). *Vigiar e punir*. São Paulo: Editora Vozes.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- Goffman, E. (1996). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petropolis: Vozes.
- Lima, I. M. (Coord.) (2014). *Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na Educação Pré-Escolar 2013/2014*. Disponível em <http://tinyurl.com/hb8aczr>
- Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Matos, M. (2011). Trabalho escolar e a alunização da Educação. *A Página da Educação*, (193), 18-19.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paulus, P. (2014). Formas escolares de relações sociais: para uma gramática comparada da aprendizagem na escola?. *Escola Moderna*, 2(6ª), 29-53.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, 6(3), 581-602.
- Santos, B. S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Sirota, R. (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Torres, L. L. (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13): 143-156.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e)Educar*, 12, 109-117.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 11-48). Lyon: PUL.

Outros documentos

Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar-Contributos para a sua Operacionalização.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Disponível em <http://tinyurl.com/ov42uwe>

Silva, M. I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. ME/DEB. Disponível em <http://tinyurl.com/hz4gh7c>

Metas na Educação Pré-Escolar (2010). Disponível em <http://tinyurl.com/hz6jzun>

O BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA CRIANÇAS E PROFESSORAS

Márcia Tereza Fonseca Almeida¹

Emília Vilarinho²

RESUMO

O estudo buscou apreender as concepções de crianças e professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil, no sentido de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitassem que o brincar emergisse como espaço de criação, de produção de conhecimento e de crítica no processo educacional. Realizamos uma pesquisa descritiva em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Salvador- Ba- Brasil tendo como pressuposto teórico a perspectiva sócio-histórica e a Sociologia da Infância, entre as contribuições de estudiosos que têm se dedicado aos estudos sobre o brincar e formação de professores (as) de Educação Infantil. Os colaboradores da pesquisa foram doze crianças de três a cinco anos, seis professoras e uma coordenadora. Para a produção dos dados recorremos à observação direta, aos registros das atividades do brincar na rotina da instituição, bem como utilizamos duas diferentes estratégias metodológicas, considerando as especificidades dos sujeitos da investigação. Para cada criança solicitamos dois desenhos e durante a consecução dos mesmos realizamos seis perguntas, que podiam ser desdobradas em perguntas subsequentes. Com as professoras fizemos entrevistas narrativas desenvolvidas a partir de sete eixos. As análises revelaram que as crianças do CMEI construíram uma ideia de que o brincar só é permitido fora do espaço da sala (na área livre), por ser um espaço em que os adultos não interferem na condução das atividades e nem se preocupam com a organização de brinquedos ou outros objetos. Para as professoras os sentidos e os significados sobre o brincar apresentavam três perspectivas diferentes: como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo; como uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e como uma atividade que deveria ser planejada pelas professoras. Dentre outros aspectos, o estudo apontou que há uma necessidade de investimento na formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil a fim de que essas profissionais possam analisar o brincar como uma forma de expressão das crianças concebendo-as como protagonistas do espaço escolar e que suas brincadeiras sejam vistas como formas de expressão e análise do seu cotidiano. Indica também que o brincar deve estar presente nos diferentes espaços da Educação Infantil, dando uma atenção especial ao papel da brinquedoteca como espaço para e das crianças.

Palavras Chave

Crianças; Brincar; Educação Infantil; Formação de professoras.

¹ Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Brasil. E-mail: marciatfa2@yahoo.com.br

² Universidade do Minho-UM-Portugal. E-mail: evilarinho@ie.uminho.pt

Introdução

O fato do brincar ser visto apenas como elemento da cultura infantil, desvinculado de uma atividade produtiva de acordo com a concepção de lucro tão forte no sistema capitalista, acabou desvinculando o brincar da ideia de uma atividade utilizada por diferentes culturas como estratégia de apropriação da cultura humana.

De acordo com Benjamin (2002), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: torna-se segmentado, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo, torna-se didatizado e adentra a escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos foram acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pai e filho da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos nos momentos livres e que, a partir do referido período, tornaram-se cada vez mais escassos.

Para Benjamin (2002), o processo histórico vivenciado após o advento da industrialização, que foi afastando as crianças dos adultos e distanciando-os das brincadeiras e jogos que antes os aproximavam, contribuiu, também, para definir papéis diferenciados para adultos e crianças, gerando a conotação de que o trabalho inerente ao mundo adulto era a única atividade que poderia ser valorizada enquanto o brincar passou a ser relacionado apenas às crianças e por isso passou a ser desvalorizado pelas novas perspectivas sociais que se estruturavam. Assim, o brincar, que era algo que unia adultos e crianças, favorecia o conceito de coletividade, bem como contribuía como estratégia pedagógica para o processo de apropriação da cultura humana, passou a ser visto como uma atividade inerente à infância e apenas para o lazer e o divertimento.

Como afirma Corsaro (2011, p. 53), “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. Isso significa refletir que a cultura do mundo adulto, ou da realidade na qual cada criança está inserida, pode ser resignificada de forma criativa e crítica pelas crianças a partir das brincadeiras. Nesta perspectiva, observar e/ou participar das brincadeiras pode permitir maior aproximação com as crianças e, especialmente, nos fazer perceber de que forma elas estão elaborando suas reflexões e críticas sobre a realidade em que estão inseridas.

Outro aspecto a ser questionado é o papel da escola no processo de desenvolvimento de cada criança. Em um texto em que faz uma discussão sobre a reinvenção do ofício de criança e de aluno, Sarmiento (2011, p. 588) salienta que na escola “a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado”. Dessa forma, a escola estabelece uma relação com o conhecimento, que nega as diferenças individuais das crianças no propósito de enquadrá-las simplesmente como “alunos”. E por conta dessa concepção adultocêntrica, o brincar só é valorizado pela maioria das professoras quando pode ser utilizado como uma estratégia didático-pedagógica, com vistas a possibilitar ao adulto o controle da brincadeira visando a um produto final, ou seja, o aprendizado de um determinado conteúdo.

Diante de tantas questões, ao desenvolvermos nossa pesquisa de doutorado, optamos por escutar as crianças e também as professoras com o propósito de estabelecer uma aproximação entre as concepções do brincar na perspectiva de crianças e adultos que convivem em uma mesma instituição de Educação Infantil. Interessava ao estudo aprofundar a análise dessas diferentes concepções, haja vista que, por um lado, as crianças como iniciantes do processo educacional podem desvelar ou indicar elementos que permitam entender melhor o papel do brincar para elas e para o processo educacional, a partir da Educação Infantil. Por outro lado, as experiências do dia a dia das professoras também podem esclarecer fatores e concepções que podem estar permeando as dificuldades para incluir o brincar como parte das atividades escolares. Além disso, o diálogo entre as percepções e/ou

concepções diferentes pode contribuir para analisar as distâncias adulto/criança que têm sido enfatizadas por autores como Sarmento (2005), Vasconcellos e Sarmento (2007).

As contribuições da Sociologia da Infância, que na contemporaneidade têm buscado consolidar os estudos sobre as crianças e suas infâncias como um campo científico, tornam-se importantes para uma “renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches” (SARMENTO, 2013, p. 13). Desse modo, considero que o referido aporte teórico pode trazer valiosas contribuições para um estudo que traz para o mesmo palco de discussões crianças e adultos que conviveram no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Neste sentido, associados aos estudos da Psicologia Sócio-histórica, os estudos da Sociologia da Infância nos deram suporte teórico-metodológico, que forneceu pistas para colocar em discussão o ato de brincar como um entre-lugar na Educação Infantil, bem como apontaram que, para realizar este debate, é preciso entender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar, na medida em que o mesmo objeto pode apresentar diferentes significados para sujeitos que, mesmo convivendo no mesmo espaço, tendem a apresentar pontos de vista distintos, em decorrência das diferentes perspectivas de análise.

A palavra *significado* neste estudo teve como embasamento teórico a perspectiva de Vigotski (1998a), que, ao analisar a linguagem, distingue dois componentes constituintes da palavra: o “significado” propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, o qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto no sistema de significações; e o “sentido”, que é amplo e complexo, sendo formado por cada indivíduo, no contexto de suas idiossincrasias, e que vai depender da vivência de cada sujeito, da construção / reconstrução que ele faz do real, da forma com que se apropria do contexto, com suas conotações históricas e sociais. Dessa forma, para analisarmos as respostas das professoras e das crianças sobre o brincar, precisamos apreender as concepções de cada um desses sujeitos.

De acordo com Vigotski (1998a,p.123): “Se os significados das palavras se alteram na sua natureza interna, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.” Dessa forma, ao convocarmos crianças e professoras para expressarem suas opiniões sobre o brincar na rotina do CMEI, sendo que: no caso das crianças, as respostas foram mediadas por desenhos; e no caso das professoras, as respostas foram emitidas durante a realização de entrevistas narrativas, pudemos constatar coerências ou incoerências na análise das respostas, quando foram relacionadas com a realidade observada.

Neste sentido, essa investigação traz como principal objetivo depreender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil com o propósito de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitem que o brincar emergja como espaço de criação no processo educacional.

Esta pesquisa trouxe como desafio estabelecer aproximações entre as informações fornecidas por crianças e adultos sobre um mesmo tema (o brincar), na medida em que as crianças, independentemente da idade, têm muito a nos dizer sobre o lugar em que vivenciam suas experiências cotidianas, e, neste caso, esse lugar foi um Centro Municipal de Educação Infantil, cuja interação das crianças com outras crianças e com adultos de referência (professoras e ADIs) precisava ser levada em consideração.

O reconhecimento às crianças do estatuto de actores sociais só faz sentido se se fizer acompanhar da auscultação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento (ROCHA, FERREIRA & VILARINHO, 2002, p. 6).

Ao convocarmos as crianças para participarem como sujeitos da pesquisa, imprimimos neste trabalho a nossa concepção de criança cidadã que observa o mundo a sua volta, questiona e emite opiniões sobre os fatos observados e que precisa ter assegurado o seu direito de brincar como uma forma de comunicação, apreensão e representação da realidade.

Assim posto, neste contexto, e enquanto professoras-formadoras-pesquisadoras, buscamos investigar os sentidos e significados do brincar para professoras e crianças de uma instituição de Educação Infantil, considerando que as concepções construídas por adultos e crianças em uma determinada realidade, em relação a determinados temas, estão diretamente relacionadas à forma como essas temáticas são compreendidas por esses sujeitos com base nas interações afetivas e sociais que foram sendo configuradas a partir da interação sujeito-objeto-sujeito.

Descrição do estudo: estratégias metodológicas

Realizamos uma pesquisa qualitativa que buscou descrever a realidade de uma instituição que, mesmo sendo distinta de outras, apresentasse características semelhantes, cujos resultados poderão contribuir para a análise de outras realidades similares. O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Salvador Bahia e contou com a colaboração de 12 crianças dos grupos 03,04 e 05 (seis meninos e seis meninas), as seis professoras que lecionavam nas respectivas turmas e a coordenadora pedagógica do CMEI.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos: inicialmente acompanhamos a rotina das turmas das crianças dos grupos 03, 04 e 05, desde o momento que as crianças chegavam no CMEI até o horário da saída; depois realizamos as interlocuções mediadas por desenhos com as crianças; e na sequência fizemos as entrevistas narrativas com as professoras e, posteriormente, a observação das turmas na brinquedoteca. Os distintos momentos de produção de dados tinham a intenção de aprofundar as questões norteadoras da pesquisa, assim como ampliar o debate dos aspectos registrados no caderno de campo durante a imersão no campo empírico.

Devido às peculiaridades de cada grupo específico (adultos e crianças), houve a necessidade do planejamento de momentos diferenciados de interlocução com as crianças, bem como de procedimentos diferenciados (questionário, observação direta, entrevista semiestruturada) junto aos adultos e ao contexto escolar com o objetivo de produzir dados que levassem em consideração a concepção de cada sujeito sobre o brincar de acordo com a sua subjetividade.

Como procedimento de investigação junto às crianças, solicitamos que fizessem desenhos com giz de cêra em uma folha de papel ofício. Inicialmente orientávamos que cada criança desenhasse o CMEI a fim de verificar se em tais desenhos aparecia alguma referência ao brincar no espaço da instituição, e, após a confecção desse desenho, em um outro momento (em outro dia), era solicitado que: desenhassem as brincadeiras que costumavam fazer no CMEI, informassem onde brincavam e do que gostariam de brincar naquele espaço e se a professora brincava com eles (as). No transcorrer do desenho, era solicitado que as crianças fizessem alguns esclarecimentos, tais como: por que gostavam daquelas brincadeiras; com quem costumavam brincar; se gostavam de outras brincadeiras além das que foram desenhadas e o que aprendiam com aquelas brincadeiras. As falas espontâneas e as respostas das crianças foram gravadas para posterior gravação. Vale ressaltar que durante as interlocuções algumas perguntas foram modificadas e outras acrescentadas de acordo com o envolvimento e a participação de algumas crianças, respeitando o modo de ser de cada menina ou menino participante do estudo.

Devido à possibilidade de um nível diferenciado de concentração ou de dispersão que podem ser características das crianças de três anos, consideramos interessante fazer uma espécie de testagem dos instrumentos com as crianças dessa idade, levando em conta que

essa seria a nossa primeira experiência de pesquisa com crianças com menos de quatro anos, já que no Mestrado trabalhamos com crianças de quatro e cinco anos. Dessa forma, julgamos pertinente solicitar para os meninos e meninas dessa faixa etária que fizessem um desenho livre como uma forma de aproximação entre as crianças e a pesquisadora. As quatro crianças de três anos (dois meninos e duas meninas) que participaram da pesquisa foram convidados (as) a desenhar o que quisessem e, enquanto faziam os desenhos, perguntávamos o que estavam desenhando ou deixava que eles (as) explicassem espontaneamente o que tinham produzido.

Com as professoras fizemos entrevistas narrativas desenvolvidas a partir dos seguintes eixos: *infância – brincadeiras preferidas em casa e na escola; trajetória profissional – ingresso no magistério, experiência enquanto docente na Educação Infantil; sentido de ser professora de educação Infantil – limites e possibilidades³ *; concepção de brincar – importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre Educação Infantil e brincar; e opinião pessoal sobre o brincar na escola infantil.*

Entretanto, no intuito de buscarmos respostas para as questões do estudo, priorizamos as narrativas feitas a partir dos seguintes eixos: sentido de ser professora de Educação Infantil; concepção de brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre o brincar e sentido do brincar na escola infantil.

Para Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002), a recolha das memórias sobre a infância de professoras configura-se como um dispositivo de formação na medida em que tais narrativas podem apontar como as profissionais se constituíram articulando suas histórias de vida e formação.

Produção e análise dos dados

As respostas das crianças foram analisadas, tendo como base a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), entendida como uma técnica que possibilita analisar o que é explicitado por cada pessoa, com vistas à identificação de indicadores que permitam fazer inferências a partir das respostas emitidas pelos sujeitos.

No entanto, tomamos o cuidado de fazer algumas adequações, considerando as especificidades dos sujeitos, tendo em vista que as crianças nessa faixa etária podem estar além do processo de rotulação descrito por Vigotski (1998) como a primeira função da fala nas crianças, em que as mesmas, ao se apropriar de um objeto, conseguem isolá-lo e atribuir um sentido de acordo com a sua percepção naquele momento, "entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem (VIGOTSKI, 1998, p. 43) . Outro aspecto que contribui para a opção de analisar o conteúdo das respostas das crianças e não o seu discurso é a capacidade de memorização de fatos vivenciados, ainda em construção. Considerando que:

A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua

³ Poucas professoras falaram sobre as possibilidades no trabalho com crianças pequenas, de um modo geral apontaram apenas as dificuldades.

memória e certamente não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas (VIGOTSKI, 1998, p. 66).

Portanto, a utilização de desenhos como recursos mediadores para a fala e as diferentes formas de expressão em pesquisa com crianças pequenas favorece a apropriação pelas mesmas, do traçado e das cores para exprimir o conteúdo que é evocado através da sua memória.

A análise das entrevistas narrativas das professoras foi feita a partir de uma adaptação da proposta de núcleo de significação, criada por Aguiar e Ozella (2006), cujos pressupostos teórico-metodológicos foram desenvolvidos a partir dos estudos de Vigotski (1998) sobre pensamento e linguagem. Na medida em que tal proposta de análise coloca em evidência não só as respostas emitidas pelos sujeitos, mas também as contradições e incoerências encontradas em suas respostas. Segundo os autores supracitados, "O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido" (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Algumas considerações

A utilização de estratégias diferentes para análise das respostas das crianças (análise de conteúdo) e das professoras (núcleos de significação) deve-se ao fato de que as professoras já vivenciaram o brincar enquanto crianças e também de certa forma, já estudaram ou leram e até participaram de alguma discussão sobre o tema durante seu processo de formação inicial e / ou continuada. São diferentes abordagens sobre o tema em estudo que deve ter possibilitado a cada um atribuir sentidos e significados, que foram sendo elaborados ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Por outro lado, as crianças da faixa etária das que participaram da pesquisa (3 a 5 anos), ao falarem só devem recorrer à memória ou às experiências vividas, tendo em vista que ainda não dever ter sido instigadas a fazer reflexões que favoreçam a compreensão de seus discursos desvinculados de uma compreensão sobre o conteúdo de suas falas. Dito melhor, o que dizem e expressam pode estar refletindo mais os conteúdos presentes nas brincadeiras que fizeram no dia a dia, do que no sentido ou no significado dessas brincadeiras para a cultura humana ou para o processo educacional sobre suas experiências sobre o brincar. As professoras do grupo 03 disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças, as duas ressaltaram o caráter de aprendizado proporcionado aos meninos e meninas enquanto brincavam; as duas professoras do grupo 04 apresentaram uma concepção diferenciada sobre o brincar, enquanto uma enfatizava o brincar como uma linguagem da criança, reconhecendo a importância do brincar de fazer de conta como uma forma de representação e compreensão da realidade, a outra professora afirmou que o momento do brincar era utilizado pelas crianças para extravasarem as energias acumuladas e expressarem a violência que elas aprendiam em casa com seus pais; já as professoras do grupo 05 afirmaram que brincar era importante para o desenvolvimento infantil, apesar de defenderem a didatização do brincar quando afirmaram que os conteúdos deveriam ser ensinados através de brincadeiras.

As respostas das professoras e as observações da interação das mesmas com as crianças na rotina do CMEI mostraram que os sentidos e os significados construídos pelas docentes sobre o brincar apresentavam perspectivas diferenciadas e que essas diferenças parecem estar também relacionadas com as exigências frente às idades das crianças, ou seja: as de três anos podiam brincar dentro e fora da sala com os brinquedos, as de quatro anos já

sofriam algumas restrições, e o brincar para as de cinco anos já seria mais indicado para ser dirigido pelo adulto ou mesmo com um caráter mais pedagógico.

Assim, a concepção do brincar como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo foi defendido por quatro professoras das crianças de quatro e cinco anos, que dessa forma ressaltavam a didatização do brincar; por outro lado duas professoras disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e que na rotina do CMEI tal atividade deveria ser repensada de modo a garantir tanto momentos em que as professoras pudessem acompanhar as crianças brincando (brincadeiras dirigidas), quanto momentos do brincar livre.

Durante o processo de interlocução com os meninos e meninas constatamos que a maioria das crianças preferia brincar na área externa a brincar dentro das salas. Tal fato pode ser justificado devido às restrições impostas pelas professoras sobre a utilização de brinquedos durante a realização das atividades desenvolvidas na rotina das turmas, bem como por ser um espaço em que as crianças estavam menos subjugadas às intervenções dos adultos. Mesmo as crianças de três anos, que tinham autorização das professoras para retirarem brinquedos da sala e utilizá-los em suas brincadeiras na área externa, também gostavam mais de brincar fora da sala.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação ao espaço foi o fato de nenhuma criança ter falado que brincava na brinquedoteca, no entanto, a ida de cada turma ao referido espaço estava prevista uma vez por semana na rotina do CMEI. Durante o período em que estava fazendo as observações na brinquedoteca, percebemos que, embora as crianças ficassem encantadas com a oferta de brinquedos disponíveis naquele espaço faltava uma maior disponibilidade por parte das ADIs (que assumiam a coordenação da atividade na maioria das turmas). Talvez por conta da preocupação com a manutenção dos brinquedos e da arrumação da sala, bem como pelo receio de que algumas crianças pudessem machucar-se durante a disputa de algum brinquedo, ou mesmo por não ter clareza sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, elas apenas se ocupavam dos meninos e meninas naquele momento, considerando tal atividade mais uma tarefa a ser desenvolvida na rotina da instituição.

As observações nos levaram a pensar que o fato de as crianças não citarem a brinquedoteca como um local em que elas brincavam no CMEI parece estar relacionado ao fato de que, para as crianças, apesar daquele espaço parecer atrativo do ponto de vista da quantidade e da diversidade de brinquedos disponíveis, ele estava submetido à ordem do adulto, que nem sempre as deixavam livres na escolha ou na organização dos brinquedos. Vale ressaltar que antes de se dirigirem à brinquedoteca as crianças recebiam orientações das professoras e das ADIs em relação à utilização daquele espaço, com discursos que enfatizavam mais o cuidado que os meninos e meninas precisavam ter com os brinquedos disponibilizados naquela sala do que as possibilidades de brincadeiras que poderiam ter na brinquedoteca.

A nossa percepção sobre os sentidos e os significados do brincar para crianças e professoras no CMEI onde a pesquisa foi realizada pode ser sintetizada através das respostas da maioria das crianças que disseram que brincavam fora da sala, no momento do recreio, e dos adultos que validavam o brincar como pretexto para ensinar alguma coisa, seja um conteúdo ou uma norma de convivência.

Dentre outros aspectos, o estudo aponta que as dificuldades que a escola infantil tem para incorporar o brincar como estratégia pedagógica de apropriação da cultura humana podem estar relacionadas a vários fatores, como: a distância adulto-criança, que é refletida na organização das instituições de Educação Infantil, desde o planejamento dos espaços e das atividades, que não contam com a participação das crianças; a desqualificação do brincar como atividade exclusiva das crianças e que por isso não recebe tanta atenção por parte dos adultos e a insuficiência de discussões sobre o desenvolvimento infantil e o brincar no processo de formação inicial e continuada das professoras, assim como na cultura humana.

Analisar os resultados deste estudo mostrou que crianças e adultos podem ter concepções diferentes sobre um mesmo tema e que elas são formadas de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas ao longo de sua trajetória pessoal, atribuindo um sentido que está diretamente relacionado à subjetividade de cada um. São elaboradas a partir das relações que os sujeitos, crianças e adultos estabelecem com seus pares e contribuem para a atribuição de significados que são traduzidos em palavras, gestos, atitudes e até no silenciamento.

Outro aspecto que merece ser levado em consideração é a necessidade de uma política de formação continuada de educadores de infância. Ficou evidente na fala das professoras que existe uma distância entre os cursos de formação inicial e a realidade vivenciada por elas na prática, ressaltando-se dessa forma a urgência de um investimento efetivo por parte das políticas públicas na formação continuada de professores, sobretudo daqueles (as) que estão iniciando sua carreira docente na Educação Infantil. Temos que considerar que uma professora que não estudou o brincar, não vai defender a importância do brincar para as crianças. Se teoricamente ela nunca estudou o brincar, não terá respaldo teórico para embasar essa discussão.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), pp. 222-245
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.* Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan. /abr. 2013.
- BARDIN, Laurence. (2011) *Análise de conteúdo*: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70
- BENJAMIN, Walter (2012). *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34
- CORSARO, William A. (2011) *Sociologia da infância*. Trad. Lia Gabriele Reis. Porto Alegre; Artmed
- MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes e MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). *Infância em Pesquisa*. (p. 181-201). Rio de Janeiro: Nau
- ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela e VILARINHO, M^a Emília (2002). Por uma Sociologia da Infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. *Anais do Congresso Português de Sociologia Passados Recentes Futuros Próximos*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia, Edição em (CD-ROM).
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- (2011) Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino Martins & PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (p. 27-60). Campinas, SP: Autores Associados, 2011,
- (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). *A Sociologia da Infância e a formação de professores*, (p. 13-46). Curitiba: Champagnat
- VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) (2007). *Infância (In) Visível*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin
- VIGOTSKI, Lev. Semenovich. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes