

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Camila Tanure Duarte

**RELAÇÕES EDUCATIVAS NO BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES E AUTONOMIA EM CRIANÇAS**

São Carlos

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÕES EDUCATIVAS NO BRINCAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E AUTONOMIA EM
CRIANÇAS**

Camila Tanure Duarte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para Exame de Defesa de Mestrado em Educação, área de concentração em Educação, linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D812re

Duarte, Camila Tanure.

Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental : construção de identidades e autonomia em crianças / Camila Tanure Duarte. -- São Carlos : UFSCar, 2015.

129 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental. 3. Jogos e brincadeiras. 4. Crianças. 5. Identidades. 6. Autonomia. I. Título.

CDD: 372 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Camila Tanure Duarte, realizada em 26/02/2015:

Fernando Donizete Alves

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

Alne Sommerhalder

Profa. Dra. Alne Sommerhalder
UFSCar

Maria do Carmo Kobayashi

Profa. Dra. Maria do Carmo Kobayashi
UNESP

Aos meus pais, companheiros fundamentais, sempre confiantes.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, pela orientação no desenvolvimento da pesquisa.

Às Profas. Dras. Aline Sommerhalder, Maévi Anabel Nono e Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, pela participação nos Exames de Qualificação e Defesa da Dissertação.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração em Educação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à pesquisa.

Às crianças e professoras participantes da investigação.

Ao meu irmão Bruno Tanure Duarte, Moisés Augusto de Lima Aziz e Aline de Souza Denzin.

RESUMO:

Esta pesquisa focalizou as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras realizadas em uma turma de Educação Infantil e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos foram dezessete crianças de uma turma de Educação Infantil de, aproximadamente, cinco anos de idade e vinte e cinco crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos de idade, em média, além de suas professoras. O objetivo da pesquisa foi identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças. A questão de pesquisa foi *como as relações criança-criança e criança-professora contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças?* O caminho metodológico buscou fundamento no campo da abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A coleta de dados foi feita a partir da observação participante da rotina dos grupos de crianças com registros escritos em diários de campo e fotográficos. A análise dos dados revela que nas relações criança-criança nas brincadeiras, elas interpretam papéis e compartilham conhecimentos sobre os gêneros feminino e masculino ao construir suas identidades. Também aponta que nas relações criança-criança as mesmas organizam-se, criam regras, escolhem brincadeiras, brinquedos e parceiros e governam suas próprias brincadeiras; nas relações criança-professora, as docentes compartilham com as crianças o protagonismo das escolhas, da rotina e das atividades, ao contribuir para a construção da autonomia das crianças.

Palavras-chave: Crianças. Brincadeiras. Identidades e Autonomia.

ABSTRACT:

This search focused the relations between children-children and children-teacher in the plays performed in a Kinder Garden group and other in the first year of the Basic Education. The members were seventeen kids from one Kinder Garden group were about five years old and twenty five kids in the first year of the Basic Education were six years old average, in addition to their teachers. The search objective was to identify, describe, analyze and reflect who the relations between children-children and children-teacher in the plays contribute or not for the identities and autonomy construction. The search question was who the relations between children-children and children-teachers contribute or not for the children's identities and autonomy construction? The methodological way sought foundation in qualitative approach of search (BOGDAN; BIKLEN, 1994). The data collection was made from the participant observation of the children groups' routine with written records in diaries and photographs. The data analysis reveals that children interpret papers and share Knowledge about the genres female and male to construction their identities in the relations between children-children in the plays. The search also points that in the relations between children-children they organized their self, create rules, choose plays, toys and partners and govern their own plays; in the relations between children-teacher, the teachers share with the kids the role of choices, routine and activities, to contribute for the children's autonomy construction.

Keywords: Children. Plays. Educational Relations. Identities and Autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: UNIVERSOS DICOTÔMICOS OU COMPLEMENTARES?	20
CAPÍTULO II – APONTAMENTOS SOBRE AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES NAS BRINCADEIRAS	27
2.1 CRIANÇAS: SUJEITOS DE PROCESSOS EDUCATIVOS	28
2.2 RELAÇÕES EDUCATIVAS ENTRE CRIANÇA-CRIANÇA E CRIANÇA- PROFESSORA	32
2.3 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS	36
CAPÍTULO III – PROCESSOS EDUCATIVOS DESENCADEADOS NAS BRINCADEIRAS: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E AUTONOMIA .	45
3.1 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS	50
3.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS	54
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	58
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

Minha trajetória inicia-se antes mesmo de meu nascimento. Venho de uma família de professores, sendo eles graduados para atuação na profissão ou não. Meu pai, minhas duas avós e três dos meus quatro tios deram ou dão aulas para diferentes etapas educacionais. Cresci ouvindo histórias de sala de aula, estudantes, prazeres e dificuldades presentes na carreira docente.

Minha mãe é fisioterapeuta, meu pai engenheiro agrônomo e tenho um irmão dois anos mais novo do que eu. Nasci em Araçatuba/SP onde morei até meus cinco anos de idade. Depois, devido ao trabalho de meu pai, mudei-me para São José do Rio Preto, cidade do interior paulista.

Sempre morei em apartamentos. Minhas brincadeiras ocorriam em seus quartos ou salas e, mesmo com a limitação física típica dos apartamentos, brinquei muito com meu irmão, vizinhos e amigas que frequentavam minha casa.

As duas escolas em que estudei, uma em Araçatuba e outra em São José do Rio Preto, eram bem próximas de minhas casas. Recordo-me que chorava e não queria ir ao primeiro dia de aula em cada escola, porém, aos poucos, assim que conhecia melhor as professoras e fazia alguns amigos, gostava muito das escolas. Fui considerada uma “boa aluna” pelos professores e por minha família, pois tirava boas notas. Tinha fortes vínculos de amizade na escola, o que me traz agradáveis recordações desse período.

Ao longo de todo o Ensino Médio, a escola em que estudei preparava os estudantes para o vestibular. E, tanto a instituição como minha família salientavam as vantagens de se estudar em uma universidade pública que, para mim, também era considerado uma conquista importante. Surgiram as dúvidas sobre qual carreira seguir. Como sempre me interessei pela área da Educação, decido prestar o curso de Licenciatura em Pedagogia em uma única universidade, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), por ser pública e localizar-se na mesma cidade em que residia.

No ano seguinte, ao término do Ensino Médio, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da citada universidade. As disciplinas voltadas à Educação Infantil interessaram-me, assim como os estágios curriculares e extracurriculares na primeira etapa da Educação Básica.

Nos três primeiros anos do curso realizei estágio voluntário, duas vezes por semana em uma escola particular. A instituição conhecida na cidade por realizar um bom trabalho no processo de ensino e aprendizagem, me ensinou e encantou muito. Em 2008 minha função como estagiária era permanecer por um mês em cada sala de Educação Infantil do colégio para auxiliar e observar a rotina escolar das diferentes

idades de crianças. Desde aquele momento, as brincadeiras infantis despertaram meu interesse de pesquisa.

Em 2009 realizei o estágio em uma sala de maternal, com crianças de três anos. No ano de 2010 permaneci em duas salas de maternal, cada dia observava e participava da rotina de uma das salas. Porém, esse estágio de 2010 teve duração de poucos meses, pois eu conciliava com o trabalho de segunda professora em sala de aula.

Esse trabalho de segunda professora em sala de aula consistia-se em uma parceria entre o estado de São Paulo e as universidades estaduais. O estudante acompanhava uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental e auxiliava o professor e os discentes quanto à alfabetização. Trabalhei em 2009 e 2010 nesse projeto, mas devido a inúmeros problemas burocráticos e políticos a UNESP deixou a parceria.

No final de 2010, realizei o Estágio Básico com orientação da Profa. Dra. Maévi Anabel Nono. Nele, iniciamos um breve estudo sobre a Educação Infantil, as interações estabelecidas entre crianças-crianças e crianças-professoras e o brincar. De janeiro a dezembro de 2011 realizei uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), intitulada “Crianças e Adultos e as Interações na Creche nos Momentos de Brincadeiras”. A pesquisa tinha como objetivo investigar as formas pelas quais adultos e crianças de uma turma de três anos de idade de uma escola de Educação Infantil interagem nos momentos de brincadeiras. O tema dessa pesquisa de Iniciação Científica também foi o de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2012, já graduada como pedagoga, iniciei minha carreira docente. Trabalhei por três meses em uma escola bilíngue particular, com crianças de quatro anos de idade e dei aulas de inglês para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao passar no processo seletivo da prefeitura de São José do Rio Preto, deixei a instituição privada e lecionei por um mês com crianças de quatro anos de idade, até a professora concursada ocupar o cargo. Por quase um ano, fui docente do primeiro ano do Ensino Fundamental. No ano de 2013, antes de iniciarem as aulas do Mestrado, atuei como professora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Durante o período das férias escolares, juntamente com as demais docentes contratadas temporariamente, atuei como professora em uma escola de Educação Infantil, cuidando e educando crianças de três anos de idade e, posteriormente, crianças de dois anos.

Os estágios curriculares e extracurriculares, as disciplinas cursadas na universidade, o trabalho como professora, os primeiros estudos no Estágio Básico e a

pesquisa de Iniciação Científica despertaram-me interesse e contribuíram para que eu elaborasse o projeto de pesquisa de Mestrado e chegasse ao atual estudo intitulado “Relações Educativas no Brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças”.

Meu interesse pela Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos surgiu com o conhecimento do trabalho realizado pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves e pela Profa. Dra. Aline Sommerhalder sobre infâncias, crianças, Educação Infantil e questões referentes a esses temas, como o brincar. Trabalho esse, relacionado à minha intenção de pesquisa. A partir do conhecimento dos estudos dos docentes mencionados, busquei conhecer as pesquisas desenvolvidas pela Linha de Pesquisa e interessei-me pelas temáticas referentes à educação libertadora, humanização e dialogicidade, questões também relacionadas ao meu interesse de estudo.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, cursei as disciplinas “Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II” que contribuíram para elucidar os conceitos-chave de minha pesquisa de Mestrado.

As leituras de Bosi (1992), Dussel (s/d), Fiori (1991), Freire (1974; 2011), Oliveira *et al.* (2009) permitiram a reflexão sobre como as pessoas ensinam, aprendem, educam e educam-se nas práticas sociais vivenciadas, com as outras pessoas e com a comunidade, em diferentes espaços. O estudo dos citados autores também possibilitou a inserção em campo para a coleta de dados da pesquisa com uma postura ética, *com* e não *sobre* os sujeitos do estudo. A inserção em campo e a vivência com o outro permitem sentir e olhar como o outro, ao invés de ter um olhar pré-estabelecido de pesquisador que desconhece a realidade da comunidade.

A pesquisa ancora-se nos autores referidos, pois pretende conhecer a cultura das crianças e professoras das duas turmas mencionadas por meio da observação participante, em que a pesquisadora torna-se integrante do grupo, com o intuito de conhecer e vivenciar a cultura da comunidade, ao contrário dos intelectuais que antes mesmo de conhecerem as práticas sociais dos sujeitos da pesquisa decidem o que é melhor para a comunidade e o que ela pensa.

Além de leituras, a inserção em campo e a orientação referente a ela dos docentes durante a disciplina “Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I” permitiram as primeiras experiências para a realização de uma pesquisa com o outro, a

busca de um ponto de vista do sujeito e participação efetiva no grupo colaborador com o estudo, com o intuito de auxiliar de alguma forma aquela comunidade. Esta inserção em campo também contribuiu para a inserção da pesquisa de Mestrado, pois, graças a ela, a pesquisadora já possuía certa experiência em relação à postura ética que defende a Linha de Pesquisa.

Também se destaca a relevância ao caminhar da pesquisa pela disciplina “Estudos e Produção em Educação”, em que, juntamente com o grupo de estudos, pode-se (re) pensar sobre o projeto de pesquisa de Mestrado e ouvir diferentes opiniões e pontos de vista que em muito colaboraram. Assim como realizar leituras e discussões sobre textos envolvendo as temáticas infâncias, crianças, educação libertadora e pesquisa com crianças que colaboraram para refletir e escrever a pesquisa.

Minha trajetória pessoal e profissional, assim como as disciplinas cursadas a partir do ingresso no programa de pós-graduação permitiram elaborar, pensar e repensar esta pesquisa de Mestrado.

A inserção da pesquisa ocorreu em uma turma de crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental por ser a fase de transição da primeira etapa da Educação Básica para a segunda. Com base na literatura voltada à Educação Infantil e nos documentos oficiais, assim como em vivências nesta etapa escolar, percebe-se uma grande valorização das atividades lúdicas, entre elas as brincadeiras. Já no Ensino Fundamental, inclusive no primeiro ano, as brincadeiras dão lugar (ou têm o seu lugar tomado) pelas atividades escolarizantes e pelos conteúdos. Dessa forma, a pesquisa não vem com a intenção de comparar as duas etapas, porém destacar a importância das relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras para a construção das identidades e autonomia das crianças, em ambas as etapas.

Outro ponto que despertou o interesse pela pesquisa, tanto na Educação Infantil como no primeiro ano do Ensino Fundamental, é o fato de que até 2009 as crianças de seis anos estavam inseridas na primeira etapa da Educação Básica. Após esta data, as crianças com seis anos foram incluídas no Ensino Fundamental, etapa obrigatória de escolarização no Brasil. Considerando-se as diferentes rotinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de maior valorização das atividades lúdicas na primeira, pensou-se em identificar, descrever, analisar e refletir sobre as relações crianças-crianças e crianças-professoras nas brincadeiras para a construção das identidades e autonomia das crianças, em ambas as etapas.

Propõe-se como questão desta pesquisa de mestrado: *como as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças?*

Esta pesquisa objetiva identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças.

O primeiro capítulo, intitulado “Educação Infantil e Ensino Fundamental: universos dicotômicos ou complementares?”, discute a relação entre as duas etapas educacionais ancorado em legislações nacionais e autores da área.

O segundo capítulo, intitulado “Apontamentos sobre as crianças e as relações nas brincadeiras”, apresenta um referencial teórico sobre crianças, brincadeiras e relações.

O terceiro capítulo, intitulado “Processos educativos desencadeados nas brincadeiras: a construção das identidades e autonomia das crianças”, traz um levantamento teórico sobre identidades, autonomia, práticas sociais e processos educativos.

O quarto capítulo, intitulado “Metodologia”, traça o caminho metodológico utilizado na pesquisa.

O quinto capítulo, intitulado “Análise parcial dos dados”, traz dados das inserções acompanhados de uma análise e discussão.

O sexto capítulo, intitulado “Visões de um caminho”, apresenta as possíveis contribuições desta pesquisa ao encontro de uma educação humanizadora.

Revisão Bibliográfica

Apresentamos uma revisão bibliográfica com dissertações e teses que caminham na mesma direção desta pesquisa de Mestrado. Objetiva conhecer os estudos sobre o tema desta investigação até agora desenvolvidos, por meio da análise de seus objetivos, problemas de pesquisa e resultados. Para localização das obras, utilizou-se como palavras de busca: práticas sociais, processos educativos, relações, brincadeiras, crianças, Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. A busca se deu com as palavras de forma combinada e também individualmente nos sites das bibliotecas da UFSCar, UNESP, Unicamp, USP e IBICT. Cento e seis obras foram encontradas e dez

selecionadas devido a maior proximidade com o tema desta pesquisa. Não selecionamos uma data específica para a busca das teses e dissertações.

Em um primeiro momento, expõe-se uma dissertação realizada na linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, na qual está pesquisa insere-se, encontrada no site da própria linha e outros dois trabalhos que trazem o referencial teórico adotado pela Linha. Em seguida, apresentam-se pesquisas não vinculadas à Linha citada, relacionadas ao nosso estudo. Uma das pesquisas foi encontrada na biblioteca virtual da UNESP e as sete demais no site IBICT. A seguir, apresentam-se as teses e dissertações para observação de suas contribuições para esta temática.

Dentro das obras da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, a dissertação intitulada “Processos Educativos na Convivência e no Brincar de Crianças no Serviço Socioeducativo Girassóis de Cristal Paulista – SP”, de autoria de Karina Marques da Silva, realizada no ano de 2011, objetivava investigar os aprendizados e ensinamentos infantis dentro do espaço de convivência do Serviço Socioeducativo Girassóis de Cristal Paulista; descrever e analisar os processos educativos realizados pelas crianças, dentro do espaço, a partir do brincar; e entender como as crianças e suas famílias significam o espaço do serviço e o brincar. Os resultados obtidos apontaram a percepção das crianças como sujeitos que ensinam e aprendem dentro do espaço pesquisado, por meio do brincar; entendimento da brincadeira com a finalidade de diversão infantil e negociação das crianças com os adultos para adquiri-la; para as famílias, o espaço é visto como um ambiente seguro para deixarem as crianças e acreditam que os ensinamentos e aprendizados durante o brincar possibilitam a autonomia e construção da identidade infantil.

As dissertações “Processos de Educar e Educar-se em Instituições de Atendimento às Crianças e Adolescentes em Situações de Risco”, realizada em 2007, por Ligia Maria Portela da Silva e “Processos de Formação de Educadores Sociais na Área da Infância e da Juventude” de Ana Cristina dos Santos Vangrelino, apresentada em 2004, apreciadas dentro da Linha trazem significações importantes para esta pesquisa, pois, mesmo abordando assuntos bastante diferentes, partem de ideias compartilhadas por este estudo, como a valorização da cultura do outro, muitas vezes oprimida e sufocada pela ideologia dominante, busca de um processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo, ensinamentos e aprendizados promovidos e adquiridos

por todos os membros do grupo (a voz não se centra apenas nos adultos ou professores, por exemplo).

Em relação às pesquisas encontradas, além da Linha citada, uma delas é da autora Roseli de Cássia Afonso, intitulada “O Professor e o Lúdico na Educação Infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida”, realizada no ano de 2006. Foi apresentada como dissertação de Mestrado em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Objetivou investigar as concepções que professoras de Educação Infantil tinham sobre a brincadeira e verificar como os aspectos da vida das docentes contribuem para o lúdico. A questão da pesquisa foi: como as professoras possibilitam o brincar nas escolas de Educação Infantil de acordo com suas experiências de vida? E dentre os resultados destaca-se a convicção de que o ato de brincar deve ser valorizado, por se constituir num instrumento de aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado sobre os elementos presentes na cultura e na realidade que o sujeito está inserido.

A autora Ágatha Marine Pontes Marega realizou a pesquisa de Mestrado em Educação “A Criança de Seis Anos na Escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo”, em 2010, pela Universidade Estadual de Maringá. Objetivou, por meio desse estudo, investigar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. A questão da pesquisa foi: a existência dicotômica entre o brincar e o educar nas salas de primeiro ano do Ensino Fundamental. O resultado obtido foi, ao mudar de atividade escolar, não se deve reforçar a diferença da atividade de diversão, ligada ao prazer da atividade de estudar, ligada à obrigação. As atividades devem, pelo contrário, se complementarem. Além disso, a pesquisa salienta que o professor precisa mediar aos estudantes o prazer de conhecer, para além da brincadeira.

A pesquisa “Abrigar... Brincar: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo”, da autora Ana Maria Rodrigues Resende de Sousa, realizada em 2006, como pesquisa de Mestrado de Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, teve como objetivos conhecer o modo como o brincar se apresenta em uma instituição abrigo, localizada na cidade de Uberlândia, além de avaliar como as educadoras se apropriam ou não desse recurso em suas interações com as crianças. A questão da pesquisa foi: as educadoras utilizam o brincar como um recurso para promover interações? O resultado evidenciou a necessidade de políticas

públicas que contemplem um atendimento de qualidade para essas crianças em situação de risco, bem como a urgência de programas de capacitação para os profissionais ali atuantes, pois o brincar é muitas vezes esquecido nesse contexto.

Cristiane Amorim Martins realizou a pesquisa de Doutorado em Educação “A Participação de Crianças e Professora na Constituição da Brincadeira na Educação Infantil”, em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. Objetivou analisar como as crianças e sua professora participavam na constituição da brincadeira vivenciada na Educação Infantil. O resultado obtido foi a percepção de pouca valorização do brincar infantil, por parte docente, que mesmo assim ocorre de forma clandestina pelas crianças e a conclusão da necessidade de maiores investimentos na formação inicial de professores, para incentivar o brincar.

Débora Lisboa Correa Costa realizou a pesquisa de Mestrado em Psicologia “Interações Criança-Criança no Pátio da Escola e no Abrigo: o comportamento de cuidado entre pares”, em 2011 pela Universidade Federal do Pará. Seus objetivos foram investigar os aspectos físicos e sociais dos pátios da escola e do abrigo que contribuem para o cuidado nos momentos de interação e analisar as características físicas e sociais dos sujeitos e como elas influenciaram no cuidado entre pares. A questão da pesquisa era: o ambiente e os integrantes possibilitam o cuidado nos momentos de interação? A partir da pesquisa verificou-se que em cada ambiente um tipo de cuidado é mais frequente, devido às características físicas e sociais das instituições, assim como as características dos participantes (idade, tempo de permanência e sexo).

Edna Martins realizou a pesquisa de Mestrado “Vamos Brincar de Casinha? A Construção do Significado de Família na Interação de Crianças Institucionalizadas” em 1998, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Objetivou investigar como se dá a construção da ideia de família na brincadeira de crianças que vivem em instituições, sob-responsabilidade do Estado. A questão de pesquisa era: como as brincadeiras nas instituições em que as crianças vivem sob-responsabilidade do Estado, permitem que elas construam a ideia de família, por meio do brincar? Os resultados obtidos permitem iniciar uma discussão sobre a ideia de família construída pelas crianças sujeitos da pesquisa, demonstradas através do brincar.

Lucyanne Cecília Dias Goffi realizou a pesquisa de Mestrado em Educação “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: um estudo sobre a interação de alunos do ensino regular e os que frequentam sala de recurso”, em 2009, pela Universidade Estadual de

Maringá. Objetivou identificar os jogos e brincadeiras utilizados no recreio, analisar se durante o recreio ocorreu interação entre os alunos do ensino regular e os que frequentam sala de recursos, e verificar como era a participação dos sujeitos nas brincadeiras. A questão de pesquisa foi: como os sujeitos da pesquisa participam nos jogos no horário do recreio? Os resultados indicam a ocorrência das seguintes atividades no recreio: jogo do latão; jogo de luta; esconde-esconde; jogos de sorte ou azar; jogos de perseguição; outros jogos. Em relação à interação entre os sujeitos, verificou que a maioria das crianças das salas de recurso interage com seus pares do ensino regular, porém as primeiras preferem interagir com seus colegas de sala. A pesquisa realizada permitiu conhecer e compreender aspectos importantes do recreio escolar, bem como delinear algumas ações para contribuir com o processo de interação nesse momento da rotina escolar.

Maria Emília Silva Loyola realizou a pesquisa de Mestrado em Educação “Culturas Infantis: um estudo sobre as brincadeiras criadas pelas crianças numa perspectiva sociocultural”, no ano de 2004, pela Universidade de Uberaba. Objetivou investigar como crianças, por meio da interação, criam suas regras, se organizam. A questão de pesquisa foi: como as crianças em interação criam formas próprias de viver e se organizar como um grupo, negociando, estabelecendo e cumprindo suas regras, bem como a ocupação dos seus tempos e espaços? O resultado foi a contribuição da pesquisa para dar continuidade aos diálogos já iniciados por outros educadores que buscam compreender a criança como um sujeito de direitos que pensa, sente, critica e interpreta a realidade e revela isso na brincadeira.

A partir dessa Revisão Bibliográfica, percebemos a realização de várias pesquisas em torno da perspectiva das brincadeiras, crianças, Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, a elaboração de muitas delas baseia-se em um referencial teórico diferente do que se pretende trabalhar (pesquisas realizadas na área psicológica, por exemplo). Além disso, dentro da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, poucas pesquisas tendo a criança como protagonista foram produzidas.

Além disso, não foram encontradas pesquisas que envolvam os dois universos complementares (e não dicotômicos) Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental tendo como foco as relações criança-criança e criança-professora.

Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir para a melhor compreensão de como as crianças frequentes na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino

Fundamental constroem suas identidades e autonomia nas relações criança-criança e criança-professora, nas brincadeiras. Ainda espera-se que os resultados deste estudo contribuam para uma maior valorização das relações nas brincadeiras nas escolas e colaborem para uma formação docente que entenda o lúdico como facilitador de um processo educativo que tenha a criança como protagonista do ensino e da aprendizagem. Por fim, espera-se que as brincadeiras e a formação humana, por meio do entendimento de como as crianças constroem suas identidades e autonomia, conquistem maior espaço dentro das escolas frente aos conteúdos e o prestígio da formação “conteudista”.

**CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL: UNIVERSOS DICOTÔMICOS
OU COMPLEMENTARES?**

Este capítulo ancora-se em alguns documentos nacionais referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de nove anos para reflexão sobre a dicotomia ou complementaridade das duas etapas da Educação Básica, presentes nos textos oficiais e busca na literatura fundamentação teórica para a discussão.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), de caráter mandatório, a Educação Infantil é entendida como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 01).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Educação Infantil deve viabilizar a integração entre os aspectos emocionais, físicos, cognitivos, afetivos e sociais das crianças, seres humanos indivisíveis e completos.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) consideram que todas as crianças podem aprender, desde que tenham condições favoráveis para isso. Apoiar as relações entre as crianças em pequenos grupos, estimular o brincar, ofertar diferentes materiais com intencionalidades pedagógicas, pensar o espaço e o tempo de forma flexível podem enriquecer as formas de aprendizado das crianças de zero a cinco anos de idade.

O documento considera como objetivo da Educação Infantil estabelecer relações educativas entre as crianças, seus sujeitos, em um espaço de convívio coletivo. Tais relações perpassam pelo contexto indissociável da educação e do cuidado, ao pensar nas necessidades e direitos próprios das crianças no que diz respeito à saúde, higiene, alimentação e acesso ao conhecimento sistematizado.

Destacamos aqui a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 no que se refere em seu artigo quarto, parágrafo primeiro, que a Educação Básica brasileira passa a ter sua obrigatoriedade para crianças a partir de quatro anos de idade, sendo dever de seus pais ou responsáveis a efetivação da matrícula e dever do Estado oferecer pré-escolas públicas e gratuitas.

O documento afirma, em seu artigo trinta e um, que a organização da Educação Infantil se dará a partir da avaliação do desenvolvimento das crianças, sem caráter propedêutico; carga horária mínima anual de oitocentas horas; atendimento às crianças de quatro a sete horas diárias; frequência de no mínimo sessenta por cento; expedição de documentação para atestar as aprendizagens das crianças.

Horn (2004) recorda as trilhas traçadas pela Educação Infantil no contexto brasileiro. Em certos momentos, vinculou-se à saúde e aos seus pressupostos higienistas; em outros tempos, ao amparo à pobreza, com caráter assistencialista; e em outros, à educação.

Kramer (2009), ao debruçar-se sobre o estudo da Educação Infantil contemporânea, aponta que as pesquisas referentes à primeira etapa da Educação Básica caminham na mesma direção que as políticas públicas brasileiras. Exemplifica com a democratização do acesso às creches e pré-escolas, comprovada com o crescente aumento do número de matrículas. Outro exemplo equivale à melhoria da qualidade do ensino, ocasionada por movimentos sociais, mudanças legais e institucionais. Cita a realização das diretrizes, definição de critérios de qualidade, aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

Oliveira *et al.* (1992) destacam os avanços proporcionados à Educação Infantil pela Constituição Brasileira de 1988, sendo, a partir de então, considerada um direito das crianças e dever do Estado. Considerada, com a legislação, uma instituição educativa, proporciona por meio do trabalho do educador em parceria com as crianças, um papel educativo, complementar ao das famílias. Ressalta a necessidade de ampliar o número de creches e pré-escolas com o intuito de atender a grande demanda.

O documento A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2009) justifica o ingresso, a partir de 2009, das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Argumenta que a inclusão dessas crianças amplia a escolarização a uma grande parcela da população nacional, antes privada da educação escolar ou sem vagas garantidas nas instituições públicas de Educação Infantil.

Ainda de acordo com o documento, uma significativa parcela das crianças de seis anos, ingressante no primeiro ano do Ensino Fundamental frequentou uma escola

de Educação Infantil, com concepções próprias de crianças, ensino, aprendizagem, tempo, espaço e rotina. Tais concepções devem servir de parâmetro para as práticas pedagógicas na nova etapa educacional, ao respeitar as crianças e suas experiências de vida anteriores ao início da escolarização obrigatória.

Para o documento: Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2009, p. 5), a segunda etapa da Educação Básica, agora com nove anos de duração, objetiva:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos 1º Relatório (BRASIL, 2004) afirma que os processos educativos do Ensino Fundamental necessitam adequar-se às crianças de seis anos de idade, evitando rupturas traumáticas com a Educação Infantil.

Segundo o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004), o aumento de um ano na duração da educação obrigatória no país, amplia o tempo de permanência das crianças na escola e, com isso, as oportunidades de aprendizagem. Tais oportunidades ampliam-se com o bom emprego do tempo escolar.

O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004, p. 19) questiona “Quem é ela [a criança]? Que momentos ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado?”. Em relação às questões levantadas, entendem que o tempo cronológico não é, essencialmente, o definidor da maneira de ser das crianças. Sobre as crianças de seis anos, o documento atribui-lhes características específicas da idade, sendo elas: forte imaginação, curiosidade, grande movimentação, interesse em conhecer o mundo através do brincar, capacidade de simbolizar, estruturar seu pensamento e utilizar diversas linguagens. Ainda consideram que nessa fase as crianças constroem suas identidades e autonomia. Nas relações com seus pares e com adultos estabelecem laços afetivos e compartilham conhecimentos.

Ainda para esse mesmo documento, a importância da continuidade e ampliação da aprendizagem das crianças com o ingresso no Ensino Fundamental, ao invés de uma ruptura do contexto de educação anterior, seja ele na pré-escola ou no seio familiar. O ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental não significa uma interrupção da infância para as crianças de seis anos. O primeiro ano deve, ao contrário de romper, respeitar as especificidades das crianças desta idade.

O Ensino Fundamental com duração de nove anos foi introduzido no contexto educacional brasileiro, em termos de legislação educacional, em dois momentos relativamente próximos, porém distintos. Inicialmente, por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, modificando o art. 6º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), determinando que fosse diminuída de sete para seis anos a idade mínima da criança para ingresso no Ensino Fundamental e mantendo o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças dessa idade. Nove meses depois foi sancionada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determinando que o Ensino Fundamental no Brasil passasse a ter duração de nove anos (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009, p. 17).

Para Brandão e Paschoal (2009), a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental revela o reconhecimento do direito à educação e das crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais. Defende o diálogo das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental para o trabalho indissociável desses dois níveis de ensino, ao reconhecer o direito à brincadeira, produção cultural e ações infantis. Os autores esclarecem que a Educação Infantil não é etapa preparatória para o Ensino Fundamental. A primeira etapa da Educação Básica tem objetivos próprios, ao cuidar e educar em um tempo específico da primeira infância, sem caráter propedêutico.

Os autores ainda consideram que o Ensino Fundamental de nove anos aumenta a democratização do acesso à escola aos grupos menos favorecidos da sociedade brasileira. Entretanto, a ampliação da duração da etapa obrigatória de ensino deve ser acompanhada do aumento do percentual de sucesso escolar e diminuição da evasão.

De acordo com Brandão e Paschoal (2009), o Ensino Fundamental de nove anos objetiva contribuir para favorecer uma vida digna às crianças, com uma educação que reconheça o outro e suas diferenças, combata a desigualdade. Para os autores, o fato de as crianças ingressarem mais cedo no Ensino Fundamental não significa acelerar sua saída, entretanto, ampliar os processos de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Brandão e Paschoal (2009) ao almejar uma infância de direitos às nossas crianças. Direitos de qualidade de vida, pertencer a uma família, possuir moradia adequada, alimentação, educação de qualidade, brincar, sonhar. Dessa forma, defendemos escolas voltadas às infâncias e às suas múltiplas linguagens.

Na Educação Infantil, o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio de brincadeiras e relações. Nos demais níveis de ensino, o silêncio, a imobilidade e processos mais formais dominam as salas de aula, como se as crianças se transformassem em alunos. Neles também há uma desvalorização do brincar e atribuição de importância à produção. Entretanto, as crianças de seis anos, segundo Brandão e Paschoal (2009), têm forte imaginação, curiosidade, desejo de aprender, de se movimentar e brincar. Lembramos que, apesar de algumas semelhanças, as crianças são singulares.

Brandão e Paschoal (2009) citam aspectos das culturas das crianças de seis anos, sendo eles, o uso de múltiplas linguagens; participação em brincadeiras com apropriação de conhecimentos e práticas sociais construídos nas culturas; intensa construção das identidades e autonomia; aprendem nas relações, estabelecem laços sociais e afetivos; fazem uso da fantasia para explicarem o mundo; desejam aprender a ler e a escrever.

Os autores supracitados indicam a organização dos objetos das salas de primeiro ano em prateleiras baixas, ao possibilitar fácil acesso às crianças. Também sugerem um espaço para expor as atividades, produções artísticas, fotos e descobertas coletivas para incentivar a produção infantil. Defendem, ainda, a organização interna em cantos, para maior autonomia das crianças na escolha das atividades e menor tempo de espera entre uma atividade e outra.

Segundo Brandão e Paschoal (2009), as características das crianças de seis anos de idade e os aspectos de suas culturas devem ser respeitados no trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental. Defendem o respeito ao lúdico, movimento, criatividade, autonomia, ensino globalizado e participação ativa. Desse modo, concordamos com Brandão e Paschoal (2009), que a infância continua a fazer parte da vida das crianças ao frequentarem as escolas de Ensino Fundamental. Entretanto, muitas vezes, ao ingressar no Ensino Fundamental as crianças transformam-se em alunos aos olhos dos educadores. Considerar a liberdade de movimentação proporcionada na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental é uma forma de não haver uma ruptura de um nível a outro.

Nesse sentido, recorreremos ao artigo onze das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), ao afirmarem que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 5).

Ao encontro do citado documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB 07/2010) defendem, em seu artigo vinte e nove, a necessária articulação de todas as etapas educacionais, ao incluir a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim, assegura-se um percurso contínuo de aprendizagens aos educandos, considerando os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Concordamos com Kramer (2006) que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis ao visar à democratização da educação brasileira. A autora defende a articulação referente às escolas, trabalho pedagógico e crianças. Lembra que embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam fragmentados em instituições, do ponto de vista das crianças inexiste a separação. Ao ver as crianças como sujeitos produtores de cultura e nela produzidos, que ensinam, aprendem e relacionam-se, pensa-se uma educação íntegra entre as duas etapas. Afinal, conforme a autora, o objetivo educacional é assegurar a apropriação e construção do conhecimento a partir de uma prática pedagógica que atue com liberdade.

Assim como Kramer (2006), Freire (2000) defende a educação libertadora, não mecânica, não neutra e não meramente conteudista. O autor atribui ao processo educativo a missão de ensinar a pensar e modificar a estrutura política na busca por sonhos. A educação vê a história como possibilidade e não como determinação, o que motiva a esperança.

Segundo Freire (1997), educar ultrapassa a transmissão de conteúdos. O ensino consiste-se na boniteza de ensinar a ser crítico, reflexivo, criador, transformador. O aprendizado se concretiza com a compreensão do conteúdo a partir do interesse por aprendê-lo. Para querer aprender é necessário prazer aliado à disciplina e não há como ensinar sem amar.

**CAPÍTULO II – APONTAMENTOS SOBRE
CRIANÇAS E AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NAS
BRINCADEIRAS**

Este capítulo apresenta o embasamento teórico desta pesquisa de Mestrado referente às concepções de crianças, relações e brincadeiras. Pautado em importantes pesquisadores que abordam crianças, relações humanas e o brincar, as sessões a seguir tratam sobre estes temas, muito relevantes à pesquisa desenvolvida.

A primeira sessão, “Crianças: sujeitos de processos educativos”, apresenta a compreensão e discussão em torno das crianças e infâncias. A segunda, “Relações educativas entre criança-criança e criança-professora”, traz importantes ideias relacionadas às relações criança-criança e criança-adulto, inclusive no contexto escolar. A terceira, “Brincadeiras e brinquedos”, apresenta o seu conceito e aplicação do lúdico no universo infantil.

2.1 Crianças: sujeitos de processos educativos

Concordamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), ao considerar que a criança é um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

Destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB 07/2010) não trazem definições de crianças e adolescentes. Entretanto, conceituam o termo aluno como sujeito centro do planejamento curricular, capaz de atribuir sentidos à sociedade e à natureza, produzir cultura e construir sua identidade.

A infância, como construção social, é influenciada pela cultura e momento histórico, sendo assim, não há infâncias e crianças naturais e universais, mas sim plurais. Crianças são atores sociais, pois participam da construção de suas próprias vidas, interferem na sociedade em que vivem, participam do processo de ensino e aprendizagem (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

Ao longo da história humana, os adultos silenciaram as populações infantis, ao ignorarem suas necessidades e especificidades. Entretanto, as crianças existem desde sempre e a construção social de infância desde o século XVII (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

O documento: A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2009) afirma ser a infância uma fase específica da vida do ser humano. Porém, além de ser um tempo cronológico, marca-se por fatores sócio-históricos, com elementos culturais próprios das infâncias. As infâncias não devem ser vistas como uma pré-fase para a vida adulta.

Apesar de Freire não ter tido as infâncias e as crianças como elementos principais de seus estudos, sendo esses a educação de jovens e adultos, é relevante o estudo de suas obras, pois muitas delas voltam-se ao estudo da educação e do oprimido (SILVA *et al.*, 2008).

A infância, para Freire, é entendida além de um tempo cronológico, e sim como uma condição de existência humana. Freire critica os programas escolares rígidos, ao escravizarem educadores e educandos. Defende o foco escolar no interesse das crianças e da comunidade local. No contexto educacional, critica a repetição e defende a pesquisa, trabalho, aprender a aprender, identificação com a realidade e trabalho em grupo (SILVA *et al.*, 2008).

De acordo com Silva *et al.* (2008), Freire também critica as escolas que visam somente a alfabetização de crianças, pois o autor valoriza a formação integral do ser humano, com respeito à solidariedade e participação ativa do educando. Para o autor, a sociedade, a escola e as pesquisas científicas elaboradas por aqueles que oprimem e desejam manter o sistema dominante silenciam as crianças. O olhar às singularidades e capacidades das crianças manifesta-se nas obras freirianas com o intuito de permitir o protagonismo das crianças sobre suas próprias vidas.

Para Freire e Guimarães (2011), as crianças aprendem com entusiasmo ao partir de seus conhecimentos e interesses. Exemplifica com lembranças de sua alfabetização realizada por seus pais no chão de terra, à sombra de uma mangueira, onde o giz eram gravetos e as palavras escritas, aquelas que o menino desejava conhecer.

Segundo Freire (2000), a educação deve ser libertadora, precisa possibilitar a expressão das ideias, opiniões e valores das crianças. Entretanto, isso não significa que as crianças apresentem autoritarismo sobre os adultos. Defende a relação entre autoridade e liberdade em busca de uma educação solidária, bonita e ética. Propõe uma educação em que as crianças tornem-se um ser para si, ao invés de meramente copiarem os moldes da sociedade, reinventá-la.

As crianças são seres históricos e sociais que interferem no mundo em que vivem, característica dos seres humanos que, ao contrário dos animais, fazem-se capazes de modificarem o meio. Conforme o autor, as crianças precisam ser educadas para indagarem, pensarem, duvidarem, experimentarem e não apenas seguirem o que lhes é imposto.

Para Sommerhalder e Alves (2012, p. 2) “a criança não é matéria inerte”, pois reage às ações do docente com os seus desejos e interesses que podem ser diferentes dos adultos. Ao professor torna-se difícil possibilitar às crianças se libertarem, criarem, manifestarem opiniões próprias, pois tira do docente a “ilusória posição de onipotência” (p. 4).

Segundo Sarmiento (2003), as mudanças contemporâneas nas famílias, escolas, mídia e espaços públicos provocam modificações nas infâncias. Ao contrário da “morte da infância”, a sociedade moderna gera a pluralidade das maneiras de ser criança, assim como a heterogeneidade das culturas das infâncias. Tal pluralidade ocasiona-se pela condição social, gênero, lugar onde reside, faixa etária e etnia.

Conforme o autor, “a infância é uma ideia moderna” (SARMENTO, 2003, p. 3). Na Idade Média, consideravam as crianças apenas seres biológicos, preparavam-nas para a reprodução, trabalho e guerra, ou seja, para o ingresso no universo adulto. Sendo assim, apesar de sempre haver crianças, considerando-se o tempo cronológico de vida do ser humano, nem sempre houve infâncias, uma categoria social. Essas surgiram no Renascimento aliada à pureza, docilidade e ingenuidade. Rousseau atribui outra ideia às infâncias atrelada à concepção de rebeldia e irracionalidade. Surge, então, uma dupla concepção de criança na sociedade moderna.

De acordo com Sarmiento (2003), as escolas contribuem para a constituição social das infâncias, sendo a atividade escolar um ofício atribuído às crianças. O autor destaca a administração simbólica das infâncias, com limitações a frequentar lugares, alimentação consentida ou proibida, horas devidas para a participação ou não na vida coletiva. Ainda enfatiza o rearranjo da administração simbólica das infâncias, pois o lugar social pertencente às crianças modificou-se quando comparado ao passado.

De acordo com o autor, a escola, por sua vez, opõe sua cultura a das crianças, principalmente às de classes sociais economicamente desfavorecidas, com isso ocasiona insucesso e evasão escolar. A instituição familiar também se modifica com casais que optam por não terem filhos, precocidade da maternidade ou monoparentalidade. As

crianças substituem o espaço doméstico por atividades de regulação e ocupação do tempo em seu exterior (aulas extraescolares, brinquedotecas, etc.).

Um novo espaço atribuído às crianças é o mercado. Antes as crianças participavam somente da produção industrial em países periféricos e semiperiféricos. Além dessa atuação, as crianças ganharam outra em relação ao *marketing* de produtos elaborados especialmente para os consumidores infantis (SARMENTO, 2003).

Segundo Dornelles (2008), existem muitas infâncias, desde a mais rica, a mais pobre, “infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos” (p. 71). A autora denomina de infância ninja aquela das crianças pobres, que vivem nas ruas e bueiros, sem acesso às tecnologias e bens de consumo. Essas crianças, mesmo sem os adultos protetores, conseguem sobreviver.

Por outro lado, de acordo com Dornelles (2008), há a cyber-infância, que também escapa aos adultos devido ao seu maior conhecimento de tecnologias e, assim, perda da autoridade adulta. O próprio quarto destas crianças é equipado com computadores, televisões e outros aparelhos informatizados, ao revelar que o espaço recebe influência da cultura. A cyber-infância também possui acesso aos bens de consumo. Esses, por sua vez, determinam um estilo de vida e criam grupos dos incluídos e excluídos. Desta forma, consumir torna-se um ato de poder. A mídia, parceira do consumismo infantil, produz o desejo e os indivíduos consumistas.

Segundo Larrosa (2013, p. 184), “A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos”. A alteridade das infâncias opõe-se ao mundo, linguagem, conhecimento e poder dos adultos. Sendo assim, as infâncias escapam aos adultos, vão além do que sabem e podem. Desse modo, escutar as crianças desmonta o domínio adulto e permite o conhecimento sobre elas. “A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância” (LARROSA, 2013, p. 186).

O nascimento, de acordo com Larrosa (2013), pode ser considerado o ponto inicial para modelagem das crianças de acordo com os desejos dos adultos que desconsideram a alteridade das crianças. Contudo, para o autor, o nascimento revela o aparecimento de uma novidade, do inesperado, da renovação para o recebimento das crianças, de se colocar em questão para responder o novo.

O totalitarismo, por sua vez, visa sufocar a alteridade das crianças, submeter o novo ao mundo adulto previamente estabelecido, ao controlar as infâncias de acordo com as ideias e desejos dos adultos (LARROSA, 2013). Esta pesquisa, ao encontro do

proposto por Larrosa (2013), visa perceber as crianças com os olhos do “sujeito da experiência” (p. 197), ou seja, escutar o outro e poder se transformar a partir de um novo olhar.

As crianças sujeitos da pesquisa, assim como as professoras, são seres humanos latino-americanos com suas diversidades. Nesta investigação, o contexto da América Latina é reconhecido para a produção de conhecimentos dentro da perspectiva latino-americana, liberta de referências eurocêntricas, ao considerar os conhecimentos, culturas, identidades e humanidade de nosso povo, ao contrário de visões dogmáticas que, a partir da colonização, nos viram sem conhecimentos e alma (DUSSEL, s/d). Santos (2007) defende uma epistemologia que parta do sul para pesquisas realizadas neste contexto.

2.2 Relações educativas entre criança-criança e criança-professora

Kramer (2009, p. 151), a respeito das relações que ocorrem nas escolas, afirma:

Quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. O desenvolvimento acontece no contexto social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual [...] As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento.

Souza e Ferreira (2013), em um artigo sobre contribuições de Musatti à Educação Infantil, apontam que segundo a autora mencionada, necessita-se conhecer como as crianças aprendem para que os adultos intervenham e possibilitem relações das crianças entre si e com os educadores. Isto significa estar junto, dividir saberes e produções culturais, considerando o contexto familiar e escolar das crianças. Musatti, em suas pesquisas, percebeu que nas relações estabelecidas com seus pares, as crianças aumentam a complexidade e duração de suas ações, além da simulação de atividades cotidianas, por meio do faz de conta.

Para Musatti, a presença no grupo de crianças de um adulto familiarizado permite a realização de intervenções e enriquecimento das relações, devido ao seu conhecimento sobre o interesse das crianças. Segundo Souza e Ferreira (2013, p. 125), as trocas sociais “fazem parte da dinâmica do desenvolvimento da identidade”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), as brincadeiras e as interações devem ser eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil. Afirmam que a proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil precisam garantir a convivência e relação com as outras crianças, além da brincadeira, saúde, liberdade, proteção e apropriação de conhecimentos. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB 07/2010) não definem o termo relações.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), são nas relações estabelecidas pelas crianças com as demais pessoas e com o meio que elas compreendem o mundo. Dessa forma, as crianças aprendem por meio das relações estabelecidas.

Conforme o documento: A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2009), a infância contemporânea, com a falta de possibilidade de brincar em espaços públicos, como as ruas e com o menor convívio com irmãos e primos, devido à redução da taxa de natalidade, perdeu o ambiente de relações em espaços públicos e familiares com demais crianças. Sendo assim, a escola torna-se um importante palco para as relações criança-criança, além das relações criança-adulto.

De acordo o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004, p. 11), “É [...] imprescindível debater com a sociedade [...] Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais [...]”. Destaca o diálogo e as relações como eixos do trabalho pedagógico ao brincar, rir, acolher, consolar, estabelecer limites, estimular a curiosidade e a autonomia.

Ainda conforme esse documento, as experiências das crianças e a qualidade de suas relações com seus pares e adultos determinam as possibilidades de aprendizagem no meio sociocultural, como a família e a escola. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos expande a possibilidade de aprendizagem e de relações, afirma o documento.

Segundo Freire (1997), a relação educador-educandos exige liberdade e ao mesmo tempo autoridade por parte docente. Tal relação constitui-se na base do diálogo. Diálogo praticado e vivenciado ao longo do processo de ensino e aprendizagem. O professor que pratica a sua fala democrática, justa e ética, permite que os educandos vivenciem o dito e de fato aprendam.

Freire (1997) opõe ao professor que não possui autoridade e deixa-se dominar pela insegurança e pelo medo, àquele que extrapola sua autoridade e a transforma em autoritarismo. Esse, não exerce a democracia, a escuta, o diálogo com as crianças. Freire (1997) defende a disciplina como necessária para o estudo sério e dedicado. Entretanto, condena uma disciplina absurda em que os educandos perdem sua liberdade para manutenção do autoritarismo docente.

Conforme Freire (1996), o professor deve ensinar e relacionar-se com boniteza e ética. Além de falar eticamente, precisa agir dessa forma, como exemplo positivo aos educandos. Só é um educador progressista aquele que quer bem os educandos, pois a atividade docente, inseparável da discente, é alegre, esperançosa, bonita, afetiva, acompanhada da seriedade científica e da luta política. Isto não significa que o professor deve deixar de ter rigorosidade em sua profissão, pelo contrário. Em caso oposto, o educador torna-se adestrador, acrítico e apolítico.

Nas relações com as crianças, o professor se coloca como parceiro fundamental em seus processos de desenvolvimento. Para Oliveira (2007, p. 203), “Ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as idéias que já possui e a construir hipóteses”. Interagir com as crianças nas escolas significa estimulá-las a construírem novas significações e a relacionarem o que estão aprendendo na escola com experiências vivenciadas fora dela; observar as crianças, apoiá-las, questioná-las, responder às suas perguntas, acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a construir seus conhecimentos e suas identidades; significa compartilhar com elas aprendizagens, sentimentos, formas de conhecer o mundo e a si mesmas; significa rever constantemente sua atuação profissional a partir das informações fornecidas pelas crianças que, nas relações crianças-adulto, também interferem na constituição da identidade do professor. Significa, ainda, “Promover a capacidade da criança para relacionar-se desde cedo com parceiros diversos, particularmente com outras crianças” (OLIVEIRA, 2007, p. 209).

Segundo Kishimoto (2010), o professor, durante as brincadeiras, nos momentos de observação, intervenção ou participação desempenha um importante papel. A estranheza de muitos adultos frente a brincar com as crianças revela a concepção de Educação Infantil escolarizada, voltada às atividades dirigidas pelos adultos e não ao faz de conta.

Contudo, se a brincadeira é tão valorizada teoricamente, porque não se aplica em muitas práticas escolares pelos educadores? Os docentes já sabem que o lúdico é fundamental, apenas precisam recuperá-lo do universo infantil. Não basta saber brincar, é necessário que se sinta prazer ao desempenhar a atividade. Os cursos de formação de professores, por sua vez, focam-se no saber científico dos graduandos, sendo que a dimensão artística também deve ser incluída (KISHIMOTO, 2010).

Para Kishimoto (2010), nas brincadeiras, as crianças possuem muitas maneiras de explorar e solucionar problemas, sendo algumas delas com supervisão adulta. Para a autora, a supervisão do brincar pelo docente equivale a trocas interativas, engajar as crianças, reduzir as dificuldades da atividade de acordo com os limites do brincar, orientar, controlar frustrações e mostrar possíveis soluções.

Kishimoto (2003) lembra não serem inatas as brincadeiras nas crianças. Desse modo, as relações do professor com as crianças nos momentos lúdicos possibilitam o conhecimento de brinquedos e brincadeiras antes de explorarem-nos sozinhas.

As crianças produzem cultura com seus pares ao relacionarem-se nas brincadeiras e frequentarem escolas. Deste modo, transformam seus conhecimentos e habilidades (KISHIMOTO, 2003).

Segundo Sarmiento (2003), as culturas da infância constituem-se nas relações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto, ao estruturar conteúdos distintos. As culturas da infância exprimem a cultura da sociedade como maneira própria das crianças, de acordo com as representações e simbolizações do mundo, a partir de seu ponto de vista, diferente do dos adultos. As culturas das infâncias incorporam materiais, rituais, normas e valores.

As culturas das infâncias, na concepção de Sarmiento (2003), seguem quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

Na interatividade, as crianças, por meio do contato com o mundo heterogêneo, apreendem valores para a formação de suas identidades pessoal e social. As relações na família, na escola e nas atividades desempenhadas colaboram para tal construção. As crianças produzem rituais, regras e brincadeiras que são transmitidas de uma geração de

crianças para a seguinte. São aspectos das culturas infantis, pois não são comunicados diretamente pelos adultos. Ligado às culturas das infâncias está o mundo dos adultos, por meio do controle, como o domínio de brincadeiras (SARMENTO, 2003).

A ludicidade, outro eixo das culturas infantis, equivale a uma significativa atividade interativa própria do ser humano – não apenas das crianças. “Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003, p. 15). O brincar, uma aprendizagem social, contribui para a resignificação do mundo e expressão da fantasia.

A fantasia do real, mais um dos eixos, demonstra a visão de mundo das crianças e atribuição de significado a ele. Realidade e fantasia, antídicas nas culturas infantis, atrelam-se na imaginação do real, expressam-se como capacidade de resistência às situações dolorosas. A atribuição de significados não habituais a um objeto exemplifica a fantasia do real (SARMENTO, 2003).

Quanto ao eixo reiteração, percebe-se a não linearidade temporal das culturas infantis, com a possibilidade de repetição constante, reinício. Assim, há a estruturação das ações, o estabelecimento das regras das brincadeiras e as relações entre os pares (SARMENTO, 2003).

2.3 Brincadeiras e brinquedos

Para Fortuna (2003/2004), brincar equivale a uma atividade livre e regulamentada ao mesmo tempo, “meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância” (p. 7). A diferença entre a brincadeira e alucinação presencia-se na consciência dos participantes de que tudo se trata de imaginação.

Conforme Kishimoto (2003), as brincadeiras têm características específicas, sendo elas: i) “a não literalidade” (p. 5): nas situações de brincadeiras, a realidade interna predomina sobre a externa e o sentido habitual é substituído por um sentido não literal; ii) “efeito positivo” (p. 5): ao brincar a criança normalmente sente prazer e alegria, apesar que o desprazer também pode surgir; iii) “flexibilidade” (p. 6): os participantes da brincadeira permitem-se explorar e ensaiar ideias que em outras situações não lúdicas não ocorreriam com tamanha facilidade; iv) “prioridade do processo de brincar” (p. 6): as crianças concentram-se na brincadeira em si e não em seus resultados, caso contrário, não seria brincadeira, mas sim trabalho; v) “livre

escolha” (p. 6): a brincadeira se constitui como tal ao ser selecionada livremente pelas crianças; vi) “controle interno” (p. 6): os jogadores determinam os acontecimentos da brincadeira, sem a direção de uma pessoa que não participa da atividade.

Ao encontro de Kishimoto (2003), Huizinga (2000) afirma que a brincadeira é praticada de forma voluntária, exercida dentro de determinado tempo e espaço, tem regras livremente constituídas e obrigatórias aos participantes, possui fim em si mesma e não nos resultados, oscila entre alegria e tensão e os participantes têm consciência de ser uma atividade diferente da vida cotidiana, real.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), cabe ao docente proporcionar materiais, espaços e tempos para que o brincar se concretize, sendo ele uma linguagem infantil. Já que o brincar ocorre no plano da imaginação, podemos considerar que as crianças têm domínio da linguagem simbólica, ao reconhecerem a diferença entre a brincadeira e a realidade. Assim, o sujeito brincante apropria-se de elementos da realidade imediata e os incorpora ao ato lúdico com novos significados, por meio da imaginação e imitação da realidade. O documento entende que ao brincar, as crianças transformam uma realidade anteriormente vivenciada em uma imitação no plano de suas emoções e ideias.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), a proposta pedagógica das escolas da primeira etapa da Educação Básica deve objetivar garantir às crianças o acesso à brincadeira e às relações com seus pares. Além disso, afirma que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e as brincadeiras. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB 07/2010) nada afirmam sobre o brincar, a brincadeira e os brinquedos.

Segundo o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004), as propostas pedagógicas no primeiro ano do Ensino Fundamental devem guiar-se também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009). Um dos elementos destacados para o trabalho com crianças de seis anos é o lúdico como forma prazerosa para promoção de cuidados e educação. Para o primeiro documento, a criança utiliza variadas linguagens: gestual, oral, musical e, sobretudo, o faz de conta.

De acordo com o material Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012), a professora precisa de uma dimensão brincante para valorizar um currículo que adota a brincadeira como eixo norteador. Assim, a docente cria vínculos com as

crianças e torna o brincar presente no cotidiano escolar. Destaca a diferença de um currículo que adota a brincadeira como eixo norteador, ao diferenciá-lo daquele que adota os conteúdos disciplinares: as crianças têm que ser as protagonistas das experiências.

Winnicott (1982) incentiva a capacidade de brincar das crianças. Dado um ambiente bom e estável, as brincadeiras infantis, ricas em imaginação e percepção da realidade externa, revelam a capacidade das crianças em desenvolverem um modo de vida pessoal e construir-se como humanos integrais.

O autor afirma que as crianças que brincam juntas são capazes de criar detalhes ao brincarem e brincam por muito tempo, sem perderem o interesse. O autor entende que materiais e ideias podem ser fornecidos por adultos nas brincadeiras das crianças, com o intuito de enriquecê-las. Entretanto, sem excessos, pois as crianças gostam de criar e inovar em suas brincadeiras.

Aos adultos, Winnicott (1982) destina a função de ensinarem às crianças as brincadeiras tradicionais e reconhecerem a importância do brincar. Reforça que a iniciativa própria das crianças não deve ser adulterada.

Além das crianças brincarem por prazer, também brincam para controlarem angústias. O excesso de angústia leva à brincadeira compulsiva ou repetida. Segundo Winnicott (1982), nas brincadeiras, as crianças, determinadas vezes, expressam sua agressividade. Como a agressão acarreta danos reais ou imaginários a alguém, as crianças encontram na brincadeira uma maneira de expressá-la.

“A criança adquire experiência brincando” (WINNICOTT, 1982, p. 163), ocorrendo em uma importante parcela de sua vida. Ao brincar, as crianças lidam com a realidade interna e externa. As personalidades das crianças desenvolvem-se por intermédio de suas brincadeiras e das relações ao brincarem com seus pares e adultos. O autor entende o brincar como prova da capacidade criadora.

As pioneiras brincadeiras do bebê são com seu próprio corpo e com a mãe. Depois, a partir de certa maturidade da criança, seus pares são procurados como parceiros. Amigos e inimigos são facilmente criados ao brincar, entretanto, longe do contexto lúdico, as crianças encontram maior dificuldade para conquistá-los. Desse modo, o brincar oferece uma organização para a iniciação de relações emocionais, ao gerar o desenvolvimento dos contatos sociais (WINNICOTT, 1982).

A brincadeira tende para a integração da personalidade, pois serve de elo entre a realidade interna e externa. O inconsciente reprimido mantém-se oculto, porém a outra

parcela do inconsciente quer ser conhecida pelo indivíduo. As brincadeiras, assim como os sonhos, revelam e se comunicam com esse inconsciente (WINNICOTT, 1982).

O bebê pode se relacionar com algum objeto que se torna de grande importância, é a primeira possessão do bebê percebido como não integrante de seu corpo. Há o início das relações com o mundo, por meio do objeto transitório. Winnicott (1982) destaca que o objeto em si não é transitório. Ele representa a transição da criança ao deixar o estado de fusão com a mãe e relaciona-se com ela como algo externo, separado.

Segundo Sommerhalder e Alves (2011), as crianças, por meio da brincadeira, buscam alternativas para os conflitos que nela surgem, testam suas capacidades, ensinam e aprendem ao experimentarem, inventarem e criarem. A brincadeira ainda possibilita, conforme os autores, a experimentação de diferentes papéis, diversão, comunicação a partir da linguagem das crianças e invenção de mundos imaginários.

Aos olhos da criança o mundo é um grande parque de diversões, é o elo dela com o mundo maior que a cerca, portanto, espaço potencialmente educativo e/ou formativo. Esse é um dos motivos, talvez o mais importante, que possibilita a inserção do jogo no cenário da educação institucionalizada da criança (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 13).

A brincadeira no contexto educacional envolve o processo de ensino e aprendizagem na realidade infantil e em seu interesse, ao unir o real ao imaginário. Ao brincar, as crianças potencializam-se como sujeitos falantes. Dessa forma, a brincadeira possibilita que o educador conheça os saberes, valores e desejos dos educandos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

O lugar e o tempo do brincar não fazem parte da realidade interna nem externa, porém, da agregação dessas duas realidades, da subjetiva e objetiva. Ou seja, ao brincar, a criança apropria-se de determinados aspectos da realidade externa que passam a integrar a realidade interna. Assim, o brincar auxilia na construção da fantasia, da criatividade, do seu próprio eu e da experiência cultural. As relações nas brincadeiras contribuem para a formação das identidades da criança, pois permitem a experiência do que é desejado pela realidade interna (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Segundo Sommerhalder e Alves (2011), nas relações que ocorrem nas brincadeiras, o docente deve estimular a construção da autonomia nas atividades que envolvem regras. Além disso, ao escutar as crianças, fortalece suas formas de posicionarem-se e a autoestima.

O brincar é entendido por Kishimoto (2010) como espaço de criação cultural das crianças, com significação social. Os jogos iniciam-se com as pioneiras brincadeiras entre mãe e bebê, pois a criança começa a reconhecer características próprias das atividades lúdicas: aspecto fictício, inversão de papéis, repetição reveladora que o brincar não modifica a realidade e acordo entre parceiros.

A brincadeira é uma atividade cultural, uma vez que exige estruturas para seu desempenho, adquiridas durante cada jogo. Ao brincar, aprende-se a realizar tal atividade, a controlar o universo simbólico do faz de conta. Sendo assim, há a existência de uma cultura lúdica, com regras e significações próprias da brincadeira, adquiridas com ela (KISHIMOTO, 2010).

Segundo Kishimoto (2010, p. 21), “Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como ‘brincar’ uma atividade que se opõe a ‘trabalhar’ [...], caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério”.

De acordo com Kishimoto (2010), a cultura lúdica equivale a um conjunto de procedimentos que tornam o brincar possível. Sendo assim, dispor de uma cultura lúdica é possuir referências que permitem reconhecer uma atividade como brincadeira. A cultura lúdica também engloba os sistemas de brincadeiras, como as regras vagas e estruturas gerais. Por fim, engloba aspectos da moda, da atualidade e do interesse das crianças, ao produzirem brincadeiras particulares com um personagem, por exemplo. Diversifica-se conforme o gênero, o meio social e a cultura em que estão inseridas as crianças.

Conforme Kishimoto (2010), os indivíduos participantes da cultura lúdica são seus produtores e tornam-na existente ao brincarem. Adquirida pelas crianças ao brincarem, forma-se pelo conjunto de experiências lúdicas acumuladas, por meio de participações em brincadeiras, observação de outras crianças e manipulação de brinquedos. A cultura lúdica, produto das relações sociais, inicia-se com as precoces brincadeiras entre mãe e bebê. Desse modo, a cultura lúdica não é transferida para as crianças, pois são coconstrutoras.

A cultura lúdica é, em parte, produção da sociedade adulta, devido às restrições materiais impostas sobre as crianças. Assim, a cultura lúdica abrange a complexidade das influências das concepções adultas e a forma como as crianças se adaptam a elas (KISHIMOTO, 2010).

Para Kishimoto (2010), a ludicidade depende, prioritariamente, da liberdade para ser prazerosa, por outro lado, a imposição pode retirar o prazer da atividade. O

“convite”, que normalmente não aceita ouvir não, do professor para brincar é um exemplo. Povoar a sala com opções diferentes de brinquedos de acordo com cada momento de desenvolvimento das crianças possibilita a escolha autônoma e o respeito à liberdade.

Kishimoto (2010) compreende o brincar dentro da perspectiva sócio-histórica, como uma atividade social e cultural, pois se ancora em um contexto sociocultural, ao recriar a realidade com sistemas simbólicos próprios das crianças. O fundamento da brincadeira está nas relações estabelecidas dos participantes entre si mediante ações com objetos. A autora reforça que o fundamento da brincadeira não equivale às relações criança-brinquedo, mas sim criança-criança.

Ao brincar, as crianças realizam a aprendizagem da linguagem, ao articular pensamento e ação. Para saber falar sobre o mundo, antes a criança aprende a brincar com o mundo (KISHIMOTO, 2010).

Para a autora, há a concepção de que as crianças, na história da humanidade, brincam e possuem brinquedos naturalmente. Para ela, o brincar e o brinquedo carregam a história de cada criança, elementos da sociedade, cultura, classe econômica, região que vive e espaço temporal.

Para Kishimoto (2003), brinquedo é o objeto, suporte do jogo. Acrescenta que o objeto fabricado pelas indústrias só ganha função de brinquedo quando utilizado pelas crianças como suporte lúdico. O brinquedo carrega elementos culturais do contexto histórico social em que foi criado. Objetos de uso cotidiano também podem passar a ser brinquedos quando incorporados ao jogo infantil com uma função lúdica diferente da habitual.

Kishimoto (2003) coloca em questão o uso de brinquedos para atingirem aprendizagens em escolas, em especial as de Educação Infantil. Nestes casos, o brinquedo, como é um objeto que não está sendo usado ludicamente, passa a se tornar material pedagógico. No entanto, o brincar é livre e não pretende atingir resultados e “todo jogo é educativo em sua essência” (KISHIMOTO, 2003, p. 23), pois as crianças sempre se educam, defende a autora.

A brincadeira tradicional, transmitida de geração em geração e permanente na memória infantil, é livre, espontânea e realizada pelo prazer de brincar. Estas brincadeiras podem ser mantidas ou modificadas de acordo com a dinâmica da vida social. Kishimoto (2003) defende a prática de brincadeiras tradicionais nas escolas, pois: i) mantém a relação criança-criança e não apenas adulto-criança; ii) podem

renovar a prática pedagógica; iii) preservam as identidades culturais das crianças; iv) compensam a ausência de relações humanas proporcionadas pelos centros urbanos.

Os jogos de construção permitem que as crianças construam, transformem e destruam ao expressarem seu imaginário. Cabe ao educador estimular a imaginação e propiciar o desenvolvimento intelectual e afetivo. A partir de modelos, as crianças tornam suas construções mais elaboradas e podem até mesmo utilizá-las como cenário do faz de conta (KISHIMOTO, 2003).

Segundo Huizinga (2000), opostas à realidade são as brincadeiras, porém não se pode afirmar que o brincar não é sério. Todas as formas de jogo são extremamente sérias, como uma partida de xadrez ou uma brincadeira de casinha. A brincadeira, antes de tudo, é uma atividade voluntária e livre, quando sujeita a ordens deixa seu caráter lúdico e, portanto, deixa de ser brincadeira.

A brincadeira consiste em uma conduta estruturada com regras. Nos jogos, como de xadrez, há regras explícitas, já nos de faz de conta, por exemplo, as regras são implícitas, internas e criadas pelos participantes (KISHIMOTO, 2010).

O brincar para os adultos é supérfluo, dispensável, nunca é tido como tarefa, sendo sempre praticado nas horas de ócio. Outra característica é não corresponder à vida real, sendo facilmente identificado como um faz de conta, de “mentirinha” (HUIZINGA, 2000).

Segundo Moyles (2002, p. 181), “[...] as crianças brincam para encontrar a realidade; os adultos brincam para evitá-la”. A brincadeira auxilia a criança a interpretar a sociedade, além disso, proporciona diversão a todos seus praticantes.

O brincar também tem um tempo próprio, brinca-se até os participantes determinarem sua finalização. A existência da brincadeira em um determinado espaço, seja ele físico ou imaginário, é uma outra característica. O autor compara o brincar com os rituais sagrados com espaço, regras e tempo específicos para seu acontecimento.

Conforme Huizinga (2000), as brincadeiras regem-se por uma ordem mantenedora da beleza, estética e fascínio. Na imperfeição do mundo e da vida, as atividades lúdicas criam-se perfeitas e limitadas temporariamente. Os participantes, com o intuito de manterem a brincadeira e permanecerem nela, elaboram e seguem ordens.

A tensão, elemento fornecedor de competição à brincadeira, estimula a busca do jogador para vencer a custo de seus esforços, sem desobedecer às regras do jogo. É mais intensa nos jogos de azar e competitivos (HUIZINGA, 2000).

As regras, por sua vez, determinam o que vale dentro do universo temporário das brincadeiras. Quem quebra as regras torna-se mal visto pelos demais participantes por abalar o mundo imaginário criado. Aqueles que quebram as regras da brincadeira, frequentemente, formam grupos com suas próprias leis. Os grupos formados nas atividades lúdicas, muitas vezes, estendem-se para além das brincadeiras (HUIZINGA, 2000).

Kramer (2009), ao encontro de Huizinga (2000), afirma que para ser um participante do brincar torna-se necessário cumprir as regras e possuir certo desempenho social, como o acúmulo de conhecimentos e habilidades. O brincar tende a acontecer com um nível crescente, ou seja, quanto mais velhas as crianças e maiores suas apropriações culturais, mais desenvolvidos, possivelmente, são seus jogos.

Nas brincadeiras infantis, assim como em rituais de povos primitivos, os papéis e atitudes desempenhadas durante seu acontecimento são diferentes dos desempenhados na vida real. As máscaras utilizadas em festas, jogos e rituais como um objeto lúdico, permitem ao mascarado comportar-se de maneira diferente durante a atividade, conforme descreve Huizinga (2000). O mesmo ocorre na brincadeira infantil, ao adotar posturas, funções e vivenciar situações diferentes em relação ao seu cotidiano.

Rodari (1982) afirma que durante o brincar, as crianças criam a gramática da fantasia. Ao assumirem um personagem imaginário com frequência utilizam verbos no passado imperfeito ao se referirem a um presente especial, inventado para brincar. Ao empregarem os verbos no imperfeito, criam novos mundos, histórias, personagens, idades e cenários.

Huizinga (2000) aponta ser a brincadeira capaz de absorver o jogador totalmente, ao desconectá-lo por um tempo específico da realidade, apesar de ter a consciência de que tudo se trata de faz de conta.

Para o autor, a criança brinca com seriedade e consciência de que o ato é um faz de conta. Compara o brincar com os rituais sagrados, sendo uma das similaridades a seriedade com que são vivenciados. Os rituais sagrados, acrescenta o autor, assim como o faz de conta, os jogos esportivos e as representações teatrais, transferem os seus participantes a um mundo diferente durante o momento em que ocorrem, sendo considerados todos lúdicos. São realizados em um ambiente específico e em um momento de interrupção da vida cotidiana, real. Em todas essas atividades, predomina a alegria, embora não necessariamente. Também se pode considerar a existência de

regras. Huizinga (2000) cita Platão ao afirmar que o filósofo já considerava a religião um jogo relacionado à divindade.

Esse autor aponta ainda que, em muitas línguas, como no alemão e no latim, a palavra oposta ao jogo é seriedade. Porém, o jogo não pode simplesmente ser definido como atividade não séria, “a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, 2000, p. 36).

De acordo com Huizinga (2000), a brincadeira e a cultura unem-se no brincar social, sendo mais difícil haver esta relação no brincar solitário. As brincadeiras relacionam-se com diversos elementos culturais, sendo eles a religião, poesia, arte, música, dança e guerra.

Os rituais religiosos originam-se nos jogos sagrados, a poesia nasceu do jogo e nele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos (HUIZINGA, 2000).

Na sociedade contemporânea, o esporte, antes amplamente vinculado a aspectos lúdicos, desvinculou-se ao perder o sentido de atividade livre em busca da felicidade e passou a ter o intuito de trabalho. Não é mais uma atividade cultural criadora, devido ao elevado grau de complexidade técnica e científica. Os jogos de carta e tabuleiro, devido à demasiada seriedade atribuída a eles, também correm o risco de perder totalmente o seu caráter lúdico (HUIZINGA, 2000).

A política e a guerra perderam, em partes, seu caráter lúdico. O respeito às “regras do jogo”, aos direitos humanos e à honra ao adversário acabaram. Porém, por outro lado, as provocações, tipicamente lúdicas e competitivas, persistem, afirma Huizinga (2000).

De acordo com Huizinga (2000), inexistente uma sociedade sem ludicidade, pois sempre haverá um jogo que a governa, regras a serem seguidas e a exigência de um espírito esportivo.

As relações educativas entre criança-criança e criança-professora na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental nas brincadeiras possibilitam pensar como se dá a construção das identidades e autonomia das crianças no espaço escolar, analisada no capítulo a seguir.

**CAPÍTULO III - PROCESSOS EDUCATIVOS
DESENCADEADOS NAS BRINCADEIRAS: A
CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E
AUTONOMIA DAS CRIANÇAS**

Pensar a construção das identidades e autonomia das crianças nas escolas foge das premissas de uma educação que visa meramente à transmissão de conteúdos e vai em direção a uma formação integral, para a vida do ser humano. Toma o lugar da educação bancária e abre caminhos à educação libertadora (FREIRE, 1974).

Freire (1974) defende que o oprimido, por meio da educação libertadora, retire de dentro de si o opressor, a partir da conscientização da relação opressor-oprimido de desigualdade, em busca da solidariedade e do amor. Na superação da relação opressor-oprimido, o primeiro teme a liberdade do último, pois, assim, perde seus benefícios desiguais oriundos da opressão. Já o oprimido, não tendo consciência desta relação, com medo da liberdade mantém-se atado nesta desigual condição. O término da relação opressor-oprimido, liberta as duas partes. A partir da conscientização da existência da opressão, os sujeitos podem lutar por uma vida mais justa e igualitária.

Para Freire (1974), a opressão pode ser causada por alguém, porém não se pode afirmar que alguém liberta outra pessoa. Da mesma forma que o ser humano não se liberta sozinho e sim, em comunhão. Somente a partir da consciência do medo da liberdade e da transformação para ser mais, o oprimido se liberta e, com isso, também liberta o opressor.

O autor alimenta o sonho de libertar os oprimidos dos opressores, não como um ato de caridade, mas sim de humanização. Desse modo, Freire (1974) propõe uma educação problematizadora, dialógica, humana, ao invés dos moldes bancários. Entende que os educandos não são seres “vazios” que necessitam de um educador para “enchê-los” de conteúdos. Os humanos são, conforme o autor, “corpos conscientes”, com uma consciência de mundo. Defende uma educação problematizadora das relações humanas com o mundo, ao invés do depósito de conteúdos.

Segundo Freire (2003), o ensino deve ser crítico e ético para despertar no educando a curiosidade epistemológica sobre o objeto estudado. A educação bancária não visa o ensino que desperte nos educandos a curiosidade, a construção. Objetiva a mera transmissão de conteúdos, ao considerar os discentes “recipientes vazios” que nada sabem. Na perspectiva da educação bancária, cabe apenas ao professor falar e ao aluno somente escutar.

O educador bancário, por sua vez, conhece o conteúdo a ser transmitido, mas não o articula com a vida do educando, a cidade, o país e o mundo. Diz o que está escrito em livros, materiais didáticos, porém não realiza suas próprias afirmações, não manifesta suas ideias e opiniões (FREIRE, 2003).

De acordo com o autor citado, o educando constrói, em comunhão com o educador, o seu “pensar certo”. Cabe ao educador, mediar conhecimentos com boniteza e ética e agir da mesma forma. Para tanto, o pensar crítico do docente, a teoria de seu discurso deve confundir-se com sua prática, com o seu fazer. Não “pensa certo” o professor não democrático, que não dialoga e desconsidera o saber discente. A humildade docente em assumir cometer erros, possuir medos e não saber tudo auxilia a construção do “pensar certo”. Assim, colabora para o “pensar certo” também do educando que, criticamente, constrói sua forma de pensar e agir.

Fiori (1991) afirma que se educando o ser humano constitui-se e reconstitui-se, neste processo, encontra sua autonomia e liberdade. Para o autor, “A educação, pois, é libertadora ou não é educação” (FIORI, 1991, p. 84).

De acordo com Fiori (1986), a participação ativa do educando implica a verdadeira educação, em que o humano se faz continuamente, em um constante processo educativo, com contextualização histórica e cultural. A educação libertadora, defendida pelo autor, visa, ao derrubar o sistema dominante, libertar o ser humano.

À luta de uma educação libertadora, ao encontro de Freire (1974; 2003) e Fiori (1991), Larrosa (2002, p. 21) convida-nos a refletir sobre a experiência também no contexto escolar, entendendo que “a experiência é o que nos acontece”. E o que realmente acontece é raro na sociedade da informação. A informação, por sua vez, extrai o lugar da experiência com um conhecimento não tido antes, porém nada acontece ou toca o ser humano. A opinião também toma o lugar da experiência, pois o sujeito, arrogante, acredita que com a sua informação pode manifestar uma opinião crítica sobre tudo, até mesmo ao desconhecer. A falta de tempo integra outro fator que dificulta a realização de experiências, com sua escassez de silêncio e memória e seu excesso de pressa frente à ocorrência dos fatos e novidades que somente passam pelas pessoas. O trabalho, em quarto lugar, rouba espaço da experiência com a ação, a necessidade constante de produção, de jamais parar.

Assim como na sociedade, na escola o mesmo ocorre com a falta de experiências e sobra de informações, opiniões e pressa com “o currículo [...] em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (LARROSA, 2002, p. 23). Para adquirir experiência, necessita-se parar, escutar, pensar, suspender opiniões, assim o sujeito forma-se e transforma-se.

Entendemos a construção das identidades e autonomia como uma formação para a vida dos seres humanos a partir de suas experiências e não como um conhecimento

conteudista e sem significados. Como afirma Larrosa (2002), as escolas impossibilitam a transformação de um conhecimento em experiência discente, ao atribuir o principal motivo à velocidade do acontecimento das coisas. As escolas preocupam-se mais com a quantidade de conteúdos transmitidos do que com as experiências dos educandos.

Esta pesquisa considera as crianças ativas, participantes e protagonistas de suas histórias; professores que não temam as novidades das infâncias, suas inquietações e ações; e uma escola que se considere parte do mundo e não o ignore. Assim, é preciso possibilitar e mediar a formação das crianças para a vida e não para o mero acúmulo de informações, ao ver as crianças como seres por inteiro.

Documentos oficiais apontam a grande importância da construção das identidades e autonomia das crianças dentro do contexto escolar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), as propostas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica devem respeitar os princípios éticos da autonomia e do respeito às identidades, entre outros. Afirmam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p. 2).

As Diretrizes (BRASIL, 2009) propõem que por meio das interações e brincadeiras, como eixos norteadores, as crianças ampliem seu contato com outras crianças e grupos culturais e, assim, expandam padrões de referência e identidades, por meio do diálogo e vivência com a diversidade.

Ao encontro do citado documento, também estão os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ao apontarem a importância da construção da autonomia e identidades das crianças e realizar a definição desses conceitos no corpo do documento, apresentadas nos subtítulos a seguir.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CBE 07/2010) afirmam que envolvendo os princípios éticos das ações pedagógicas, estão a autonomia, liberdade, solidariedade, justiça e respeito à dignidade. Quanto aos princípios estéticos, destaca-se a construção de identidades plurais e solidárias. Pensam os conteúdos escolares para a construção das identidades dos estudantes, ao considerar seus modos próprios de vida, culturas e tradições.

O documento Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007, p. 33) coloca em questão “qual é o

significado do brincar na vida e na construção das subjetividades e identidades das crianças?”. O documento reconhece que as experiências proporcionadas pelo brincar permitem às crianças incorporarem aspectos sociais e culturais por meio das relações estabelecidas nas atividades lúdicas. Ainda afirma que as experiências, ao invés de serem meramente reproduzidas pelas crianças, são recriadas com a imaginação e produção de cultura. Segundo tais Orientações (BRASIL, 2007), a organização do trabalho pedagógico deve priorizar uma formação voltada para a autonomia, cidadania e liberdade responsável pela aprendizagem e transformações.

De acordo com o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais, as crianças de seis anos “vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade” (BRASIL, 2004, p. 19). De acordo com a legislação, faz-se necessária a discussão sobre outro conceito de escola, em que seja “um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2004, p. 11).

Entendemos que as brincadeiras são práticas sociais, pois, de acordo com Oliveira *et al.* (2009, p. 4),

Práticas sociais decorrem e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Conforme Oliveira *et al.* (2009), as práticas sociais geram a formação para se viver na sociedade, através dos processos educativos desencadeados nelas. Desse modo, identifica-se como processos educativos das brincadeiras a construção das identidades e autonomia das crianças. Entendemos que outros processos educativos são desencadeados nas brincadeiras, porém a pesquisa focaliza, em essência, os dois processos citados.

A primeira sessão de texto a seguir, “A construção das identidades das crianças”, apresenta a definição e discussão em torno das identidades. A segunda seção, “A construção da autonomia das crianças”, traz importantes ideias relacionadas à autonomia dos seres humanos, com destaque às crianças.

3.1 A construção das identidades das crianças

Este trabalho apresenta o substantivo *identidades* no plural por defender a existência de identidades singulares, ao invés de uma única e padronizada identidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), entende a identidade como uma marca singular de cada pessoa, que as diferencia, como nome, características físicas, história de vida e modos de ser. A construção das identidades, de acordo com o Referencial (BRASIL, 1998), é gradativa e ocorre nas relações estabelecidas com os outros, por meio da imitação e da diferenciação ou oposição. As pioneiras relações se dão no seio familiar e, em seguida, juntamente na sociedade e na instituição de Educação Infantil, no caso das crianças que a frequenta. Ao encontro do Referencial (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009) afirmam que as identidades pessoais e coletivas das crianças são construídas nas relações e práticas cotidianas vivenciadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB 07/2010), por sua vez, defendem políticas educativas e ações pedagógicas que primem pela construção de identidades plurais e solidárias dos estudantes.

De acordo com Freire (1997), homens e mulheres têm suas singularidades definidas a partir do herdado e do adquirido ao longo da vida. O que é adquirido tem relação com a cultura, política, ideologias, sociedade e história. Nas escolhas, nos gostos, na forma de agir e pensar o sujeito singulariza-se e identifica-se ou não com outras pessoas. Ao encontro de Freire, Sarmiento (2003, p. 11) considera que “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças construir culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos”.

Conforme Bassedas *et al.* (1999), a diversidade e unicidade equivalem a características próprias dos humanos, sendo que todos são diferentes em relação às capacidades psíquicas e físicas. Com a herança, as pessoas herdam elementos físicos e potencialidades desenvolvidos conforme um determinado ambiente.

Winnicott, pediatra e psiquiatra, deixou um legado de extrema relevância para se pensar a construção das identidades humanas, com início nos primórdios da vida.

Segundo Winnicott, o outro humano tem fundamental importância para o início da constituição do bebê. Para o autor, o *self* se constrói a partir das relações da criança com os outros humanos e com o mundo. No início da vida do bebê, “o *self* é um

potencial herdado que, diante de condições ambientais favoráveis, experimenta a continuidade do ser e adquire ao seu modo uma realidade psíquica pessoal, assim como um esquema corporal pessoal” (SOMMERHALDER, 2010, p. 114). Neste sentido, Winnicott (1983) entende que o ego do humano pode ser forte ou fraco ao depender da capacidade materna de atender a criança com sua dependência absoluta, no que diz respeito à separação entre *self* e mãe.

Winnicott defende a necessidade da criança de cuidados físicos, cognitivos e emocionais. Em sua teoria sobre o desenvolvimento emocional, entende-o como responsável pela construção da identidade e maneira de ser do indivíduo. O desenvolvimento emocional é a base da constituição do psíquico, com destaque às relações entre mãe e bebê para o relacionamento saudável do ser humano. Sendo assim, o alicerce da saúde mental do humano constitui-se pelos cuidados maternos com o seu filho (SOMMERHALDER, 2010). Para Winnicott (1983), se a mãe não for suficientemente boa, a maturação do ego infantil não inicia ou ocorre com distorções em importantes aspectos.

Para Winnicott, a mãe apresenta ao bebê a realidade externa e o auxilia na distinção entre a realidade interna e o real. O autor utiliza o termo *holding* para denominar os cuidados maternos de forma mais ampla. Esses cuidados são: i) físicos: para atender as necessidades físicas da criança; ii) psicológicos: destinados às necessidades do ego, psíquicas (SOMMERHALDER, 2010).

Ainda conforme Sommerhalder (2010, p. 119):

Sucintamente, podemos dizer que *holding* engloba a presença e a prontidão da mãe para satisfazer as necessidades do bebê e protegê-lo, antecipando as ações antes das solicitações deste. Isto é importante para evitar situações que façam o bebê sentir o resultado das falhas ambientais, o que provocaria um enfraquecimento do ego que está em construção e não possui recursos interno para lidar com essas falhas.

Assim, por meio do *holding* sempre realizado por outro ser humano, o bebê satisfaz suas necessidades físicas e psíquicas. Nas relações da criança com um objeto, inclusive no encontro com o outro humano, há o “estabelecimento das estruturas psíquicas e a integração do ego” (SOMMERHALDER, 2010, p. 120). Nessas relações, o bebê constrói recursos para lidar com a realidade interna e externa e ao estabelecimento de um *self* unitário. Winnicott (1983) reforça que tudo isso depende da proteção do ego pela mãe.

O bebê, por ser frágil, depende de outro humano para satisfazer suas necessidades e, assim, viver e tornar-se humano. Conforme Sommerhalder (2010), não é só a mãe quem pode satisfazer as necessidades do bebê, mas precisa ser sempre outro humano.

Para Winnicott (1982), o vínculo natural entre a mãe e seu filho, denominado em nossa sociedade de amor, é a chave para a formação da identidade da criança. O cuidado materno ultrapassa o estabelecimento da saúde do bebê ao incluir sua contribuição para a formação do caráter e identidade da criança.

No segundo ano de vida da criança, inicia-se um delineamento e manifestação de suas personalidades. As identidades pessoais possuem certas características inatas e, por outro lado, matizes provenientes das experiências de relações de seu segundo ano de vida (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Dos dois aos seis anos de idade, as crianças começam a tomar decisões, oporem-se a alguns desejos adultos, etc. A forma como os adultos reagem às iniciativas das crianças contribui para a constituição dos traços das personalidades. Dessa forma, crianças que fazem tudo o que querem tendem a se tornarem pessoas onipotentes, com dificuldades para respeitarem normas sociais. Por outro lado, aquelas muito reprimidas pelos adultos formam-se tímidas e inseguras (BASSEDAS *et al.*, 1999).

As experiências vivenciadas pelas crianças em suas relações humanas permitem a interiorização de um conhecimento e imagem de si mesmas. Também assimilam o conceito das demais pessoas com quem se relaciona sobre o seu eu. Assim, constrói sua autoestima que deve ser criada de forma adequada (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Para Bassedas *et al.* (1999), a progressiva construção da identidade pessoal (personalidade), assim como a capacidade de relacionar-se e comunicar-se com os demais humanos, equivale ao substrato para um bom desenvolvimento psicomotor, linguístico e cognitivo. Durante toda a sua evolução, as crianças constroem seu processo de identidade. Desse modo, não há término no processo, pois na vida adulta, as pessoas incorporam novas situações para definição de suas identidades (como pais, profissionais, etc.).

A identificação que o sujeito estabelece com os demais contribui para a formação de sua identidade. Segundo Silva (1994), a primeira identificação da criança é com as figuras parentais. Por meio da identificação, o indivíduo assimila uma característica de uma pessoa e busca transformar-se segundo o modelo do outro. A identificação auxilia na construção do psiquismo humano, pois é por meio das

identificações que a pessoa organiza seu aparelho psíquico, constituído pelo id, ego e superego.

O id é a instância psíquica inconsciente das pulsões de vida e de morte, amor e ódio. O ego é a instância ligada à realidade, dependente do id e do superego e vincula os processos psíquicos com a realidade externa. Já o superego, de acordo com Silva (1994, p. 125), “É a instância da personalidade cujo papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego [...]”.

A personalidade infantil e o eu não acompanham a criança desde seu nascimento. As identidades estruturam-se por meio das relações com outros humanos e é interiorizada pela criança. Assim, as relações com demais crianças e adultos é um fator que desencadeia a construção progressiva da personalidade, afirmam Bassedas *et al.* (1999).

“A descoberta de si mesmo refere-se à *construção da identidade psicológica* da criança que é resultante do conjunto de experiências que ela tem com o mundo físico e social” (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 67-68). É possibilitada pela maturação física das crianças (andar, por exemplo) e das relações humanas estabelecidas. Entende-se que a construção das identidades vincula-se ao domínio e conhecimento do próprio corpo, limitações e capacidades, sendo esse o primeiro elemento que as crianças possuem para (re) conhecerem-se enquanto pessoas.

Também se vincula ao processo de descoberta de si mesmo, a diferenciação do eu e das outras pessoas e do eu em relação ao mundo que leva a reconhecer-se e valorizar-se de uma maneira específica. Nas relações e na leitura que as crianças fazem de seu desempenho podem experimentar o sentimento de competência e compõe a base de imagens que têm de si mesmas, afirmam Bassedas *et al.* (1999).

Segundo Winnicott (1983), a pele constitui-se no limite do eu e do não eu, ao limitar a unidade *self* para dentro do corpo. Assim, as crianças começam a pensar de forma que “eu sou”, “eu existo”, etc.

“A imagem que a criança constrói de si mesma nunca é neutra” (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 68), pois os sentimentos de competência permitem a interpretação de um autoconceito justo, ao possibilitar a visualização de limitações e capacidades. Dessa forma, as crianças passam a construir a aceitação delas mesmas, equilibrar sentimentos de onipotência e insegurança. À medida que as crianças obtêm sucesso ao relacionarem-se com os demais humanos e compreenderem o mundo, tornam-se mais seguras.

Nas escolas, torna-se necessário um cenário em que o afeto e o carinho permitam a valorização das crianças para que tenham segurança de relacionarem-se, manifestarem-se, expressarem seus desejos. Entendem que podem contar com a ajuda e apoio docente para realizarem suas conquistas, descobertas e aprendizados (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Segundo Bassedas *et al.* (1999), a avaliação escolar das crianças também pode interferir em suas identidades. Efeitos positivos ou negativos, ao depender do processo educativo e da forma como é aplicado, interferem na formação da autoimagem, confiança e segurança. A família das crianças, por meio de comparações, valorizações e comentários, igualmente influenciam e condicionam o processo de formação das identidades das crianças.

Nas brincadeiras, as crianças constroem suas identidades ao experimentarem diferentes papéis. Os objetos empregados como acessórios dos personagens auxiliam a aproximação da fantasia ao real. Ao vestir o avental da professora, a criança faz de conta ser a docente, por exemplo (SILVA, 2006).

De acordo com Oliveira (2010), as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, e incluímos aqui o primeiro ano do Ensino Fundamental, devem possibilitar condições para que as crianças se relacionem com seus pares e adultos. Dessa forma, podem construir significações sobre si mesmas e sobre o mundo, ao criarem formas mais complexas de pensar, sentir e solucionar problemas com autonomia e cooperação. Assim, as crianças constituem-se como sujeitos históricos e singulares.

Tais propostas pedagógicas devem valorizar a construção da identidade das crianças e da sociabilidade, ao envolver um aprendizado de direitos e deveres. Nas relações com seus parceiros, as crianças constroem suas identidades em um clima de exploração, segurança e autonomia. A criança reflete sobre o mundo e não apenas recebe imagens e conhecimentos elaborados pela sociedade de consumo.

3.2 A construção da autonomia das crianças

Ao se perceber e perceber o outro como diferente, a criança começa a acionar seus próprios recursos o que contribuí para o desenvolvimento de sua autonomia. A autonomia é entendida pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) como capacidade de tomar suas próprias decisões, sem desconsiderar regras, valores e perspectivas sociais. Levar em conta a autonomia das crianças em seu

processo educativo dentro da instituição de Educação Infantil significa considerar sua capacidade de construir conhecimentos, interferirem no meio em que vivem e levar em conta sua vontade. Um dos meios apontado pelo Referencial (BRASIL, 1998) para a construção das identidades e autonomia são as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e das crianças com adultos.

Etimologicamente, *autós* significa por si mesmo e *nomos*, lei, portanto autonomia significa poder de dar a si mesmo a própria lei. Porém, não equivale ao sinônimo de autossuficiência, pois esse poder não é absoluto, depende também do outro (ZATTI, 2007).

Opõe-se à heteronomia, ou seja, lei procedente de outro. Assim, a autonomia indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites (ZATTI, 2007).

Segundo Zatti (2007, p. 12),

Como a autonomia é "condição", como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência.

Segundo Bassedas *et al.* (1999), os adultos e as crianças mais velhas ou experientes contribuem para o processo de desenvolvimento da autonomia das crianças. Ao atuar com docentes, familiares e seus pares, as crianças são capazes de realizar o que não fariam, caso desacompanhadas. Posteriormente, as crianças conseguirão realizar tais atividades sem o auxílio de um humano mais capaz.

Sommerhader (2010), ao discorrer sobre a teoria winnicottiana, afirma que o desenvolvimento emocional da criança possui três momentos não fragmentados: i) Dependência Absoluta; ii) Dependência Relativa; iii) Rumo à Independência.

O bebê é completamente dependente no momento inicial, não possui consciência de sua separação do meio ambiente e precisa dele para viver e se desenvolver. Nesse momento, a mãe necessita dedicar-se intensamente ao seu filho. O ego materno protege

o do bebê. O bebê, nessa fase, confunde realidade interna e externa, ao desejar algo que é fornecido pela mãe, a criança acredita que criou o objeto desejado (SOMMERHALDER, 2010). Bassedas *et al.* (1999) acrescentam que o bebê exige grande dedicação de adultos para sobreviver e chegar a ser uma pessoa autônoma. Assim, consideram que toda a infância consiste-se em uma etapa de desenvolvimento das capacidades rumo à independência.

Por volta de um ano de idade, a criança consegue manter viva a ideia de mãe, ao demonstrar certa independência. Entretanto, essa independência varia de criança para criança, afirma Sommerhalder (2010) com base nos estudos de Winnicott.

Na fusão mãe e bebê, a mãe alimentava a ilusão ao prever as necessidades do filho. Na separação da fusão, a mãe espera o bebê pedir os objetos desejados, por meio de gestos. A separação é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança (SOMMERHALDER, 2010).

No entendimento de Winnicott, o desenvolvimento emocional da criança ocorre por meio de intercâmbios entre a realidade interna e externa. Desse modo, uma realidade enriquece a outra, a criança controla acontecimentos internos e externos e segue Rumo à Independência (SOMMERHALDER, 2010).

Nessa etapa, a criança amplia a vida social e identifica-se com a sociedade em que vive, pois essa faz parte de seu mundo pessoal. Possui independência por ser capaz de se recordar do cuidado recebido e, devido a isso, ter desenvolvido confiança no meio (SOMMERHALDER, 2010).

Bassedas *et al.* (1999) entendem que durante o segundo ano de vida das crianças, já possuem certa autonomia devido ao caminhar e comunicar-se por gestos e palavras, explorando, assim, seus limites. Começa um processo a caminho da independência e autonomia. As trilhas desse caminho, ao contrário de serem lineares e gradativas, perpassam por diferentes momentos, ao incluir dificuldades que podem ser superadas com relações de confiança e afeto.

Entre os dois e seis anos de idade, as crianças tendem a manifestar momentos de oposição (ao tomarem suas próprias iniciativas), representativos de uma forma de fortalecimento das identidades e autonomia. Equivale a um indício de interesse das crianças em “separarem-se” de suas mães. Nessa idade, também adquirem autonomia em relação ao controle dos esfíncteres e alimentação devido à ajuda de alguns adultos e vontade das crianças em serem grandes e realizarem conquistas (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Com os avanços no processo de construção da autonomia, as crianças realizam atividades cotidianas com maior confiança e habilidade. Aos adultos (docentes, familiares, etc.), cabe interferir com um diferente grau de ajuda. Dessa forma, gradualmente permitem maior autonomia (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Winnicott (1983) afirma que a maturidade do ser humano abrange o crescimento pessoal e a socialização. Sendo assim, um adulto com saúde mental é capaz de identificar-se com a sociedade sem demasiado esforço, ao satisfazer necessidades pessoais sem ser antissocial. Dessa forma, concordamos com o autor que a independência nunca é absoluta, pois o indivíduo normal, ao invés de isolado, relaciona-se com o ambiente, de forma interdependente. O autor destaca que a maturidade completa do humano só se torna possível em um ambiente saudável e também maturo.

Conforme Freire (2003), quanto mais sujeitos e não objetos do conhecimento os educandos se façam, maior sua criticidade, sua construção perante o aprendido e o mundo, maior sua autonomia perante o conhecimento e os seus atos. O educador deve ter respeito perante a autonomia do educando, sendo o respeito pela autonomia um direito ético e não um favor que deve ser concedido pelo professor. O respeito à autonomia se dá na posição ética do professor ao respeitar a curiosidade do educando, suas preferências estéticas, seu modo de falar, sua cultura, seus interesses, suas reivindicações. Através das diferenças manifestadas a partir da autonomia, as pessoas, tanto educadores como educandos, aprendem e ensinam.

Freire (2003) afirma que a autonomia constitui-se na medida em que o sujeito toma decisões de acordo com suas próprias concepções, ideias e valores. A autonomia é conquistada gradativamente, é um processo, é vir a ser. Freire aponta a decisão, a responsabilidade e a liberdade como caminhos percorridos para se alcançar a autonomia.

Conforme Oliveira (2010), busca-se ampliar na Educação Infantil alguns requisitos para inserção das crianças no mundo, sendo eles: sensibilidade, solidariedade e senso crítico. O desenvolvimento do senso crítico envolve a construção da autonomia e do pensamento divergente. A partir da mediação de conhecimentos historicamente elaborados, ao repensá-los e reconstruí-los, as crianças trabalham novas visões de mundo e de si mesmas.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação que buscou fundamento metodológico no campo da abordagem qualitativa de pesquisa. Na abordagem qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente natural e coletam-se as informações por meio do contato direto com os sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os sujeitos da pesquisa foram 17 crianças de uma turma de Educação Infantil e 25 crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, além de suas professoras.

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental (anos iniciais). As instituições localizam-se em um mesmo núcleo, denominação atribuída no município do interior paulista onde se deu a investigação, a duas escolas públicas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental (anos iniciais), que se localizam em uma mesma quadra, cercadas por um mesmo muro e que compartilham espaços em comum (no caso do núcleo onde se deram as inserções, dividem a biblioteca, piscina, academia ao ar livre, um grande pátio com sua metade gramada a céu aberto e outra parte com piso e coberta). Além disso, as crianças que frequentam as escolas são, em sua grande maioria, moradoras do bairro em que a escola se localiza e do distrito da cidade próximo à instituição. Situa-se em um bairro periférico da cidade. Além da avenida principal que se localiza a escola, poucas ruas do bairro são asfaltadas. A população, no geral, possui baixo poder aquisitivo.

Os prédios escolares do núcleo são novos, altos, frescos, limpos, com gramado e flores. No município existem quatro núcleos educacionais, todos localizados em bairros periféricos. Optamos por realizar a pesquisa em um núcleo, pois encontraríamos certa homogeneidade entre as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em relação às crianças que a frequentam, o bairro e os profissionais. Consideramos que as crianças do núcleo possuem algumas características similares, entretanto notamos também suas singularidades e subjetividades.

Realizar a pesquisa no núcleo foi uma forma viável encontrada pela pesquisadora em poder se deslocar rapidamente entre uma instituição e outra, já que no período matutino acompanhou a turma de Educação Infantil e no vespertino a do primeiro ano do Ensino Fundamental. As inserções no campo de pesquisa ocorreram durante três meses nas quartas, quintas e sextas-feiras.

Esta pesquisa não visa comparar as duas turmas, as duas etapas de Educação Básica. Entende que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são universos

indissociáveis e complementares nos cuidados e educação das crianças. Também os vê com suas especificidades e objetivos próprios, por isso, incomparáveis.

Ao analisar os dados coletados nas duas turmas, de diferentes etapas, buscamos olhar, com os olhos das crianças quais as contribuições das relações nas brincadeiras para a construção das identidades e autonomia em cada uma das fases, ao pensar as crianças como sujeitos. Além disso, ancoramo-nos no referencial teórico adotado.

Afinal, qual o intuito de realizar a investigação em uma turma de crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental? As crianças sujeitos da pesquisa estavam justamente na fase de transição da Educação Infantil (último ano) e Ensino Fundamental (primeiro ano).

Consideramos que a Educação Infantil possui uma rotina mais flexível, com maior espaço ao lúdico em relação ao Ensino Fundamental. Mesmo assim, nas duas etapas, as crianças se relacionam nas brincadeiras, independente de ser a rotina flexível ou não. Nas duas etapas, as crianças devem ser vistas como crianças e sujeitos, ao invés de somente alunos.

Ancorado em Cruz (2008, p. 80), o caminho metodológico desta investigação considerou fundamental na pesquisa de campo a “distância e proximidade; familiaridade e estranhamento”. Entendemos que na pesquisa com crianças faz-se necessário ouvir o que foi e não foi dito, atentar-se para os silêncios, ao ver e ouvir. Ambas as ações possibilitadas com o convívio intenso no grupo, acompanhado de sensibilidade e teoria. “*Ver*: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. *Ouvir*: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história” (CRUZ, 2008, p. 86).

O olhar e o ouvir, explicitados com o escrever, nunca são neutros e sim subjacentes da maneira própria do pesquisador ver, pensar e entender a realidade. Cabe levar em conta que na pesquisa com crianças, vivencia-se com sujeitos com poucas oportunidades de se colocarem como sujeitos, de serem ouvidos. Torna-se necessário, na pesquisa com crianças, olhar do ponto de vista delas, bloquear um modo de ver anteriormente projetado pelo pesquisador, um olhar de adulto. Ao suspender o olhar adulto do pesquisador, torna-se possível entender o mundo a partir do ponto de vista das crianças (CRUZ, 2008).

Nesta busca constante de suspender o olhar adulto e penetrar no universo das crianças sujeitos da investigação, assim como de suas professoras, recorreu-se a transcrição dos diálogos entre as crianças e entre as crianças e as docentes.

A coleta de dados foi feita a partir da observação participante, com registros escritos em diários de campo e fotografias. As fotografias foram tiradas com a máquina Olympus X-840, com a resolução de 8.0 megapixels. Todas as fotografias são do arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994), buscamos analisar os dados com toda a sua riqueza, ao respeitar ao máximo possível a forma como os sujeitos manifestaram-se e realizamos registros em diários de campo e registros fotográficos, ao transcrever as falas das crianças e professoras. As notas de campo buscaram relatar as falas das crianças e das docentes com o intuito de manter os relatos e pontos de vista dos sujeitos. Além disso, registramos observações e acontecimentos cotidianos relacionados ao tema da pesquisa.

Adotamos o método proposto por Bardin (1995, p. 117) para a categorização, sendo as categorias entendidas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Para chegarmos às categorias estabelecidas, realizamos a pré-análise dos dados, a exploração do material e o tratamento dos resultados, conforme proposto pela autora supracitada. Na primeira fase de análise do conteúdo, realizamos várias leituras flutuantes dos diários de campo, sendo o contato inicial com o material. Após as leituras flutuantes, escolhemos os dados pela regra da homogeneidade (semelhanças entre os dados, sendo representativos) e de pertinência (os dados correspondem ao objetivo da pesquisa).

Na exploração do material, tivemos como unidades de registro os diários de campo elaborados ao longo da coleta de dados. Estabelecemos dez unidades de contexto, sendo: momento da escolha dos nomes fictícios; (re) interpretação de atos cotidianos; (re) interpretação de atos ligados a criaturas imaginárias; brincadeiras que envolvem a questão dos gêneros com aceitação dos participantes; brincadeiras que envolvem a questão dos gêneros sem a aceitação dos participantes; crianças que negociam para a divisão dos brinquedos e participação nas brincadeiras; crianças que exercem o papel de liderança na brincadeira; as crianças criam suas próprias brincadeiras; crianças convidam as professoras para brincarem; professoras convidam as crianças para brincarem.

Por fim, as categorias estabelecidas nesta pesquisa foram: i) relações nas brincadeiras e a construção das identidades das crianças; ii) relações nas brincadeiras e a

construção da autonomia das crianças. Dentro da categoria *relações nas brincadeiras e a construção das identidades das crianças*, estabelecemos três subcategorias: i) o processo da escolha dos nomes fictícios; ii) as interpretações de papéis nas brincadeiras; iii) a diferenciação dos gêneros feminino e masculino nas brincadeiras. Referente à categoria *relações nas brincadeiras e a construção da autonomia das crianças*, estabelecemos outras duas subcategorias: i) relações criança-criança nas brincadeiras; ii) relações criança-professora nas brincadeiras.

O quadro a seguir revela as unidades de contexto que compõem cada categoria temática e subcategoria.

1- Relações nas brincadeiras e a construção das identidades das crianças

O processo da escolha dos nomes fictícios	As interpretações de papéis nas brincadeiras	A diferenciação dos gêneros feminino e masculino nas brincadeiras
Momento da escolha dos nomes fictícios	(Re) interpretação de atos cotidianos	Brincadeiras que envolvem a questão dos gêneros com aceitação dos participantes
	(Re) interpretação de atos vinculados a criaturas imaginárias	Brincadeiras que envolvem a questão dos gêneros sem a aceitação dos participantes

2- A construção da autonomia das crianças

Relações criança-criança nas brincadeiras	Relações criança-professora nas brincadeiras
Crianças que negociam para a divisão dos brinquedos e participação nas brincadeiras	Crianças convidam as professoras para brincarem
Crianças que exercem o papel de liderança na brincadeira	Professoras convidam as crianças para brincarem
As crianças criam suas próprias brincadeiras	

A coleta de dados se deu ao dividir um longo período de tempo com as crianças e professoras nessas escolas, onde realizavam tarefas cotidianas, totalizando três meses de convivência. Na escola de Educação Infantil todas as coletas se deram no período matutino, das 7h00 às 11h00. Já na instituição de Ensino Fundamental, as inserções ocorreram das 13h00 às 17h00.

Segundo Freire (1974), a palavra verdadeira permite a ação e reflexão, por isso, é práxis e capaz de transformar o mundo. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1974, p. 45). Conforme o autor, faz-se necessário um diálogo com as classes dominadas na sociedade, encontro exigente de coragem para ver o outro como sujeito e não objeto. A fuga desse encontro, própria dos opressores, aliena, desumaniza e visa à manutenção da relação opressor-oprimido.

Este estudo vai ao encontro do autor ao entender que “o mundo não é um laboratório de anatomia em que os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente” (FREIRE, 1974, p. 75). Além disso, acredita-se na importância de inserir-se no campo de pesquisa sem uma hipótese pronta, mas sim com um olhar dos sujeitos em face de sua realidade (FREIRE, 1974).

Esta pesquisa de Mestrado propõe que as crianças da turma de cinco anos de idade da Educação Infantil e da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como suas professoras, sejam ouvidas, buscando compreender como as mesmas significam suas experiências nas relações que ocorreram nas brincadeiras. Observar as crianças participantes e as professoras, saber o que elas têm a dizer sobre suas experiências cotidianas nos momentos de brincadeiras pode possibilitar a (re) significação das impressões acerca da permanência no espaço e dos processos educativos desencadeados nas atividades oferecidas. Sendo assim, esta pesquisa não tem uma hipótese pré-estabelecida, uma vez que se propõe ouvir as crianças e as professoras, buscando compreender as impressões trazidas por elas.

As crianças e professoras, sujeitos desta pesquisa, foram ouvidas, para tanto, realizou-se uma inserção em campo com o intuito de partir do ponto de vista delas, olhar com o olhar dos sujeitos. Merleau-Ponty (1996) conduz à reflexão para uma mudança de olhar sobre o mundo, na busca da compreensão a partir do outro que vivencia a experiência. “Se encontro coisas em torno de mim, não pode ser porque elas

estão efetivamente ali, pois desta existência de fato, por hipótese eu nada sei” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 494).

Segundo Merleau-Ponty (1996), ao perceber uma coisa, sempre haverá lados escondidos, assim, há a aparência e a realidade. A percepção é inacabada e a consciência é consciência perceptiva. A percepção de mundo depende de nosso horizonte de apropriação, do lugar (não apenas físico) em que observo.

Na pesquisa com crianças, Merleau-Ponty (1996) provoca a reflexão sobre uma inserção em campo ou empatia, que guia o pesquisador a participar da rotina, “sentir na pele” as experiências, vivências, ações e relações com o grupo, pois, segundo Bosi (1992, p. 331):

Sem um enraizamento profundo, sem uma empatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo o que lhe pareça popular, ou ainda projetará pesadamente as suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, suburbano.

Segundo Kishimoto (2010), as falas e concepções dos pais e professores podem se transferirem para as falas das crianças. Sendo assim, muitas afirmações infantis são, na verdade, ideias adultas. De acordo com Kishimoto (2010, p. 160), “a palavra da criança precisa ser resgatada. Para que ela deixe de ser objeto dos desejos e necessidades dos adultos, para se investigar como ela pensa, sente, percebe o mundo a sua volta”. Tal investigação proposta torna-se possível por meio de uma inserção em campo por tempo prolongado.

Primeiramente, por meio da apresentação do projeto de pesquisa, solicitamos Autorização da Secretaria de Educação da cidade para a realização da investigação. Em seguida, aguardamos a aprovação pelo Comitê de Ética da UFSCar, a partir do parecer 692.977 (número do processo: 26742714.0.0000.5504). Depois de consentida pelo município e pelo Comitê, pedimos autorização à gestão das escolas. No mesmo dia, apresentamos o projeto às professoras e a elas também solicitamos autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Antes do início das inserções em campo, juntamente com as reuniões realizadas com as famílias das crianças pelas professoras, apresentamos em linguagem acessível a pesquisa às famílias e recolhemos as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Para as

famílias das crianças ausentes das reuniões, enviamos-lhes os termos pelas crianças, juntamente com uma carta explicativa da pesquisa com linguagem acessível. Para as crianças, a pesquisadora apresentou-se e, em uma linguagem compreensível, explicou os objetivos da pesquisa. As crianças manifestaram interesse verbal na presença da pesquisadora em suas salas e, assim, entendemos que aceitaram participar da investigação.

Para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, seguimos o preceito ético em empregar exclusivamente nomes fictícios. Após a explicação, as crianças escolheram seus “nomes de mentirinha” que seriam empregados na escrita da pesquisa.

Caracterização do espaço de pesquisa e dos sujeitos:

As escolas são de período integral. As famílias das crianças optam entre matricularem-nas no período de aulas regulares ou nos dois períodos (aulas regulares, extracurriculares e atividades recreativas). As turmas foram acompanhadas pela pesquisadora no período das aulas regulares.

A entrada da escola de Educação Infantil sempre era protegida por um dos dois “Anjos da Guarda” (denominação aos guardas das escolas da cidade). Na entrada, às 7h00, as peruas escolares gratuitas estacionavam em frente ao portão da instituição. Duas inspetoras auxiliavam as crianças a descerem dos transportes e entrarem na escola. Neste momento, cumprimentos e sorrisos eram trocados. Um pouco antes das 7h00, período anterior à abertura do portão, algumas mães, pais, avós, vizinhas e irmãs mais velhas, com suas crianças, aguardavam a abertura do pequeno portão. Algumas, possivelmente por motivos profissionais, logo deixavam as crianças do lado de dentro da escola, após a abertura. Outras as acompanhavam até as salas.

Na entrada da escola, há um gramado e um caminho cimentado. Ao entrar no prédio, pela porta de vidro, há a secretaria e a pequena sala das gestoras. À esquerda, estão: sala das professoras, berçários (destinado às crianças de seis meses a um ano de idade), maternais I (frequentam crianças de um a dois anos), maternais II (voltado a crianças de dois a três anos) e jardins I (destinados às crianças de três a quatro anos). À direita, estão: a lavanderia, os banheiros para adultos, a cozinha, os banheiros infantis, as mesas para refeições, o palco, o pátio e as salas de jardim II (frequentam crianças de quatro a cinco anos de idade). Todos os cômodos da escola possuem placas próximas às portas para sinalizarem as salas e demais ambientes.

O pátio, destinado às refeições, apresentações das turmas, festas escolares e brincadeiras, organiza-se em cantos. Há o canto da leitura, com almofadas, tapete colorido de peças de quebra cabeça, poltrona confortável, com tamanho adequado para as crianças e estante com livros, revistas e gibis. Existe o canto do mercado, com sucatas conservadas organizadas na prateleira e dinheiro de papel. Todo o pátio é decorado com desenhos de crianças impressos em grandes adesivos. Nas datas comemorativas, bexigas e produções infantis decoravam o ambiente. À frente do pátio, há um gramado descoberto, com piscina inflável, torneiras, gira-gira, escorregador e dois tanques de areia equipados com baldinhos, pazinhas e sucatas. Também existe o solário, onde são guardados pneus, cavalinhos de madeira, bolas, cordas e bambolês.

Quanto ao espaço físico da sala de Educação Infantil acompanhada, possui tamanho médio. Comporta todas as crianças e professora com conforto. A docente organizava as carteiras em quartetos e, na maioria das vezes, as crianças escolhiam seus lugares. No armário de metal, colocava as produções infantis e materiais pedagógicos (cola, tesoura, papéis, canudos, barbantes, tintas, palitos, etc.), decorado com um cartaz com os nomes das crianças. Abaixo da lousa, havia o alfabeto e os numerais de 0 a 10. Em baixo da grande janela com cortinas brancas, uma baixa prateleira colorida de madeira com brinquedos (bonecas e bonecos, carrinhos, itens da casinha – fogão, geladeira, panelinhas). Ao lado da porta de entrada da sala, outro baixo armário sem portas para as crianças colocarem suas mochilas, com um espaço para cada uma. Acima desse armário, a docente depositava os pinos de montar, blocos de madeira e animais plásticos. Também colocava produtos coletivos de higiene pessoal das crianças, como o álcool gel, sabonete líquido, toalhas de papel e papel higiênico. No varalzinho, a exposição das obras artísticas das crianças decorava a sala.

Ao entrarem na sala, docente e crianças trocavam sorridentes cumprimentos. As crianças tiravam as agendas das mochilas e davam à professora. Cada criança colocava sua bolsa no armário a isso destinado. Sentavam nas carteiras e brincavam com os brinquedos distribuídos previamente pela educadora (pinos de montar ou blocos de madeira). Na sexta-feira brincavam com os brinquedos trazidos de casa. Momento de muitas relações entre as crianças e de leitura de agendas pela docente.

Assim que a maioria das crianças chegava, tomavam o café da manhã nas mesas do pátio. Após o café da manhã, retornavam à sala em fila. Na maioria dos dias, cantavam a música “Bom dia”; realizavam a roda de música, com uma cantiga escolhida por cada criança; faziam a chamada, em que cada criança escolhia um dos nomes

virados, lia e a criança do nome sorteado deveria realizar o mesmo; contavam os meninos, meninas e crianças que haviam faltado; pintavam o calendário. Normalmente, realizavam uma atividade de registro em folha por dia, como desenhos, colagens e escrita. As demais atividades do dia eram brincadeiras.

Quanto à escola de Ensino Fundamental, em sua entrada há um grande portão, uma escada e uma rampa. Ao subir as escadas ou rampa, há a secretaria e uma pequena sala de espera destinada às famílias das crianças. Depois da secretaria, existe uma porta de vidro mantida fechada após a entrada das crianças, protegida por um “Anjo da Guarda”. Ao passar a porta, depara-se com um grande pátio coberto, com mesas em um de seus cantos, palco, bebedores e cozinha.

Em frente ao pátio coberto, separados por grades, há o pátio a céu aberto, compartilhado pelas escolas do núcleo. À direita, biblioteca e algumas salas de aula, todas com placas. À esquerda, mais salas de aula, banheiros infantis e adultos, sala das gestoras e professoras e brinquedoteca. Ao fim do corredor, quadra de esportes (equipada com gols, cestas de basquete, variadas bolas, cordas e bambolês) e salas para aulas extracurriculares (oficina de artes e informática).

A brinquedoteca, organizada pela diretora, compõe-se por cantos: casinha (bonecas, panelinhas, pratos, copos, xícaras, talheres, geladeira, fogão, alimentos plásticos e carrinhos de boneca; os objetos são, em sua maioria, rosa e lilás); carrinhos (de corrida, bombeiros, policiais, caminhões e caixa de ferramentas); dinossauros (com animais de vários tamanhos e espécies); jogos com regras (dominós, jogos da memória, jogos de tabuleiro e quebra-cabeças); fantoches (caixa de papelão com cortinas – similar a um palco de teatro e variados bonecos de tecido para fantoche).

A sala de primeiro ano do Ensino Fundamental que foi foco desta pesquisadora possui amplo espaço físico. À frente da sala, uma grande lousa e a mesa da professora. Acima da lousa, o alfabeto. Ao lado da mesa da docente, um espaço vazio que comportava bem todas as crianças nos momentos de brincadeiras e de rodas de conversa. À frente da mesa da docente, as carteiras enfileiradas das crianças preenchia o maior espaço da sala. No fundo do ambiente, um varalzinho com listas de palavras escritas e desenhadas pelas crianças. Ao lado direito, um mural com os numerais de 0 a 100, lista dos nomes das crianças da sala, cartaz sobre o sistema monetário brasileiro, pôster dos planetas do sistema solar e desenhos produzidos pelas crianças. No mural do corredor da escola, próximo a essa sala de primeiro ano, outro mural com produções das crianças da turma.

Ao fundo da sala, o armário de metal guardava os trabalhos produzidos pelas crianças, materiais pedagógicos e um saco plástico preto com variados brinquedos mal conservados (bichos de pelúcia, carrinhos, bonecos plásticos oriundos de brindes de grandes marcas da indústria alimentar). Ao lado do armário, uma mesinha com uma caixa de livros e gibis novos, uma caixa com materiais disponíveis para as crianças que necessitassem ao longo do dia (lápiz de cor, lápis grafite, borrachas, apontadores e colas).

Meio dia e meia o sinal tocava e as crianças já aguardavam a docente em sala. A professora sempre era muito bem recebida com abraços, beijos e novidades. Aos poucos, as crianças voltavam para seus lugares, determinados pela educadora e rezavam. Um menino e uma menina, os ajudantes do dia de acordo com a ordem alfabética, liam o alfabeto na frente da sala e as demais crianças o repetia. O casal de ajudantes contava os numerais de 0 a 10, seguidos pelos colegas. A docente apresentava e lia o livro escolhido por ela naquele dia. Depois, iniciavam as demais atividades de leitura, escrita, desenho, pintura, recorte ou colagem.

Normalmente, as crianças que finalizavam as atividades de registro podiam ir à frente da sala, no espaço vago ao lado da mesa da docente, para brincarem. Ora a professora distribuía no chão o monta tudo, ora brincavam sem brinquedos (uma brincadeira frequente era a de realizar movimentos ritmados com as mãos ao cantarem ou escreviam e desenhavam na lousa). Quando não brincavam à frente da sala, podiam conversar “baixinho” ou fazer desenhos em folhas sulfite.

Além de brincarem no recreio, no pátio e na brinquedoteca, nos horários determinados, as crianças também brincavam na sala, no fim do dia, caso restasse tempo.

A turma se locomovia pela escola em fila de meninos e meninas, atrás da professora. A saída era às 17h30. Todas as turmas, com suas professoras, iam ao pátio. Os familiares entravam na escola e pegavam suas crianças. As crianças que iam de perua formavam uma fila a parte, organizada por duas inspetoras e se dirigiam às peruas.

A turma da Educação Infantil era composta por dezoito crianças, sendo nove meninas e nove meninos. Um dos meninos não participou da pesquisa, por falta de consentimento de seus responsáveis.

As crianças da turma, no geral, eram calmas, brincalhonas e unidas, todas tinham cinco anos de idade. Relacionavam-se bem entre si, com a docente e com a

pesquisadora. Algumas faltavam com mais frequência do que outras, por motivos pessoais. As crianças residiam no bairro da escola ou em um distrito bastante próximo a ela.

A professora da Educação Infantil, também sujeito da pesquisa, tem por volta de trinta e cinco anos de idade, é casada e não tem filhos. Trabalhou por alguns anos em uma escola particular de Educação Infantil. Ao ser selecionada no concurso público do município, há três anos, passou a lecionar na escola em que realizamos a pesquisa. Relaciona-se bem com os demais membros escolares e com as crianças. É considerada uma boa profissional aos olhos da gestão e das colegas. Mostrou-se interessada em auxiliar a pesquisadora com o desenvolver da investigação.

As crianças da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental são, no geral, agitadas, curiosas e ativas. Todas tinham seis anos de idade durante a coleta de dados da pesquisa. Raramente faltavam nas aulas. As relações eram constantes nos momentos de recreio, pátio, brinquedoteca e quadra. Nas atividades de registros escritos em sala, algumas crianças manifestavam desinteresse e outras, grande vontade de realizarem-nas. Demonstravam muito carinho pela professora. Acolheram bem a pesquisadora.

Assim como as crianças da turma de Educação Infantil, as do primeiro ano do Ensino Fundamental residiam no bairro da escola ou no distrito próximo a ela. Havia oito meninas na turma e dezessete meninos.

A professora da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental tem por volta de trinta anos de idade, é casada e não tem filhos. Também manifesta bastante carinho pelas crianças. Conforme a gestão escolar, a docente é uma boa professora.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados e realiza uma apresentação dos dados coletados na turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil e na do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nos dados categorizados, a construção das identidades e autonomia das crianças, muitas vezes, mesclam-se em um mesmo diário de campo. Entendemos que os dois processos vinculam-se no gradual desenvolvimento infantil. Entretanto, por uma questão de organização textual, tornou-se necessário fragmentar os dados coletados para um melhor entendimento, apresentação e discussão do conteúdo.

Primeiramente apresentamos a categoria estabelecida: *as relações nas brincadeiras e a construção das identidades*, ao começar pela primeira subcategoria: *o processo da escolha dos nomes fictícios*.

Entendemos esta decisão de escolha dos nomes pelos sujeitos como uma atividade colaborativa na construção de identidades. A pesquisadora, ao ouvir as crianças e possibilitar escolhas, demonstra que as vê como sujeitos capazes de pensar, sentir, opinar, decidir, criar, produzir saberes, conhecimentos e culturas. Ao encontro de Kishimoto (2010) e Cruz (2008), a pesquisa com crianças exige do pesquisador uma visão atenta de todas as suas linguagens (para além da verbal).

A pesquisadora explicou para as crianças das duas turmas que na pesquisa os nomes de cada uma delas apareceriam. Entretanto, não escreveria os nomes de verdade, mas sim os “de mentirinha”.

A turma de Educação Infantil brincava no tanque de areia. Ao saberem da novidade, algumas crianças logo falaram seus nomes fictícios. Ben queria ser chamado de dinossauro. Carlos, ao ouvir o amigo, escolheu cachorro com risos. A pesquisadora explicou que os nomes precisariam ser de meninos e não de animais. Elisângela escolheu ser assim chamada, devido a uma inspetora da escola com quem tem proximidade. Camila criou seu nome fictício igual ao da pesquisadora.

Nomes de personagens também foram escolhidos, sendo eles: Maria Joaquina (personagem da novela “Carrossel” destinada ao público infantil, televisionado pelo Sistema Brasileiro de Televisão [SBT] no período da coleta de dados. Tal personagem, no decorrer da trama, era uma menina rica, bonita e, às vezes, esnobe); Cirilo (também personagem da novela “Carrossel”. Menino negro, pobre e que sofreu algumas discriminações); Ben (devido ao super herói Ben 10); Mônica (a Turma da Mônica foi criada pelo cartunista Maurício de Sousa e possui personagens em histórias de quadrinhos, desenhos animados e produtos voltados ao público infantil. Ao ouvir que

precisaria escolher um nome fictício, a menina que segurava uma boneca da Magali [personagem da Turma da Mônica], relacionou ao nome escolhido).

Douglas decidiu ser assim chamado, pois se lembrou de seu primo. Talvez por esse motivo, outras crianças também escolheram nomes de primos, sendo Gabriele, Pietro e Murilo.

As demais crianças da turma de Educação Infantil preferiram não comentar a escolha dos nomes: Larissa, Mariano, Eduarda, Henrique, Sofia, Isabela e Carlos.

A escolha, por parte das crianças, dos nomes fictícios ancorou-se em um caráter lúdico, pois o faz de conta, a imaginação, a consciência dos participantes de ser aquela situação diferente da vida real e a existência de uma regra presenciaram-se no processo. Conforme Huizinga (2000), essas são características do brincar.

A turma do Ensino Fundamental esperava a professora no pátio, enquanto foram perguntados sobre os nomes fictícios que desejariam ter.

Édson e Valter escolheram esses nomes por serem de seus pais, Célia, por ser de sua mãe e Cauani, de sua irmã. Os primos mais uma vez foram lembrados no caso de Vitória, Alan e Jeniffer. Na escolha dos nomes fictícios, a relação de proximidade familiar constituiu-se em um importante elemento para as crianças. Figuras familiares queridas podem trazer traços de personalidade valorizados pelas crianças. De acordo com Silva (1994), a identificação que as crianças estabelecem com outras pessoas significativas para elas contribui para a formação de suas identidades. Além de pessoas da família, amigos e educadores também foram lembrados e homenageados com a escolha dos nomes fictícios.

Apenas Jaime selecionou o nome de um personagem, também da novela “Carrossel”. Na trama, o menino é um garoto gordinho, não tem boas notas na escola, briguento e engraçado. Os aspectos da moda, da atualidade e do interesse das crianças compõem sua cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010). Sendo assim, consideramos que a cultura lúdica das crianças interferiu no processo de escolha das fictícias nomenclaturas.

Amigos foram homenageados nos casos de Patrícia, Vinicius, Lara, Richard e Alessandra.

Daiane era uma menina da turma que na escola recusava-se a falar, apesar de se comunicar verbalmente em sua casa. A menina também não sabia escrever. Nesse caso, a pesquisadora atribuiu um nome fictício a ela.

Felipe, Caíque, Gustavo, Gabriel, Mário, Rodrigo, Leandro, Marcelo, Rafael, Antônio e Leonardo não conseguiram escolher seus nomes fictícios sem o auxílio de

outras pessoas, mesmo com um prazo de aproximadamente um mês para que pensassem. Com o intuito de ajudá-los a pesquisadora disse que poderia ser o nome de alguém que eles gostassem, como pai, irmãos, amigos ou até mesmo um personagem de desenho. Mesmo assim, os meninos não conseguiram escolher. Devido a isso, a pesquisadora deu sugestões e, dessa forma, dentro dos nomes citados, os meninos fizeram suas escolhas.

Entendemos que os meninos não conseguiram criar por si só, usar sua imaginação para a escolha de seus nomes fictícios, identidades imaginárias, pois ainda precisam evoluir em relação ao gradual processo de construção de sua autonomia.

Ainda referente à categoria: *as relações nas brincadeiras e a construção das identidades*, apresentamos a segunda subcategoria: *as interpretações de papéis nas brincadeiras*. Ao interpretar papéis, as crianças experimentam diferentes personalidades, assumem novas posturas e vozes, criam cenários imaginários e adotam poderes mágicos. Nas brincadeiras infantis, os papéis e atitudes desempenhadas durante seu acontecimento são diferentes dos desempenhados na vida real. As brincadeiras permitem adotar posturas, funções e vivenciar situações diferentes das cotidianas, explicitadas nos dados e discutidas a seguir (HUIZINGA, 2000).

Henrique e Mariano possuem conhecimentos sobre armas, como seu formato, som, função e forma de uso, simbolizadas com as mãos das crianças. Como em um filme, uma cena de novela, um anúncio de jornal televisivo ou um jogo de vídeo game, as crianças reinterpretem uma cena de tiros e mortes. Em meio ao bombardeio de informações referentes à violência, aos jogos que a mencionam e até mesmo ao presenciá-la, as crianças observam-na e reinterpretem-na ao brincarem. Conforme Sarmiento (2003), as mudanças contemporâneas nas famílias, escolas, mídia e espaços públicos trazem mudanças às infâncias. Ao contrário da “morte da infância”, a sociedade contemporânea apresenta uma nova maneira de ser criança, com conhecimentos antes não pertencentes ao universo infantil, como a morte e a violência. Dessa forma, além das maneiras de ser criança, as brincadeiras e as relações estabelecidas por elas modificam-se.

Henrique imita o som de uma arma e a reproduz com a mão. Mariano copia a criança. Um atira no outro e os dois se jogam no chão com os olhos fechados (Diário de campo número 04, turma da Educação Infantil).

No tanque de areia, Murilo e Eduarda brincaram de monstro e vítima. A menina, para se defender dos furiosos ataques, protegeu-se com a criação de uma casa invisível. A criatura monstruosa não se importou com portas e paredes. Eduarda argumentou ter trancado a porta, dificultando o perigo. O monstro, com sua áspera voz, logo retrucou ao lembrar-se da chaminé, tão usada pela gula do Lobo Mau. A esperta menina afirmou que a casa não possuía chaminé. Entretanto, o monstro com sua força extraordinária fez-se capaz de quebrar portas. Sem argumentos, só coube à Eduarda continuar a reinvenção da brincadeira de pega-pega para salvar sua vida. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), nas relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e adultos, constroem suas identidades pessoal e coletiva. Murilo e Eduarda ao relacionarem-se no brincar de pega-pega experimentam diferentes papéis criados por eles mesmos. Murilo, com seu imaginário sobre monstros, engrossou a voz, mostrou as garras e perseguiu sua vítima. Eduarda, ao assumir o papel de vítima, protegeu-se com a criação de uma casa imaginária, argumentos e fuga.

No tanque de areia, Murilo imita um monstro e persegue Eduarda. A menina corre ao outro lado do tanque. Murilo tenta atacá-la como um monstro, ao mostrar-lhe suas garras.

Eduarda: Aqui é uma casa.

Murilo: Deixa. [Faz um barulho de monstro e mostra suas garras].

Eduarda: Mas eu tranquei a porta. Não vale atacar.

Murilo: Eu entro pela chaminé.

Eduarda: É uma casa sem chaminé.

Murilo: Então, eu quebro a porta com a minha garra. [Dá um grito de monstro com a voz grossa e um pulo].

Eduarda dá um grito e sai correndo. Murilo imita um monstro, ao gritar e mostrar suas garras, e corre atrás da menina (Diário de Campo número 03, turma da Educação Infantil).

Isabela e Pietro assumiram papéis de mãe e filho e, na mesma brincadeira, interpretaram ser namorados. As falas revelaram os papéis assumidos, assim como o cenário imaginário criado para a brincadeira e os objetos empregados. Isabela, a mãe, decidiu quais seriam as compras de supermercado realizadas por Pietro. Ao retornar com os alimentos, o menino trocou os papéis de mãe e filho por um casal, notado ao chamar a menina de amor. Maria Joaquina trouxe a tona uma regra imposta às crianças pelos adultos: “Não pode ser namorado”. Assim, Maria Joaquina traz à tona a questão das identidades e suas diferentes possibilidades ao ser criança ou adulto. Isabela e Pietro realizaram a experiência de namorar, apesar de proibida ao universo infantil, por meio

do brincar. De acordo com Souza e Ferreira (2013), as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e adultos contribuíram para a construção de suas identidades. Ao brincarem de casinha, Isabela experimentou o papel de mãe e de namorada ou esposa, ao assumir as responsabilidades e decisões de um lar, como escolher as compras e solicitar auxílio do filho. Pietro assume o papel de filho e de namorado ou marido ao ajudar a mãe a fazer as compras no mercado e lavar as roupas.

Mônica, Isabela e Sofia sentam-se próximas. Pietro também se aproxima.

Pietro: Mãe, o que você precisa?

Isabela: De macarrão.

Pietro: E chocolate?

Isabela: Não, de chocolate não.

Pietro: Então eu vou comprar.

Pietro dá uma volta, enche um balde de areia e retorna.

Pietro: Pronto, mamãe. Aqui tem um monte de coisa que você precisa. Tem um monte de legume.

Isabela: Quem que vai cuidar da sacola pra mamãe?

Pietro: Vamos fazer um bolo?

Isabela: Não, hoje não é aniversário de ninguém.

Mônica: Vai ser só amanhã.

Isabela: É.

Pietro: Amor, tem que lavar a roupa.

Isabela: Então vai buscar um daquele. Vai.

Isabela aponta para uma embalagem vazia de amaciante. Pietro a pega.

Pietro: Pronto, amor.

Maria Joaquina: Não pode ser namorado.

Isabela: De brincadeira pode (Diário de Campo número 15, turma da Educação Infantil).

A brinquedoteca da escola de Ensino Fundamental era outro espaço do núcleo que permitia às crianças interpretarem papéis. Vitória foi a mãe, Mário, o pai e Patrícia, a médica da boneca. Mário, a princípio, não desejava dividir suas duas bonecas com Patrícia, porém pareceu-se convencido pelo argumento da menina, sendo que ele já possui um “nenê”. O menino convidou Vitória para ser a mãe ao pedir-lhe que levasse a boneca ao banheiro. A menina aceitou brincar. Vitória, com o kit médico, examinou o bebê, ao auscultar o coração e medir-lhe a temperatura. Ao pegarem o carrinho de sua boneca, Mário não conseguiu recuperá-lo e Vitória, sua parceira para cuidar do bebê, o auxiliou. Patrícia decidiu incluir-se no brincar ao assumir o papel de médica. Vitória ensinou-lhe que para medir a temperatura necessita levantar o braço da boneca. Mário, despreocupado com possíveis preconceitos sociais, brincou de cuidar de sua filha. Com as mudanças sociais, em que mulheres ocupam cargos profissionais e homens dividem

com suas esposas os fazeres domésticos, Mário auxilia sua esposa de faz de conta a cuidar do bebê. Dessa forma, as crianças (re) interpretam papéis sociais, ao construírem, assim, suas identidades (MOYLES, 2006). Para Winnicott (1982), as brincadeiras das crianças são ricas em imaginação e percepção da realidade externa, ao contribuir para a construção de um modo de vida pessoal e constituírem-se como humanos integrais.

Vitória senta-se em frente à tabua de passar roupas. Mário senta-se ao seu lado e dá comida à boneca. Patrícia pega uma boneca no carrinho, que está em frente ao Mário.

Mário: Não, esse nenê é meu.

Patrícia: Você já tem um. [Patrícia pega a boneca do carrinho].

Mário: Leva ela no banheiro que ela quer fazer coco.

Vitória: Tá bom.

Mário deita a boneca em uma mesa. Vitória pega o kit médico.

Vitória: Deixa eu ver se o coração dela tá bom.

Vitória imita os sons dos batimentos cardíacos.

Vitória: Tá bom, vamos medir a temperatura. Nossa, olha aqui quanto que ela tá.

Patrícia: Ela pegou o carrinho da sua filha.

Mário vai recuperar o carrinho e volta.

Mário: Ela não quer devolver.

Vitória: Eu vou lá.

Vitória pega o carrinho de volta. Patrícia, com o kit médico, examina o bebê. Depois, usa o termômetro.

Patrícia: Deixa eu ver?

Vitória: Levanta o braço.

Patrícia coloca o termômetro embaixo do braço da boneca.

Patrícia: Olha quanto que ela tá! (Diário de Campo número 15, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

As crianças da turma de Educação Infantil brincavam na sala com os brinquedos que estavam ao seu alcance na prateleira. Duas meninas brincavam de mãe e filha e interpretavam papéis típicos dos personagens interpretados (dar comida e não querer comer, respectivamente). Mais uma vez, aspectos ausentes na vida das crianças foram experimentados no brincar: ter filhos e beber cerveja. Segundo Freire (1997), os humanos constituem suas identidades a partir do que herdaram e adquirem ao longo da vida, nas experiências com a cultura, política, ideologias, sociedade e história. As relações de mãe, pai e filho, vivenciadas nesta brincadeira, carregavam elementos culturais e sociais compartilhados pelas crianças com seus pares. As identidades também passam pelo reconhecimento do que os sujeitos gostam e querem, como se manifesta Gabriele.

Gabriele senta-se em uma cadeira no canto da sala.

Camila: Eu vou fazer comida.
Elisângela: Eu também. Pronto, já fiz. Agora come.
Gabriele: Eu não quero.
Elisângela: Tem que comer.
Gabriele faz sinal de não com a cabeça.
Elisângela: Eu vou te dar.
Gabriele faz de conta que come.
Elisângela: Hum, eu também vou comer.
Coloca o garfo na boca.
Gabriele: Credo, ela colocou o garfo na boca de verdade!
Camila: Olha, aqui tem cerveja!
Elisângela: O Cirilo vai ser o pai.
Cirilo: E você é a mãe, Elisângela?
Elisângela: É.
Camila: É, o Cirilo vai ser o pai.
Gabriele: Não, o Cirilo não.
Elisângela: Vai sim.
Gabriele: A Camila vai ser o pai.
Camila: Tá.
Elisângela: Isso, pode ser a Camila.
A professora anuncia que vão ao gira-gira. As crianças eufóricas rapidamente guardam os brinquedos e organizam-se em fila para saírem da sala (Diário de Campo número 05, turma da Educação Infantil).

Camila e Elisângela, com os pinos de montar na sala de Educação Infantil, interpretaram os papéis de bebê e mãe, respectivamente. As atitudes foram típicas dos personagens, sendo que a mãe dá a mamadeira e o bebê mama e chora. Segundo Winnicott (1982), por meio do brincar a criança adquire experiências, ao lidar com as realidades interna e externa. As identidades das crianças constroem-se por intermédio das relações nas brincadeiras. Assim, entendemos que as meninas adotaram ao brincar elementos assimilados do cotidiano e mesclaram-nos a aspectos do imaginário.

Camila: Me dá mamadeira?
Elisângela pega a mamadeira construída por Camila e a coloca em sua boca. Tira da boca de Camila para consertar. Camila começa a chorar de faz de conta (Diário de Campo número 06, turma da Educação Infantil).

Douglas e Camila, ao brincarem com os animais plásticos em sala, vivenciaram os papéis de mãe e filho ao atribuírem falas aos brinquedos escolhidos por eles. Douglas reconhece suas emoções e sentimentos, vinculados à sua identidade. Nesse ato lúdico, a mãe, destemida, protegeu o filho. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011), o brincar equivale à agregação da realidade interna e externa, pois ao brincar as crianças apropriam-se de elementos da realidade externa que passam a integrar a realidade

interna. Assim, as relações no brincar contribuem para a construção das identidades, da experiência cultural e da fantasia. A relação de proteção entre mãe e filho, experiência possivelmente vivenciada por Douglas, foi (re) vivida no brincar.

Douglas pega uma onça pintada.

Douglas: Eu to com medo.

Camila tem um dragão.

Camila: Não precisa ficar com medo.

Douglas: Posso ir com você, mamãe?

Camila: Pode.

Douglas coloca a onça pintada perto do dragão (Diário de Campo número 10, turma da Educação Infantil).



Figura 1 - Douglas brinca com animais plásticos.

Com miniaturas de animais plásticos, Cirilo mostrou um dinossauro a Douglas e afirmou ser a mamãe. Douglas perguntou sobre o papai, representado por Cirilo com outro dinossauro, após a indagação. O ato de Douglas matar a onça foi visto como positivo por Cirilo, interpretado como proteção à família constituída por animais. As crianças também trouxeram à brincadeira elementos referentes às festas de aniversário: música típica de “Parabéns pra você”, presente e alegria. Camila pediu aos meninos para ser a mãe, papel atribuído socialmente ao gênero feminino. Ao ter seu pedido negado por Douglas, Camila, com um dragão, soprou fogo no personagem de Douglas, uma forma simbólica de expressar sua insatisfação. Douglas, também com seu personagem, pediu socorro aos pais, figuras em que encontrou a proteção. O menino, em dois momentos do mesmo dia, brincou com seus pares de ser o filho e se relacionar ora com a mãe, ora com a mãe e o pai. Em ambas as relações, o filho buscou a proteção no seio familiar. Segundo Winnicott (1982), nas brincadeiras, as crianças podem expressar insatisfação. Como a insatisfação acarreta danos reais ou imaginários a

alguém, as crianças encontram na brincadeira uma maneira de expressá-la. Camila expressou-se assim por ainda desconhecer formas mais elaboradas para manifestar-se, como o diálogo.

Cirilo vai à mesa de Douglas.

Cirilo: Esse é a mamãe.

Mostra um dinossauro a Douglas.

Douglas: E o papai?

Cirilo: Eu sou o papai.

Mostra outro dinossauro a Douglas.

Douglas: Eu matei a onça.

Cirilo: Obrigada, filho! Um presente.

Douglas: Por quê?

Cirilo: É seu aniversário. [Começa a cantar “Parabéns pra você”].

Douglas: Nossa, que alegria!

Camila: Deixa eu ser a mamãe?

Douglas: Não.

Camila pega um dragão, sopra fogo na onça pintada de Douglas e reproduz um barulho de dragão.

Douglas: Socorro!

Professora: É hora do almoço! Vamos guardar os brinquedos.

As crianças levam os animais à caixa (Diário de Campo número 10, turma da Educação Infantil).



Figura 2 - Camila brinca com animais plásticos.

Como explica Moyles (2006), o faz de conta sócio-dramático consiste na interpretação de papéis por duplas ou grupos. Nele as crianças imaginam-se mais velhas ou como se fossem outro ser (um animal ou um bebê, por exemplo), desenvolvem falas e atos típicos do personagem vivido, assim como vivem no cenário adequado e utilizam materiais correspondentes. Desenvolve, especialmente, a fala, a manifestação de emoções, a troca de ideias, as relações, a compreensão de papéis sociais e utilização de objetos.

Concordamos que ao brincar, os objetos, espaços e atos têm significado simbólico e as crianças recriam acontecimentos vivenciados anteriormente. Com a adoção de um papel, as crianças agem de maneira não literal, ações cotidianas são substituídas pelas características do papel assumido (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a imitação de papéis contribui para a interiorização de alguns modelos adultos, em diferentes grupos sociais. Ao interpretar papéis, as crianças precisam conhecer suas principais características. Para isso, necessitam conhecer alguém ou algo, a partir de experiências vividas. No brincar, as crianças vinculam os traços dos personagens assumidos com suas competências e estabelecem relações com outros papéis. Podem generalizar esses aprendizados para outras situações da vida (BRASIL, 1998). Sendo assim, ao interpretarem os papéis de mãe, pai, filho, monstro, namorados, médica, como apresentado nos resultados, as crianças experimentam diferentes atitudes, vozes e posturas, ao interiorizarem modelos.

Os objetos empregados como acessórios dos personagens auxiliam a aproximação da fantasia ao real (SILVA, 2006). Observamos que as crianças recorreram ao seu próprio corpo, baldes, areia, sucatas, móveis e utensílios da casinha, kit médico e animais plásticos. Tais brinquedos estimularam a imaginação infantil e auxiliaram a criação e interpretação de papéis.

Ainda dentro da categoria: *as relações nas brincadeiras e a construção das identidades*, inicia-se a terceira subcategoria: *a diferenciação dos gêneros feminino e masculino*. Discute as relações estabelecidas pelas crianças entre si nas brincadeiras, ao compartilharem valores sobre os gêneros feminino e masculino. Nas relações criança-criança, trocaram conhecimentos aprendidos na cultura em que se inseriram. Por meio do diálogo no brincar, mediarão, adquiriram, reforçaram e modificaram saberes e valores. Dessa forma, o brincar, entendido por nós como uma prática social, transmite valores, ensina a viver e media significados, ao encontro do que é afirmado por Oliveira *et al.* (2009).

Camila e Ben brincavam na mesa com pinos de montar e a pesquisadora estava sentada ao lado das crianças. Camila inventou uma nova brincadeira com os pinos de montar. Ao invés de construtora, Camila fez-se cabeleireira. Pegou o cabelo da pesquisadora e, com um pino de montar roxo, decidiu pintar os fios da mesma cor. Ben interessou-se pela criação de Camila e decidiu dividir o brinquedo: o cabelo da pesquisadora. Camila aceitou compartilhar. O cabeleireiro Ben trabalhou com um pino azul. Camila disse que não poderia ser azul, deveria ser roxo. Ben desobedeceu. Camila

argumentou que azul é cor de menino e roxo de menina, sendo a pesquisadora uma mulher, então deveria utilizar o pino de montar roxo. O argumento não foi convincente. Camila desistiu e começou a alisar o cabelo da pesquisadora com uma chapinha construída com pinos de montar. Ben, dessa vez, imitou Camila, ao se interessar pela chapinha. Camila, novamente, orientou Ben sobre o que fazer com o cabelo. Afirmou ter que passar a chapinha para ficar liso e diferente do cabelo da Pata (personagem de uma novela transmitida no período da coleta de dados voltada ao público infantil; Pata, uma menina negra, possuía cabelos enrolados na trama). O menino pediu para pegar a metade do cabelo que pertence à Camila. A menina defendeu sua continuação na brincadeira e negou a entrega de sua metade do brinquedo. Para Brandão e Paschoal (2009), as crianças são atores sociais e participam da construção de suas próprias vidas. Camila diferenciou as cores pertencentes a cada gênero de acordo com sua cultura: azul é cor de menino e roxo é cor de menina. Ben pareceu não se importar com a convenção social apontada por Camila, sendo um autor de sua escolha.

Camila pega um pino de montar roxo.

Camila: Eu vou fazer seu cabelo de roxo.

Ben: Eu vou pegar metade.

Camila: Eu vou pegar outra metade.

Ben: Olha o que eu to fazendo!

Camila: Tem que ser roxo.

Ben não obedece à amiga e continua com um pino azul, ao imitar um pente.

Camila: Tem que ser roxo. Roxo é de menina. Azul é de menino.

Ben continua com o pino azul.

Camila: Olha, isso parece uma chapinha [com duas peças compridas na mão, imita uma chapinha].

Ben imita a amiga.

Camila: Passa a chapinha, pra ficar liso. Senão vai ficar igual o da Pata.

Ben: A Pata colocou boné. Deixa eu pegar esse cabelinho ai, Camila?

Camila: Não. Senão eu vou brincar com o que, né Ben?! (Diário de Campo número 03, turma da Educação Infantil).

A escolha de brinquedos, determinadas vezes, era feita de acordo com os gêneros das crianças. No trecho do diário de campo abaixo, a menina brincou com a princesa e o menino, com o príncipe, ao interpretarem um casal. A possibilidade de experimentarem o namoro potencializou-se pelo brincar. Criaram falas de acordo com suas compreensões sobre os personagens. O príncipe clássico de filmes e desenhos animados, sempre montado em um cavalo, nesta brincadeira montou em um leão, único animal disponível no momento. Silva *et al.* (2008), ao discorrer sobre as obras freirianias

destacam o protagonismo das crianças sobre suas próprias vidas, a partir de suas capacidades e singularidades. Mônica e Henrique, por meio da interpretação dos personagens princesa e príncipe, respectivamente, vivenciaram papéis de acordo com seus gêneros, ao experimentarem posturas, falas e atitudes. Ao vivenciar papéis tipicamente do gênero masculino e feminino as crianças têm oportunidade de compreender os gêneros e colaborar na sua construção de identidades femininas e masculinas.

Mônica e Henrique montam uma casinha em um canto da sala, embaixo de uma prateleira. Como uma das paredes da casa, colocam uma caixa de madeira. Mônica estende uma toalha no chão e pega uma princesa de plástico.

Mônica: Eu sou a princesa e você é o príncipe.

Henrique pega um príncipe e um leão de plástico.

Henrique: O príncipe anda nele [no leão]. Oi, linda!

Mônica: Oi, príncipe! Oi, leão!

Henrique coloca o leão dentro da caixa e o príncipe na casinha. A professora anuncia a hora do almoço e de guardar os brinquedos. Todas as crianças colaboram na organização da sala (Diário de Campo número 03, turma da Educação Infantil).

No tanque de areia, Elisângela e Mariano conversavam sobre personagens que desejavam assumir na brincadeira. Elisângela queria interpretar um papel masculino e Mariano estranhou a vontade da menina. Ela trocou de personagem, entretanto continuou assumindo um papel masculino. Elisângela se permitiu vivenciar a experiência no faz de conta. Outro elemento que merece destaque é o papel atribuído ao Mariano por Elisângela: ser o vampiro bebê. Mariano desejou interpretar o papel de um vampiro adulto. As crianças compreendem o predomínio das regras adultas e desejam experimentar a vida dos adultos em suas brincadeiras. Dessa forma, concordamos com Sommerhalder e Alves (2011), ao afirmarem que as crianças veem os adultos como seres humanos onipotentes e desejam experimentar seus “poderes” por meio do lúdico. Sendo assim, as crianças brincam de serem adultos.

Elisângela: Você é o vampiro bebê.

Mariano: Não, eu sou o vampiro adulto.

Elisângela: Eu sou o Zé Colmeia.

Mariano: O Zé Colmeia é homem.

Elisângela: Eu sou o filho do Zé Colmeia (Diário de Campo número 04, turma da Educação Infantil).

Mônica, com os pinos de montar, construiu maquiagens e convidou Isabela para ser maquiada. Isabela aceitou e logo montou suas próprias maquiagens, ao imitar algumas de Mônica e criar novas. Isabela, ao perguntar quem desejava fazer maquiagem, surpreendeu-se pelo interesse de Mariano. O menino queria conhecer o mundo das maquiagens, porém sabia que se destina às meninas. Encontrou no brincar essa possibilidade, ao desejar “maquiagem de homem”. As maquiagens ainda não seriam feitas nele, mas sim em seu personagem construído com blocos de montar. Isabela pareceu não se interessar pela nova proposta e transferiu à Mônica a responsabilidade de criar maquiagens masculinas. Mônica também se desinteressou pela releitura do brincar. Ao mudar de ideia sobre a inclusão de Mariano na brincadeira, com um passe de mágica Isabela criou “maquiagens de homem”. As “maquiagens de homem” criadas por Isabela não correspondiam a maquiagens de fato, porém a itens ligados à estética masculina. Prevaleceu a inclusão de Mariano no brincar, ao invés dos brinquedos serem ou não reais maquiagens. Mônica também inventou “maquiagens de homem” e quis brincar com Mariano. Isabela, como em outro passe de mágica, transformou suas maquiagens em femininas e convidou a pesquisadora para ser maquiada. Depois as meninas voltaram a se maquiar de faz de conta. De acordo com Freire (1997), os humanos constroem suas identidades nas escolhas, gostos, maneiras de pensar e agir, ao se identificarem ou não com outras pessoas. As meninas escolheram a brincadeira de maquiarem-se, ao identificarem-se com as mulheres da cultura em que se inserem. Mariano, por meio de seu personagem, desejou experimentar a “maquiagem de homem”, ao driblar convenções sociais por meio do lúdico. Isabela e Mônica interpretaram a “maquiagem de homem” como acessórios masculinos presentes em sua cultura. Nesta brincadeira, por meio das vestimentas e elementos vinculados à estética, as crianças diferenciam os gêneros masculino e feminino.

Mônica: Eu fiz um espelho para passar maquiagem. Tem batom, blush... Quer passar, Isabela?

Isabela: Quero.

Mônica: Que cor? [Mostra alguns pinos de montar coloridos à Isabela].

Isabela: Roxo.

Mônica: O roxo é batom.

Passa o pino roxo na boca de Isabela que se olha no espelho criado por Mônica.

Isabela: Eu também vou fazer um espelho.

Constrói alguns objetos.

Isabela: Olha, tia! Eu fiz um espelho, um pente, uma maquiagem, um brinco e um lápis de olho. Quem quer fazer maquiagem?
Mariano constrói um personagem com os pinos de montar.
Mariano: Tem maquiagem de homem?
Isabela: Não, de homem é lá. [Aponta para Mônica].
Mônica: Aqui também não.
Isabela: Vou fazer uma mágica: “plim”! Agora eu tenho maquiagem de homem.
Mariano coloca seu personagem em frente do espelho de Isabela.
Isabela: Vou pentear o cabelo, colocar o brinco de homem, a roupa de super herói, a capa e o super poder. Pronto!
Mariano faz seu personagem voar e produz o som de uma turbina.
Mônica: Agora vem aqui.
Mariano leva seu super herói em frente de Mônica.
Monica: Vou arrumar seu cabelo. [Pega o pente feito por ela]. Olha no espelho.
Isabela: Quando você não estiver ocupada, posso fazer maquiagem em você? [A pesquisadora escrevia o diário de campo].
Pesquisadora: Pode fazer agora.
Isabela: Vou passar esse batom, esse blush. Fecha o olho e isso...
Mônica: Eu vou pentear seu cabelo. [Pega o pente feito por ela e passa no cabelo da pesquisadora]. E passar esmalte. [Passa um pino de montar na unha da adulta].
Isabela: Agora pode olhar no espelho.
Pesquisadora: Nossa, que linda que ficou minha maquiagem!
Isabela: Agora posso fazer maquiagem em você?
Mônica: Pode. Depois posso fazer em você?
Isabela: Pode.
As meninas se maquam (Diário de Campo número 04, turma da Educação Infantil).

Valter desejava preparar ovo para seu irmão, porém, para isso, precisava de “uma boneca homem” para simbolizar o irmão. A pesquisadora propões imaginar que a boneca fosse homem, para que assim a brincadeira pudesse ocorrer. Valter aceitou a suposição proposta e, então, pode fazer ovo para seu irmão. Lara demonstrou seus conhecimentos culinários ao ensinar a Valter que o ovo é feito em uma panela específica, a frigideira. Mesmo não sabendo seu nome, Lara reconheceu seu formato. A menina determinou que Valter pudesse preparar somente um ovo. Marcelo percebeu que Lara era quem ditava as regras da brincadeira na cozinha. Ao cozinhar, levantava a tampa da panela para que a líder fiscalizasse o preparo dos alimentos. Com o ingresso de Vitória na brincadeira, Lara avisou-a que para cozinhar, tinha que falar com ela. Vitória concordou e a chamou de mãe, a líder da casa. Valter sentiu a necessidade de esclarecer para as meninas que sua boneca era homem, já que o era apenas na imaginação. Lara, ao ver a boneca do sexo feminino, discordou de Valter. Vitória expulsou Valter da casinha, pois a considerava apenas para as meninas e os demais

espaços da brinquedoteca atribuída aos meninos. Valter driblou o argumento ao afirmar que um pequeno espaço da própria casinha destinava-se aos meninos. Marcelo pediu permissão à Vitória para fazer comida. Vitória autorizou, entretanto esclareceu que a mãe era Lara e, portanto, poderia ficar brava com a bagunça. Nesta brincadeira, as crianças demonstraram seus conhecimentos sobre as diferenças físicas entre os gêneros feminino e masculino. A boneca, somente com a permissão do faz de conta, representou o irmão de Valter que desejava um boneco. Além das diferenças físicas, Vitória apontou diferenças sociais e culturais, por meio do lugar para meninas brincarem não ser o mesmo para meninos. A casinha, com seus móveis e utensílios rosa e lilás, foi vista por Vitória como espaço das meninas. E os demais espaços da brinquedoteca como espaços para os meninos. Apesar da segregação presente em seu discurso, durante a coleta de dados Vitória brincou em demais espaços da brinquedoteca. Além disso, brincou de casinha em parceria com meninos. O argumento de que a casinha era um espaço destinado às meninas pôde ter sido empregado devido à divisão indesejada do espaço e dos brinquedos com Valter. Outra possibilidade seria a vontade de Vitória retirar Valter daquele espaço para que ela pudesse aproveitá-lo melhor. Concordamos com Kishimoto e Ono (2008) ao afirmarem que os estereótipos criados sobre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas provêm das famílias das crianças, da escola e da mídia. Equipar o canto da casinha com utensílios rosa e lilás reforça a concepção de que esse espaço é de uso exclusivo para meninas, como reforça Vitória. Entretanto, Valter comprova que além das crianças apropriarem-se de culturas e saberes, também os produzem. O menino discorda do estereótipo e continua sua brincadeira.

Lara aperta o botão do fogão e ascende uma luz vermelha.

Lara: Olha só!

Valter: Nossa!

Valter também tenta ascender o fogão.

Valter: Se tivesse uma boneca homem eu ia fingir que é o meu irmão e ia fazer um ovo. O meu irmão adora ovo. [Diz ao olhar para a pesquisadora].

Pesquisadora: Você pode fingir que a boneca é homem.

Valter: É, eu vou fazer ovo.

Valter pega um panelinha com tampa.

Lara: É nessa panela.

Lara pega uma frigideira.

Valter: Eu vou fazer um monte de ovo.

Lara: Não, é só um.

Valter deixa o ovo por algum tempo na frigideira e o retira.

Valter: O ovo está quente.

Passa-o rapidamente de uma mão à outra, ao fazer de conta que o queima. Coloca o ovo em um prato e com uma colher alimenta seu irmão.

Marcelo também decide brincar de boneca. Pega um carrinho e o bebê de Valter. Esse toma a boneca das mãos de Marcelo.

Valter: Não, esse é meu.

Marcelo pega outro bebê e resolve cozinhar. Coloca uma panela no fogão, ascende o fogo e levanta a tampa.

Marcelo: Tá bom assim?

Lara: Não, tem que deixar mais.

Lara tampa a panela de Marcelo.

Vitória vai à cozinha para fazer comida.

Vitória: Nossa, sumiu todo o ovo!

Lara: Sumiu. Vitória, quando você quiser cozinhar me avisa.

Vitória: Tá, agora eu vou passar roupa, tá mãe?!

Lara: Tá.

Valter: Eu fiz compra pro meu irmãozinho. Ele é homem.

No carrinho de compras de Valter havia um capacete e algumas ferramentas.

Lara: Não, é mulher.

Vitória: Sai daqui! Aqui é de menina. Olha o “espaço” que tem pros meninos brincar.

Valter: Então aqui é de menino.

Realiza a afirmação dentro de um canto da própria casinha.

Marcelo: Eu posso fazer comida?

Vitória: Faz, mas se depois a mãe ficar brava a culpa é sua.

Valter sai da casinha e nela deixa alguns brinquedos.

Vitória: O Valter sai e deixa nossa casa toda bagunçada (Diário de Campo número 04, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).



Figura 3 - Lara, Vitória, Valter e Marcelo brincam de casinha.

Rodrigo, na brinquedoteca da escola de Ensino Fundamental, convida a pesquisadora para brincar de boneca e, em seguida, de carrinho de bombeiro. A criança não manifesta preconceitos, determinadas vezes presente na sociedade, em relação ao menino brincar de boneca e a mulher, de carrinho. Tal brincadeira contribuiu para a construção da identidade da criança ao realizar a experiência de cuidar do bebê, mesmo

sendo do gênero masculino. Também pôde observar a pesquisadora interpretando uma função social, no geral, destinada a homens, ser bombeira. Os estereótipos dos gêneros nos brinquedos vinculam o universo feminino ao lar e à família; o masculino a carros, lutas e trabalho (KISHIMOTO; ONO, 2008). No brincar transcrito a seguir, Rodrigo e a pesquisadora rompem a dicotomia construída sobre papéis sociais e uso dos brinquedos.

Rodrigo brinca com uma boneca dentro de um carrinho.

Rodrigo: Quer brincar?

Pesquisadora: Quero. Como chama o seu nenê?

Rodrigo: Princesa. Quer dar mamadeira pra ela?

Pesquisadora: Quero.

A adulta pega a boneca no colo e a alimenta com a mamadeira.

Pesquisadora: Pronto, a sua filha mamou tudo.

Rodrigo: Ela ainda tá com fome.

Rodrigo alimenta a boneca com a mamadeira e a coloca no carrinho.

Rodrigo: Olha, o carrinho de bombeiros.

Pesquisadora: Onde é o fogo? [Imita a sirene do carro de bombeiros].

Rodrigo: É aqui.

Rodrigo pega a mangueira do carrinho e aponta para o fogo. A adulta direciona a escada do automóvel para o fogo.

Pesquisadora: Missão cumprida?

Rodrigo: Ahan!

Pesquisadora: Então vamos enrolar a mangueira igual estava.

Rodrigo enrola e passeia com o carrinho.

Professora: Vamos guardar os brinquedos (Diário de Campo número 13, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).



Figura 4 - Rodrigo brinca com o carrinho de bombeiros.

A docente disponibilizou o brinquedo “monta tudo” às crianças devido ao pedido de uma delas. A atenção da professora durante as atividades simultâneas de pintura com tinta e brincadeira com “monta tudo” destinou-se à primeira. Novamente,

as crianças desejaram manipular o cabelo da pesquisadora como um brinquedo. Sofia, após o pedido de permissão de Ben à pesquisadora, interessou-se pelo novo objeto lúdico. A menina propõe uma forma de socialização do brinquedo: “corta no meio”. A pesquisadora, mais uma vez, aceitou as normas da brincadeira regida pelas crianças. Ben, depois de observar sua mãe, realizou chapinha de faz de conta no cabelo da pesquisadora. Sofia gostou da ideia de Ben e a complementou, ao realizar e descrever a lavagem do cabelo antes da chapinha. Isabela também desejou brincar e pediu permissão aos integrantes. Ben negou, pois não pretendia dividir o brinquedo. Sofia utilizou um argumento de diferenciação dos gêneros feminino e masculino para a inclusão de Isabela e exclusão de Ben da brincadeira. Ben reprovou o argumento de Sofia. A menina, mais uma vez, insistiu na mesma defesa, ao provocar o menino. A docente percebeu as discussões e chamou Ben para realizar a pintura. Isabela rapidamente aproveitou para sentar-se em seu lugar e iniciar a desejada brincadeira. Nota-se que Sofia aceitou o fato de Ben brincar com o cabelo da pesquisadora e fazer chapinha. Somente trouxe argumentos de diferenciação de gêneros ao desejar que a amiga se inserisse na brincadeira no lugar de Ben. Segundo Kishimoto e Ono (2008), os meninos são sujeitos à pressão social em suas brincadeiras para evitarem “atividades de meninas”. O menino, entretanto, ignorou os argumentos de Sofia, ao parecer discordar dos valores mediados.

Após brincarem no tanque de areia, as crianças calçam seus sapatos e vão à sala. Sentam-se em roda e a professora explica que realizarão uma pintura com tinta. Após a explicação, as crianças sentam-se nas mesinhas em quartetos.

Duas crianças realizam a pintura e as demais brincam de “monta tudo”. Uma das crianças pediu anteriormente para a professora para brincarem com o brinquedo. A pesquisadora senta-se na mesa de Ben e Sofia. A professora observa e orienta as meninas que fazem a pintura.

Ben: Posso mexer no seu cabelo?

Pesquisadora: Pode.

Sofia: Corta no meio que ai fica metade pra mim e metade pro Ben.

Pesquisadora: Corto.

Ben: Eu vou fazer chapinha. Minha mãe faz chapinha.

Pesquisadora: Você vê ela fazendo chapinha?

Ben: Ahan, ela vai lá na minha tia.

Pesquisadora: Ela tem salão?

Ben: Tem.

Sofia: Esse é o xampu, esse é maquiagem, esse é maquiagem, esse é maquiagem. Primeiro eu vou lavar com xampu: “shu”. Agora vou passar creme e agora vou fazer chapinha: “shu, shu, shu”.

Isabela: Eu posso sentar ai?

Ben: Ah, não. Eu to brincando no cabelo da tia.

Sofia: Se eu fosse você, eu deixava a Isabela. Eu nunca vi homem mexendo em cabelo de mulher. Mulher mexe no cabelo de mulher e homem no cabelo de homem.

Ben: Não é.

Sofia: Você vai virar mulherzinha!

Professora: Ben, vem fazer a pintura.

Isabela senta-se no lugar de Ben (Diário de Campo número 12, turma da Educação Infantil).

Segundo Moyles (2006), o brincar difere-se conforme o gênero da criança. As propagandas televisivas contribuem para a diferenciação. Por meio de comerciais tenta-se transmitir os ideais brinquedos para meninos e meninas, diferenciados com atores, cores e músicas. As crianças, desde muito pequenas, percebem as diferenças socialmente estabelecidas entre os sexos. Mas, por meio da brincadeira, estereótipos e preconceitos podem ser superados. Os meninos devem brincar de casinha, fazer “comidinha” e cuidar de bonecos. As meninas também necessitam brincar de carrinhos e jogar futebol. Os papéis masculino e feminino modificam-se devido à estruturação familiar moderna ocasionada, principalmente, pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Portanto, o brincar também reflete essa mudança contemporânea e caminha para o fim do preconceito de gêneros.

Wanderlind (2006) complementa que a mídia, a cultura e a sociedade influenciam na escolha dos brinquedos de meninos e menina, sendo o próprio papel dos gêneros variante de acordo com elementos culturais e sociais.

Percebemos nas brincadeiras das crianças que a dicotomia dos gêneros, por vezes, faz-se presente no brincar e na concepção das crianças, como na escolha das cores, dos brinquedos e das brincadeiras.

Em outros momentos, as crianças demonstram a superação dos estereótipos, como na interpretação de papéis masculinos por Elisângela, o desejo de Mariano em maquiarse, Valter cozinha, Mário e Rodrigo cuidam do bebê.

Inicia-se aqui a análise e discussão dos dados da segunda categoria estabelecida: *relações nas brincadeiras e a construção da autonomia das crianças* e a subcategoria: *relações criança-criança nas brincadeiras*. Dentro desta subcategoria, os dados revelam que as crianças se organizam, criam suas próprias regras e formas de brincar, ensinam e aprendem umas com as outras, ao construírem sua autonomia. Sendo assim, ao encontro do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a

autonomia capacita as crianças a decidirem, sem desconsiderar regras, valores e perspectivas sociais.

Na turma de Educação Infantil em que a pesquisadora realizou inserções de campo, a professora, muitas vezes, escolhia os brinquedos e os distribuía entre as crianças. Ao disponibilizá-los em uma grande mesa, onde todas as crianças sentavam-se e brincavam juntas, escolhendo seus próprios lugares, a educadora pôde proporcionar um momento de brincadeiras e relações entre as crianças. Nas relações durante o brincar, as crianças organizaram-se na distribuição de brinquedos considerados por elas mais interessantes, quem os manipularia ou não. Além disso, negociavam entre elas o uso dos brinquedos. Apesar de a escolha dos brinquedos não ter sido realizada pelas próprias crianças, demonstraram aprovação à escolha da docente, com um grito de entusiasmo. Nas relações para socialização de um determinado brinquedo do interesse das crianças, as meninas se organizaram, argumentaram e determinaram condições. Maria Joaquina pede o brinquedo à Gabriele após seu pedido. Gabriele nega a solicitação de Camila, com um argumento. Camila, insatisfeita, insiste. Gabriele socializa com uma condição aceita por Camila para poder brincar. Concordamos com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) ao afirmar que considerando a autonomia das crianças no processo educativo, reconhece-se a capacidade infantil de construção de conhecimentos, vontades e intervenção no meio.

A professora pede às crianças para se sentarem em uma grande mesa e coloca os brinquedos espalhados sobre ela. As crianças dão um grito de entusiasmo.

Gabriele: Deixa eu brincar?

Maria Joaquina: Tó. [Entrega o brinquedo à Gabriele].

Camila: Deixa eu ver?

Gabriele: Eu acabei de pegar, Camila.

Camila: Deixa eu brincar, você já viu!

Gabriele: Você não vai dar pra Sofia?

Camila: Não.

Gabriele: Então tó. (Diário de Campo número 01, turma da Educação Infantil).

Ao brincarem com pinos de montar sentados em dupla, Ben negociou com Maria Joaquina o compartilhamento de uma peça azul. A menina empregou argumentos ao seu favor e o menino contra ela. Sem encontrar uma justificativa convincente, Maria Joaquina finalizou a discussão, ao concluir que não dividiria o brinquedo. Argumentos, justificativas, diálogos e negociações colaboraram para a construção da autonomia das

crianças. Por fim, Maria Joaquina impôs o predomínio de seu desejo, ao invés da divisão do brinquedo. Revelou que a construção da autonomia, das identidades, o diálogo são um processo, sempre em construção. A imposição de desejos, ideias, ordens, a injustiça presencia-se nos atos humanos em determinados momentos, enquanto que em outros, predomina as práticas sociais humanizadoras. Observamos que a autonomia depende também do outro, nunca é absoluta (ZATTI, 2007).

Ben: Me dá o [pino de montar] azul?

Maria Joaquina: Não, eu vou usar.

Ben: Mas esse não vai na pulseira. [Maria Joaquina monta uma pulseira].

Maria Joaquina: Depois eu vou usar.

Ben: Ah, Maria Joaquina... Você não tá usando!

Maria Joaquina: É meu. Eu já disse não.

Ben continua brincando com as suas peças (Diário de Campo número 08, turma de Educação Infantil).

As crianças brincavam no tanque de areia. Larissa interessou-se pela sucata utilizada como brinquedo por Mônica. Larissa pediu à Mônica que negou a entrega. Larissa, sem diálogo, ofendeu Mônica e retirou-se. Mais situações de relações nas brincadeiras e até mesmo a mediação da professora poderiam colaborar para que Larissa ampliasse seu repertório de argumentos e dialogasse em busca da satisfação de seus desejos. Concordamos com Zatti (2007) que a autonomia é garantida dentro dos próprios limites do indivíduo. Larissa, em seu gradual processo de construção da autonomia, com relações com seus pares e com a professora pode expandir seus limites a caminho de relações mais complexas e diálogos maduros.

Mônica tem um frasco de amaciante.

Larissa: Me dá.

Mônica: Não.

Larissa: Chata (Diário de Campo número 11, turma da Educação Infantil).

No pátio, as crianças brincavam com brinquedos trazidos de casa. Ben interessou-se pelo carrinho de Murilo. Ao ouvir o pedido do primeiro, esse forneceu um argumento convincente. Ben, ao saber respeitar a vez de Murilo brincar, o compreendeu e gentilmente auxiliou o amigo em uma dificuldade encontrada. Nesse caso, Murilo argumentou em defesa de seu interesse em continuar com o carrinho. Ben, com maturidade, conseguiu esperar a vez de Murilo brincar. As próprias crianças, por meio

do diálogo e do respeito ao outro, negociaram com autonomia quem brincaria. Entendemos, ancorados em Zatti (2007), que a autonomia envolve o poder de determinar a própria lei e a capacidade de realizá-la. Ben, por meio de seu pensar autônomo, não atingiu o objetivo de brincar com o carrinho. A autonomia se dá no mundo, ao depender igualmente da vontade do outro, por isso não é autossuficiência.

Ben: Deixa eu ver?

Murilo: Não, agora eu to brincando um pouquinho.

Murilo tenta abrir a porta do carrinho e não consegue.

Ben: Quer que eu abro?

Murilo: Quero.

Ben tenta abrir a porta do carrinho. Ao conseguir, devolve a Murilo (Diário de Campo número 11, turma da Educação Infantil).



Figura 5 - Ben e Murilo negociam a divisão do carrinho.

No recreio, Marcelo, Leandro e Jaime montavam um quebra-cabeça juntos. Rodrigo inseriu-se na brincadeira e Leandro não o aceitou, ao empurrar sua mão. Marcelo e Jaime protestaram a favor de Rodrigo. Leandro, mais uma vez, empurrou a mão de outro menino e gritou com o erro do colega. Jaime reprovou a atitude de Leandro, ao pedir para não gritar. Marcelo, Jaime e Leandro continuaram montando o quebra-cabeça em parceria. Nesta brincadeira, Marcelo e Jaime, por meio de conselhos e argumentos, ensinaram para Leandro formas para uma boa convivência no grupo e divisão do brinquedo com o outro. Os meninos conseguiram convencer Leandro a aceitar mais um participante na brincadeira e dividir o brinquedo. Sendo assim, com autonomia as crianças ensinaram Leandro, dividiram o brinquedo e decidiram quem participaria do brincar. Conforme Bassedas *et al.* (1999), as crianças recebem contribuições de pares mais experientes para a construção da autonomia. Com esses

parceiros, tornam-se capazes de realizar o que não fariam desacompanhados. Tal processo caminha em um sentido para que as crianças realizem as atividades sem o auxílio de outra pessoa. Ao encontro da afirmação dos autores, Leandro, com apoio de Jaime e Marcelo relacionou-se no brincar.

Marcelo, Leandro e Jaime montam um quebra-cabeça. Rodrigo, depois, entra na brincadeira e tenta encaixar uma peça.

Leandro: Para, Rodrigo!

Empurra a mão de Rodrigo.

Marcelo: Deixa ele brincar.

Jaime: É, o jogo não é só seu, é da escola.

Rodrigo ajuda no encaixe de algumas peças e vai brincar com outro jogo. Jaime tenta encaixar uma peça.

Leandro: Não é essa!

Empurra a mão de Jaime.

Jaime: Não grita.

Insiste em encaixar a peça.

Marcelo: Achei a peça.

Jaime: Olha, é essa! E essa é aqui!

Leandro: Achei outra! (Diário de Campo número 03, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Na quadra, os meninos organizavam-se para dar início ao jogo de futebol. Rafael posicionou-se no gol e negou o pedido de Leonardo para ser goleiro. A satisfação do desejo de Rafael em ser o goleiro predominou sobre o atendimento ao pedido do outro. Mais uma vez, as próprias crianças organizaram o jogo, dialogaram e determinaram a posição de cada participante. De acordo com Bassedas *et al.* (1999), a infância é uma etapa de desenvolvimento das capacidades, entre elas a autonomia, rumo à independência. Relações nas brincadeiras, como a descrita a seguir, colaboram para tal processo.

Um grupo de meninos pega a bola de futebol. Leonardo e Rafael disputam a posição de goleiro.

Leonardo: Deixa eu ser?

Rafael: Não, eu que vou ficar (Diário de Campo número 03, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

A docente, a pedido de Douglas, disponibilizou os animais plásticos às crianças. Camila pegou um porquinho e decidiu lavá-lo. Maria Joaquina, ao ouvir Camila, resolveu dar um banho no brinquedo. Camila defendeu sua posse sobre o brinquedo. Maria Joaquina, para possibilitar o prosseguimento da brincadeira, decidiu dar banho em um cavalinho. Camila, dessa vez, quis trocar os animais com Maria Joaquina. Essa,

novamente, conseguiu dar continuidade à brincadeira ao aceitar a troca proposta. Camila convidou Pietro para brincar e aproveitou para pedir-lhe o cavalinho. O menino interessou-se pelo porquinho de Maria Joaquina. Ela logo resolveu a situação, ao indicar a Pietro que pegasse o outro cavalinho. Após a longa negociação para distribuição dos brinquedos, o banho dos animais iniciou-se. As crianças governaram sua brincadeira, ao inventá-la e distribuírem os brinquedos. Entre a satisfação de seus próprios desejos e dos desejos do outro, Maria Joaquina balanceou interesses e colaborou para o prosseguimento do brincar. As tomadas de decisão de Maria Joaquina recordam Winnicott (1983) em sua teoria do desenvolvimento emocional. Após transitar pelas fases da Dependência Absoluta e da Dependência Relativa, a criança caminha Rumo à Independência. Intercâmbios entre a realidade interna e externa permitem o enriquecimento de ambas e a criança controla acontecimentos internos e externos. Percebemos que Maria Joaquina é capaz de relacionar-se e ampliar sua vida social e identificar-se com a sociedade em que vive.

Camila: Eu vou lavar o porquinho.

Maria Joaquina: E eu vou dar banho nele.

Camila: Não, eu que vou dar banho.

Maria Joaquina: Não, você dá banho no porquinho e eu no cavalinho.

Camila: Eu dou banho no cavalinho e você no porquinho.

Maria Joaquina: Então me dá o porquinho.

Pietro chega à mesa das meninas com alguns brinquedos.

Camila: Você quer juntar com a gente?

Pietro: Quero.

Camila: Então me empresta o cavalinho?

Pietro empresta o cavalinho a Camila.

Pietro: Eu quero o porquinho.

Maria Joaquina: Eu já to brincando. Você tem outro cavalinho.

Camila começa a dar banho no cavalinho e Maria Joaquina a observa. Coloca o animal em um objeto similar a uma banheira.

Camila: Vou passar xampu. E agora água: “shu”. Agora é o creme, o condicionador. E mais água: “shu”. Tem que passar o sabonete. Esse era o sabonete. E agora de novo. Pronto, tá limpinho.

Maria Joaquina: Agora eu vou dar banho no porquinho.

Camila: Você pode usar tudo isso.

Oferece alguns brinquedos à Maria Joaquina. A criança coloca o porquinho dentro do objeto similar a uma banheira.

Maria Joaquina: Xampu, creme. Olha, esse vai ser o creme.

Camila: Não, esse era o sabonete.

Maria Joaquina: Agora eu vou passar água e sabonete.

Camila: Não, agora você vai ter que passar mais água. Tem sabonete.

Maria Joaquina: Agora meu porquinho tá limpinho! (Diário de Campo número 10, turma da Educação Infantil).



Figura 6 - Animais plásticos presentes nas brincadeiras das crianças.

Mais uma vez no tanque de areia, as crianças relacionaram-se na brincadeira e juntas produziram um grande bolo com areia, água, pazinhas e baldinhos. As próprias crianças determinaram funções, criaram regras e formas de se organizarem durante a convivência estabelecida para um objetivo em comum: criar um bolo. A brincadeira começou com Carlos e Elisângela. Assim que o bolo ganhou volume, Maria Joaquina pediu para participar. Carlos autorizou a participação e reforçou que sendo a Maria Joaquina, ela poderia inserir-se. Mariano, ao pedir para colocar farinha no bolo, ao mesmo tempo pedia autorização para participar do brincar. Carlos permitiu. As crianças citaram ingredientes utilizados no preparo de bolos (farinha e chocolate em pó), compartilhando, assim, seus conhecimentos sobre o seu preparo. Carlos, o líder da brincadeira, determinou a hora em que o bolo estava pronto e que iriam mostrar para a professora. Exibiram sua produção coletiva à docente. Carlos governou o grupo para proteção do bolo com a aproximação de mais crianças. Elisângela determinou que a Maria Joaquina não iria mais brincar com o grupo. Carlos discordou ao afirmar que ele era o líder da brincadeira e, portanto, suas ordens prevaleceriam às de Elisângela. Defendeu a permanência de Maria Joaquina na equipe. Mariano também atribuiu uma função a si mesmo, a de guarda do bolo, já que tiveram que o proteger das demais crianças que desejaram atacá-lo. Mariano afirmou que todos estavam com fome e, assim, iria cortar o bolo. Seus interesses opuseram-se aos de Carlos, mas, mesmo assim, Carlos concordou em cortar o bolo, com uma condição, depois teriam que fazer outro. Mariano iniciou os cortes. Carlos pareceu-se arrependido de haver concordado e rapidamente desfez os cortes, para manter a integridade da produção coletiva. Solicitou ajuda das meninas para proteção do bolo. Em equipe, com um abraço ao redor do bolo,

as crianças protegeram-no da fome de Mariano, impossibilitado de cortá-lo. Prevaleceu o desejo de Carlos, “chefe” da brincadeira. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a autonomia equivale à capacidade de tomar suas próprias escolhas. No caso dessa brincadeira, escolheram e elaboraram a brincadeira, com quem brincariam e quais objetos seriam utilizados, sem desconsiderar regras, valores e perspectivas sociais. Portanto, as escolhas da docente e a organização temporal e espacial da instituição de Educação Infantil também influenciaram no governo infantil do brincar.

A turma do Jardim II brinca no tanque de areia com outra turma. As crianças cavam um buraco. Elisângela e Carlos o enchem de água. Carlos mistura a água com a areia, coloca-a em um balde e empilha bastante areia sobre o recipiente.

Carlos: O bolo tem que chegar até aqui. [Mostra com a mão a altura em que deve atingir o bolo].

Elisângela auxilia Carlos.

Elisângela: Eu vou colocar farinha.

Elisângela começa a colocar barro em volta do balde e Carlos a ajuda.

Elisângela: Nem dá mais pra ver o balde.

Maria Joaquina: Posso ajudar?

Carlos: Pode. A Maria Joaquina pode.

Maria Joaquina: Gente, tem que apertar.

Mariano: Gente, eu vou colocar farinha pode?

Carlos: Pode.

Mariano coloca areia seca no bolo.

Maria Joaquina: Chocolate em pó. [Joga mais areia seca sobre o bolo].

Carlos: Chega, tá muito duro. Eu vou mostrar pra tia.

Mariano: Eu levo.

Carlos: Tia, olha o nosso bolo duro.

Professora: Nossa, que bolão!

Outras crianças se aproximam do bolo.

Carlos: Cuida do nosso bolo que eles querem roubar.

Ben: A gente não quer o bolo. Só um pouco dessa terra.

Elisângela: A Maria Joaquina não vai mais brincar com a gente.

Carlos: Vai sim. Quem manda aqui é o chefe. Eu sou o chefe.

Mariano: E eu sou o guarda.

As crianças colocam mais areia no bolo e o moldam. Cada integrante da brincadeira coloca um pouco de barro ou areia seca.

Mariano: Tá todo mundo com fome. Eu vou cortar o bolo.

Carlos: Tá bom, mas depois a gente vai ter que fazer outro bolo.

Mariano pega uma pazinha e faz dois cortes no bolo. Carlos desfaz os cortes com a mão.

Carlos: Gente, me ajuda a abraçar o bolo pro Mariano não comer!

Elisângela e Maria Joaquina ajudam Carlos a abraçar o bolo, ao impossibilitar que Mariano o corte (Diário de Campo número 04, turma da Educação Infantil).

Novamente no tanque de areia, Carlos e Murilo brincavam de cavar um buraco. Cirilo pediu para brincar com os meninos, porém só foi aceito com as condições impostas. Segundo a docente, laudos médicos apontam que Cirilo tem déficit intelectual. Talvez, se outra criança pedisse para brincar, as condições não seriam impostas por Carlos e Murilo. Consideramos a possibilidade de Cirilo ter pedido para brincar apenas para ser aceito, ao invés de desejar participar da brincadeira de fato, pois não participou. Inventou sua própria brincadeira e foi Murilo quem brincou com ele. Na brincadeira, as crianças tiveram autonomia para escolherem de que e com quem brincar. Para Bassedas *et al.* (1999), ao tomarem suas próprias iniciativas, as crianças representam o fortalecimento de suas identidades e autonomia. A vontade de serem grandes e realizarem conquistas funcionam como combustível para dar andamento ao processo. Nas relações nas brincadeiras, as iniciativas infantis são explicitadas.

Carlos e Murilo cavam um buraco.

Cirilo: Posso brincar com vocês?

Carlos: Pode, mas se você fizer arte vai sair.

Murilo: Mas vai brincar só um pouquinho.

Os dois continuam cavando o buraco e Cirilo faz bolos.

Carlos: Você tá fora, não tá ajudando.

Cirilo parece não se importar e continua fazendo bolos.

Cirilo: Tia, olha meu bolo!

Pesquisadora: É do que?

Cirilo: De chocolate. Come.

A pesquisadora faz de conta que come.

Pesquisadora: Que gostoso!

Murilo: Tia, olha meu bolo!

Pesquisadora: É do que o seu?

Murilo: De pimenta. É bolo ruim.

Pesquisadora: Credo!

Murilo: Come.

Pesquisadora: Eu não, vai arder a minha boca.

Murilo: Meu pai come pimenta. Ele gosta.

Pesquisadora: Eu também gosto, mas eu coloco só um pouquinho.

Murilo: Agora eu fiz um sorvete.

Pesquisadora: Ai, que delícia! É do que?

Murilo: Não sei.

Pesquisadora: Parece de chocolate.

Murilo: É de creme, chocolate, morangos em cima e palitinho.

Pesquisadora: Nossa, que delícia! Posso comer?

Murilo: Pode, eu fiz pra você.

A pesquisadora faz de conta que come o sorvete.

Pesquisadora: Ficou muito bom! Obrigada! (Diário de Campo número 08, turma da Educação Infantil).

No período da coleta de dados, foi televisionado o evento de shows “*Rock in Rio*”. Na sala, Camila organizou o cenário da brincadeira ao enfileirar três cadeiras para simbolizar a plateia. Convidou Sofia para se sentar em uma das cadeiras e compor o público do show. Sofia ignorou. Pietro, distraído, sentou-se em uma das cadeiras enfileiradas. Camila exigiu que Pietro se levantasse, sendo as cadeiras somente para convidados, como Sofia. Isabela incluiu-se no brincar, ao avisar para a líder sua entrada. Improvisaram instrumentos, sendo eles pinos de boliche e teclado de computador. Camila também chamou Pietro para ser membro da banda. Douglas passou a fazer parte do show ao tocar outro teclado de computador. Em sintonia cantam “*We will rock you*”, música da propaganda televisionada do evento. Gabriele muda a canção para “*Show das Poderosas*”, muito divulgada na mídia durante o período da coleta de dados. Camila, mais uma vez, ditou as regras da brincadeira, ao exigir a mudança de música. Gabriele desobedeceu e Camila repetiu sua ordem, dessa vez, com um tom de voz mais alto. Foi Camila quem escolheu a nova música a ser cantada e dançada. Convidou Isabela para brincar, porém estava ocupada. Então, chamou Elisângela que aceitou. Isabela, agora desocupada, também participou. Elisângela pediu a guitarra de Camila, objeto lúdico que nas mãos da criança conduzia a brincadeira. Camila negou. As duas começaram uma disputa pelo objeto, ao puxá-lo. Ao ver a cena, a docente determinou que Elisângela pudesse brincar e as crianças obedeceram. De acordo com Huizinga (2000), as crianças, com o intuito de manterem-se na brincadeira e nela permanecerem, elaboram e seguem regras. Camila ditou as regras do brincar e Gabriele, Pietro, Isabela e Elisângela às seguiram para permanecerem na brincadeira elaborada e regida pelas próprias crianças.

Camila, com uma guitarra pendurada nos ombros, organiza três cadeiras enfileiradas.

Camila: Senta aí pra ver o “Rock in Rio”. [Fala à Sofia].

Sofia não dá atenção a Camila. Pietro brinca com um teclado e senta-se distraidamente em uma das cadeiras.

Camila: Não, pode levantar! Aí é o convidado.

Pietro levanta-se.

Isabela: Eu também vou tocar, Camila.

Isabela tinha dois pinos de boliche nas mãos.

Camila: Vem também Pietro!

Os três começam a tocar seus instrumentos. Douglas, com um teclado de computador, insere-se na banda.

Banda: “We will, we will rock you”.

Camila toca sua guitarra e Gabriele começa a dançar “Show das Poderosas”.

Camila: Agora vamos mudar de música.

Gabriele continua dançando.

*Camila: Eu disse chega. Agora vamos cantar a da “Barbie Girl”.
Vem, Isabela.*

Isabela: Espera, eu to ocupada.

Camila: Vem, vem, Elisângela.

Elisângela e Isabela dançam e Camila toca e canta.

Elisângela: Eu quero.

Aponta para a guitarra.

Camila: Não.

As duas disputam o brinquedo e o puxam.

Professora: Agora deixa ela brincar um pouquinho Camila.

Camila cede o brinquedo à Elisângela. Essa se senta em uma cadeira e começa a cantar. Aquela brinca com outros objetos (Diário de Campo número 05, turma da Educação Infantil).

Na brinquedoteca, as crianças brincavam no canto dos fantoches. Importante ressaltar que a turma estudava o projeto “Chapeuzinho Vermelho”. Nas histórias produzidas pelas crianças com os fantoches, elementos do conto faziam-se presentes. Na história de Valter, o Saci- Pererê transforma-se em “um negrinho chamado Chapeuzinho Vermelho”, devido à similaridade do capuz. O conto de Antônio possuía o elemento “cortar a barriga”, como o caçador realiza com o Lobo Mau para salvar a vovó. Na releitura de Antônio, o cortar a barriga equivalia à cirurgia “para sarar” realizada pelo médico. As crianças regeram as apresentações de fantoches, compartilharam e adquiriram conhecimentos. Sem imposições, prestaram atenção nas histórias contadas por nelas terem interesse. Por meio da linguagem oral, produziram criativos contos, longe de moldes escolarizantes. A brincadeira constitui-se como espaço de criação cultural das crianças, com significação social, afirma Kishimoto (2010).

Três meninos brincam com fantoches.

Antônio: Eu sou uma sereia.

Valter: Olha o gato de botas!

Antônio: Eu sou o peixe.

Jeniffer coloca um papelão em frente à janelinha da casa de fantoches.

Jeniffer: Vocês tão ensaiando.

Deixa o papelão em frente à janelinha por algum tempo, depois o retira.

Jeniffer: Pode começar o show.

Valter: Eu começo. Era vez um negrinho chamado “Chapeuzinho Vermelho”.

Valter possui o Saci-Pererê.

Antônio: Agora sou eu.

Valter: Tem que colocar isso aqui antes de começar.

Valter coloca o papelão em frente à janelinha da casa dos fantoches.

Antônio: O show pode começar.

Valter retira o papelão.

Antônio: Era uma vez...

Valter: Sempre começa com “era uma vez”.

Jaime e Marcelo se organizam na plateia.

Antônio: Era uma vez, uma princesa e um sapo. A princesa ficou doente e mandou chamar o maior doutor de todo o mundo. Ai, o doutor cortou a barriga da princesa pra ver o que ela tinha e também cortou a do sapo. Ai, a princesa sarou e começou a namorar com o doutor.

Jaime e Valter prestaram atenção na história contada por Antônio. Deram risadas no final.

Valter: Agora sou eu (Diário de Campo número 07, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

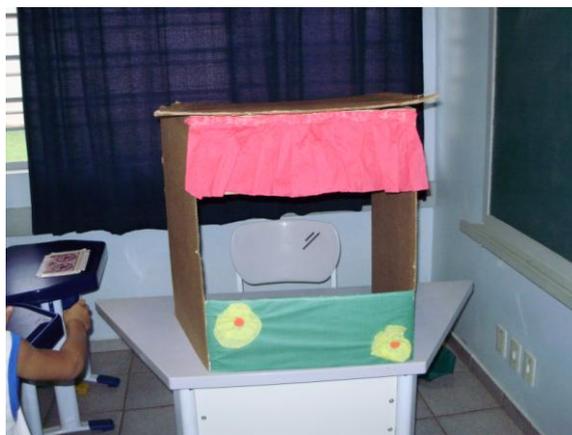


Figura 7 - Casinha de fantoches da brinquedoteca.

Sexta-feira, dia do brinquedo. Alan levou os seus animais plásticos ao recreio, tempo e espaço possibilitado às brincadeiras. Alan, o dono dos brinquedos, convidou demais crianças para brincarem com ele. Dividiu seus brinquedos com Mário e Richard. As atividades do recreio, no Ensino Fundamental, foram regidas pelas crianças dentro das perspectivas e regras da escola e fiscalização de três inspetores. Assim como Kishimoto (2010), compreendemos o brincar como uma atividade social e cultural, ao recriar a realidade com sistemas simbólicos próprios das crianças.

Alan trouxe animais plásticos.

Alan: Quem quer brincar vem comigo!

Senta-se ao chão. Mário e Richard ficam próximos. Alan distribuí um a um os brinquedos aos amigos, que os organizam em pé e em fila. Ao mesmo tempo em que brincam, comem. A inspetora os lembra da regra da escola, para primeiro comerem na mesa e depois brincarem. Os meninos vão à mesa (Diário de Campo número 12, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).



Figura 8 - Alan divide seus brinquedos com outras crianças no recreio.

Novamente no recreio, as crianças protagonizaram a criação da atividade. Alan convidou um grupo de meninos para brincarem de “Creu”. Todos os garotos conheciam as regras da brincadeira. Valter sabia ser aquela brincadeira conhecida por um grupo específico e demonstrou esse conhecimento ao explicar à pesquisadora as regras do pega-pega reinventado. Além de escolherem as atividades desempenhadas no recreio, as crianças as criaram e as comandaram. Conforme Freire (2003), a construção da autonomia é um processo que caminha ao lado da responsabilidade, da tomada de decisão e da liberdade. Como no trecho a seguir, em que as crianças tiveram liberdade para escolha e criação das atividades e decidiram sobre elas. Segundo Sarmiento (2003), nas relações estabelecidas pelas crianças, elas aprendem valores para a formação de suas identidades. As crianças produzem rituais, regras e brincadeiras transmitidas entre elas próprias, sendo aspectos das culturas infantis, pois não são mediadas diretamente pelos adultos.

Alan: Vamos brincar de “Creu”?

Valter: Vamos! Você sabe como brinca de “Creu”?

Pesquisadora: Não, como é?

Valter: Todo mundo sobe ali em cima e não pode deixar pegar. Pra não pegar, tem que pular de lá [de um pequeno palco presente no pátio].

Alguns meninos brincam. Os pegos sentam-se nas cadeiras do palco.

Alan: Eu que pego.

As crianças fogem de Alan, ao subirem e descerem do palco rapidamente, em meio de risadas. O primeiro a ser pego é Antônio.

Valter: Agora tem que sentar na cadeira, Antônio.

Antônio segue as regras da brincadeira, assim como as próximas crianças pegas (Diário de Campo número 13, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Mais uma vez no recreio, as crianças inventaram uma nova brincadeira. Para fazerem-se presentes no diário de campo da pesquisadora, as meninas brincaram de “*Monster High*” (desenho de monstros adolescentes televisionado durante o período de coleta de dados, destinado a meninas). Para Kishimoto (2010), a cultura lúdica envolve um conjunto de procedimentos que possibilitam o brincar, sendo eles as regras, as estruturas gerais da brincadeira, aspectos da moda, da atualidade e dos interesses das crianças. Diversifica-se de acordo com os gêneros, o meio social e cultural.

Jeniffer: O que você tá escrevendo?

Pesquisadora: É sobre a brincadeira de vocês.

Jeniffer: Então vamos inventar uma brincadeira?

Alessandra: Vamos!

Vitória: Vamos brincar de “Monster High”.

Pesquisadora: Como é essa brincadeira?

Jeniffer: Tem que girar e fingir que é noite de lua cheia.

Alessandra: Eu sou a “Pérola” [personagem do desenho “Monster High”].

Vitória, Alessandra, Jeniffer e Lara giram pelo pátio de braços abertos (Diário de Campo número 13, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).



Figura 9 - Jeniffer, Vitória, Alessandra e Lara brincam de “*Monster High*”.

Na sala, as crianças brincaram nas carteiras organizadas em quartetos com pinos de montar. A docente escolheu os brinquedos e as crianças, os lugares onde sentariam. Os ajudantes do dia entregavam e recolhiam os brinquedos. Carlos, o ajudante, disponibilizou-se para distribuir os pinos de montar à turma. A professora indicou uma medida para auxiliar a criança a dividir as peças igualmente entre os membros da sala. Maria Joaquina ensinou Eduarda a girar o pião, ao notar sua dificuldade. Mônica inseriu a pesquisadora na brincadeira de telefonar. Mônica aceitou a sugestão da pesquisadora e

a ela construiu um celular. Iniciaram uma conversa. Eduarda gostou da brincadeira e a repetiu com Mônica. Sendo a primeira quem ligou a essa, Mônica estranhou Eduarda ter perguntado quem falava. Mônica introduziu no brincar seu conhecimento sobre o uso de aparelhos celulares. Eduarda mostrou ter aprendido o ensinado por Mônica. Na brincadeira criada pelas crianças, por meio das relações criança-criança, as meninas ensinaram e aprenderam. A possibilidade de elaborarem suas formas de brincar e compartilharem conhecimentos colaborou para a construção da autonomia das crianças. A autonomia das crianças para criarem suas brincadeiras e distribuírem os brinquedos vincula-se à tomada de decisões da docente, à rotina e à instituição escolar como um todo. Dessa forma, concordamos com Winnicott (1983) ao afirmar que a autonomia não é absoluta. O indivíduo normal relaciona-se com o ambiente de forma interdependente.

Após o café da manhã, a professora pega os pinos de montar para dar às crianças, sentadas em quartetos nas mesinhas da sala.

Carlos: Posso entregar as peças?

Professora: Pode. Dá só um pouquinho para cada um. Uma “mãozada”.

Eduarda monta um pião e tenta girá-lo.

Eduarda: Ah, não consigo!

Maria Joaquina toma o pião de sua mão e o gira. Henrique que montava uma moto, rapidamente constrói um pião e o gira também.

Eduarda olha.

Mônica: Olha, eu fiz um telefone. Vou ligar pra você.

Pesquisadora: Mas eu também preciso de um telefone.

Mônica constrói um telefone para a pesquisadora.

Pesquisadora: Agora eu vou esperar você me ligar.

Mônica imita o som do toque do telefone.

Pesquisadora: Alô! Quem fala?

Mônica: A Mônica.

Pesquisadora: Oi, Mônica! Tudo bem?

Mônica: Tudo!

Pesquisadora: Onde você tá?

Mônica: Na escola.

Pesquisadora: O que você tá fazendo?

Mônica: Estudando.

Pesquisadora: É verdade que vocês vão a um passeio hoje?

Mônica: É.

Pesquisadora: Então, depois eu te ligo para ver como foi.

Mônica: Tá.

Pesquisadora: Beijo! Tchau!

Mônica: Tchau!

Eduarda: Eu vou te ligar. No último toque você atende.

Mônica: Tá.

Eduarda imita o som do toque de um telefone.

Eduarda: Agora é o último toque.

Mônica: Alô!

Eduarda: Alô! Quem fala?

Mônica: Uê, foi você que me ligou. Você não tá vendo a minha foto aí no seu celular?

Eduarda olha o celular construído com pinos para ver a foto da amiga (Diário de Campo número 2, turma da Educação Infantil).

Dois meninos do primeiro ano do Ensino Fundamental, ao brincarem de casinha na brinquedoteca, ensinaram e aprenderam juntos conhecimentos culinários acumulados. As crianças escolheram e criaram a brincadeira, rica em trocas de saberes. Organizar a sala com diferentes opções de brinquedos possibilita a escolha autônoma e o respeito à liberdade das crianças, afirma Kishimoto (2010).

Júlio abre a geladeira da casinha.

Júlio: Olha aqui! Tem dois sucos!

Marcelo mexe nas panelinhas do fogão.

Júlio: Deixa eu ver? [Abre a tampa da panela]. Vai queimar! Tem que mexer.

Marcelo: Vamos por um pouco na panela de pressão.

Júlio abre a panela de pressão e coloca mais ovos. Marcelo passa os ovos para uma frigideira e os coloca novamente em uma panela de pressão. Nesta mudança, alguns ovos caem no chão.

Júlio: Ih, quebrou! (Diário de Campo número 05, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).



Figura 10 - Alguns brinquedos disponíveis na casinha.

Para que ocorra a brincadeira, certa independência para escolha de parceiros, brinquedos e atos é necessária. Por vivenciarem brincadeiras criativas e imaginadas pelas próprias crianças, podem resolver problemas sozinhas. Assim, elas experimentam o mundo e adquirem uma particular compreensão sobre os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998). Com a autonomia para escolherem seus parceiros, brinquedos e

brincadeiras, as crianças ensinam e aprendem a dividir, a relacionarem-se com maior experiência, a expressarem seus desejos, a argumentarem e negociarem soluções.

Ao encontro do documento, Kramer (2009), afirma que ao relacionarem-se com seus pares, as crianças mediam e conhecem culturas, significados e ideologias. Assim, internalizam conhecimentos e conceitos que formam sua consciência, a partir do contexto social. Os dados revelam que é na possibilidade fornecida pelas professoras, escola, rotina e currículo que as crianças criam, tomam decisões, escolhem e, assim, desenvolvem sua autonomia nas relações com seus pares.

Na concepção de Oliveira (2007), a educação para a cidadania e para o convívio com diferenças consiste em explorar a troca de experiências com outros seres humanos na sociedade. Para isso, a criança se coloca no lugar do outro e compreende seu pensamento e emoção, a partir daí, pode pensar em âmbito coletivo e social. A criança precisa conhecer seus direitos e deveres. Desenvolver a solidariedade equivale colocar-se no lugar do outro, especialmente os que passam maior dificuldade, preservar o coletivo e realizar discussões éticas. Inclui interessar-se pelos problemas alheios, respeitar diferentes culturas, sentimentos, formas de pensar e saber resolver dificuldades de forma não violenta. No desenvolvimento desse valor, vê-se a escola como espaço propício a tal prática, uma vez que, nele vive-se em coletividade com diversas pessoas oriundas de sortidas culturas, classes sociais e idades. Além disso, a mediação do educador contribui para agradáveis relações escolares.

Ainda referente à segunda categoria estabelecida: *as relações nas brincadeiras e a construção da autonomia das crianças*, apresentamos a segunda subcategoria: *relações criança-professora nas brincadeiras*. Esta subcategoria revela as poucas relações criança-professora nas brincadeiras. As docentes, por sua vez, dividem com as crianças a autoria das atividades lúdicas, ao possibilitarem que elas também se organizem, criem e produzam.

Isabela, Sofia e Gabriele brincavam no tanque de areia de procurar pedras. As meninas atribuíram funções a elas mesmas para a organização do processo de procura: Sofia cavava buracos; Gabriele coava a areia com a peneira; Isabela pinçava as pedras com os dedos e as depositava em uma garrafa plástica. Pietro, ao observar a brincadeira das garotas às provocou com a competição de ter mais do que elas. Isabela retrucou, ao mostrar que ter menos pedras não lhes importava. Henrique exigiu a peneira de Gabriele com o argumento de ter pegado primeiro. Gabriele discordou e afirmou que era ela quem estava brincando. Henrique desistiu de argumentar e tomou o objeto das mãos da

menina. Gabriele, sem argumentos ou reações violentas, pediu ajuda à docente. Henrique convenceu a professora de ficar com a peneira, por meio do argumento de ter pegado primeiro. A educadora decidiu pelas crianças para dividirem o objeto, sendo que o menino brincaria primeiro e depois compartilharia com a garota. A docente apresentou uma solução rápida e eficiente quanto ao uso da peneira. Entretanto não estimulou um diálogo das crianças para, com autonomia, resolverem o conflito. Freire (1997) defende o diálogo democrático entre educadores e educandos em caminho da liberdade, criticidade e autonomia.

Isabela, Sofia e Gabriele procuram pedras na areia. Sofia cava um buraco. Gabriele cava a areia em uma peneira e Isabela coloca as pedras em uma garrafa plástica.

Pietro: Eu tenho mais do que vocês.

Isabela: Deixa.

Henrique: Me dá, eu que tinha pegado.

Gabriele: Não, eu to brincando.

Henrique toma a peneira das mãos de Gabriele.

Gabriele: Oh, tia! O Henrique pegou minha peneira.

Henrique: Eu peguei primeiro, tia.

Professora: Brinca um pouco e depois dá pra Gabriele (Diário de Campo número 09, turma da Educação Infantil).

Édison contou com a ajuda da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, ao ser empurrado por Jeniffer. A docente buscou entender o que ocorreu ao também perguntar a Jeniffer sua versão. A professora reprovou a atitude violenta da menina. Édison e Jeniffer, por meio do diálogo, não conseguiram dividir o brinquedo. A educadora reforçou a informação sobre não poder empurrar. Para Freire (1997), a relação entre as crianças e a docente exige liberdade e autoridade, estabelecida na base do diálogo. O diálogo, para Freire (1997), deve ser democrático, ético e justo para que o educando vivencie e aprenda o que é dito.

Édison disputa um brinquedo com Jeniffer. Édison tenta pegar das mãos de Jennifer uma máscara. A menina o empurra.

Édison: Professora, a Jeniffer me empurrou.

Professora: Por quê?

Édison: Porque eu queria a máscara que tá com ela.

Professora: Jeniffer, você fez alguma coisa com o Édison?

Jeniffer: Eu só relei.

Professora: Ah, só relou? O Édison falou que você empurrou ele.

Jeniffer: É que ele queria a minha máscara.

Professora: E por isso tem que empurrar?

Jeniffer: Não (Diário de Campo número 10, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

A professora de Educação Infantil tirou uma criança da brincadeira como punição por haver batido em outra. Apesar de a docente não ter empregado o diálogo para conscientização de Henrique sobre não poder bater, o menino entendeu que não deveria agredir Sofia. O motivo de não poder bater para Henrique justifica-se por não poder brincar, ao invés da conscientização da criança em precisar dialogar ao contrário de agir com violência. O não brincar é usado como forma de punição. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011), o educador precisa fomentar a construção da autonomia das crianças em conflitos surgidos ao longo do brincar para fortalecerem seus posicionamentos e autoestima.

Henrique bate em Sofia.

Professora: Henrique, você bateu nela? Senta aqui.

Henrique fica fora da brincadeira (Diário de Campo número 15, turma da Educação Infantil).

Também como forma de punição, três crianças da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental ficaram sem brincar na brinquedoteca. Como controle da produção em sala, o brincar foi empregado. Conforme Sarmiento *et al.* (2003), nas relações as crianças aprendem as formas de ser e estar na escola. As crianças entenderam que a professora possui autoridade e para poderem brincar precisam se comportar da forma esperada pela docente e produzirem em sala de aula. Poder brincar foi entendido como forma de recompensa. Além disso, compreenderam que a docente valorizou mais as atividades de registro do que o brincar, ao se recusar a auxiliar a resolução de conflitos, pois conferia os cadernos de classe. A docente, por sua vez, recebe fortes cobranças das gestoras escolares e das famílias sobre a alfabetização das crianças. Por outro lado, as expectativas familiares e da gestão referentes às relações nas brincadeiras inexistem. Entretanto, o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais afirma que o trabalho pedagógico no primeiro ano no Ensino Fundamental deve seguir as premissas apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB 05/2009), sendo os eixos norteadores o brincar e as interações.

A professora coloca quatro crianças sentadas ao seu lado, pois não tiveram o comportamento desejado em sala de aula e não iriam brincar. A docente corrigia uma grande pilha de cadernos das crianças. Alessandra vai contar à professora um conflito surgido no momento de brincadeira.

Professora: Ah, se for ficar vindo reclamar, vão ficar sem vir na brinquedoteca.

Um dos meninos que ficou sem brincar começa a chorar. Outro tenta sair do lugar para brincar.

Professora: Se sair do lugar fica sem brincar hoje e na semana que vem.

O menino volta a se sentar.

Professora: A Lara pode ir brincar. [Lara permaneceu sentada e quieta ao longo da punição. Com a autorização da docente, correu sorridente para brincar]. (Diário de Campo número 13, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Valter, Leandro e Antônio decidiram pular corda e competirem quem pularia mais. Valter solicitou a atenção da docente e da pesquisadora para a brincadeira dos meninos. A professora observou, comentou e estimulou Antônio a pular mais rápido, de acordo com a regra proposta pelas próprias crianças. O simples ato de a professora ter voltado sua atenção para a atividade criada pelas crianças, valorizou a produção e autonomia delas. De acordo com Freire (1996), o professor precisa falar e agir com ética e boniteza. Explica ser um educador progressista aquele que quer bem os educandos, age com alegria, esperança, afetividade, seriedade científica e luta política.

Valter, Antônio e Leandro têm cordas.

Valter: Tia, quando você falar já, a gente começa a pular.

Professora: Já. Vai, Antônio!

As três crianças pulam as cordas bem rápido.

Valter: Fala quando é pra gente parar, tia.

Professora: Parou.

Cada criança diz quantos pulos deu.

Valter: Tia, você viu quantos pulos eu dei? [Valter olha para a pesquisadora].

Pesquisadora: Eu vi. Você pula super bem!

Valter: Eu pulo com toda a minha força. Treino todo o dia.

Pesquisadora: Ah, é por isso que você tá tão bom.

Valter: Quer ver eu pular?

Pesquisadora: Quero.

Valter começa a pular a corda.

Valter: Quer ver eu pular de olho fechado?

Pesquisadora: Quero.

Valter pula a corda com os olhos fechados.

Valter: Duvida que eu pulo até 100?

Professora: Duvido.

Valter começa a pular e contar.

Professora: Você foi até o 14 (Diário de Campo número 09, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Rodrigo, no canto da casinha da brinquedoteca, inclui a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental em sua brincadeira de fazer “comidinhas” para a docente experimentar. A brincadeira, de autoria da criança, foi aceita pela professora. Conforme

o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004), o diálogo e as relações são o eixo do trabalho pedagógico. Esse documento aponta que por meio dos eixos norteadores, as crianças e professores brincam, riem, acolhem, consolam, estabelecem limites, estimulam a curiosidade e autonomia. Nesse caso, por meio das relações e do diálogo, Rodrigo e a professora brincaram e divertiram-se.

Rodrigo: Você gosta de macarrão com molho?

Professora: Eu adoro.

Rodrigo: Então, come. Eu fiz pra você.

Professora: Hum, que delícia!

Rodrigo: Também fiz café.

Rodrigo dá uma xícara de brinquedo à professora.

Professora: Que gostoso!

Rodrigo: Tá forte?

Professora: Não, tá muito bom (Diário de Campo número 09, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

A professora fez a proposta às crianças para brincarem de dança das cadeiras. Durante o brincar, a docente consolou Lara ao entristecer-se por sair da brincadeira. A educadora, ao perceber um conflito não resolvido por Valter e Leandro, tomou uma decisão para dar continuidade ao brincar. A professora sugeriu para brincarem novamente, porém percebeu o interesse das crianças referente aos novos brinquedos. Sendo assim, as crianças escolheram a nova brincadeira e a docente soube dividir com elas a liberdade de escolha das atividades. As crianças também foram autoras da rotina, com autonomia para escolhas. Por fim, a docente perguntou às crianças se preferiam brincar na quadra ou na sala. Mais uma vez, compartilharam o protagonismo de escolhas. A professora foi ao encontro da proposta pedagógica do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ao levar em conta a autonomia das crianças na escolha da atividade e do espaço. Os dados revelam o entendimento docente sobre a capacidade das crianças de construir conhecimentos, interferirem no meio em que vivem e, sobretudo, levar em conta a vontade delas.

Professora: Vamos brincar de “Dança das Cadeiras”?

Crianças: Eba!

As crianças levantam-se e carregam suas cadeiras para frente da sala. A professora responsabiliza-se por desligar a música.

Professora: Não vale empurrar o amigo. Fica de mão pra trás.

Lara é a primeira a sair e fica bem triste.

Professora: Não precisa ficar triste, Lara. Daqui a pouquinho a gente brinca de novo.

Célia é a segunda a sair e dá risadas. As crianças têm diferentes reações. Assim como Célia, Jaime dá risadas por não ter conseguido uma cadeira. Alan fica muito bravo e chora.

Valter: Eu sentei primeiro.

Leandro: Não, fui eu.

Professora: Deixa eu ver. O Valter está inteiro na cadeira e o Leandro só tem uma perninha. O Valter sentou primeiro.

Outras crianças discutem. A “Dança das Cadeiras” termina e as crianças pedem para brincarem novamente.

Professora: Vamos! Tragam as cadeiras, pessoal!

As crianças levam as cadeiras à frente da sala novamente. Brincam até um grupo de voluntários de uma igreja da cidade interromper o brincar para presentear as crianças devido ao Dia das Crianças. Todas ficam muito felizes com os novos brinquedos. Ao perceber o entusiasmo, a professora propõe a interrupção da “Dança das Cadeiras” e a brincadeira com os presentes. As crianças espalham-se pela sala.

Uma docente de outra sala convida o primeiro ano para ir à quadra com sua turma. A professora propõe às crianças que aceitam (Diário de Campo número 09, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).



Figura 11 - Crianças brincam na quadra com seus novos brinquedos doados.

A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental decidiu brincar com as crianças de “Nunca Dez”. A docente anunciou a brincadeira e as crianças manifestaram interesse. A professora organizou o brincar. Alan e Mário que saíram da brincadeira dirigida governaram sua própria brincadeira com o carrinho. As crianças não participaram da organização e criação de regras da brincadeira “Nunca Dez”, ao contrário da de carrinho. Mesmo assim, elas se divertiram em ambos os casos. A docente, ao encontro do proposto por Bassedas *et al.* (1999), manifestou interesse pela atividade proposta por Rodrigo, acolhendo-a. As trilhas do gradual percurso da construção da autonomia não são lineares, mas sim gradativas. Transcorrem por

diferentes momentos, ao incluir dificuldades que podem ser superadas com relações afetivas e de confiança.

Professora: As meninas podem vir para frente.

As garotas dirigem-se à frente da sala.

Professora: Agora os meninos.

Os garotos também vão à frente.

Alan: É o recreio.

Professora: Não, não falei pra formar a fila. Vamos brincar de “Nunca 10”.

Crianças: Eba!

Organizam uma roda e dizem os numerais de 0 a 9 na sequência da roda. O número 10 não poderia ser dito. Ao erro de alguma criança, todas falam “choca, choca”. A criança que errou imita uma galinha ao centro da roda.

Professora: Agora quem errar não vai “chocar”, vai sair.

Com a saída de cada participante, o restante comemora. O jogo prossegue até chegarem aos três finalistas. Enquanto a brincadeira dirigida ocorre, Alan e Mário brincam.

Alan: Quer brincar, Mário?

Alan mostra um carrinho a Mário.

Mário: Quero.

Alan deita-se de bruços no chão.

Alan: Agora você fica aí.

Mário também se deita um pouco distante de Alan. Um joga o carrinho ao outro. (Diário de Campo número 09, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Em seguida, Rodrigo sugeriu uma brincadeira aceita por todos. Assim, a professora relacionou-se com as crianças ao brincarem, dividiram a autoria das atividades e elas, em parceria com a docente, ampliaram a construção de sua autonomia. Freire (2003) entende o educando como sujeito ao invés de objeto do conhecimento. Assim, maior será sua criticidade e suas construções perante o aprendido, seus atos e sobre o mundo. Notou-se, nesse exemplo, o respeito ético da professora perante a autonomia da criança para escolher a atividade, ao respeitar sua cultura lúdica, sua preferência e seus interesses. O avanço no processo de construção da autonomia de Rodrigo permitiu que ele escolhesse a nova brincadeira, assim como a docente. A criança teve confiança e habilidade para realizar a sugestão da atividade. Aos adultos cabe interferir com diferentes graus de ajuda para permitirem gradualmente maior autonomia (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Rodrigo: Vamos brincar de “Choquinho”?

Professora e crianças: Vamos!

Sentam-se em círculo de mãos dadas, é a docente quem dispara os choques e Alan, sentado no polo oposto da roda, indica qual chegou primeiro. O “choquinho” consiste-se em um leve aperto de mão, passado de integrante a integrante. Ao dizer qual time que ganha cada rodada, a equipe comemora.

Professora: É hora do recreio, pessoal (Diário de Campo número 09, turma do primeiro ano do Ensino Fundamental).

O trecho abaixo revela a importância das relações criança-professora nos momentos de brincadeiras:

Crianças pequenas adoram jogos e brincadeiras e conseguem extrair de qualquer coisa. [...] O espírito dessas brincadeiras devia ser de alegria, de ingenuidade, de vitalidade, como é o que move todo bom jogo, toda atividade lúdica, inclusive a brincadeira de tentar descobrir como o mundo funciona que chamamos educação [...] Elas dão à criança um sentimento mais forte de causa e efeito, de uma coisa conduzindo à outra. Também ajudam a criança a sentir que ela faz a diferença, que é capaz de produzir efeitos no mundo ao redor. Quanta emoção deve sentir uma criança ao brincar com um adulto, ao sentir que, fazendo determinada coisa, ela pode levar aquele gigante onipotente a também fazer algo, e que pode manter o jogo em movimento durante o tempo que desejar (HOLT, 2007, p. 49-50).

A participação adulta interfere na brincadeira qualitativa das crianças, essencial ao progresso infantil. Moyles (2006) afirma que o educador que valoriza o brincar pode, por meio de relações e da intervenção, promover aprendizagem e progressão infantil, englobando ao currículo a socialização e a construção de mundo pela criança. Apesar de as professoras relacionarem-se pouco com as crianças durante a coleta de dados, algumas dessas relações ocorreram em momentos de brincadeiras livres e dirigidas.

Consideramos fundamental a maior participação docente no brincar ancorados em Moyles (2006), pois os profissionais, além de organizarem os objetos e espaços, podem propor desafios, dúvidas e trazer novos conhecimentos. O professor pode, em pequenos grupos, motivar o faz de conta. Essa ajuda profissional realmente aumenta a frequência e complexidade da brincadeira, ainda mais se as crianças forem menores e ainda estarem na fase inicial do faz de conta. A intervenção adulta pode ser por meio da participação e iniciação. A participação consiste em brincar com as crianças, enquanto que por iniciação compreende-se criar uma nova situação de brincadeira e aconselhar os participantes. O professor deve participar e intervir nas brincadeiras, mas, sem ser invasivo, sem dominar as crianças com suas falas, dando-lhes liberdade para acertar ou fracassar.

A participação do adulto no brincar de casinha, por exemplo, é essencial. A simples presença adulta indica o valor atribuído ao lúdico. A atuação adulta ocasiona, por vezes, nova direção. Quando lhe atribui um papel pode ampliar conhecimentos infantis e servir de modelo. O adulto também pode organizar outros jogos com a classe, como atividades expressivas, fantasias, narração de histórias, músicas, jogos cooperativos, etc. (MOYLES, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelam que nas relações criança-criança nas brincadeiras, as crianças interpretam papéis por elas criados. A interpretação de personagens permite que as crianças experimentem diferentes posturas, vozes e atitudes possibilitadas pelo universo lúdico. De acordo com os papéis interpretados, as crianças criam cenários imaginários condizentes com o contexto do brincar. Os brinquedos empregados auxiliam as crianças a criarem e darem vida aos seus personagens. A interpretação de papéis, nas relações nas brincadeiras, auxiliam as crianças a construírem suas identidades, pois segundo Moyles (2006), a interpretação de papéis (também denominado pela autora de brincar sócio-dramático) em duplas ou grupos de crianças, possibilita a compreensão dos papéis sociais e até mesmo a (re) invenção deles.

Nas relações criança-criança nas brincadeiras, elas também compartilham conhecimentos e valores sobre os gêneros feminino e masculino. Os saberes mediados na convivência revelam percepções de elementos sociais, culturais e históricos. Além de mediar, as crianças (re) significam conhecimentos, compartilhando-os com seus pares. Ao lidarem com a questão dos gêneros nas brincadeiras, as crianças constroem suas identidades enquanto meninas e meninos. O adquirido pelos humanos ao longo da vida para a construção de suas identidades tem relação com a cultura, a política, ideologias, sociedade e história. Nas escolhas, nos gostos, na forma de agir e pensar o sujeito singulariza-se e identifica-se ou não com outras pessoas (FREIRE, 1997).

Referente ainda às relações criança-criança, elas próprias organizam suas brincadeiras, escolhem brinquedos e parceiros para os atos lúdicos, ensinam, aprendem, criam regras, inventam novas brincadeiras e formas de brincarem, enfim, governam suas próprias brincadeiras, ao ampliarem o processo de construção de sua autonomia.

Vale destacar que nas relações criança-criança, determinadas vezes, as crianças não são capazes de dialogarem, dividirem, compreenderem o outro ou defenderem seus interesses e direitos. Assim, a violência ou as imposições injustas predominam nas relações. Destacamos que a construção da autonomia é um processo, sendo assim, uma mesma criança que, em certo momento, consegue dialogar, compartilhar, governar a brincadeira, em outros momentos vivencia com seus pares processos educativos injustos, opressores, agressivos.

Entendemos que é próprio do ser humano, principalmente das crianças (por estarem iniciando o processo de construção de identidades e autonomia), pender entre o “bem e o mal”, o justo e o injusto, a compreensão dos interesses do outro e a satisfação de seus próprios desejos, o diálogo e a violência. A mediação do professor

nestes momentos torna-se essencial para a construção da autonomia das crianças ao dialogar, possibilitar reflexões, estimular argumentos, questionar (OLIVEIRA, 2007).

As relações criança-professora nas brincadeiras contribuíram para a construção da autonomia das crianças no que diz respeito à divisão do protagonismo da organização da rotina, da autoria das atividades lúdicas, da escolha de brincadeiras, de brinquedos e parceiros para brincarem.

Como a construção da autonomia das crianças é um processo, em determinados momentos encontraram dificuldade ou surgiram conflitos que não conseguiram resolver sozinhas. Nestes momentos, solicitaram auxílio e apoio das professoras para ajudar na resolução. As professoras, de forma prática, rápida e eficiente quanto ao término do conflito resolviam para as crianças as situações. O diálogo entre as crianças e a ampliação de seus argumentos não foi estimulado pelas docentes.

Por outro lado, as educadoras também forneceram liberdade para as crianças organizarem-se, escolherem, dialogarem, movimentarem-se, relacionarem-se, brincarem, vivenciarem experiências, compartilhem saberes e valores. As professoras compartilharam com as crianças a autoria das atividades lúdicas, a organização do tempo e do espaço nas escolas. Consideramos que a autonomia das crianças também depende da liberdade consentida pelas docentes.

Destacamos que as famílias e a gestão escolar atribuem grande valor e cobrança às atividades escolarizantes, os registros, as produções. Tamanha importância não atribuem às relações nas brincadeiras e a construção de identidades e autonomia, sendo que colaboram para a formação humana das crianças.

Além disso, trazemos para discussão os cursos de formação docente. Os cursos de licenciatura focam a formação profissional referente a teorias e práticas profissionais, ao esquecerem-se da formação estética, lúdica. Dessa forma, a não sensibilização dos profissionais, o esquecimento das linguagens da fantasia, da imaginação e da brincadeira não permitem que o professor as resgate no cotidiano escolar.

Por fim, concluímos que a construção das identidades e autonomia das crianças da turma da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental está em contínuo processo também possibilitado pelas relações criança-criança e criança-adulto nas brincadeiras nas escolas.

Em determinados momentos, as construções poderiam ser mais exploradas, estimuladas e (re) pensadas pelas docentes. Entretanto, consideramos que as duas

docentes muito contribuíram para a construção das identidades e autonomia das crianças de suas turmas.

Reforçamos que as relações nas brincadeiras nas escolas são essenciais às crianças e à sua formação integral, para a vida. Os aprendizados, as trocas, a mediação de valores e conhecimentos, ora positivos, ora negativos, desencadeados nas brincadeiras possibilitaram a continuação do processo de construção das identidades e autonomia das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BASSEDAS *et al.* **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teorias e Práticas na Sala de Aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 07, de 14 de dezembro de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004. 27 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientações pedagógicas. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, 2007. 135 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos 1º Relatório.** Brasília, 2004. 8 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, 2006. 64 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos.** Brasília, 2009. 28 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DORNELLES, L. V. Infâncias que nos escapam: a infância ninja. In: _____. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 71-103.

DUSSEL, E. **Para uma ética da Libertação Latino Americana III.** Erótica e Pedagógica. São Paulo, Loyola/Piracicaba. s/d.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.

_____. Educação libertadora. In: _____. **Textos escolhidos: Educação e Política.** Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 83-95.

FORTUNA, T. R. O brincar na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, v 1, n. 3, p. 6-9, dez. 2003/mar. 2004.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da Infância: diálogos sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Petrópolis: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Paz e Terra, 1974.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

HOLT, J. **Como as crianças aprendem**. Campinas: Verus Editora, 2007.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posição**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

_____. (Org.). **Retratos de um desafio**. Crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

_____. O Enigma da Infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 183-198.

MERLEAU-PONTY, M. O ser-para-si e o ser-no-mundo. In: _____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 492-612.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos finais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. W. *et al.* Processos Educativos e Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. *et al.* **Creches, crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

RODARI, G. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, B. S. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SILVA, A. H. O poder de um avental. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Os Fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 103-105.

SILVA, M. C. P. **A Paixão de Formar: da psicanálise à educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, M. R. P. *et al.* Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **Anais da 31ª reunião da ANPED**, 2008.

SOMMERHALDER, A. **A Educação e o Cuidado da Criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?** 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Infância e educação infantil: Aspectos inconscientes das relações educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 52, n. 22, p. 241-249, 2012.

_____. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, T. N.; FERREIRA, M. C. R. Uma infância melhor. **Revista Educação: Cultura e sociologia da infância**, v. único, p. 123-135, abr. 2013.

WANDERLIND, F. *et al.* Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. **Paidéia, Ribeirão Preto**, v. 16, n. 34, p. 263-273, 2006.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ANEXO A – Termo de Compromisso da Pesquisadora



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Crianças e professoras e as interações nos momentos das brincadeiras na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental		2. Número de Participantes da Pesquisa: 44	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Camila Tanure Duarte			
6. CPF: 395.397.348-78		7. Endereço (Rua, n.º): RUA SALDANHA MARINHO CENTRO apartamento 61 SAO JOSE DO RIO PRETO SAO PAULO 15010100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (17) 9731-6649	10. Outro Telefone:
		11. Email: camila-tanure@hotmail.com	
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>14</u> / <u>01</u> / <u>2014</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar		14. CNPJ:	15. Unidade/Orgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
16. Telefone: (16) 3351-8351		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Arthur Autim Franco de Sá Neto</u>		CPF: <u>154.110.028-00</u>	
Cargo/Função: <u>Vice-Diretor do CECH</u>			
Data: <u>17</u> / <u>01</u> / <u>2014</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Prof. Dr. Arthur Autim Franco de Sá Neto Vice-Diretor do CECH	
Não se aplica.			

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis pelas Crianças Sujeitos da Pesquisa

Seu/sua filho (a), _____, está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos, sob o Título “Relações Educativas no Brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças”, a qualquer momento antes da conclusão deste você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. O objetivo deste estudo é, de modo geral, investigar as formas pelas quais crianças e adultos interagem nos momentos de brincadeiras. A participação de seu/sua filho (a) neste estudo consistirá em frequentar as aulas no período da coleta de dados e participar das brincadeiras escolares. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da criança. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu/sua filho (a). Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

O estudo será realizado a partir de observações do cotidiano da instituição, com registros fotográficos e escritos (diários de campo). Tais observações com registro de imagem serão feitas em espaço de domínio público, a saber, salas de atividades, refeitório e pátio. As fotografias preservarão a identidade dos sujeitos da pesquisa, de modo que a face não seja revelada.

Os riscos relacionados à participação de seu/sua filho (a) podem ser o sentimento durante sua participação de constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza. Desse modo, poderá recusar-se a participar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. Para que os riscos sejam evitados, a pesquisadora realizará o estudo seguindo preceitos éticos.

Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de ter a pesquisadora com alguém disponível para auxiliar no que for possível sobre a temática dos processos de desenvolvimento do seu filho (a); durante as aulas ter o apoio da pesquisadora naquilo que julgar necessário e no final da pesquisa conhecer outros aspectos relevantes sobre as interações nos momentos de brincadeiras. Salientamos que o nome de seu/sua filho (a) e da instituição a que está vinculado serão alterados garantindo sigilo. Você

receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Camila Tanure Duarte

Telefone: (17) 3232-9768

Mestranda do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São José do Rio Preto, ____/____/2014

Nome do sujeito da pesquisa (criança)

Nome do Responsável pelo sujeito da pesquisa (adulto responsável)

Telefone: _____

ANEXO C – Termos de Compromisso Livre e Esclarecido para as Professoras Sujeitos da Pesquisa

Você, _____, está sendo convidada para participar de uma pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos, sob o Título “Crianças e adultos e as interações nos momentos de brincadeiras na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental”, a qualquer momento antes da conclusão deste você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. O objetivo desta pesquisa é, de modo geral, investigar as formas pelas quais crianças e adultos interagem nos momentos de brincadeiras. Sua participação neste estudo consistirá em participar ou promover interações nos momentos de brincadeiras e conversas com a pesquisadora, para uso acadêmico-científico. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

O estudo será realizado a partir de observações do cotidiano da instituição, com registros fotográficos e escritos (diário de campo). Tais observações com registro de imagem serão feitas em espaço de domínio público, a saber, salas de atividades, refeitório e pátio. As fotografias preservarão a identidade dos sujeitos da pesquisa, de modo que a face não seja revelada.

Os riscos relacionados à sua participação podem ser o sentimento de constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza. Desse modo, poderá recusar-se a participar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. Para que os riscos sejam evitados, a pesquisadora realizará o estudo seguindo preceitos éticos.

Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de ter, durante a coleta de dados, o apoio da pesquisadora naquilo que julgar necessário e no final da pesquisa conhecer outros aspectos relevantes sobre as interações nos momentos de brincadeiras. Salientamos que seu nome e da instituição a que está vinculada serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os

dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Camila Tanure Duarte

Telefone: (17) 3232-9768

Mestranda do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São José do Rio Preto, ____/____/2014

Nome do sujeito da pesquisa

Telefone: _____

ANEXO D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Crianças e professoras e as interações nos momentos das brincadeiras na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: Camila Tanure Duarte

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26742714.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 692.977

Data da Relatoria: 11/03/2014

Apresentação do Projeto: Trata-se de projeto de mestrado em Educação que pretende analisar a interação entre crianças e professores.

Objetivo da Pesquisa: Do projeto: "identificar, descrever e analisar as formas pelas quais crianças e professoras interagem nos momentos de brincadeiras para analisar as possíveis contribuições à construção das identidades e autonomia das crianças".

Avaliação dos Riscos e Benefícios: A descrição dos riscos presente relata constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza dos professores e crianças. Tal descrição parece razoável e as medidas previstas para amenizar tais riscos são compatíveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Pesquisa relevante no seu contexto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os TCLE's propostos estão adequados.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 20 de
Junho de 2014

Assinado por:

Ricardo Carneiro Borra

(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

Município: SAO CARLOS **UF:** SP

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br