

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA ELISA NICOLIELO

**“Empresta, por favor”?: Processos de ensinar e de aprender em
brincadeiras de crianças na Educação Infantil**

São Carlos
2015

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA ELISA NICOLIELO

**“Empresta, por favor”?: Processos de ensinar e de aprender em
brincadeiras de crianças na Educação Infantil**

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 obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Prof. Dra. Aline Sommerhalder

São Carlos
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N644e Nicoliello, Maria Elisa
"Empresta, por favor"? : Processos de ensinar e de
aprender em brincadeiras de crianças na Educação
Infantil / Maria Elisa Nicoliello. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
177 p.

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

1. Educação Infantil. 2. Prática social. 3.
Brincar. 4. Brinquedo. 5. Relações sociais. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

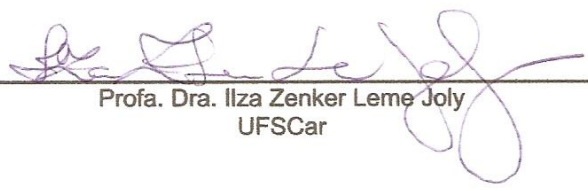
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Elisa Nicolielo, realizada em 01/12/2015:



Prof. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar



Prof. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
UNESP



Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Bete e Mauri.

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meu caminho, me guiar e abençoar meus estudos.

Aos meus pais pelo apoio de sempre, pelo exemplo de amor e humildade.

Ao Leke pelo amor, carinho, atenção e escuta.

À querida Prof.^a Dra.^a Aline Sommerhalder pelo companheirismo, conversas, incentivos e ensinamentos. Obrigada por acreditar no meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, à Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi e à Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly pela disponibilidade em acompanhar essa etapa tão importante para mim e pelas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Às amigas da pós pelas inúmeras trocas e experiências, pela amizade que ficou.

À diretora e à professora da escola municipal, que me receberam de forma tão acolhedora.

Às crianças colaboradoras desta pesquisa por me ensinarem tanto.

RESUMO

Diante da grande influência que o lúdico tem na infância por proporcionar que as crianças criem, experienciem novas situações, se relacionem com seus pares e experienciem elementos da cultura, ele foi tomado como aliado na educação, principalmente na educação das crianças pequenas, fazendo parte de muitas práticas escolares. Sendo assim, esta dissertação buscou conhecer e compreender os processos de ensinar e de aprender que ocorrem nas relações entre as crianças e entre elas e a professora em contexto de brincadeiras, na educação infantil. Buscou, ainda, identificar o modo como o brinquedo é colocado pelas crianças nesse momento da brincadeira e quais funções são atribuídas por elas a esse objeto. Iniciamos realizando um levantamento bibliográfico em bases de buscas e para nos fundamentar sobre o assunto, realizamos uma pesquisa de referencial teórico em torno de temas como infâncias, crianças, educação infantil no Brasil e ludicidade. De caráter qualitativo, a pesquisa ocorreu com um grupo de 14 crianças com idade média de 3 anos matriculadas no Maternal II¹ e a respectiva professora de uma escola municipal de educação infantil da cidade de Pederneiras – SP. Com a postura de realizar pesquisa com crianças, a pesquisadora procedeu observação participante, acompanhando o momento da brincadeira que ocorreu às sextas-feiras, dia em que as crianças levaram seus brinquedos para a escola. Para registro da coleta dos dados utilizou diários de campo e realizou-se a análise tomando como referência a análise de conteúdo. Ao término da pesquisa de campo foram escritos 13 diários, um para cada inserção realizada. Os autores e autoras que nortearam a discussão dos dados foram: Brougère, Borba, Corsaro, Freire, Rosseti-Ferreira, Sommerhalder; Alves, Carvalho, Kishimoto, Guimarães; Barbosa, Horn, Leontiev, entre outros. Os resultados revelam que nas brincadeiras as crianças vivenciaram processos de ensinar e de aprender para o fortalecimento do convívio em grupo: saber conviver e brincar com o outro, emprestar, negociar, negar o pedido a alguém, ensinar novas maneiras de brincar, conhecer outros espaços, estreitar relações de amizade. Ao interagirem com os brinquedos as crianças demonstraram que estes objetos foram essenciais para suas brincadeiras, sendo utilizados da maneira como são ou transformados de acordo com a imaginação ou necessidade para que a brincadeira pudesse ocorrer. Ao vivenciarem tais processos de ensinar e de aprender essas crianças demonstraram que no brincar livre viveram experiências de formação para a vida.

Palavras-chave: Primeira Infância; Prática Social; Brincar; Brinquedo; Relações Sociais; Educação Infantil.

¹ Denominação dada pelo Departamento de Educação do município de Pederneiras - SP, para a turma dessa faixa etária.

ABSTRACT

Before the great influence that the playfu has in the childhood by providing children to create, to experience new situations, to connect with their peers and to experience elements of culture, it was taken as na ally in education, especially in Young children education as part of many school practices. Thus, this work aimed to know and understand the processes of teaching and learning that occur in the relationships between children and between them and the teacher in the context of play in early childhood education. It also sought to identify how the toy is placed by the children at that time of the play and what roles are as signed by them to that object. We began conducting a literature search in databases and to support us about it, we conducted a theoretical research around topics such as childhood, children, early childhood education in Brazil and playfulness. Qualitative, the research took place with a group of 14 children, having a mean age of 3 years, enrolled in 'Maternal II' and their teacher at a public school in kindergarten in the city of Pederneiras - SP. With the approach of conducting research with children, the researcher conducted participant observation, tracking the moment of play that occurred on Fridays, the day the children took his toys to school. Recording the data collection field diaries used and performed the analysis with reference to the content analysis. At the end of the Field research 13 daily were written, one for each insert performed. The authors Who guided the data discussion were: Brougère, Borba, Corsaro, Freire, Rossetti-Ferreira, Sommerhalder; Alves, Carvalho, Kishimoto, Guimarães; Barbosa, Horn, Leontiev and others. The results show that in play children experienced processes of teaching and learning to strengthen the group interaction: knowing how to live and play with each other, lending, trading, deny the request to someone, teach new ways to play, meet other spaces, strengthen friendly relations. When interacting with the toys, children have shown that these objects were essential to their play, being used the way they are or processed according to the imagination or need for the play could occur. When they experience such processes of teaching and learning these children have shown that in the free play, they lived training experiences for life.

Keywords: Early Childhood; Social Practice; Play; Toy; Social Relationship; Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sala de aula vista de cima	76
Figura 2: Sala de aula vista da porta	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	28
1.1. Crianças: sujeitos de distintas infâncias	29
1.2. Educação infantil no Brasil: caminhos de uma educação para as crianças	40
1.3. Brincar: experiência de cultura	51
2. PERCURSO METODOLÓGICO	70
2.1. Contexto da pesquisa: a escola de educação infantil	75
2.2. Instrumentos e forma de análise dos dados	79
3. RESULTADOS	81
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	120
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	153
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	169
ANEXO	174

INTRODUÇÃO

Sou a filha caçula de uma família com mais dois irmãos. Minha mãe é manicure e doceira e meu pai é funcionário público. Nasci no dia 21 de julho de 1990 em Pederneiras, interior de São Paulo, cidade onde resido até hoje. Minha mãe conta que esse dia foi um dos dias em que mais fez frio na cidade.

Desde pequena gostava de frequentar a escola e nunca dei trabalho para minha mãe por conta de ter que ficar lá, e isso desde o primeiro dia de aula. Recordo que quando fui para a primeira série do ensino fundamental tinha algumas crianças chorando na fila e eu não entendia por que elas faziam isso.

De minhas experiências escolares na educação infantil lembro-me apenas que ao término dessa fase já sabia ler e escrever. Já as experiências brincantes, consigo relembrar com facilidade. Minha casa era grande, tinha um quintal imenso que dava para um terreno, onde brinquei com meus irmãos e peguei goiaba no pé. Eu dividia meu quarto com eles, pois ele era espaçoso. Lá ficavam nossos brinquedos. Entre a cama dos meus irmãos havia um criado-mudo e em cima dele muitos brinquedos que vinham no “Kinder Ovo”. Nós adorávamos montar e colecionar esses brinquedos, além de comer o chocolate, é claro. Na porta, como se fosse para segurá-la, ficava um pianinho, lindo, que saudades dele. Era feito de madeira e as teclas, onde era para ser preto, eram coloridas. Eu gostava bastante de sentar e tocar o piano, mas sabia apenas o famoso dó, ré, mi, fá. Esse piano ainda existe e agora é de um de meus primos e eu, claro, toquei várias vezes mesmo já bem “crescidinha”. Também recordo de um brinquedo que eu diria fascinante: uma máquina de escrever vermelha que funcionava com papel carbono. Quando a ganhei, em um aniversário, foi demais; minhas amigas queriam sempre brincar. Como já sabia ler e escrever gostava de escrever o nome das pessoas da minha família.

Em 1996 fomos morar com minha avó materna, pois estava sendo muito pesado para meu pai pagar o aluguel da antiga casa. O bairro era o mesmo, centro, mas uma região mais residencial. Nesse mesmo ano, também, comecei a fazer ballet, atividade que me encantou, ajudou a melhorar minha postura e me faz feliz até hoje, pois continuo dançando mesmo depois de 18 anos.

No ano de 1997 ingressei no ensino fundamental em uma escola estadual localizada no centro da cidade. Quando estava perto do início das aulas ficava ansiosa para comprar os materiais. Minha mãe encapava meus cadernos de brochura. Na terceira série mudei de escola, passei a estudar no SESI, pois meus irmãos já estudavam lá, acreditava-se que o ensino era melhor e era mais próximo da minha casa. Minha mãe não havia conseguido vaga logo que fui para o ensino fundamental, então quando deu certo ficamos muito felizes. Não

me recordo de dificuldades nesse período, acredito que seja por sempre prestar muita atenção nas aulas e realizar os trabalhos e tarefas com dedicação. Algumas clientes da minha mãe dizem que eu adorava sentar à mesa junto com elas, enquanto esperavam para fazer unha, e pedir que montassem contas matemáticas para eu resolver. Segundo elas, ali já viam que eu iria longe com os estudos.

Mesmo gostando de estudar, resolver exercícios, eu praticamente passava a manhã e o início da noite brincando. Esse período foi marcado pelas brincadeiras de rua. A rua de cima da minha casa era sem saída e por isso, muito sossegada. Era lá que, junto com as crianças da vizinhança, brincava de queimada, amarelinha, bets, pular elástico, andar de bicicleta. Brincávamos até tarde e muitas vezes minha mãe tinha que me chamar para tomar banho e jantar. Na escola sempre levava elástico para pular com as minhas amigas e todos os dias eu ficava lá uma hora a mais só para brincar, enquanto algumas amigas esperavam para ir embora.

Na segunda fase do ensino fundamental continuei estudando no SESI. A mudança de horário (para o período da manhã), a inserção de várias matérias e novos professores na rotina escolar, me fez criar expectativas e ficar ansiosa no início do ano. Segui com minha dedicação aos estudos. Era época dos trabalhos em grupo, pesquisas na biblioteca municipal, e teatros. Adorava fazer teatro como forma de apresentar trabalho. Em uma ocasião a professora gostou tanto que pediu para meu grupo apresentar na sala da diretora e em outra apresentamos para escola toda, em um evento comemorativo.

Ainda na adolescência, fase em que muitas pessoas começam a deixar de experienciar a infância, esperava minha prima chegar da escola para ir a sua casa (em frente da minha) para brincarmos de Barbie, jogos de tabuleiro, baralho e vídeo game. Eu sempre gostei de brincar mais com Barbie do que com boneca e nós brincávamos muito juntas. Eu só tive uma Barbie, algumas roupinhas que minha mãe comprou e uma casa pequena, mas não recordo de brincar com essa casa. Já minha prima tinha cama, carro, roupas, sapatos, acessórios tudo pronto para montar sua casa da Barbie, enquanto eu tinha que improvisar com os outros brinquedos e objetos que se transformavam em brinquedos. No começo eu só ficava olhando a casa dela e queria igual, mas depois acabava achando minha casa improvisada bem mais interessante.

Também gostava muito de brincar de escolhinha. Em um aniversário ganhei uma pequena lousa verde e nela eu copiava os exercícios dos livros, inventava outros, fazia rabiscos e dava minha aula, às vezes sozinha imaginando meus alunos e às vezes com minhas

primas. Quando elas participavam, eu passava exercícios de verdade para elas fazerem, sempre procurando adequar ao que elas estavam aprendendo na escola.

A ludicidade ficou mais distante em minha vida, quando entrei no ensino médio. Ano de mudança de escola e separação da turma que me acompanhou por seis anos. Como sempre fui estudiosa, meus pais não quiseram, e eu também não, que eu estudasse em escola estadual. Assim, diferentemente dos meus irmãos, fiz o ensino médio em uma escola particular. Em minha cidade havia apenas duas escolas particulares e eu optei pela mais próxima de casa, pois ia a pé. Para minha surpresa muitos amigos e colegas que estudavam na antiga escola também foram para essa escola, facilitando minha adaptação.

Nessa escola havia uma pressão e um incentivo grande para estudarmos e passarmos no vestibular para universidades públicas. E eu, como única filha estudando em escola particular e vendo a dificuldade do meu pai em dar quase metade do seu salário para pagar meus estudos, me comprometi e me esforcei para alcançar tal objetivo. Foram três anos lendo, realizando exercícios dos famosos “intocáveis” (livros de estudo para casa, chamados dessa maneira, pois continha exercícios difíceis e que ninguém fazia), participando de plantões de dúvidas, aulas à tarde e realizando simulados. Nessa época, além da pressão com os vestibulares, sentíamos pressionados para escolha da profissão, o que para mim ocorreu tardiamente.

Muitos professores me marcaram, mas um cativou meu olhar para docência. O professor de geografia que não utilizava apostila, ao contrário de todos os outros, mas dava sua aula dentro dos assuntos nela contidos. Todos os alunos gostavam de sua aula, prestavam atenção, participavam. Na sua lousa sempre tinha um mapa e muitos escritos, assim precisávamos ficar atentos para acompanhar. Sua prova era a mais difícil, pois diferente dos outros professores ele não pedia que decorássemos a matéria para realizá-la, e sim que entendêssemos. Ao mesmo tempo em que fiquei cativada e aliviada por pensar em prestar o vestibular para geografia, desisti da ideia ao lembrar que poderia dar aula apenas para as séries finais do ensino fundamental, em diante. E isso eu não queria, pois não gostaria de dar aula para os adolescentes.

Os vestibulares já estavam chegando e eu ainda não havia escolhido uma profissão, a angústia e ansiedade tomavam conta de mim, já que havia estudado tanto e agora não me decidia. Até que um dia sentada em uma cadeira da cozinha de casa com minha prima no colo, que na época tinha quatro anos, decidi fazer pedagogia. Por morar com minha avó minha casa sempre foi cheia de crianças, pois minha avó cuidava dos meus primos e primas mais novos. Pois bem, naquele dia minha prima me perguntou algo relacionado a uma fruta

que estava na fruteira em cima da mesa, não recorro qual era. Lembro-me que respondi a ela com bastante atenção, tentando explicar de maneira que ela pudesse entender facilmente. Foi aí que me deu um estalo e confirmei com minha mãe que fazendo pedagogia poderia ensinar as crianças. Peguei uma revista da UNESP, em que tinham todos os cursos oferecidos nos vários campi e vi que em Bauru, cidade próxima a minha, tinha Pedagogia. Minha mãe, algumas clientes dela e familiares me apoiaram muito nessa escolha, mas algumas pessoas ao saberem que ia fazer pedagogia, me diziam: “Nossa estudou tanto para ser professora”. Entretanto, isso não abalou minha decisão e optei por prestar apenas o vestibular para UNESP de Bauru. Para minha alegria no dia 31 de janeiro de 2008 saiu o resultado apontando que eu havia passado em 7º lugar.

Em março do mesmo ano, ingressei no curso de Pedagogia. Fazer essa faculdade foi muito significativo, pois com ela aprendi sobre minha profissão, mas aprendi muito sobre a vida. Na graduação, me deparei com muitas disciplinas que abordaram a questão da infância, sua história, psicologia, peculiaridades na educação, entre outros assuntos relacionados à criança e que me chamaram atenção. Com a experiência do estágio supervisionado na educação infantil, meu desejo de estar em sala de aula junto com as crianças aumentou. Durante as observações, eu imaginava como seria minha sala, minha aula, as atividades realizadas. No entanto, foi a partir de duas disciplinas, sendo que uma delas era optativa, que tratavam dos brinquedos e jogos na educação infantil, que comecei a me interessar pelo tema dos objetos lúdicos na infância. Essas disciplinas desencadearam minha curiosidade pelo assunto fazendo com que em meu trabalho de conclusão de curso pudesse aprofundar meus estudos e reflexões realizando uma pesquisa teórica e de campo (NICOLIELO, 2011) acerca dos objetos lúdicos na educação infantil.

Após concluir a graduação gostaria de seguir com meus estudos nessa área e para isso optei em seguir a carreira acadêmica desejando fazer mestrado e doutorado. Pesquisei as universidades que ofereciam mestrado em Educação e nessa pesquisa me interessei pela UFSCar por sua importante atuação nesta área e, também, pela indicação de alguns professores do meu curso. Porém, com a correria de final de curso, não consegui elaborar um projeto de pesquisa. Sendo assim, prestei o processo seletivo para professora de educação infantil e ensino fundamental da prefeitura de Pederneiras. Classifiquei-me para dar aulas na educação infantil e em 2012 iniciei minha carreira como docente. Que frio na barriga senti nas

primeiras semanas de aula, primeira reunião, HTPC², mas com o tempo fui me acostumando e tendo a certeza de que estava na profissão certa.

Com mais tempo para elaborar meu projeto, prestei o processo seletivo de 2013, fui aprovada, mas fiquei em lista de espera. Como havia ficado na lista de espera, percebi que poderia continuar tentando e seguindo com meus estudos. Vi uma oportunidade para isso com a abertura das inscrições para aluno especial. Inscrevi-me nos dois semestres de 2013 e cursei as disciplinas I e II da Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. Concomitante com a participação nas aulas da pós, lecionei novamente na educação infantil, pelo processo seletivo da prefeitura de Pederneiras. Foi um ano corrido, pois tinha aulas toda terça de manhã em São Carlos e à tarde trabalhava em Pederneiras. Mas o esforço valeu a pena. A participação nas aulas foi crucial para a elaboração do meu projeto, pois com os estudos e reflexões a partir dos textos e das discussões em sala de aula pude pensar com mais clareza em meu tema de pesquisa e na minha atuação enquanto pesquisadora.

Com um projeto mais elaborado e mais conhecimento sobre os professores da linha e sobre a maneira de fazer pesquisa defendida por esta, prestei o processo seletivo de 2014 e passei sob a orientação da Prof. Dra. Aline Sommerhalder. Durante esses dois anos tive a oportunidade de participar de discussões, realizar leituras importantes e aprender ainda mais sobre meu objeto de estudo. Retomar as aulas de Práticas Sociais e Processos Educativos contribuiu para a definição da prática social que pesquisei, além de me proporcionar aprendizados para vida. Com as reuniões do grupo de estudos e pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças tive mais contato com autores e obras relacionados à infância e ao brincar, jogar e brinquedo. A participação nesse grupo me trouxe amadurecimento enquanto pesquisadora de crianças e sua relação com o brincar. As reuniões com minha orientadora foram de suma importância para que o mestrado fosse repleto de aprendizagens e ensinamentos. Foi com as inúmeras discussões que tivemos que pude chegar a minha questão de pesquisa, objetivos e deixar meu projeto mais estruturado. Por fim, esses anos foram essenciais para fortalecer meu desejo de fazer pesquisa com as crianças e não sobre estas.

Dessa maneira, minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica fizeram com que eu escolhesse este tema de pesquisa para realizar minha dissertação de mestrado, pois assim como acabei de fazer lembrando minhas experiências, ao exercitar a memória para recordar a infância, muitos irão se lembrar de experiências que vivenciaram a partir das brincadeiras. O machucado que ganhou ao correr no pega-pega, o susto que levou ao ser surpreendido pelo

² Horário de trabalho coletivo pedagógico.

pegador do esconde-esconde, a roupa linda que fez para colocar na boneca, aquele jogo em que você sempre ganhava, entre tantas outras recordações que ocorreram no contexto de brincadeiras. Essas lembranças vêm a nossa mente com facilidade, porque é na infância que nossa relação com o lúdico ocorre de maneira mais intensa. Desde quando as crianças são bebê, elas participam de brincadeiras realizadas pelos adultos, que as utilizam como brinquedos à espera de um sorriso, um gracejo. Conforme vão passando os anos espera-se que esse sorriso apareça na presença dos inúmeros brinquedos dados a elas. Sendo assim, podemos dizer que o lúdico fez e faz parte do cotidiano de muitas crianças.

A relação das crianças com os brinquedos, brincadeiras e jogos permite a elas vivenciar situações em que a imaginação é a principal aliada para a entrada em um mundo de fantasias, criações e descobertas. No contexto da ludicidade, as crianças expressam seus desejos, emoções, compreensões do mundo que está a sua volta, vivem a realidade que quiserem e, a partir dessa realidade experienciam situações de coragem, conflito, diversão e tensão. Ao se relacionarem com seus pares, com os adultos e objetos lúdicos disponíveis ou criados, as crianças experienciam elementos da cultura.

Em decorrência dessa influência na infância, brincar começou a ser compreendido como relevante para as crianças, chamando a atenção e o interesse daqueles que estudam, pesquisam, trabalham e convivem com elas. Neste sentido, no campo da educação, principalmente da educação infantil, as brincadeiras, brinquedos e jogos foram tomados como grandes aliados, sendo integrados em muitas atividades e ganhando espaço na rotina escolar. Entretanto, com uma cobrança cada vez maior por parte da sociedade e do sistema educacional, que considera que as crianças da educação infantil devem estar preparadas para o ensino fundamental tendo, muitas vezes, que concluir essa etapa da escolarização sabendo ler e escrever, brincar vem sendo aproveitado para desenvolver habilidades infantis. Com isso, se diminui a oferta dos momentos de brincar livre, que proporciona a oportunidade e maior liberdade para imaginar, para fantasiar, se expressar, dar significado as vivências da realidade e experienciar o brincar como elemento da cultura.

Essa maneira de disponibilizar o brincar decorre de uma compreensão em relação ao lúdico, que a literatura que trata desse tema há muitos anos vem discutindo (BROUGÈRE, 1998, 2010; KISHIMOTO, 2003). Ao oferecer o brincar nas escolas apenas como um artifício, ou seja, utilizando o gosto das crianças pelo brincar para que elas aprendam determinados conteúdos, entende-se que somente no brincar dirigido ocorrem as aprendizagens, acentuando dessa maneira, a oposição entre o brincar educativo/pedagógico e o brincar livre/recreativo. Essa oposição é marcada pela ideia de que a brincadeira é educativa

somente quanto é organizada e dirigida por um adulto, por isso a importância do papel do professor em articular jogos e brincadeiras com algum conteúdo ou habilidade a ser trabalhado na escola. Nessa situação, o brincar aparece como um recurso didático, com a função de sistematizar conhecimentos perdendo, assim, suas características lúdicas.

Já o brincar livre/recreativo é utilizado nas escolas como um relaxamento, descanso para as crianças justificando a oferta destes entre uma atividade (trabalho pedagógico) e outra. Do ponto de vista do capitalismo, o brincar livre/recreativo é improdutivo, pois se entende que a partir dele as crianças não aprendem e, portanto, não produzem. Por isso, ele está perdendo cada vez mais seu espaço nas escolas sendo oferecido em muitas delas apenas nas sextas-feiras, dia conhecido culturalmente como “dia do brinquedo”, isto é, dia em que as crianças podem escolher um brinquedo seu para levar à escola.

Diante de tal contexto, podemos problematizar o objetivo da escola em oportunizar momentos de brincar mais livre apenas nas sextas-feiras. Será que esse dia é reservado para o dia do brinquedo, do brincar, pois se considera que as crianças trabalharam a semana inteira realizando atividades significativas para sua formação escolar e então merecem um descanso? Ao brincarem sem um direcionamento, mais livres para criar e organizar a brincadeira, a escola acredita que as crianças não irão produzir nada, não irão trocar experiências com seus colegas, apenas relaxar e se divertir? Como será que as escolas, que realizam o dia do brinquedo nas sextas-feiras, se organizam neste dia?

Se a escola compreende o brincar dessa maneira ela pode não ver as crianças como sujeitos, inseridas em uma cultura da infância, na cultura lúdica da qual elas são produtoras e que, portanto, ensinam e aprendem. Com isso, a escola pode não valorizar de forma significativa ou propiciar com intensidade momentos lúdicos em que as crianças possam, por exemplo, expressar os significados construídos por elas sobre a realidade. Muitos autores que discutiram a oposição entre brincar educativo/pedagógico e brincar livre/recreativo, também nos trazem uma significativa produção teórica que afirma a importância do brincar como espaço para os processos de ensinar e aprender a partir das ações das crianças e por proporcionar experiências com a cultura.

Sendo assim, é preciso olhar com mais atenção para as brincadeiras das crianças, criadas e organizadas por elas, para compreendermos que nessas situações também ocorrem processos de ensinar e de aprender. Processos educativos que muitas vezes podem estar relacionados aos conteúdos e atividades vistos com o(a) professor(a), como aqueles relacionados às experiências de vida, de humanização e de cultura. E mais do que isso, é preciso se debruçar sobre o brincar das crianças para conhecê-las de forma autêntica,

conhecer suas tensões, curiosidades, suas maneiras de ver o mundo e dar significados ao que acontece em seu cotidiano, os saberes construídos por elas, reconhecendo as crianças pequenas como sujeitos que são capazes de ensinar e de aprender, a partir de suas próprias experiências. Dessa maneira, essa pesquisa se torna importante para os(as) professores(as) da educação infantil, pois irá evidenciar que eles(as) podem conhecer as crianças com as quais trabalham a partir do contexto do brincar, podendo despertar suas curiosidades para olhar as crianças brincando.

A partir do exposto anteriormente, realizamos um levantamento bibliográfico para verificar as pesquisas produzidas que reconheceram o brincar como espaço de criação e produção de conhecimentos e culturas, a partir das relações humanas e das trocas de experiências que ocorrem entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos.

Para tanto, realizamos um levantamento entre os anos de 2008 até 2013 no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, pois essas duas bases abrangem grande quantidade de trabalhos acadêmicos no Brasil e por considerar que nos últimos seis anos encontraremos pesquisas mais recentes sobre o tema. Foram utilizados os indexadores: educação infantil; brincar. Ao realizar a procura no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando como indexador “educação infantil” obtivemos 566 registros da área da educação. Porém, pela leitura do título apenas 12 trabalhos foram selecionados para análise. A partir da leitura dos resumos, desses 12 trabalhos, 3 foram selecionados e serão apresentados nesta pesquisa por ter alguma proximidade ou relevância para a mesma. Já na BDTD utilizando o mesmo indexador e considerando a busca realizada na CAPES, encontramos 303 pesquisas. Pela leitura do título foram selecionadas 10 pesquisas e após análise dos resumos, 2 serão apresentadas. Ao utilizar “brincar” como indexador e considerando a pesquisa já realizada com o indexador “educação infantil” encontramos 69 pesquisas na CAPES. A partir da leitura dos títulos foram selecionadas 4 pesquisas e pela leitura dos resumos apenas 1 será apresentada. Já na BDTD entre 238 pesquisas, 17 foram selecionadas pela leitura do título e 6 serão apresentadas nesta pesquisa após análise dos resumos.

Portanto, a partir desse levantamento foram encontradas 10 dissertações e 2 teses que trataram de questões relacionadas ao brincar como momento de aprendizagens na educação infantil, no ensino fundamental e em outros contextos. Porém, nenhum trabalho específico foi encontrado que discutisse e identificasse que processos de ensinar e de aprender ocorrem nas relações entre as crianças e entre elas e a professora nos momentos do brincar livre, na educação infantil.

Mesmo após essa constatação, consideramos pertinente trazer uma breve análise dessas pesquisas para justificar, ainda mais, a importância da realização da investigação proposta neste estudo acadêmico.

A maioria das pesquisas encontradas e que foi realizada no âmbito escolar concebeu o brincar como importante para as aprendizagens relacionadas aos conteúdos escolares, ou seja, o brincar como suporte para o trabalho docente, funcionalizado.

A pesquisa “A brincadeira na instituição de educação infantil de tempo integral: o que dizem as crianças?” (ARAÚJO, 2008) sob orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, teve como objetivo investigar o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral, a partir da perspectiva das crianças. Para tanto, utilizou autores da perspectiva histórico-cultural e da sociologia da infância. Os procedimentos metodológicos adotados foram observação das crianças enquanto brincavam e análise de desenhos realizados por elas. A partir da perspectiva das crianças, os resultados indicaram que o lugar do brincar é muito importante e significativo para o grupo investigado e que a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade desempenhada por elas no contexto da instituição de educação infantil que frequentam. Percebemos a relevância e proximidade desta pesquisa com a que pretendemos realizar, pois considerou as crianças como sujeitos, pois partiu delas para chegar aos resultados. Porém, se distancia pelo referencial histórico-cultural utilizado, metodologia de análise de desenhos e objetivos da pesquisa.

Para obter o título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Pereira (2008) realizou a pesquisa intitulada “O lúdico e a constituição dos sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil” sob orientação da Prof.^a Dr.^a Myrtes Dias da Cunha. A pesquisa teve como objetivo compreender como se constitui o cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil do município de Itapetinga – BA e como se dá a relação de interação entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas em que se utilizam recursos lúdicos. Com metodologia pautada na abordagem qualitativa e orientação etnográfica, a pesquisadora utilizou de entrevistas com professoras, observações em sala de aula, em reuniões pedagógicas e análise documental. Os dados deste estudo apontaram que o cotidiano da atividade lúdica da escola configura-se como um espaço-tempo de aprendizagens e que o lúdico torna-se uma ferramenta importante nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos apresentando-se como espaço potencial de aprendizagens e constituição do sujeito social. Essa pesquisa se aproxima da nossa proposta ao investigar as contribuições do cotidiano lúdico para o processo de aprendizagem das

crianças e como contribuição para a formação de sujeitos sociais. Porém, ela apenas aponta que o lúdico contribui para as aprendizagens das crianças não especificando quais aprendizagens são essas.

Cordazzo (2008), ao realizar a pesquisa intitulada “Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal” sob orientação do Prof. Dr. Mauro Luis Vieira para obtenção do título de Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, buscou investigar a influência da introdução de períodos de brincadeiras livres na escola sobre o desempenho motor, cognitivo e social de crianças brasileiras e portuguesas. O referencial utilizado partiu dos pressupostos da psicologia sócio-cultural e o percurso metodológico foi marcado por estudos etológicos. A partir da análise dos dados e de vários resultados, concluiu-se que há vantagens na disponibilização de tempos de brincadeira livre no horário escolar, indicando que este tipo de atividade constitui-se em um ativador dos processos de desenvolvimento infantil capaz de potencializar os resultados da ação educativa. O presente trabalho se aproxima da pesquisa a ser realizada, pois investigou o brincar livre que ocorre dentro do espaço escolar, porém se distancia pelo referencial teórico e metodológico utilizados, pela etapa da escolarização investigada (ensino fundamental) e por não identificar os processos de ensinar e aprender que ocorrem no brincar livre.

Na pesquisa “Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil” realizada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Navarro (2009), sob orientação da Prof. Dra. Elaine Prodócimo, investigou de que forma o brincar é tratado na educação infantil, que tipo de mediação a professora tem feito e como ele é compreendido pela mesma. Nesta perspectiva, trouxe questões importantes sobre o brincar na escola focalizando o papel do professor como mediador dessas situações, para contribuir com a aprendizagem das crianças. A partir dos resultados, a pesquisadora pode perceber que a inserção do brincar na rotina das crianças na escola é feita muito em função da compreensão ou importância dada ao mesmo, pela professora. Contudo, mesmo trazendo contribuições relevantes, essa pesquisa não se aproxima da pesquisa proposta neste trabalho, pois trata do brincar na educação infantil na perspectiva da mediação, ou seja, como ocorre a intervenção dos(as) professores(as) nas brincadeiras infantis dentro da escola.

Ao realizar a pesquisa “Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos” sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Myrtes Dias da Cunha, para obtenção do título de Mestre em Educação pela

Universidade Federal de Uberlândia, Mariano (2009) buscou conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da educação infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos. Como principais resultados, a pesquisadora pode perceber que o lúdico ocorreu em espaço-tempo limitado e que, na maioria das vezes, foi utilizado estritamente como ferramenta didático-pedagógica. A pesquisadora pode perceber, também, que os momentos de brincar livre eram vistos simplesmente para ocupar o tempo das crianças. Mesmo não abordando objetivos similares ao dessa pesquisa, a autora trouxe questões pertinentes, comprovando o que foi explicitado anteriormente com relação a compreensão social de que o brincar livre é oferecido para ocupar o tempo das crianças, como descanso.

A tese intitulada “Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar” (PETERS, 2009), realizada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andréa Vieira Zanella, para obtenção do título de Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina teve como objetivo compreender como o brincar se constitui em uma brinquedoteca escolar. A pesquisadora focalizou o brincar dentro de uma brinquedoteca buscando ver as aprendizagens construídas pelas crianças, e as suas contribuições para a formação do sujeito. Ao final da pesquisa, a pesquisadora pode constatar que os adultos puderam desconstruir seu olhar diante dos momentos do brincar, pois tiveram uma compreensão mais ampla do brincar, reconhecendo que ele também pode ser fonte de aprendizagens inesperadas. O trabalho se aproxima das nossas compreensões sobre o lúdico, pois a autora não compreende o momento do brincar em uma brinquedoteca escolar, visando aprendizagens escolares. Ao longo da pesquisa, ela explicita a diferença entre brinquedo educativo e o lúdico, e quando a brincadeira livre ocorre destaca que não é apenas para a diversão, mas como espaço para a produção de aprendizagens pelas crianças. Porém, se distancia da nossa pesquisa, pois as crianças investigadas foram dos primeiros anos do ensino fundamental, e buscou compreender o brincar analisando a compreensão dos adultos, além de utilizar uma metodologia e análise dos dados distinta da que foi proposta neste trabalho.

Pita (2010) ao realizar a pesquisa “A interação do brincar em um espaço escolar entre crianças de 6 a 10 anos de idade: um estudo a partir da abordagem de Donald W. Winnicott”, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Safra, para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, buscou investigar as interações espontâneas que ocorrem através do brincar entre crianças de 6 a 10 anos durante o intervalo das aulas em uma escola particular de ensino fundamental, da cidade de São Paulo. As

observações possibilitaram a pesquisadora concluir que o brincar favoreceu a socialização, a resolução de conflitos e a elaboração de fantasias inconscientes. Essa pesquisa se aproxima um pouco do meu objetivo de estudo, pois buscou compreender o que ocorreu de ensinamentos e aprendizagens a partir do brincar livre, porém, foi realizada com uma turma de crianças do Ensino Fundamental durante o intervalo escolar e não em um momento oferecido pela professora dentro da sala de aula, além de se diferenciar pelo referencial teórico, que nesse caso encontra-se fundamentado na teoria de Winnicott.

A pesquisa intitulada “Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS” (PROENÇA, 2011), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, realizada para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul trouxe considerações importantes em relação aos conceitos de lúdico, jogo e brincadeira. Teve como objetivo analisar os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando a ludicidade a partir da mediação na Educação Infantil, trazendo o lúdico como fator importante para as aprendizagens escolares. A partir das observações, a pesquisadora pode perceber que a educadora, sujeito da pesquisa, preocupava-se em oferecer às crianças atividades lúdicas, mas enfatizou que com os jogos e brincadeiras não aprendemos. “[...] enquanto a educadora orientava os educandos a respeito dos jogos e brincadeiras, disse ao grupo ‘brincando não se aprende’ (PROENÇA, 2011, p. 134). Essa pesquisa traz compreensões importantes sobre o lúdico, mas se distancia da nossa proposta, pois trata desse tema a partir da compreensão da professora e a partir de observações dos espaços oferecidos para o brincar.

Alvares (2011) em pesquisa intitulada “O brinquedo em instituições públicas de educação infantil: os significados atribuídos por pais e profissionais” defendida para obtenção do título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Silva Araujo, investigou o significado atribuído ao brinquedo por pais e professores de uma instituição de educação infantil e como estes compreendem a maneira como crianças apropriam-se do brinquedo para criar situações lúdicas. Para tanto utilizou referencial sócio-histórico e entrevista orientada por roteiros, dentro da abordagem qualitativa. Ao analisar os resultados, a pesquisadora constatou que pais e professores acreditam no desenvolvimento a partir da interação no cotidiano, em que o brinquedo atua como facilitador. Esta pesquisa se aproxima de nossa pesquisa, pois mesmo utilizando outro referencial, abordou os conceitos de lúdico, brincadeira, brinquedo e jogo e considera o brinquedo importante para o desenvolvimento infantil, mas se distancia, por investigar o que

pais e adultos compreendem da maneira como as crianças utilizam os brinquedos e não o que buscamos investigar que é o papel atribuído pelas crianças ao brinquedo.

A pesquisa “Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil” orientada por Fernando Becker e defendida por Neitzel (2012) para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul teve como objetivo investigar as concepções de professoras da educação infantil sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem. A pesquisa teve fundamentação teórico na Epistemologia Genética. Com inspiração no Método Clínico Piagetiano, foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas com seis professoras. A análise dos resultados levou a pesquisadora a concluir que as professoras relacionam a brincadeira e a aprendizagem sob duas formas principais: uma caracterizada pelo ensino de conteúdos a partir de jogos com regras estruturadas e a outra caracterizada pela aprendizagem de boas condutas, socialização por meio de brincadeiras livres, sem intervenção docente. Sendo assim, essa pesquisa reforçou o que anteriormente discutimos, mas se distancia de nossa proposta pelo referencial utilizado e por ter investigado as concepções das professoras em relação à brincadeira e aprendizagem na escola e não uma investigação que buscasse observar, ouvir as crianças para conhecer suas concepções sobre o assunto.

Dentre as 12 pesquisas, duas foram realizadas em um espaço não escolar. A pesquisa “As crianças e o brincar em suas práticas sociais: o Aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem” (SILVA, 2012), foi realizada sob orientação do Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli, para obtenção do título de Mestre em Lazer pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse estudo, a criança foi vista como produtora de cultura dentro da prática social do brincar. Essa pesquisa foi realizada no contexto do Aglomerado da Serra/BH e teve como objetivo principal investigar a prática social das crianças e esse espaço como contexto de aprendizagem social. Este estudo possibilitou ao pesquisador, dentre outros fatores, compreender o brincar como espaço/tempo social para transformação cultural. Neste sentido, essa pesquisa se aproxima da proposta deste trabalho, pois considera o brincar como prática social das crianças, em que ocorrem aprendizagens sociais. Entretanto, se diferencia, ao utilizar outro referencial teórico, realizar a pesquisa em contexto extra-escolar e utilizar como metodologia a etnografia.

Já a dissertação intitulada “Processos educativos na convivência e no brincar de crianças do Serviço Socioeducativo Girassol de Cristais Paulista – SP” (SILVA, 2012), se aproxima um pouco mais do meu tema de pesquisa. Essa dissertação foi apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da

UFSCar na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Aida Victória Garcia Montrone. Um de seus objetivos e que faz com que se aproxime com minha pesquisa foi descrever e analisar os processos educativos que se desenvolvem a partir das brincadeiras vivenciadas diariamente pelas crianças dentro do Serviço Socioeducativo Girassol. Em relação ao brincar, a pesquisadora concluiu que as crianças, enquanto sujeitos portadores de conhecimentos, podem a partir da convivência nas brincadeiras aprender e ensinar umas com as outras. Essa pesquisa é muito relevante para a construção da presente investigação, pois apresenta um objetivo muito similar ao que foi proposto. No entanto, a pesquisa não se realiza em um contexto escolar e nem com crianças pequenas, e sim toma os serviços de assistência social como contexto de investigação e outros autores para o referencial teórico.

A partir do que foi apresentado, verificamos que essas pesquisas se revelaram importantes para os estudos das crianças e de suas relações com o brincar. Porém, em sua maioria, o brincar foi visto como meio de aprendizagens “conteudísticas”, visando resultados a partir da mediação do(a) professor(a). Mesmo quando compreendido como prática social pela qual as crianças constroem aprendizagens, nenhuma pesquisa apresentou como objetivo a curiosidade e necessidade em conhecer e compreender os processos educativos que se dão entre as crianças e entre elas e o(a) professor(a) em momentos de brincadeira, realizados dentro de uma sala aula de educação infantil com crianças de aproximadamente 3 anos de idade.

Dessa maneira, a proposta dessa pesquisa se torna pertinente, visto que não há pesquisa, a partir desse levantamento realizado, que tenha investigado o que as crianças aprendem e ensinam em contexto de brincar livre, concebendo o brincar como prática social em que as crianças são sujeitos, protagonistas de suas ações e produtoras de cultura.

Diante desse retrato da produção acadêmica encontrada e de minhas inquietações a partir do tema, surgiu a seguinte questão de pesquisa: O que as crianças ensinam e aprendem nos momentos da brincadeira, ocorridos às sextas-feiras, na Educação Infantil?

Decorrendo dessa questão, a pesquisa tem por objetivo principal conhecer e compreender que processos de ensinar e aprender se dão nas relações entre as crianças e entre elas e a professora no momento da brincadeira, na Educação Infantil. Compreendemos os processos de ensinar e de aprender desencadeados na prática social do brincar e em tantas outras práticas sociais a partir do que Sommerhalder e Alves (2011, p. 29) explicitam: “A perspectiva educativa aqui retratada representa um sentido ampliado, para além da transmissão de um conjunto de saberes escolares. É educar para a vida [...]”. E como objetivo

específico, identificar o modo como o brinquedo é colocado pelas crianças nesse momento da brincadeira e quais funções são atribuídas por elas a esse objeto.

Para responder a questão de pesquisa e alcançar os objetivos, organizou-se esta dissertação que se inicia com o capítulo intitulado “Referencial Teórico” e que foi subdividido em três subtítulos. O primeiro “Crianças: sujeitos de distintas infâncias” apresenta um breve retrospecto sobre a história da infância, que fundamentou nossa discussão em relação à compreensão da existência de várias infâncias que se diversificam de acordo com as experiências vividas pelas crianças em cada contexto social. Entretanto, esses contextos podem ser modificados pelas crianças, pois estas são sujeitos histórico-sociais. A construção desse capítulo se tornou importante, pois a partir dele tivemos um olhar mais acurado para as crianças colaboradoras dessa pesquisa.

No segundo subtítulo – “Educação infantil no Brasil: caminhos de uma educação para as crianças” – abordamos a história da institucionalização da educação da criança brasileira. Apresentamos os processos de reconhecimento da importância da educação das crianças pequenas, os avanços na legislação e diretrizes, realizando uma discussão em torno do que está posto e do que ocorre na realidade da escola de educação infantil. Entender como foi e como está a escola de educação infantil no contexto brasileiro, a partir de alguns documentos oficiais e autores que se propuseram a estudar essa etapa da escolarização fundamentou nossa pesquisa de campo e nos trouxe uma melhor compreensão em relação à escola onde ocorreu a pesquisa.

O terceiro subtítulo – “Brincar: experiência de cultura” – aborda o lúdico enquanto linguagem infantil e que engloba o brincar, brinquedo, jogar e jogo. Apresentamos a definição do termo cultura a partir da compreensão de alguns autores, para podermos abordar a cultura lúdica como cultura da infância, produzida e reproduzida pelas crianças. Para fundamentar a pesquisa consideramos o brincar como prática social, por permitir processos educativos. A partir do referencial teórico relacionamos os assuntos abordados com o objetivo dessa pesquisa, a fim de discutirmos sobre os resultados encontrados na pesquisa de campo.

No segundo capítulo intitulado “Percurso metodológico” apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, esclarecendo de que maneira ela foi realizada, o tipo de abordagem de pesquisa, o contexto pesquisado, instrumentos utilizados para coleta e o tipo de análise de dados.

O terceiro capítulo – “Resultados” – apresenta os dados encontrados nos diários de campo para que o leitor e a leitora compreendam o que encontramos durante a coleta dos dados.

No quarto capítulo – “Discussão dos resultados” – a partir dos resultados apresentados no capítulo anterior realizamos uma análise e discussão dos mesmos a luz do referencial teórico.

Por fim, em “Algumas considerações” reforçamos os dados revelados com a pesquisa e discutimos em que eles podem contribuir com a educação infantil. Refletimos também a respeito da realização da pesquisa com crianças, a fim de escutá-las e nos aproximarmos do universo infantil.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Crianças: sujeitos de distintas infâncias

Iniciaremos este capítulo com um breve retrospecto sobre a trajetória histórica das infâncias e das crianças. Este retrospecto nos servirá como alicerce para chegarmos às discussões atuais sobre o tema. Nossa pretensão não é a de analisar detalhadamente toda a história das infâncias, mas realizar uma breve contextualização do processo de reconhecimento das mesmas. Sendo assim, partiremos do momento em que surge o sentimento pela infância até apresentarmos e discutirmos nossa compreensão de infâncias e crianças atualmente.

As crianças começaram a ser reconhecidas como um ser diferente do adulto surgindo o sentimento pela infância somente após o século XIII. Isto pode ser percebido por meio das várias obras de arte e retratos que Ariès (2006) analisou com a finalidade de encontrar quando e onde surgiu esse sentimento. Para compreendermos melhor o que significa o sentimento pela infância buscamos a definição de Ariès (2006, p. 99):

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

Antes do século XIII as crianças eram vistas como adultos em miniaturas. Suas roupas, brincadeiras, nada as distinguiam dos adultos. Segundo Ariès (2006) o mundo ignorava a infância, considerando-a apenas um período transitório entre a infância e a idade adulta.

Somente por volta do século XIII começaram a surgir em retratos algumas crianças que se assemelhavam com o sentimento moderno. A primeira a surgir foi o anjo que tinha a aparência de um rapaz mais jovem, em idade de ajudar na missa. Nesses retratos suas imagens já estavam longe daquelas dos adultos, mesmo em escala reduzida. Outros retratos apresentaram a criança com uma imagem de Menino Jesus que, no início era como as outras crianças, retratado como adulto. O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV. A outra forma encontrada foi da criança que apareceu na fase gótica, com a criança nua. Nessa nova forma de retratar, as crianças são vistas de uma nova maneira, como uma criação da alma pela natureza (ARIÈS, 2006).

Diante disso, percebemos que as crianças não estavam ausentes na Idade Média, mas nunca foram modelos de um retrato de crianças reais, ou seja, tal como elas apareciam num determinado momento de suas vidas. Nos séculos XV e XVI, as crianças foram sempre retratadas juntamente com seus familiares, no meio de adultos ou retratadas pelo fato do

pintor gostar da criança por seu jeito pitoresco³, coincidindo “com o sentimento da infância ‘engraçadinha’” (ARIÈS, 2006, p. 21).

Somente no início do século XVII os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. A partir desse período, as crianças se tornaram o centro da composição ao serem retratadas com sua família. Com isso percebemos a evolução do sentimento da infância. Com esse sentimento surge um interesse por parte dos adultos em registrar as expressões das crianças, seus jargões⁴ e o século XVII marca o início de uma postura adulta atenta às especificidades das crianças (ARIÈS, 2006).

Fazendo um contraponto ao que Ariès (2006) traz em sua obra, Postman (1999) afirma que a infância foi inventada na Renascença, surgindo no século XVI como estrutura social e como condição psicológica.

Em sua obra, Postman (1999) traz informações da civilização grega e romana para relatar sobre a existência de uma consciência de infância nesses povos, antes mesmo da sua invenção. Os gregos, segundo o autor, prestavam pouca atenção nas crianças e utilizavam palavras ambíguas para tratar de crianças e jovens. Porém, embora não tivessem um olhar diferente para as crianças e fossem coniventes com o infanticídio, os gregos foram os inventores da educação. Desse modo, “[...] os gregos nos deram um prenúncio da ideia de infância” (POSTMAN, 1999, p. 22). Já os romanos, ao seguir com a ideia de educação dos gregos, desenvolveram uma compreensão de infância que superou seus predecessores. Um exemplo disso é a arte romana que demonstrou atenção à idade, à criança pequena e em crescimento (POSTMAN, 1999).

Na Idade Média, a infância chegava ao fim quando as crianças atingiam sete anos de idade. Isso ocorreu, porque após esse período elas começavam a ler, passavam a dominar a palavra, a compreender o que os adultos diziam e a conhecer seus segredos. Assim, deixavam de ser crianças para tornarem-se adultos. O mundo medieval não distinguia as crianças de um adulto, havia falta de interesse pelas crianças, e isso fez com que a Idade Média se diferenciasse da moderna. O fato de as crianças iniciarem a alfabetização aos sete anos de idade, e essa época era considerada o início da escolarização, revela que o modelo escolar não tinha nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, justificando a ausência, na Idade Média, de escolas primárias (POSTMAN, 1999).

De acordo com Postman (1999), foi em meados do século XV, a partir de uma nova definição da idade adulta, que surge uma concepção de infância. Isso ocorreu com a invenção

³ “Próprio para ser pintado. Graciosamente original” (FERREIRA, 2004, p. 634).

⁴ “Linguagem corrompida. Gíria profissional” (FERREIRA, 2004, p. 495).

da prensa tipográfica por Gutenberg. A prensa tipográfica fez com que fosse criado um novo mundo adulto e, por conseguinte a criança foi excluída desse mundo fazendo-se necessário criar um outro mundo para ela, denominado por infância. Com a prensa, a comunicação humana passou de oral e social, para escrita e individual. Aprender foi compreendido como aprender nos livros e não mais em rodas de conversa, ouvindo as histórias dos outros, a partir da comunicação oral. A tipografia criou o homem letrado deixando para trás as crianças, pois como a prensa tipográfica substituiu as conversas orais, histórias contadas, as crianças não ficavam mais sabendo do mundo adulto. Uma nova idade adulta tinha sido inventada e com isso tinha que ser conquistada. Para as crianças tornarem-se adultos era necessário aprender a ler e escrever.

Podemos então dizer que a prensa tipográfica nos deu nossos eus, como indivíduos únicos, para pensar e falar deles. E este senso exacerbado do eu foi a semente que levou por fim ao florescimento da infância. Claro que a infância não surgiu da noite para o dia. Precisou de quase cinquenta anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental. Mas isto não podia ter acontecido sem a ideia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humana transcendem a comunidade em algum sentido fundamental (POSTMAN, 1999, p. 42).

Para Postman (1999) a invenção da prensa tipográfica foi essencial para a formação da infância no mundo moderno. Entretanto, essa como qualquer outra ideia, tem significado coisas distintas de acordo com as diferenças das pessoas, de cada cultura e de cada época. Como cada nação tentou entendê-la e integrá-la na sua cultura, a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, religioso e intelectual em que apareceu.

A partir do que foi descrito anteriormente, Barbosa (2006, p. 74) nos faz lembrar que “[...] a historiografia existente sobre a criança trata basicamente da criança européia e burguesa. Há que considerar que outras infâncias estavam sendo vivenciadas e descritas”. Ao retratarmos uma única infância corremos o risco de universalizar a infância e de esconder outras realidades (BARBOSA, 2006). Kramer (2003) também chama a atenção para a concepção atual de infância como única, correspondendo a uma criança abstrata, que se concretiza na criança burguesa. Contudo, procuramos falar sobre as infâncias, a rica e a pobre, a conhecida e a desconhecida, a protegida e a abandonada, para não correremos o risco de privilegiar uma a outra.

No Brasil, a atenção às crianças se deu por volta dos anos de 1550, tendo a Igreja e o Estado papel fundamental. Os jesuítas, representantes da Igreja Católica e que chegaram ao Brasil, por meio da Companhia de Jesus, foram os principais responsáveis por disseminar os primeiros modelos ideológicos sobre as crianças em nosso país (DEL PRIORE, 1995). Porém,

essa atenção dada às crianças foi benéfica apenas para os portugueses que consideraram as crianças indígenas como uma oportunidade de fazer disseminar os costumes e maneiras de pensar e de agir de europeus e cristãos. Segundo Belloni (2010) no início da colonização foram os filhos de alguns poucos brancos privilegiados que recebiam a boa educação com vistas a chegarem ao trabalho no reino. Já para as crianças filhas de índios, a educação foi uma forma de dominação, pois a partir dela os portugueses disseminavam seus costumes, hábitos, valores em detrimento da cultura indígena.

Os jesuítas compreenderam e trataram as crianças indígenas brasileiras como o “papel branco” no qual poderiam conquistar, instruir nos estudos dos elementos, no escrever e catequizar segundo a fé cristã. A infância indígena foi vista como um momento oportuno de catequização, pois as crianças ainda não tinham aprendido e vivenciado certas práticas da cultura de seu povo. Os jesuítas consideraram os índios como seres diabolizados, e por isso, utilizaram a catequização com o objetivo de esvaziar a identidade indígena (DEL PRIORE, 1995).

Posteriormente, as crianças que sofreram com a exclusão e desqualificação foram as crianças filhas de escravos. Enquanto pequenas compartilhavam os mesmos espaços das crianças brancas, eram passadas de colo em colo por pessoas brancas e muito mimadas, porém quando atingiam sete anos de idade, não se dirigiam para as escolas e sim para o trabalho (DEL PRIORE, 2002).

Desde a época da colonização, as crianças brasileiras sofrem com as desigualdades sociais e, atualmente, ainda, nos deparamos com condições de vida muito diferentes daquelas vivenciadas por crianças de países desenvolvidos. A maioria das crianças brasileiras pertence a famílias pobres e muitas delas vivem em condições miseráveis de sobrevivência (BELLONI, 2010). E isso não ocorre apenas no Brasil, pois segundo Sarmiento (2003) entre as crianças há mais pobreza do que entre jovens, adultos e idosos.

Em nosso país, a desigualdade e exclusão vivenciadas pelas crianças curumins se estenderam para as crianças filhas de escravos e que hoje representam as crianças pobres, desfavorecidas, trabalhadoras infantis. A infância pobre brasileira, retratada por Del Priore (1995, 2002) se distingue da infância europeia apresentada por Ariès (2006) e Postman (1999). Ao mesmo tempo em que surge o sentimento de infância, esse sentimento corresponde à criança burguesa, bem cuidada, valorizada e protegida. Barbosa (2006) reconhece ainda a existência da infância dos orfanatos, das rodas de expostos, da infância abandonada, trabalhadora. Não podemos, por esses motivos, nos referir a uma única infância, pois assim compreenderemos que todas as crianças são privilegiadas por vários benefícios

sociais, que lhes garantem segurança, educação de qualidade, conforto, dignidade. Em nosso país, assim como em outros, há uma diversidade de infâncias, de infâncias desiguais (BELLONI, 2010).

E hoje como as infâncias estão e como estão sendo compreendidas?

Dornelles (2008) aponta, dentre tantas infâncias a existência de duas delas denominadas por ela de “infância ninja” e “cyber-infância”. A primeira é a infância marginalizada, que não tem acesso a tecnologias e educação. Crianças que muitas vezes estão excluídas de suas famílias e casas. Já as crianças pertencentes a “cyber-infância” vivem uma realidade totalmente diferente, imersas no mundo das tecnologias e consumo e, a partir das mídias conhecem coisas que antes eram conhecidas somente pelos adultos. Tais características da “cyber-infância” levam Dornelles (2008) a afirmar que ela é perigosa, e nos escapa na medida em que pouco ou nada sabemos a seu respeito e a respeito de seus objetos de consumo. Para evitar que ela “fuja” do poder do adulto cria-se uma série de formas de capturar a infância e de governá-la. Segundo a autora (2008, p. 16) governar “[...] é agir sobre as ações dos outros, é ‘dirigir a conduta’ dos indivíduos ou grupos, sejam estes crianças, almas, comunidades, famílias, doentes, etc”. Dessa maneira, as crianças são vistas como objetos que atendem a necessidade de um poder que pensa que as conhece produzindo cada vez mais saberes para inventar e definir as infâncias (DORNELLES, 2008). Portanto,

A invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizar-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. Impõe-se sobre a infância uma nova ordem normativa que lhe dá uma determinada visibilidade [...] (DORNELLES, 2008, p. 19).

O estudo realizado por Santos Neto, Alves e Silva (2011) se aproxima da concepção pensada por Dornelles (2008), ao buscar compreender a infância nas obras de Paulo Freire e propõe pensarmos em uma Pedagogia da Infância Oprimida. De acordo com Santos Neto, Alves e Silva (2011) o sistema capitalista tem oprimido as infâncias e exigido, daqueles que querem manter a sociedade como está, que saibam tudo sobre elas, para combatê-las. E esse combate pode ocorrer nas escolas, nas academias, nas agendas superlotadas, na violência, na fome, nas drogas, na exploração infantil, na exacerbação do consumismo capitalista.

Contudo, Santos Neto, Alves e Silva (2011) ao refletirem sobre a Pedagogia da Infância Oprimida, se referem também, a infância oprimida nos adultos. Dessa maneira, pensam a infância como atemporal, infância que perpassa tanto a vida das crianças como a dos adultos. De acordo com Freire (2011b), o ser humano é inacabado, um ser inconcluso que

sempre está se fazendo e refazendo. Essa condição do ser humano, para Freire, é que faz com que exista a infância (SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011) pois:

Talvez aí esteja a raiz crianceira da infância: nosso inacabamento. Raiz que nos torna abertos ao mundo, curiosos, inquietos, criativos, capazes de pensar outro mundo, de construir outra História; de sermos sujeitos da experiência (SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011, p. 53).

Se o ser humano é um ser inacabado, ser aberto ao mundo, que age no mundo e se constrói nele a partir das relações com outros seres humanos e que essa condição, para Freire, é o que faz com que exista a infância podemos pensar então, em uma infância atemporal, infância que perpassa nossas vidas, infância enquanto experiência. Neste sentido, Santos Neto, Alves e Silva (2011) afirmam que é possível ressignificar a ideia de infância procurando entendê-la para além de uma etapa cronológica, ao pensar a infância como experiência e que, portanto, nos acompanha por toda vida.

Desta forma, a infância não significa apenas uma etapa cronológica da existência humana. Ela é condição para que o próprio homem continue a viver, transformando no cotidiano, a não-fala em língua e discurso capazes de colocá-lo na situação de criador de cultura (SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011, p. 52).

Friedmann (2013) apoiada em Agamben (2005) também discorre sobre esse assunto ao afirmar que a infância é fundamental ao humano e que, assim como a linguagem, permanece em nós durante a nossa existência.

Porém, é difícil pensarmos em infância nos adultos, muitas vezes a escondemos dentro de nós, pois tememos nossa condição de inacabamento por fazer parte do sistema capitalista, que exige de nós tudo saber e, ao vivenciarmos experiências da infância, já adultos, é como se demonstrássemos nossas incertezas sobre o mundo (SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011).

Voltando a questão da imposição de verdades sobre o universo das crianças, Larrosa (2013) discute o assunto, mostrando que há um universo pensado para as crianças (bibliotecas, programas de televisão, jogos, brinquedos, lojas, filmes, acessórios, escolas das mais variadas atividades) e também profissionais que pensam e estudam as crianças (professores, monitores, pediatras, animadores) objetivando um trabalho para reduzir qualquer possibilidade de algo ainda desconhecido nas infâncias.

O mesmo ocorre com as instituições de educação infantil, pois muitas delas se constituem como locais onde as crianças são influenciadas para produzir resultados predeterminados pelos adultos, instituições que servem aos interesses dos adultos. Se ocorre o

contrário, ou seja, se as escolas de educação infantil são propostas dentro dos interesses das crianças, os adultos se mostram desinteressados (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Em contrapartida, Larrosa (2013) traz a perspectiva delas como um outro, um enigma que nos mostra um futuro incerto, aquilo que ainda não sabemos. Para ele, um outro é aquilo que, sempre está além de nossa tentativa de captura e por isso, inquieta-nos, pois sempre buscamos saber tudo sobre esse outro (LARROSA, 2013). Nessa perspectiva, as crianças são vistas como diferentes de nós e para conhecê-las é preciso parar para escutá-las e olhá-las reconhecendo sua alteridade, não temendo um futuro em que elas fujam do nosso controle.

Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio. Só na espera tranqüila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo (LARROSA, 2013, p. 196).

Sejam infâncias que nos escapam pelo acesso de informações tidas pelas crianças, infâncias que acabam perdendo-se a si mesmas por causa de condições desiguais e pela opressão ou aquelas em que os adultos se dizem tudo saber, para Kramer (2003) a questão é entendermos as crianças em relação ao contexto social, compreendendo assim a característica sócio-histórica das infâncias. As crianças não constituem simplesmente uma fase de transição para a vida adulta, enquanto sujeitos elas carregam em suas trajetórias as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que as fazem se transformar de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, pois segundo Corsaro (2011) as crianças afetam e são afetadas pela sociedade.

Em diálogo com esse contexto, Freire (2000) argumenta que por sermos seres sócio-históricos, estamos no mundo não para a ele se adaptar como meros espectadores, mas para transformá-lo, como atores da história. Dessa maneira, Freire (2000) reforça a nossa compreensão de que as crianças são sujeitos e sujeitos de direitos, pois nossa presença no mundo não é neutra, implica escolha e decisão.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) a criança é definida como:

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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica também define e compreende as crianças nesse mesmo sentido ao afirmar que elas se desenvolvem nas várias relações e práticas cotidianas disponibilizadas e estabelecidas por elas (BRASIL, 2013).

Por serem sujeitos inseridas em um contexto histórico e que, conforme suas relações, interações e experiências modificam e são modificadas pela sociedade, as crianças constituem infâncias distintas. A infância das crianças oprimidas, a infância das crianças opressoras, aquelas com acesso ao mundo das tecnologias e a infância oprimida nos adultos. Nesse sentido, a infância não pode ser definida como uma entidade biológica, como ocorria por volta de 1900, e sim por artefatos culturais, cabendo então o termo infâncias para demonstrar a existência de infâncias distintas (STEINBERG; KINCHELOE, 2004).

À vista disso, Sarmiento (2003) apresenta as infâncias e as mudanças sofridas por elas a partir de dois períodos, o primeiro é a modernidade e o segundo, ele denomina de segunda modernidade. O autor (2003) destaca que os fatores que trouxeram mudanças para as infâncias na modernidade, mais precisamente no final do século XX, foram a criação da instituição escolar e o centramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos. Dentre esses fatores, a institucionalização das infâncias, através da escola ganhou relevância, pois, a partir de então iniciou a produção de um conjunto de saberes específicos às infâncias (DELGADO, 2013).

No período denominado segunda modernidade houve a reinstitucionalização das infâncias, tendo as crianças ocupado um lugar diferente do anterior. Um aspecto crucial nessa mudança foi a significativa participação das crianças na economia, seja pelo trabalho infantil, pelo marketing ou consumo (SARMENTO, 2003). O autor (2003) considera que o grande investimento e crescimento do mercado de produtos culturais infantis contribuíram e contribuem para a globalização das infâncias. Entretanto, mesmo com essas mudanças que buscam definir cada vez mais as infâncias como única e, que, com uma variedade de produtos voltados para o universo infantil, querem minar sua autonomia, Sarmiento (2003) nos mostra que há a existência de duas infâncias divididas entre as crianças rejeitadas e a depositária de esperanças, as crianças violentadas e as protegidas, as crianças românticas e as que representam a crise social.

Outros autores (CORSARO, 2011; STEINBERG; KINCHELOE, 2004; DORNELLES, 2008) trazem outras características que exemplificam as mudanças da sociedade e que refletiram em mudanças nas infâncias. O acesso às mídias pelas crianças é um grande exemplo. A forte industrialização, nova realidade econômica e a mudança na estrutura familiar (diminuição da taxa de natalidade e mães trabalhando fora de casa) fizeram com que muitas crianças frequentassem mais cedo as instituições escolares e em suas casas passassem mais tempo em frente à televisão, videogame e computador (CORSARO, 2011). Segundo Steinberg; Kincheloe (2004) e Dornelles (2008) com o advento das tecnologias, as

crianças passaram a ter acesso a informações sobre o mundo adulto, o que levou a uma transformação das infâncias. As mídias eletrônicas têm sido um dispositivo importante para a socialização das crianças na maioria dos países. Cada vez mais as crianças apropriam-se delas e as integram em suas vidas cotidianas (BELLONI, 2010). Dessa maneira, durante o século XX o acesso a cultura popular pelas crianças fez os adultos pararem de considerar as infâncias como um tempo de inocência e dependência, passando a prestar mais atenção nas ações das crianças e considerando-as como sujeitos (STEINBERG; KINCHELOE, 2004).

Ao longo dos últimos 20 anos esse reconhecimento das crianças como atores sociais e produtoras de cultura possibilitou outra configuração para as pesquisas voltadas ao universo infantil (CORSARO, 2011). Os(as) pesquisadores(as) passaram a realizar pesquisas com as crianças, escutando o que elas têm a dizer, olhando atentamente para suas ações e não perguntando a um adulto suas percepções sobre elas. Em diálogo com esse assunto, Scott (2000) argumenta:

[...] até recentemente, as crianças foram negligenciadas na pesquisa investigativa e que seus pais ou professores respondiam por elas. Essa técnica não só elimina as vozes infantis, mas também pode resultar em dados falsos porque adultos entrevistados nem sempre fornecem as mesmas respostas que seus filhos dariam (SCOTT, 2000, apud CORSARO, 2011, p. 60).

Neste sentido, nos propomos a fazer pesquisa com as crianças, considerando-as como sujeitos, capazes de expressar suas vontades, imprimir sentimentos, de produzir e receber saberes, de ensinar e de aprender. Uma pesquisa comprometida com a escuta⁵ das crianças, pois para Freire (2014) quando escutamos o(a) outro(a) nos dispomos abertamente para sua fala, seus gestos e diferenças. E, também, uma pesquisa com olhar atento para aquilo que as crianças expressam a partir das linguagens infantis, como por exemplo, pelo brincar, pinturas, gestos, olhares.

Segundo Gobbi e Pinazza (2014) ao reconhecermos as inúmeras linguagens das crianças enxergamos as crianças como sujeitos do hoje, sujeitos de direitos e não como um projeto de humano para o futuro. Nossas experiências com o mundo são intermediadas pelas nossas linguagens, ou seja, pelas brincadeiras, pintura, dança, gestos, e são essas linguagens que nos permitem viver e criar cultura (GOBBI; PINAZZA, 2014).

A partir das representações, realizadas por meio de inúmeras linguagens, as crianças expõem suas ideias, sentimentos, imaginação e compreensão do mundo ao seu redor. Ao observamos atentamente essas representações podemos descobrir como elas estão

⁵ Utilizamos o verbo escutar ao invés do verbo ouvir, a partir do que Rocha (2008, p. 44) afirma: “[...] o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva, nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”.

compreendendo aquilo que vivenciam e observam (KATZ, 1999). De acordo com Friedmann (2013), a partir das linguagens infantis podemos descobrir as singularidades das crianças, suas essências em profundidade. Ainda segundo a autora (2013), a construção dessas linguagens iniciam nas brincadeiras. As crianças estão em toda parte e cada uma com suas particularidades. Para podermos conhecê-las adentramos em suas vivências que se diferem em cada lugar que as crianças estão criando universos particulares como, por exemplo, as brincadeiras. “[...] mergulhar em suas brincadeiras possibilita descobrir quem são essas crianças e o que elas nos dizem por intermédio das suas falas lúdicas e do seu imaginário” (FRIEDMANN, 2013, p. 65). As crianças quando brincam, falam de seus sonhos, medos, fantasias, realidades, manifestam-se inconscientemente por meio de linguagens não verbais. Por isso não podemos impedir as crianças de imaginar, sonhar, brincar. Entretanto, segundo Friedmann (2013) no século XXI os espaços e oportunidades para as crianças imaginarem, criarem, se expressarem por meio de brincadeiras, desenhos estão cada vez mais sendo controlados e tolhidos de sua rotina, tanto na escola como na família.

Contudo, mesmo quando são oferecidos momentos de brincadeira para as crianças, momentos em que elas fantasiam, criam, constroem, trocam experiências, aprendem e ensinam, os adultos próximos a elas muitas vezes não valorizam esses momentos e o que foi produzido pelas crianças ao brincar. Assim, como também, não valorizam e reconhecem as experiências e aprendizagens infantis que acontecem nas mais diversas situações cotidianas. As crianças, assim como os adultos, estão a todo o momento se relacionando com outras pessoas nos diversos espaços que participa e se relacionando com as mídias como, por exemplo, vendo televisão, jogando no computador. Nessas relações sua posição não é a de apenas aprender, receber informações, conselhos e seguir regras, mas, também, a de ensinar, produzir outros saberes e compartilhar esses saberes construídos a partir de suas experiências.

Para Freire (2011a) esses saberes produzidos ao longo das experiências vivenciadas pelo ser humano é o “saber de experiência feito”. Saberes construídos, partilhados ao longo do convívio com o(a) outro(a) na comunidade, na escola, família, no dia-a-dia de cada um, saber popular. Isso, de acordo com Freire (2011b, p. 81) é saber, pois “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Respeitar esses saberes significa respeitar o contexto cultural dos(as) sujeitos, significa reconhecer os conhecimentos construídos por eles(as). Sendo assim, reconhecer os saberes produzidos pelas crianças, é uma maneira de conhecê-las como atores sociais, produtoras de culturas e, portanto, sujeitos. Por isso, Freire (2011a)

aponta que não é possível que educadores e educadoras neguem esses saberes com que educandos chegam à escola.

Corroborando com o contexto, Malaguzzi (1999, p. 76) discorre:

É necessário pensarmos sobre o conhecimento e habilidades que as crianças constroem independentemente e antes da escolarização. [...] Em qualquer contexto elas não esperam para apresentar questões a si mesmas, e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. Sempre, e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão.

Se os(as) professores(as) considerarem o que as crianças levam de saberes para a escola, suas sugestões, ideias, problemas, dúvidas, as crianças confiarão ainda mais em seus trabalhos, tornando-se fonte de recursos e auxiliando o professor no processo de ensino e aprendizagem (MALAGUZZI, 1999).

Na brincadeira, o “saber de experiência feito” permeia as ações das crianças, pois elas trazem elementos das situações vividas no cotidiano para criar outras situações, organizar os papéis e fantasiar. É dessa maneira que elas vão ressignificando suas vivências na realidade, construindo novos conhecimentos acerca dela e produzindo sua cultura. Portanto, enquanto pesquisadora, não posso desconsiderar esses saberes, pois eles dizem muito sobre as ações das crianças e sobre os processos de ensinar e aprender do qual fazem parte.

A ideia de criança como sujeito trás um avanço significativo a respeito das reflexões sobre infâncias e crianças para o campo das pesquisas, não mais sobre as crianças, mas com elas. Porém, ainda mantemos uma ideia romantizada e idealizada de infância, distante da criança real que está a nossa frente, distante das infâncias e das crianças que estão a nossa frente, repletas distintas em suas singularidades, experiências, desejos. Será que a educação infantil compreende essas crianças, diferente do que esperamos que seja, das crianças que fogem aos nossos ideais, aos nossos conhecimentos? As propostas educacionais estão sendo pensadas em relação à infância ou às infâncias? Será que no contexto da educação infantil, lugar de muitas experiências para as crianças, elas também estão sendo reconhecidas como diferentes dos adultos e produtoras de cultura? De que educação infantil estamos falando hoje?

1.2. Educação infantil no Brasil: caminhos de uma educação para as crianças

O presente capítulo apresenta a história da institucionalização da educação da criança brasileira, a fim de compreendermos a situação da educação infantil no Brasil, na atualidade, compreendermos como o brincar foi incorporado na educação das crianças pequenas e a relevância dada ele nos documentos oficiais sobre educação. Apresentamos os processos de reconhecimento da importância da educação das crianças pequenas, os avanços na legislação e diretrizes, realizando uma discussão em torno do que está posto e do que ocorre na realidade da escola de educação infantil no Brasil.

O processo de consolidação da educação infantil no Brasil ocorreu devido a mudanças da sociedade ligadas a história da infância, trabalho feminino, transformações familiares e nova realidade econômica (KUHLMANN JUNIOR, 1998). A partir do momento em que surge o sentimento pela infância, surge também, uma atenção dedicada à criança, fazendo com que a sociedade crie lugares para ela.

De um modo geral, as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX e isso se deve a uma crença no progresso, na ciência e no conceito de civilização que permeavam os ideais daqueles que se interessavam pelas crianças (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

No que diz respeito ao atendimento à criança brasileira, até meados de 1874 a Roda dos Expostos ou Casa dos Expostos se configurava como instituição que cuidava das crianças abandonadas e enjeitadas (KRAMER, 2003).

Anos depois, no Brasil, mais precisamente em 1899, dois fatos importantes no que diz respeito à institucionalização da infância, marcaram a época. No Rio de Janeiro foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, posteriormente influenciou todo o país e, também, inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (KUHLMANN JUNIOR, 1998). As creches brasileiras atendiam os filhos de operários, crianças abandonadas, ou filhos de famílias pobres, com o objetivo de proteger essas crianças e atender suas necessidades ligadas à higiene e à saúde. Sommerhalder (2010) destaca que inicialmente o Estado não teve influência para a criação das creches, sendo a Igreja Católica a responsável por essas instituições.

Com relação à consolidação da escola maternal, esta teve sua regulamentação em São Paulo, em 1924. A escola maternal também atendia os filhos dos operários, mas agora com

objetivos que se aproximavam do proposto por Froebel ao criar os jardins-de-infância, ou seja, visando oferecer uma educação física, moral e intelectual e se distanciando de um atendimento médico e higienista (SOMMERHALDER, 2010).

O jardim-de-infância foi criado na Alemanha, por volta de 1840, pelo educador Friedrich Wilhelm Froebel e denominado Kindergarten (SOMMERHALDER, 2010). Segundo Kuhlmann Junior (1998) o jardim-de-infância era uma instituição educativa por excelência, se diferenciando, portanto, das creches e outras instituições assistenciais. Froebel considerava essencial que a educação das crianças contemplasse horas de trabalho manual e que tivesse o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância.

No Brasil, o primeiro jardim-de-infância foi fundado em 1875 no Rio de Janeiro por Menezes Vieira, com o objetivo de educar a criança para o controle da vida social. Essa instituição privada, juntamente com outras do mesmo caráter, não foram suficientes para atender as crianças, frente à situação de saúde e educação popular brasileira na época, visto que não recebiam apoio do governo (KRAMER, 2003). De acordo com Sommerhalder (2010), somente no ano de 1896 foi inaugurado por Gabriel Prestes na cidade de São Paulo, o primeiro jardim-de-infância público. Os jardins-de-infância no Brasil tiveram influência norte-americana a partir de materiais froebelianos trazidos por Gabriel Prestes dos Estados Unidos.

Mesmo com a inauguração dessa instituição pública, até meados de 1920 o atendimento às crianças brasileiras se deu por meio de instituições particulares. Esse cenário começou a ter nova configuração após o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no ano de 1922, em que apelou aos órgãos governamentais apoio as instituições infantis (KRAMER, 2003).

A criação dos jardins-de-infância também teve sua relevância no que diz respeito ao uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras nas instituições de educação infantil. Mesmo muitos filósofos como Platão, Aristóteles, Quintiliano e Horácio já terem reconhecido o valor educativo do jogo, foi Froebel quem o colocou como parte essencial do trabalho pedagógico, criando o jardim-de-infância com uso dos jogos e brinquedos (KISHIMOTO, 2011).

“Para Froebel, a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos” (KISHIMOTO, 2011, p. 68). Na sua teoria de desenvolvimento infantil, o brincar ocupa um espaço essencial, sendo a fase mais significativa da criança (NICOLIELO, 2011).

Os “gifts” de Froebel, ou seja, seu material didático desenvolvido para a infância, representa uma sofisticada abordagem para o desenvolvimento da criança. Esse material contém desde brinquedos para bebês até para crianças na fase do Ensino Fundamental.

Ao discorrer sobre a teoria do filósofo, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 60) afirmam:

Uma pedagogia da infância que valorize a atividade e a participação da criança e considere o brincar como essencial no plano curricular e metodológico não pode prescindir dos pressupostos filosóficos de Froebel. Embora seu simbolismo exacerbado seja inadequado, não se pode negar o caráter inovador e humanista das idéias froebelianas a respeito da natureza da criança pequena e das práticas educativas.

Até meados da década de 1970 as instituições de educação infantil no Brasil, se dividiram entre creches e pré-escolas. A primeira era responsável pelo cuidado das crianças a partir da concepção médico-higienista, instituições assistenciais, voltadas para as crianças pobres. Já a segunda propunha uma educação para as crianças mais favorecidas economicamente de acordo com as influências dos jardins-de-infância de Froebel (SOMMERHALDER, 2010).

Somente a partir de 1970 a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu uma nova configuração, definindo um novo momento da história da educação infantil no Brasil (KUHLMANN JUNIOR, 1998; BARBOSA, 2006). Essa nova configuração teve início com a Constituição Federal de 1988, ao considerar as crianças como sujeitos de direitos e proclamar a necessidade da oferta da educação infantil, assegurando em seu artigo 208, inciso IV, o dever do estado em garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988). Outro fato importante foi a inclusão da educação infantil como seção autônoma na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – LDB, e também esta estar inserida no capítulo II correspondente ao da educação básica (BRASIL, 1996). Para Barbosa (2006), isso significa que a educação infantil é tão importante quanto o ensino fundamental e o médio, apontando para a necessidade de articulação e não de subordinação entre esses níveis de ensino.

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, com o objetivo de auxiliar o trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. O RCNEI (BRASIL, 1998) é organizado em três volumes, sendo que o primeiro apresenta uma introdução sobre a elaboração do documento e uma reflexão sobre educação infantil. O segundo volume é relacionado ao âmbito de experiências de formação pessoal e social e o terceiro relaciona-se as experiências de conhecimento de mundo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), desde então, essa etapa da escolarização vem sendo repensada, a fim de fortalecer as práticas pedagógicas mediadoras das aprendizagens e desenvolvimentos infantis. É importante refletirmos se as mudanças ocorridas na educação infantil ocorreram apenas no âmbito das legislações ou de fato atingiram a realidade das escolas brasileiras.

Mais recentemente, a legislação brasileira desempenhou um papel muito importante com relação às mudanças e reformulação da educação infantil. Primeiramente com a lei 11.274/2006 que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. Dessa maneira, as creches continuam a atender as crianças de até 3 anos, porém, as pré-escolas passaram a ser instituições para as crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 2006). Posteriormente, e sendo muito mais significativo para a consolidação da educação infantil em nosso país, o Ministério da Educação elaborou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e recentemente foi criada a Lei 12.796/2013 que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2013a).

O documento, Indicadores da Qualidade, foi elaborado com o intuito de traduzir os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) tornando-se um instrumento a mais para colaborar com o trabalho dos envolvidos com as instituições de educação infantil. Nos Indicadores, foram definidas sete dimensões fundamentais para um trabalho de qualidade na educação infantil: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. O documento esclarece que a qualidade em uma instituição depende do contexto em que cada uma está inserida, por isso ele é apenas um instrumento para auxiliar a instituição a seguir seu próprio caminho, desde que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram criadas para “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Portanto, a proposta pedagógica dessas instituições deve ser embasada nas orientações estabelecidas nas Diretrizes, se atentando ao cumprimento do objetivo de garantir às crianças acesso a processos de apropriação do conhecimento e aprendizagens, a partir de práticas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

Nesse documento, a educação infantil é definida da seguinte maneira:

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

Como explicitado acima, nas instituições de educação infantil as crianças são educadas e cuidadas. Entretanto, não foi sempre desta maneira. Já dito anteriormente, desde a criação das instituições de educação infantil no Brasil, o assistencialismo marcou as práticas das creches, enquanto as práticas educativas eram oferecidas nos jardins-de-infância. Sommerhalder (2010) em pesquisa que buscou investigar o modo como a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos principais e atuais documentos do Ministério da Educação para a educação infantil, aponta a necessidade de indissolubilidade entre as práticas de educar e cuidar, pois, se tomadas como um único processo que ocorre no cotidiano dos fazeres docentes, se tornam fundamentais para as crianças.

Nos documentos mais recentes do Ministério da Educação, como as Diretrizes (BRASIL, 2010) mencionadas e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b), podemos verificar a compreensão do governo em relação à importância de conceber a educação e o cuidado como processos interdependentes na educação infantil. Dessa maneira, explicita-se a função social desse nível de ensino que é educar, cuidar e brincar. Entretanto, neste capítulo abordaremos o educar e o cuidar, pois o brincar é assunto a ser tratado no capítulo seguinte⁶.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b, p. 17 e 18), pontua:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. [...] Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

O documento (BRASIL, 2013b) argumenta que o cuidado está relacionado à atitude de atenção e de inquietação para com o outro, ou seja, preocupação, responsabilidade. Dessa maneira, se o processo educativo se fragmentasse em cuidar e educar, ele não estaria

⁶ O brincar deve ser desenvolvido unido ao cuidar e educar, ou seja, deve estar presente tanto na dimensão do cuidado quanto nas relações e ações educacionais. Dessa maneira, garante-se que a educação infantil oportunize situações lúdicas como forma das crianças conhecerem a si mesmas, sobre a cultura e sobre as formas de relação com os outros.

pensando na ação humana, na formação completa do humano e sim em estratégias educativas para que cada vez mais as crianças aprendam, ou melhor, memorizem os conteúdos.

Diante do contexto, podemos refletir sobre a educação de nossas crianças atualmente, em que cada vez mais se exige que saibam de tudo e o mais cedo possível. Onde fica o cuidar, o olhar pelas crianças, o pensar no outro, quando os momentos de brincar na educação infantil tornam-se escassos, quando as crianças são silenciadas e deixadas como robôs fazendo atividades repetitivas diariamente? Onde está a educação para a formação humana plena, significativa, se o conteúdo vem pronto para ser depositado nas crianças e os professores(as) não trabalham a partir do que realmente importa para elas, seus contextos e curiosidades? Exemplos disso são a presença de sistemas apostilados na educação infantil, com conteúdos pensados na criança única, biológica, Projetos Políticos Pedagógicos construídos pela direção e que com o passar dos anos se modificam apenas por dados quantitativos e também, segundo Freire (2011b) da existência de uma educação em que os(as) professores(as) serão sempre os(as) que sabem e as crianças as que não sabem.

No que dizem respeito aos direitos das crianças, as instituições devem garantir o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira e convivência (BRASIL, 2010). Esses direitos, que explicitam a função social de educar e cuidar da educação infantil estão imbricados no processo educativo e podemos percebê-los a partir das práticas educativas de professores e professoras e de sua relação com suas crianças.

Freire, ao longo de suas obras, traz algumas características do trabalho docente que são essenciais para a garantia desses direitos. Uma delas é a humildade com que professores(as) atuam e se relacionam com suas crianças. O(a) professor(a) que assume uma postura humilde sabe que ele(a) não é o(a) único(a) detentor(a) do saber e ao saber isso se propõe a ouvir suas crianças com respeito, não importando de qual idade sejam (FREIRE, 2003). A humildade é oposta ao autoritarismo. A postura autoritária do(a) professor(a) o(a) faz impor saberes, sentir-se como conhecedor de tudo, mas também expressa sua insegurança, pois ao silenciar a criança, o professor se defende de perguntas e inquietações, que podem ameaçar sua segurança científica (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Com atitude autoritária fica difícil orientar-se nas práticas pedagógicas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais quando diz que a educação infantil deve propiciar experiências que “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Em diálogo com esse contexto, Sommerhalder e Alves (2012) se apoiam na psicanálise para falar sobre a relação professor(a) – criança. Para os autores (2012), na educação infantil, as interações entre professores(as) e crianças são fundamentais para sustentar os processos de ensinar e de aprender. E isso se deve ao fato de que na educação as ações são sempre voltadas para o humano, seja o(a) professor(a) exercendo sua ação sobre a criança ou vice-versa. A figura do(a) professor(a) e o que ele(a) representa para as crianças é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois nessa relação, valores, conceitos, posturas do(a) professor(a) também se fazem presentes, contribuindo para a formação das crianças enquanto sujeitos. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012). “Quando a criança apre(e)nde um conhecimento mediado pelo professor, carrega consigo uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, traço identificatório capturado de seu ‘mestre’” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 5). Neste mesmo sentido, Malaguzzi (1999) aponta que o modo como nos relacionamos com as crianças influencia em seus aprendizados, por isso o(a) professor(a) deve preparar um ambiente que interligue o campo cognitivo com o campo do relacionamento e da afetividade.

Tanto as contribuições de Freire (2003), de Sommerhalder e Alves (2012) e de Malaguzzi (1999) nos permitem refletir sobre a relação professor(a) – criança e as atitudes que o(a) professor(a) traz em sua prática educativa diária. Contudo, para que essa relação ocorra da maneira como os autores colocaram, ou seja, permeada por uma postura docente humilde, significativa para as crianças de maneira positiva, com respeito à sua dignidade, é crucial a presença do diálogo, pois “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2011b, p. 115). O diálogo permite que o ser humano diga a sua palavra, se expresse, se coloque no mundo e se disponha a ouvir o que outro tem a dizer, sem querer depositar ideias nele. No diálogo, o ser humano ganha significação enquanto humano (FREIRE, 2011b).

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando (FREIRE, 2011a, p. 163).

O(a) professor(a), ao dialogar com as crianças, em um diálogo respeitoso e não autoritário, as reconhece como sujeitos e se mostra curioso(a) sobre os saberes e curiosidades que as elas trazem, fazendo com que se sintam livres para expor suas ideias, dúvidas, se

expressarem da maneira como quiserem. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013) a liberdade e pluralidade devem ser exigências do projeto educacional, pois a educação é o tempo, o espaço e o contexto onde a identidade dos sujeitos são constituídas e reconstituídas. Ao possibilitar o diálogo em sala de aula, o(a) professor(a) abre espaço para as crianças falarem, escolherem, renunciarem e com isso vão exercendo o direito à cidadania.

Na educação infantil, o diálogo permite aproximação entre professor(a) e crianças e com isso, cria um vínculo afetivo e de confiança, o que é imprescindível para a construção de processos educativos nessa fase da vida escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o currículo na educação infantil deve propor um conjunto de práticas que articulem as experiências e conhecimentos trazidos pelas crianças com os conteúdos sistematizados trazidos pela escola. Sobre isso, Freire (2003) argumenta que os(as) professores(as) precisam saber o que se passa no mundo das crianças com que trabalham, conhecer o que elas sabem e como sabem independentemente da escola. Sommerhalder e Alves (2012) também contribuem com esse assunto ao afirmarem que o(a) professor(a) deve acolher aquilo que as crianças produzem, pois pode ser muito valioso e enriquecedor para as relações e práticas educativo-pedagógicas.

O(a) professor(a) aberto(a) ao diálogo, que escuta o que as crianças têm a dizer e valoriza suas experiências e aprendizados construídos fora da escola, estará tendo uma postura humilde diante dessas crianças, conhecendo-as melhor. Mas não basta apenas ouvir e conhecer, para que ocorra um ensino comprometido e problematizador, tem que partir do que as crianças trazem para ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 2003).

Porém, de acordo com Freire (2011b), as relações entre professores(as) e crianças nas escolas, cada vez mais se configuram em relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narradoras, pois os(as) professores(as) narram conteúdos fixos, distante da realidade das crianças e por isso, sem sentido para elas. Narração em que os(as) professores(as) são os sujeitos e as crianças objetos ouvintes.

Em contraponto com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e como exemplo para o que Freire (2011b) afirma, um tipo de categoria pedagógica denominada rotina estrutura o trabalho cotidiano de muitas instituições de educação infantil, homogeneizando as práticas educativas ao não considerar as crianças e suas diferenças. As rotinas sintetizam os projetos pedagógicos de creches e pré-escolas e foram instituídas como uma estratégia pedagógica para formar sujeitos adaptados aos tempos

modernos (BARBOSA, 2006). Segundo Barbosa (2006) as rotinas têm um caráter normatizador, pois possuem como características a ideia de repetição e o fato de serem criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da ordem. Elas estão ligadas às tradições, hábitos, não deixando, portanto, espaço para reflexões.

Esta categoria pedagógica é utilizada para estruturar o cotidiano das escolas de educação infantil, delimitando as ações das crianças, já que estas devem fazer suas atividades seguindo sempre a rotina diária apresentada pelo(a) professor(a), muitas vezes no início da aula. De acordo com Barbosa (2006) no Brasil as rotinas abrangem todos os aspectos do cotidiano de uma instituição de educação infantil, pois se relacionam com os aspectos pedagógicos e os de cuidados. Com isso, as rotinas acabam por articular e delimitar todas as atividades da instituição. Em pesquisa realizada sobre o nascimento e consolidação das rotinas, a autora (2006) comparou as rotinas de três instituições e pôde constatar que esse tipo de categoria pedagógica, muitas vezes, não leva em consideração a variedade de teorias e metodologias que podem ser trabalhadas na educação infantil e principalmente não reconhecem as crianças com suas diferenças sociais, culturais, religiosas, étnicas e outras.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício á alienação (BARBOSA, 2006, p. 39).

A problemática não se refere à desconsideração das rotinas na educação infantil, pois elas auxiliam a criança na construção da noção de tempo e espaço, mas o que não pode ocorrer é uma generalização de atividades, padronizando as vidas diárias dessas instituições. Barbosa (2006) traz em sua obra fatores que ajudam a estruturar as rotinas e que ela denominou de elementos constitutivos das rotinas, que são: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividade; a seleção e a oferta de materiais. Ao refletir sobre esses elementos e nas possibilidades de mudanças que eles podem trazer para as atividades, os(as) profissionais da educação infantil poderão trabalhar com as rotinas oferecendo ações diversificadas, sem fugir da proposta da atividade que consta na rotina. Como, por exemplo, o momento do brincar, investigado nesta pesquisa. A partir dessa atividade o(a) professor(a) poderá fazer modificações, como mudança de ambiente, estrutura da sala, inserir brinquedos diferentes, realizar uma brincadeira coletiva, ouvir os pedidos das

crianças sem, no entanto, excluí-la da rotina do dia ou deixar que ocorra sempre da mesma maneira.

Em diálogo com o contexto, no documento, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), dentre os aspectos relevantes para a qualidade nas instituições, está a importância do reconhecimento e valorização da heterogeneidade das crianças. Nesse sentido, a proposta pedagógica das escolas deve ser sempre revista de acordo com as mudanças ocorridas, novas experiências da instituição e diversidade das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) também traz considerações a esse respeito ao afirmar que os sujeitos do processo educativo da educação infantil têm o direito de se sentirem acolhidos e respeitados com base no princípio da individualidade, igualdade, pluralidade, diversidade e liberdade. Portanto, as rotinas devem levar em conta as crianças envolvidas, pois estas são sujeitos dos processos educativos.

A partir da discussão apresentada e retomando algumas questões lançadas ao final do capítulo anterior como, por exemplo, se as propostas educacionais estão sendo pensadas em infância ou infâncias e se na educação infantil as crianças estão sendo vistas como sujeitos e produtoras de cultura, podemos trazer algumas considerações. Considerando o que foi abordado, verificamos que nos documentos oficiais a educação infantil conquistou seu lugar no campo da educação no Brasil, sendo integrada ao sistema básico de ensino, apresentando diretrizes com reflexões e direcionamentos importantes para essa etapa da escolarização e considerando as crianças em suas pluralidades. Entretanto, ao buscarmos autores que pensam sobre a educação e olhar para a realidade das instituições de educação infantil podemos ver que há muito que acontecer e melhorar, para que de fato esses documentos oficiais alcancem o chão das escolas.

Para tanto, um passo importante a ser dado e que irá contribuir para uma educação significativa para as crianças e reconhecadora de que elas são sujeitos, é reconhecer os saberes construídos por elas em outros espaços, é partir do “saber de experiência feito”, assumir o momento das crianças (FREIRE, 2011a). Saberes que podem ser construídos, por exemplo, nas brincadeiras que acontecem em muitos momentos do período escolar e que podem revelar muito sobre as crianças. Se o(a) professor(a) se propõe a observar essas brincadeiras de maneira crítica, tal atitude pode auxiliar seu trabalho de articular o que as crianças trazem com os conhecimentos sistematizados. Assim, o espaço da sala de aula se alonga ao do recreio, ao das redondezas da escola, ao da escola toda (FREIRE, 2003).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), aponta o brincar como direito das crianças e como forma particular de expressão, pensamento,

interação e comunicação social. Nesse documento, a brincadeira é colocada como atividade permanente de uma instituição de educação infantil, pois atende as necessidades básicas das crianças (BRASIL, 1998).

O documento, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) traz algumas questões que se referem às atividades lúdicas como, por exemplo: se os(as) professores(as) organizam o tempo para que as crianças brinquem todos os dias; se os espaços, brincadeiras e materiais são organizados para promover oportunidades de interação entre elas e se há brinquedos e materiais acessíveis que respondam aos interesses das crianças e para usos diversos. De acordo com os Indicadores (BRASIL, 2009) se estas questões forem respondidas afirmativamente as instituições de educação infantil estarão favorecendo interações humanas positivas e enriquecedoras, além de incentivar a autonomia das crianças.

Como explicitado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) estabelecem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, assim como garantir o direito à brincadeira pelas crianças. As Diretrizes também apontam que a fim de cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, as instituições de educação infantil devem construir novas formas de sociabilidade e subjetividade a partir da ludicidade, dentre outras atividades.

Ao se referir a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), discorrem que nessa etapa da educação a curiosidade deve ser estimulada a partir da brincadeira orientada pelos profissionais. Nesse documento, a brincadeira é considerada como atividade muito importante para a criança pequena. “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida [...]” (BRASIL, 2013, p. 87).

Diante disso, colocamos mais algumas questões: as instituições de educação infantil estão garantindo o direito à brincadeira para as crianças? De que maneira a ludicidade faz parte do cotidiano dessas escolas? É dado ao brincar o devido reconhecimento?

A proposta desta pesquisa não é responder essas questões, mas o próximo capítulo se propõe a discutir sobre a importância da ludicidade na vida das crianças, para que possamos compreender melhor o motivo de sua presença na educação infantil.

1.3. Brincar: experiência de cultura

Quando pensamos ou falamos sobre ludicidade é comum vir a nossa mente, a imagem de crianças brincando e jogando. Isso ocorre porque, desde quando é um bebê, elas são inseridas em momentos de brincadeiras por algum adulto ou mesmo por outra criança. Podemos afirmar, então, que a ludicidade permeia a vida de muitas crianças. Sendo assim, este capítulo propõe apresentar uma compreensão de lúdico, enquanto uma linguagem da criança e que engloba o brincar, jogar, o jogo e o brinquedo. Apresentaremos, também, a cultura lúdica, como forma de entendermos o fenômeno lúdico, enquanto elemento de cultura e de uma cultura pertencente à infância, construída e reconstruída pelas próprias crianças. Como fundamento para essa pesquisa, abordaremos o brincar⁷ como prática social, explicitando o conceito de prática social e problematizando o brincar como tal. Esta apresentação, realizada a partir de referencial teórico, será feita para relacionar cada um desses temas com nosso objetivo de pesquisa, trazendo o brincar como importante para as crianças pelo fato de possibilitar a elas vivenciarem experiências da cultura⁸, ressignificar o mundo, ou seja, dar novos sentidos para a realidade em que vivem, fantasiar, imaginar, se relacionar com o(a) outro(a) e ensinar e aprender a partir dessa relação e da relação com o brinquedo.

Primeiramente, gostaríamos de esclarecer que a variedade de fenômenos considerados lúdicos e a diversidade de ações que podem ocorrer diante desses fenômenos, torna complexa a tarefa de definir o que é lúdico. Brougère (1998b) apoia-se em Wittgenstein para dizer sobre a ambigüidade e complexidade do jogo, sendo difícil defini-lo de maneira única, fechada. Existem traços específicos que podem definir o jogo como também, traços partilhados. O que ocorre é que não tem um traço comum em todos que permitisse uma única definição. Por exemplo, um jogo de bola revela características de competição, há aquele que ganha e o que perde, mas quando pensamos em um jogo de bola em que uma criança lança a bola na parede para poder pegá-la, essa característica desaparece.

⁷ Embora reconheçamos as diferenças conceituais em relação aos termos brincar, jogar, brinquedo e jogo, que posteriormente serão apresentadas, neste trabalho esses termos serão utilizados como sinônimo do lúdico, dando preferência ao termo brincar, por considerar essa atividade com possibilidade lúdica mais aberta. Entretanto, quando nossa discussão estiver referenciada, preservaremos o termo utilizado pelo autor.

⁸ “Entenda-se que cultura no singular não se refere a uma cultura universal, tampouco superior, mas ao ambiente em que diferentes e até mesmo divergentes visões de mundo se expõem, cruzam, identificam, divergem, contrapõem, dialogam, se fazem e se refazem” (OLIVEIRA; GONÇALVES e SILVA, 2014, p. 53).

A dificuldade de definir a ação lúdica, também, é discutida nas obras de Sarlé (2001) e Kishimoto (2003). Para Sarlé (2001) podemos definir o jogo pela intenção do jogador sobre a atividade, pois o jogo é um fenômeno aberto, se constituindo a partir dos diferentes contextos e infâncias.

Para considerar uma atividade como lúdica ou não lúdica, não seria necessário que todos estes recursos estivessem presentes ao mesmo tempo. Por outra parte, a definição que não está muito nítida poderia tornar-se mais clara se no momento em que se realizar a descrição das atividades nos atentássemos, ao mesmo tempo, tanto ao contraste de jogos e não jogos, como a necessidade de interpretar não só a ação que se realiza, mas também a intenção (por momentos oculta ou implícita) do ator (SARLÉ, 2001, p. 49)⁹.

O jogo é entendido como pertencente a uma grande família e que, por isso apresenta semelhanças e diferenças que revelam a proximidade ou disparidade entre uma atividade lúdica e outra. Assim, é preciso identificar as características comuns para dizer o que é jogo e depois apontar as diferenças para revelar a variedade das atividades lúdicas (KISHIMOTO, 2003). Ao pensarmos na ideia da atividade lúdica como fenômeno aberto, vamos ao encontro das compreensões de infâncias e crianças evocadas no capítulo anterior, pois essas atividades irão se constituir e se configurar diferentemente de acordo com os contextos de vida das crianças.

Para uma aproximação da compreensão do significado do lúdico, buscamos a definição de Huizinga (1971) ao se referir ao jogo.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1971, p. 16).

O lúdico é marcado pela característica do divertimento, que define sua essência, pela alegria e tensão. No entanto, a característica do divertimento, por mais que esteja presente em muitas atividades, não demonstra que elas não sejam sérias. O elemento da tensão desempenha um papel importante, pois segundo Huizinga (1971) tensão significa incerteza, acaso. Com a tensão o jogo se torna um desafio que o jogador tenta superar pondo em prática suas habilidades, coragem e capacidades.

⁹ Tradução realizada pela pesquisadora.

Huizinga (1971) apresenta quatro características fundamentais do jogo: 1. Caráter livre: o sujeito decide participar do jogo por vontade e decisão próprias, podendo sair dele no momento em que quiser; 2. Trata-se de uma atividade de evasão da vida real: a partir do momento em que decidiu participar do jogo o sujeito sabe que aquilo é “de faz de conta” e se desloca da vida real, sem deixar de apoiar-se nela, para a partir da ação de fantasiar entrar no imaginário e poder experimentar situações que, muitas vezes, não podem ser vividas na realidade; 3. Ocorre dentro de certos limites de tempo e espaço: o jogo tem seu sentido e caminho próprios e é jogado até que se chegue a um certo fim, que muitas vezes pode ter sido estipulado no início ou pela decisão dos participantes durante o jogo. Com relação ao espaço este pode ser real ou imaginário; 4. Dentro do domínio do jogo há uma ordem específica e absoluta: mesmo que o jogo seja livre, podendo os sujeitos optar por jogar ou não, o jogo terá uma ordem específica criada a partir de regras pré-estabelecidas ou instituídas pelos(as) participantes.

Kishimoto (2013), em seu texto “Brinquedo e a produção cultural infantil”, reflete sobre os estudos de Brougère, trazendo os cinco atributos ou critérios do brincar ou do jogo apresentados por esse autor em várias obras, e que também contribuem para uma compreensão da atividade lúdica.

1. formato de pensamento de segundo grau, similar ao faz de conta; 2. decisão do brincante de entrar na brincadeira e de o brincar ser uma sucessão de decisões ou que o jogar é decidir; 3. regra que se impõe do exterior ao jogador, que pode ser negociada ou construída na medida do jogo; 4. frivolidade ou a minimização das conseqüências da atividade; 5. incerteza (KISHIMOTO, 2013, p. 95).

Para exemplificar essas características podemos nos remeter a uma brincadeira de casinha e imaginarmos uma situação em que estejam algumas crianças pensando do que irão brincar. Ao escolherem brincar de casinha, por decisão de cada uma, pois de acordo com Brougère (1998b), se não há liberdade de decidir, não é mais atividade lúdica, as crianças estarão fazendo parte de um universo do faz de conta. Na brincadeira de casinha também é necessária a presença de regras para um acordo em relação aos papéis que serão escolhidos, desempenhados e modificados pelas crianças. Essas regras só serão válidas durante o jogo e se forem aceitas pelos jogadores. Quando se tem regras externas que os jogadores não podem modificar, não se considera mais lúdico, ou seja, perde-se a característica lúdica da atividade (BROUGÈRE, 1998b). No caso da brincadeira, as regras podem ser modificadas durante a atividade e no jogo os participantes podem modificar as regras no início ou no final da partida. Em relação à frivolidade da atividade lúdica, esta possibilita a criança experimentar ainda mais, pois ela poderá cozinhar sem se queimar em um fogão, utilizar uma faca sem se

machucar, dirigir um carro, mesmo que seja menor de idade, pois é tudo de “mentirinha”. Os participantes não sabem de que maneira a brincadeira irá acabar, o final é sempre um mistério, marcando a incerteza dessa atividade.

Tais características não sustentam o entendimento de muitas pessoas, no que diz respeito a não-seriedade da atividade lúdica. Afirmar que o jogo é a não-seriedade é diferente de dizer que ele não é sério. Segundo Huizinga (1971) quando a criança joga ela faz isso com muita seriedade, há uma entrega ao jogo, à situação, mas isso não impede que ela tenha consciência de que isto é uma brincadeira, ou seja, não é realidade. Por isso, é importante não confundir e afirmar que o jogo não é sério pelo fato de ser uma atividade oposta a realidade.

[... o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se ‘apenas’ de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolivelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois pólos que limitam o âmbito do jogo (HUIZINGA, 1971, p. 24).

O jogo é sério, pois a partir dele as crianças descobrem, vivenciam novas situações que podem ser de medo, coragem, de uma realidade distante, fazendo com que experienciem o que não podem ser neste momento de suas vidas. Ao imaginarem, desejarem ser o que não são, inventarem personagens ou objetos e criar, as crianças têm a possibilidade de compreender experiências vividas na realidade fazendo com que elas vivenciem a cultura que está a sua volta (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Para entendermos como as crianças vivenciam e produzem cultura, a partir das experiências lúdicas, precisamos compreender o significado do termo cultura e o que ela representa na vida do ser humano. De acordo com Fiori (1991b) cultura é tudo aquilo que o ser humano produz axiologicamente¹⁰ fazendo-o constituir o mundo e se constituir. “Todas as atividades humanas, enquanto carregadas de uma significação valorativa (seja econômica, religiosa ou outra) representam dimensões de cultura” (FIORI, 1991a, p. 73). A cultura para o autor é entendida como valorização do humano e humanização, pois a partir dela, ou seja, das atividades realizadas pelos sujeitos, o sujeito procura ser mais e com isso se humaniza (FIORI, 1991b). É nesse mesmo sentido que a cultura é significada por Freire. Para ele, cultura é atividade humana produzida e transformada, inicialmente, para a subsistência de homens e mulheres, letrados(as) ou iletrados(as) que, a partir dessa produção, se reconhecem enquanto sujeitos (OSOWSKI, 2010 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Ainda

¹⁰ Axiológico é tudo aquilo que se refere a um conceito de valor, ou que constitui axiologia, isto é, os valores predominantes em uma determinada sociedade. Em: <http://www.significados.com.br/axiologico/>.

sobre esse conceito, Bosi (1992) afirma que cultura é uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, que inclui um conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar.

Nesse sentido, compreendemos que não há apenas uma cultura brasileira, mas várias culturas que se constroem em diferentes esferas da sociedade e que têm finalidades diferentes umas das outras, já que a cultura se modifica de acordo com a vida particular de cada ser humano. A cultura é processo vivo que se refaz em formas de vida diversas, por isso há uma globalidade de culturas (FIORI, 1991a). Dessa maneira, Bosi (1992) afirma que o reconhecimento do plural é essencial em nosso país e apresenta quatro principais culturas existentes no Brasil: cultura erudita ou universitária, indústria cultural, cultura popular e cultura criadora individualizada. A cultura erudita ou universitária é um setor privilegiado de produção de cultura, de uma cultura que apoia o aparelho do Estado. Dentro das universidades, a cultura é programada, formalizada, tecnicista. Essa cultura cresce a partir do sistema escolar vigente. A cultura de massas ou para as massas, como Bosi (1992) prefere se referir é aquela realizada e difundida pelos meios de comunicação e que tem como objetivo difundir o consumismo e introjetar na sociedade ideologias da cultura dominante. Por cultura popular, o autor (1992) compreende os fenômenos simbólicos expressos na vida do povo brasileiro e formalizados de inúmeras maneiras. Para Bosi (1992, p. 324) “Cultura popular implica modos de viver”. A cultura erudita, dominante desqualifica a cultura popular julgando ser esta de teor simples, pobre e grosseiro. Por fim, a cultura criadora individualizada é produzida por artistas, escritores(as), intelectuais que estão fora da universidade, mas que são considerados(as) como produtores(as) de um sistema cultural alto (BOSI, 1992).

A partir desta classificação, tomamos dois eixos culturais importantes: a cultura popular e a erudita, dominante. Como exposto anteriormente, segundo Fiori (1991b) a cultura humaniza o sujeito, na medida em que este se reconhece em sua própria história e se educa ao produzir sua própria cultura, cultura popular, que é do povo, daqueles que trabalham e transformam o mundo. De acordo com Freire (2005) é fundamental reconhecermos o ser humano enquanto um ser de relações que está no mundo e com o mundo. Isto implica afirmar que a posição do ser humano no mundo não é de passividade e sim de criação, transformação, posição de sujeito e não de permanente objeto.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2005, p. 51).

Por estar integrado ao seu contexto de vida, nele e com ele, o ser humano não pode acomodar-se e adaptar-se a este contexto, pois assim, estaria deixando de ser domínio exclusivo da história e da cultura para ser minimizado, desenraizado de seu contexto, sem direitos de produzir sua própria cultura, desumanizado (FREIRE, 2005). Sendo assim, nem toda cultura humaniza. A cultura dominante, que se reconhece como única, não parte dos saberes e experiências dos sujeitos, impõe uma outra condição, um saber ideologizante, fazendo-os ficar acomodados a situação vivida. Dessa maneira, o sujeito vive em condição de alienação e desumanização, pensando que está produzindo para si, mas na verdade produz para os outros. No dicionário Paulo Freire, essa cultura é a cultura do silêncio, cultura que:

[...]é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. Eles constituem a classe dos oprimidos que não conseguem reconhecer-se como sujeitos criativos capazes de transformar aquilo que os cerca, estando sem condições de apresentar novas ideias ou de manifestar práticas culturais diferentes daquelas às quais estão submetidos (OSOWSKI, 2010, apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 101).

Para romper com a cultura do silêncio ou erudita, Fiori (1991) e Freire (2011) lutaram a favor de uma educação problematizadora e libertadora que parte dos sujeitos e, portanto, de sua cultura, pois somente assim ela é verdadeira educação. Feita a partir dos educandos, a educação comprometida com a libertação do homem se insere em sua cultura, a fim de se ter uma cultura do povo autônoma (FIORI, 1991b). Freire (2011b) explicita a condição de inacabamento do ser humano como seres inconclusos e históricos. Conseqüentemente, a educação não deve desconsiderar isso, objetivando que os sujeitos permaneçam na situação opressora em que se encontram, alienados por uma cultura dominante. Ela deve ser problematizadora, libertadora e se identificar com essa condição humana, se refazendo constantemente a partir do ponto de partida dos sujeitos. Como ser inacabado, o ser humano está na busca permanente do ser mais, da humanização, que é sua vocação ontológica. A educação problematizadora vai ao encontro desse objetivo, possibilitando a reflexão, a problematização da realidade, mas também a ação, ou seja, a práxis, pois só a partir dela poderão os homens e mulheres transformarem o mundo em que vivem. O educador ao querer problematizar, não depositando conteúdos, reconhece seus educandos como sujeitos e sabe que na relação educador - educando ambos ensinam e aprendem a partir da dialogicidade, que é essência da educação libertadora. A partir da educação libertadora, os sujeitos passam a

reconhecer-se como sujeitos históricos e produtores da sua cultura e isto para Freire (2005) é o início de uma educação comprometida com a libertação e conscientização do ser humano.

Sendo assim, compreendemos o fundamental papel da cultura na vida dos seres humanos e reconhecemos a importância do lúdico para as crianças. Segundo Huizinga (1971) o jogo é elemento da cultura, pelo fato dele existir antes mesmo desta, acompanhando-a desde suas origens até a fase da civilização. Dessa maneira, o jogo é compreendido como função social e fator cultural da vida. O jogo, para o autor (1971), é tomado como fenômeno de cultura e não biológico, fenômeno que traz determinado sentido a ação e não para suprir alguma necessidade biológica como descarga de energia ou satisfazer-se com a imitação. O autor (1971) considera o jogo como fenômeno cultural, também pelo fato de que, após o seu término, ele permanece em nossas memórias, é transmitido, tornando-se tradição e com isso, pode ser repetido em qualquer momento.

Corroborando com esse assunto Borba (2007) afirma que a brincadeira é fenômeno de cultura por representar um conjunto de práticas e conhecimentos que foram construídos e acumulados nos contextos históricos e sociais pelos sujeitos neles inseridos e ainda, que o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, configurando assim o brincar como produto e prática cultural.

Segundo Sommerhalder e Alves (2011) o lúdico é a porta de entrada para nossa relação com a cultura, é a partir dele que iniciamos nossa produção cultural, ou seja, símbolos, valores, costumes, objetos que estão presentes nos jogos e brincadeiras e que são transmitidos e produzidos pela sociedade e vivenciados nas atividades lúdicas. À vista disso, Brougère (2010) afirma que a brincadeira é confrontação com a cultura, pois nela as crianças entram em contato com conteúdos culturais, reproduzindo-os e transformando-os.

Como explicitado no capítulo anterior, as crianças são sujeitos, atores sociais e produtoras de cultura, afetam e são afetadas pela sociedade (CORSARO, 2011). A partir do convívio em sociedade, elas se relacionam com adultos e com outras crianças e nessas relações participam de muitas situações, nas quais experienciam, reproduzem e produzem cultura. Várias dessas situações se dão nos momentos do brincar, pois o lúdico perpassa a infância de muitas crianças. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de se relacionar com seus pares, com os adultos e com os objetos lúdicos e isso possibilita a troca de experiências, de curiosidades, de ideias para a brincadeira e o contato com outras culturas. Assim, as crianças participam de um processo de socialização, pois segundo Brougère (2010) a brincadeira tem um papel de destaque na socialização das crianças por proporcionar a elas a apropriação de códigos culturais. Em uma perspectiva sociológica, o brincar é importante por

propiciar uma atividade coletiva e conjunta, permitindo compreender como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 2011).

Ao participarem de uma atividade lúdica, as crianças estarão vivenciando aspectos da cultura global, ou seja, da cultura produzida nas diversas esferas da sociedade. Essa vivência lhes dará suporte para construir a cultura própria do jogo, aquela que se origina de experiências lúdicas e que é denominada por Brougère (1998a) de cultura lúdica e, também, para construir sua cultura de pares. Quando as crianças participam de momentos de brincadeira, sua capacidade de criação é elevada, pois a atividade lúdica lhes proporciona sair do contexto real e a partir do ato imaginar entrar no mundo da fantasia. Dessa maneira, para Brougère (1998a) o brincar é o espaço de criação cultural por excelência. No entanto, essa criação não significa originalidade, pois as crianças irão partir de algo que elas já vivenciaram, observaram, isto é, de elementos culturais heterogêneos para construir sua cultura lúdica. Nas palavras de Corsaro (2011), as crianças se apropriam da cultura dos adultos e criam suas próprias culturas de pares¹¹. O autor define cultura de pares “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). É importante compreender, que tanto a cultura lúdica quanto a de pares, são culturas construídas pelas crianças, portanto, são culturas da infância. No entanto, o que as difere é o fato de que a cultura lúdica é vivenciada e desenvolvida pelas crianças quando estas participam de alguma situação lúdica. Já a cultura de pares ocorre, também, em outras situações em que as crianças estejam juntas vivenciando determinadas experiências.

O primeiro contato que as crianças têm com a sociedade ou com a cultura ocorre por meio da família, fazendo com que essa instituição desempenhe um papel central no início da vida das crianças (CORSARO, 2011). É a partir desse contato que as crianças iniciam suas experiências lúdicas. À vista disso, a brincadeira não é inata, as crianças não nascem sabendo brincar, essa é uma atividade que necessita da interação social para que as crianças aprendam (BROUGÈRE, 2010). Em diálogo com esse contexto, Borba (2007) afirma que as crianças, por serem sujeitos que se encontram em um contexto histórico e social, se apropriam da experiência social do brincar ao se relacionarem com outras pessoas.

É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos (BORBA, 2007, p. 38).

¹¹ Corsaro (2011, p. 127) utiliza o termo *pares* “[...] para referir a coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias (CORSARO, 2011, p. 127).

Essa aprendizagem tem início quando as crianças são, ainda, bebês e são inseridas na brincadeira pelas mães ou por outros membros da família, sendo, muitas vezes, utilizadas como brinquedo ao proporcionarem prazer, descobertas a essas pessoas. Com seu crescimento, elas se tornam parceiras, começam a imitar os gestos delas, a entender as características do jogo e a criarem suas próprias brincadeiras. Porém, isso apenas é possível porque essas pessoas trazem uma bagagem de outras experiências culturais, já vivenciaram o lúdico, produziram sua cultura lúdica e podem partilhar com as crianças. Portanto, a partir dessa relação e das experiências vivenciadas no contexto das brincadeiras, as crianças podem se inserir na cultura lúdica e produzirem a mesma, pois a cultura lúdica é um conjunto de regras, características, significações próprias da brincadeira e que as crianças adquirem quando brincam. (BROUGÈRE, 1998a).

Para poderem brincar com outras crianças, ou mesmo sozinhas, as crianças terão que apreender as características do jogo que foram transmitidas, pela mãe ou outro membro da família e partilhá-las, ou seja, partilhar a cultura lúdica para poder jogar. E ao partilhar essa cultura lúdica, ao brincar em outros contextos, com outras pessoas, as crianças estarão enriquecendo o seu repertório lúdico e conseqüentemente sua cultura lúdica, na medida em que utilizam as experiências das brincadeiras que já conhecem para criar novas situações, regras e atividades lúdicas. Portanto, é brincando que a cultura lúdica é produzida e permanece viva.

Diante disso, verificamos que a cultura lúdica é construída, produzida, dentro da família, a partir da relação das crianças com seus pais. Em contrapartida, Corsaro (2011) diz que as crianças participam da cultura de pares quando saem do âmbito familiar e vão para outras comunidades como, por exemplo, as creches e pré-escolas. Para o autor (2011), a primeira cultura local de pares se desenvolve nestes ambientes, dada a intensa convivência com o mesmo grupo de crianças propiciadas por estes locais.

Por se desenvolver a partir da relação das crianças com a família ou com outras crianças pertencentes a um grupo, assim como a cultura global, a cultura lúdica e a de pares também se diversificam de acordo com as particularidades das crianças, pois estas criam suas brincadeiras, experienciam situações, a partir de suas vivências na sociedade. “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 1998a, s/p). O brincar é constituído por um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças e por um saber. Esse saber, que é a base para as crianças criarem suas

brincadeiras é composto por elementos externos e internos às crianças. Como elementos externos podemos citar a televisão, os brinquedos, a relação das crianças com os adultos e com seus pares. Já os elementos internos são compostos pelas atitudes das crianças (regras, gírias, modos de agir, valores) desenvolvidas quando estão participando de atividades lúdicas. Os elementos internos são gerados dentro dessas atividades, mas são influenciados pelos externos (BORBA, 2007). Dessa maneira, as brincadeiras são criadas a partir desses elementos que variam de acordo com a cultura global de cada um. Podemos citar como exemplo, as diferentes denominações e variações da brincadeira pega-pega (pique-cola, duro-mole, pega rabo do macaco). Em todas elas, o objetivo é escapar do pegador, mas a partir das experiências com a cultura global e com a cultura lúdica, as crianças vão criando suas variações.

Corsaro (2011) define esses elementos externos como aspectos simbólicos e materiais de culturas infantis. Dentre os aspectos simbólicos se encontram: a mídia dirigida à infância (programas, desenhos, filmes), a literatura infantil (contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, Coelho da Páscoa, Saci-Pererê) como as três principais fontes da cultura simbólica. Essas três fontes chegam até as crianças mediadas principalmente por adultos que participam das rotinas culturais em família e em outros ambientes, como pais e professores, por exemplo. Entretanto, as crianças se apropriam, usam e transformam essa cultura simbólica ao participarem da cultura de pares ou da lúdica. Para exemplificar, destacamos a influência da televisão no desenvolvimento e na produção da cultura lúdica. Para Brougère (2010) as imagens variadas que as crianças recebem da televisão fazem com que as brincadeiras infantis sejam alimentadas por esse meio de comunicação. No entanto, as crianças não brincam de imitar o que veem na televisão, elas se apropriam de certos conteúdos, imagens para somar com as experiências brincantes que já possuem, transformando a brincadeira e construindo cultura lúdica.

Já os aspectos materiais das culturas infantis são vestuário, livros, materiais utilizados na escola (lápiz, caderno, tinta, etc.) e em especial os brinquedos (CORSARO, 2011). O uso destes materiais também é mediado pelos adultos que os produzem, a partir do conhecimento que possuem sobre as crianças.

O brinquedo tem relevante influência na produção diversificada da cultura lúdica. Ao se relacionarem com esse objeto lúdico e se apropriarem dele trazendo-o para sua brincadeira, as crianças fazem com que o brinquedo influencie a brincadeira, interferindo e contribuindo para o desenvolvimento da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010). Dessa maneira, a produção da cultura lúdica também pode ser realizada por meio do brinquedo (KISHIMOTO, 2013). Cada

sujeito tem sua maneira de brincar, de se relacionar, de interpretar o brinquedo e inseri-lo em seu universo de brincadeira, dando a ele a função que desejar. Uma nova maneira de utilizar o brinquedo cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças (BROUGÈRE, 1998a). Segundo Corsaro (2011, p. 145) “[...] à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares”.

A presença dos brinquedos no cotidiano das crianças faz com que exista uma cultura lúdica adulta situada dentro da cultura infantil. Isso ocorre pelo fato de que esses objetos são pensados pelos adultos para as crianças, sendo integrados de representações e conhecimentos que estes têm com relação a elas (BROUGÈRE, 1998a). Porém, mesmo que a cultura adulta interfira na cultura lúdica, ela continua sendo marcada pela “[...] reação da criança ao conjunto de propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas” (BROUGÈRE, 1998a, s/p).

Reconhecemos, deste modo, que a cultura lúdica assim como a cultura de pares está em constante modificação, conforme as diferentes situações e experiências vivenciadas pelas crianças.

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos. Novos conteúdos, em particular os originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. Em parte, as formas das brincadeiras mais contemporâneas reativam estruturas de brincadeira que pertencem a um núcleo constante da cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

Com base no que foi exposto, fortalecemos nossa compreensão a respeito da importância do lúdico na vida das crianças. Por propiciar a socialização, ou seja, momentos em que as crianças participam de atividades coletivas e se apropriam de códigos culturais, as atividades lúdicas permitem a produção de cultura pelas crianças e a vivência de experiências significativas para sua formação. Sendo assim, conceituar jogo, brincadeira e brinquedo é de suma importância para compreendermos o papel destes nas infâncias.

O jogo é um sistema de regras que existe independente dos jogadores. Um jogo de dama, por exemplo, mesmo que esteja sobre uma mesa isolada, será compreendido enquanto jogo. O jogo traz consigo regras externas ao contexto dos jogadores que definem a situação lúdica (KISHIMOTO, 2003). Estas regras muitas vezes são universais e podem ser compreendidas por pessoas de culturas e sociedades diferentes.

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se de regras para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção (BROUGÈRE, 2010, p. 12).

O jogo, mesmo com regras já instituídas, continua tendo sua característica lúdica, portanto, os jogadores poderão modificar essas regras na medida em que sentirem necessidade. Porém, como dito anteriormente, essas regras poderão ser modificadas apenas no início ou final de cada partida, rodada.

Em contrapartida, a atividade lúdica denominada brincadeira é mais livre, aberta, não traz regras a priori que a definem, por isso necessitam da presença de participantes para elaboração de suas regras e criarem assim, a brincadeira. Uma importante característica da brincadeira é que nela, as crianças são livres para construir seus objetos, escolher qual ou quais irão utilizar, podendo dar a função que desejar para eles (BROUGÈRE, 2010). É na brincadeira que as crianças entram em contato com a cultura, onde elas se apropriam de objetos, experienciam novas situações que são permitidas a partir de sua imaginação, ressignificam sua realidade e expressam sua representação de mundo. Por isso, Brougère (2010, p. 110) se refere a ela como “[...] espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto”.

A brincadeira promove um sentimento de liberdade, convida as crianças a pensarem e a agirem a partir de suas vontades, fantasias e imaginação. O errado pode se tornar o certo, o impossível, ser o possível e com isso, a realidade que na vida cotidiana era distante, se torna próxima e realizável. De acordo com Borba (2007) a brincadeira, então, é espaço para novas formas de criação e significação que permitem as crianças compreenderem o mundo e a si mesmas.

Muitas brincadeiras são estruturadas a partir de brinquedos que as crianças já possuem ou por aqueles que elas constroem pensando em sua utilização na brincadeira. Compreendemos que o brinquedo apresenta-se de três modos: o primeiro é o corpo como brinquedo. Segundo Sommerhalder e Alves (2011, p. 15) “O corpo é o nosso primeiro e mais versátil brinquedo”. Com ele imaginamos as mais diversas situações para entrar no contexto da brincadeira como, por exemplo, mexer uma panela sem ter em mãos qualquer utensílio ou mesmo imitar um animal com o próprio corpo. No segundo modo, ele pode ser qualquer objeto, artesanal ou produzido por aquele que brinca como, por exemplo, uma caneta utilizada pela criança para representar um avião. Nessa situação, o objeto se torna brinquedo quando assume uma função lúdica liderada pela imaginação infantil e somente enquanto a brincadeira acontece. O terceiro modo é o objeto industrializado, reconhecido como tal pelo consumidor e

que sempre será visto como brinquedo seja dentro de uma situação lúdica ou não (BROUGÈRE, 2010).

O brinquedo é um objeto em que o valor simbólico predomina sobre sua função, dessa forma, a criança ao se apropriar do brinquedo poderá utilizá-lo da maneira como desejar, a partir de sua imaginação, a partir das imagens que ele despertará e que permitirão dar sentido às ações das crianças. “O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo [...]” (BROUGÈRE, 2010, p. 14).

Criado pela imaginação das crianças ou produzido industrialmente, o brinquedo é um suporte lúdico para as brincadeiras (KISHIMOTO, 2003). Por ser definido por sua função simbólica, ele permite às crianças estruturarem e modificarem as brincadeiras de acordo com as representações despertadas pelo objeto. Assim, “[...] a brincadeira da criança está, em parte, ligada aos objetos lúdicos de que ela dispõe” (BROUGÈRE, 2010, p. 60).

No contexto desta pesquisa, em uma sala de educação infantil as crianças brincam em sua maioria com brinquedos industrializados trazidos de casa ou com aqueles disponibilizados pela professora. Sendo assim, iremos nos inserir no momento do brincar dessas crianças para compreender a influência dos brinquedos nas brincadeiras infantis.

Atualmente, é difícil ver crianças ou adultos produzindo brinquedos. Os artesanais se tornam cada vez mais raridade, artigo de luxo que são encontrados em museus ou exposições. A facilidade de manipulação que o brinquedo industrializado proporciona, a grande oferta no mercado com uma variedade de modelos e preços faz com que esse objeto industrializado esteja mais presente nas brincadeiras das crianças. Juntando-se a estes fatores, Oliveira (1986) atribui à urbanização, a expansão que ocorreu do consumo de brinquedos industrializados, pois com o crescimento das cidades aumentou as manifestações de violência, obrigando as crianças a ficarem mais tempo dentro de suas casas. “Os brinquedos industrializados são os que mais se afinam com a ordem doméstica” (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

Esse autor ressalta que precisamos nos atentar ao fato de que esses brinquedos são produzidos por adultos para as crianças, tendo como principal preocupação os ganhos lucrativos dessa produção.

Quando a indústria procura fazer uma sondagem que envolve a criança, o interesse geralmente se encontra nas expectativas de consumo. Às grandes corporações interessa prioritariamente seduzir consumidores para realizar negócios e não necessariamente conhecer e respeitar as peculiaridades das crianças, enquanto seres humanos. Um brinquedo é lançado à praça em razão de sua potencialidade lucrativa para a empresa que o produz: uma operação comercial e nada mais que isso (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Essa produção demonstra uma forma de dominação dos adultos em relação às crianças. Ao produzirem os brinquedos, os adultos se veem conhecedores da cultura infantil, do que a criança gosta, do que é certo ou errado, não criando espaço para suas manifestações. Neste sentido, constroem uma cultura para o universo infantil, deixando de enxergar as crianças como diferentes do adulto, como outro.

Larrosa (2013) reflete sobre esse assunto ao dizer que nós olhamos para as crianças como se soubéssemos nos mínimos detalhes tudo que faz parte de seu mundo. Deste ponto de vista “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 2013, p. 184). Porém, o autor busca mostrar as infâncias como um outro, como algo desconhecido.

Na medida em que se encara o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa [...] (LARROSA, 2013, p. 186).

Nesse contexto, Dussel (1995) também chama atenção para a alteridade, ou seja, o processo de nos reconhecermos diferentes uns dos outros e, assim reconhecer o outro enquanto diferente também. Neste sentido, os adultos devem reconhecer as crianças como diferentes, reconhecendo suas particularidades. A partir da alteridade, nós assumimos uma posição humilde perante as crianças, negamos saber tudo sobre elas e buscamos conhecê-las a partir de uma aproximação, convívio e escuta, pois somente “En la experiencia del cara-a-cara yo reconozco al Otro como lo que está más allá de mi mundo” (DUSSEL, 1995, p. 122).

Por fazer parte da indústria cultural, o brinquedo traz valores, ideias e é carregado de significados sociais. Entretanto, isso não deve ser considerado completamente ruim, pois a presença de brinquedos industrializados nas experiências lúdicas das crianças é importante por fazerem com que, ao brincarem, as crianças se apropriem desses significados. “Através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados” (BROUGÈRE, 2010, p. 69).

O brinquedo é uma ponte para o imaginário das crianças. Mesmo trazendo todas as características de um determinado objeto, ele pode se tornar algo completamente diferente como, por exemplo, várias panelinhas serem transformadas pelas crianças em instrumentos de percussão ou um carro com as portas abertas tornar-se um avião. Assim, as crianças ultrapassam a interpretação convencional acerca do brinquedo manipulando-o livremente

(OLIVEIRA, 2010). Nesta relação, elas externalizam seus desejos e emoções, criando um universo da brincadeira para poder realizar aquilo que não é possível em seu momento de vida, na realidade.

Diante disto, afirmamos que o brincar é constituído pelo real, imaginário e simbólico, essas três dimensões possibilitam as crianças sair do seu contexto de vida, se disfarçarem, representarem e criarem as mais variadas situações e no convívio com o outro isso pode ser mais significativo, devido ao compartilhamento de experiências e ideias. Apoiando-se na realidade, nas experiências vividas e observações do mundo adulto as crianças, a partir do imaginário experienciam as situações desejadas disfarçam-se daquilo que, no momento, não são. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Sem a realidade, as crianças não conseguiriam se imaginar fora dela. E essa possibilidade de sair de seu contexto só é possível com sua imaginação, ou seja, com sua capacidade de inventar, produzir imagens, ideias e fantasias. “A dimensão imaginária representa o lugar que o lúdico ocupa na vida cotidiana: trata-se de uma evasão temporária da realidade pra outra ordem, a do imaginário, cuja realização se dá em função de uma satisfação que consiste exclusivamente em sua realização” (SOMMERHALDES; ALVES, 2011, p. 17). E por fim, a dimensão do simbólico surge a partir da capacidade de imaginação das crianças, pois segundo os autores (2011), no imaginário elas simbolizam e representam ser aquilo que não são, ser o que gostariam de ser no futuro, agir da maneira como os adultos agem, permitindo a elas compreender as experiências vividas na realidade, acalmar a angústia do não saber, explorar o desconhecido, testar os limites.

Brincando de “como se” a criança amarra passado, presente e futuro na tentativa de dar sentido às experiências vividas na realidade, ou seja, ao brincar a criança inventa e constrói um cenário onde faz circular seu desejo e dá sentido às experiências vividas por ela. Esse processo de criação envolve a experiência que a criança tem de si, a qual é codeterminada pelo inconsciente (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p, 19)

Neste sentido, o lúdico proporciona novas experiências de aprendizagem sobre a vida e o mundo em que as crianças vivem. Sobre este assunto, Borba (2007, p. 41) explica: “Brincar com o outro é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo”. Esse processo interativo pode ser percebido não apenas em situações harmoniosas, mas também nas situações de posse e partilha dos brinquedos gerando, muitas vezes, conflitos entre as crianças. Isso é verificado com mais intensidade nas crianças mais novas, que estão iniciando o processo de escolarização e socialização acompanhada, algumas vezes, de uma postura

egocêntrica em suas atitudes. Nestas circunstâncias o brinquedo tem um papel importante, pois a partir do desejo de utilização do objeto, as crianças passam por experiências de negociações com os outros vivenciando situações de sociabilidade e de aprendizagem de convívio com outras pessoas (BROUGÈRE, 2010).

Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos, significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (BORBA, 2007, p. 41).

Na brincadeira, as crianças se relacionam com seus pares ou com adultos, pois ao brincar elas desejam estar com o(a) outro(a) e, muitas vezes, precisam dele(a) para compartilhar suas ideias, compor o universo da brincadeira como, por exemplo, em uma brincadeira de casinha. Nestas relações poderão surgir dúvidas, curiosidades, conflitos, tendo o brinquedo como suporte, o que oportunizará para as crianças experiências de aprendizagem sobre a convivência e a possibilidade de diálogo para negociarem suas vontades.

Com as considerações descritas compreendemos que o jogo, a brincadeira e o brinquedo fazem parte da vida de muitas crianças, sendo crucial para sua formação humana. A partir das experiências lúdicas, as crianças vivenciam situações de alegria, tristezas, tensão, confronto, representação e produção de cultura. Nas relações com o brinquedo e com o(a) outro(a), as crianças aprendem, pois neste convívio identidades são construídas, saberes são produzidos e transmitidos permitindo-nos compreender o brincar como uma prática social.

De acordo com Oliveira et al (2014) prática social é toda interação, relação, união que ocorre entre as pessoas, seja em um local definido ou não, na qual estas ao conviverem umas com as outras e, a partir do diálogo vão transmitindo, recebendo e elaborando saberes, crenças, valores já existentes, além de vivenciarem novas experiências que serão mantidas e lembradas ao longo da vida. A partir da ideia de Oliveira et al (2014) consideramos que no brincar, as crianças ensinam e aprendem mais do que brincadeiras, vivenciando situações de ensino e de aprendizagem para a vida e que, portanto, participam da prática social do brincar.

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam (OLIVEIRA et al, 2014, p. 35).

Ao participarem de uma brincadeira, as crianças partilham sua cultura lúdica, ou seja, suas experiências e conhecimentos adquiridos a partir de outras brincadeiras e que são fundamentais para que a atividade lúdica ocorra, partilham aquilo que é construído em sua cultura de pares, saberes adquiridos a partir do convívio com um grupo de crianças na escola,

no espaço de lazer, e, também partilham o que foi vivido na sua relação com os adultos, fazendo com que ocorra uma troca de saberes entre os participantes da brincadeira, ou seja, uma troca dos processos educativos desencadeados pela prática social do brincar.

Brincar, tomado nesta pesquisa, é construído a partir da presença de participantes que decidem brincar voluntariamente ocorrendo em espaços e tempos definidos pelas circunstâncias e pelos próprios participantes. Quando livre, as ações dos participantes é que definem o momento para encerrar a atividade lúdica. Assim, também, ocorre com as práticas sociais, pois estas se estendem em espaço/tempo de acordo com aqueles que dela participam e sua duração depende da decisão dos atores que a desenvolvem (OLIVEIRA et al, 2014).

Concordamos com Oliveira et al (2014) que toda prática social é educativa, portanto, na brincadeira as crianças se educam, em uma educação construída junto com o(a) outro(a), em que todos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, em que partilham suas experiências, suas curiosidades e saberes. Isso não é exclusivo da prática do brincar, os sujeitos constroem saberes, significam o mundo a sua volta e se educam nas várias atividades da vida social: na família, em um grupo religioso, com os amigos e amigas da comunidade, em atividades de lazer, entre outras práticas que permitem o convívio com o(a) outro(a) e a formação para a vida.

Neste sentido, Emerique (2003) argumenta que tanto uma criança brincando num tanque de areia quanto um cientista fazendo experiências em um laboratório expressa sua curiosidade, cria situações, tem o desejo de descobrir, brinca com os dados da realidade e da imaginação.

E esse desejo de descoberta presente nos seres humanos, essa busca pelo novo só existe porque somos seres históricos e inacabados, e conscientes de nosso inacabamento, assim vivemos nos fazendo e refazendo na busca do ser mais (FREIRE, 2011b). À vista disso, as crianças ao vivenciarem a prática social do brincar, na relação com os(as) outros(as) vão expondo seus desejos, vão tentando juntas construir o castelo, montar o quebra-cabeça, dispor as regras, distribuir os papéis e assim vão experienciando novas situações de aprendizagem e construindo outros saberes.

Entretanto, ainda está muito presente em nossa sociedade o fato de designar e reconhecer a escola como único lugar onde ocorre a educação, fazendo com que muitos profissionais dessa instituição não reconheçam como significativo aquilo que é construído fora do espaço escolar. De acordo com Dussel (s/d, p. 205 apud Oliveira et al, 2014, p. 38) “[...] a ‘escola’ arroga-se assim o dever sublime de dar toda cultura à criança [...]. O certo é que com isso, elimina os subsistemas educativos [...]”, ou seja, elimina os saberes construídos

pelos educandos nas práticas sociais da qual fazem parte. Neste contexto, a escola pode não valorizar as experiências e aprendizagens que a criança vivencia na prática social do brincar que ocorre em outros espaços como, por exemplo, no parque da escola, no recreio, no brincar livre.

Isso ocorre porque fazemos parte de um sistema capitalista em que a cultura erudita (dominante) predomina sobre a cultura popular (dominada) e se estabelece como detentora da verdade e do conhecimento (FIORI, 1991).

Para lutar contra essa dominação, Freire e Fiori propõem a educação libertadora, que busca uma educação que considere os saberes trazidos pelos educandos(as), para construir a partir deles novos conhecimentos. “[...] não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 2011a, p. 82). Fiori (1991) no encontro da educação libertadora afirma que a educação do homem não pode ser separada de sua cultura, de sua produção do mundo. Somente em união, a educação poderá ser significativa, tendo uma escola comprometida com a libertação do homem, inserindo-se intrinsecamente no dinamismo totalizante da cultura do povo, que necessita ser autônoma (FIORI, 1991b). Dessa maneira:

Pensar o universo da educação significa ir além do processo educativo institucionalizado, também denominado educação formal ou escolar, somando-se a ela as experiências educativas que ocorrem no cotidiano das pessoas, através do relacionamento com outras pessoas e com seu meio ambiente (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52).

Considerar as outras experiências educativas vivenciadas por nós é reconhecer e compreender que nas práticas sociais, os processos educativos são desencadeados, saberes são construídos e que nós, ao longo desse processo, nos constituímos. Portanto, é importante que a escola, também, tome como referência os saberes construídos em outros contextos, utilizando-os para novas aprendizagens. Para Freire (1986) ainda falta uma compreensão de que há sabedoria popular nas diversas práticas sociais de que o povo participa.

Na escola, muitas práticas sociais podem ocorrer como, por exemplo, a prática do brincar. Os conhecimentos que são construídos, ensinados e aprendidos no contexto do brincar fazem parte da prática social. Sobre isso, Freire e Guimarães (2011) afirmam que a escola precisa reconhecer o caráter social do ato de conhecer e, portanto, reconhecer que a prática de conhecer ocorre na prática social.

O brincar é a própria forma da criança ver e se expressar, por isso possibilita que as crianças aprendam, ensinem, construam conhecimentos e produzam cultura. Sendo assim, a escola, por ser um espaço de encontro das crianças com seus pares e com adultos assume o

papel fundamental de garantir o direito de brincar. Para tanto, ela não pode apenas oferecer as brincadeiras para desenvolver algum conteúdo, ou seja, utilizar a brincadeira como recurso didático, pois nesse tipo de oferta a criança tem pouca oportunidade para viver a brincadeira, também, como experiência de cultura (BORBA, 2007). A escola pode apoiar-se na brincadeira como recurso didático, mas não devem ser perdidas suas características lúdicas: ser livre, permitir a decisão, fazer escolhas, realizar descobertas e criar. “É essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 55).

Freire e Guimarães (2011) apontam que a capacidade das crianças em criar, imaginar não pode ser excluída ou abafada no contexto escolar. E essa capacidade é desenvolvida com intensidade nas atividades lúdicas.

Mas estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado ser negadas [...] (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 73).

Diante disso, cabe a escola dialogar com as crianças e famílias sobre a prática do brincar e sobre tantas outras práticas que ocorrem no espaço e escolar e fora dele.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte (FREIRE, 2011a, p. 118).

Brincar é fundamental na vida das crianças, por possibilitar a elas viverem em grupo, imaginarem, simbolizarem, vivenciarem situações diferentes do seu cotidiano, podendo testar seus limites, realizar atividades que na vida real não podem realizar e principalmente por proporcioná-las experienciar elementos da cultura. No convívio com o(a) outro(a) e na elaboração de culturas, as crianças tornam-se sujeitos, pois passam a ser produtoras de uma cultura que foi experienciada, criada e transformada a partir de seus conhecimentos e de sua realidade. Ao proporcionar a produção cultural, a prática social do brincar possibilita que as crianças vivenciem aquilo que é resultado de sua ação e este é um passo para que elas se eduquem, em uma perspectiva de educação para a vida.

Até o presente momento buscamos fundamentos teóricos para subsidiar nosso trabalho, pois nossa intenção é relacionar essa teoria com os resultados encontrados na pesquisa com um grupo de crianças da educação infantil. Entretanto, em toda pesquisa científica, torna-se necessário traçar o seu caminho. Neste sentido, no próximo capítulo apresentaremos o percurso metodológico.

2.PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o caminho percorrido para alcançar os objetivos dessa pesquisa, explicitando os procedimentos utilizados para chegarmos aos dados investigados.

A pergunta geradora da presente pesquisa surgiu com os estudos realizados para o trabalho de conclusão de curso na graduação. No mestrado, as leituras e discussões decorrentes das aulas de Práticas Sociais e Processos Educativos I e II, as leituras e discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças e as reuniões com a orientadora, contribuíram para delinear o caminho dessa pesquisa. A partir desses estudos, pudemos ver a importância do brincar não só para o desenvolvimento e crescimento das crianças, mas também, por proporcionar a elas momentos de prazer, tensão, descoberta e experiências da cultura. Porém, muitas pessoas ainda não compreendem o brincar dessa maneira. Elas relacionam o brincar a aprendizagens somente quando ele é oferecido de maneira dirigida e com intenção pedagógica ou o relacionam à diversão e descanso, quando o brincar é recreativo e livre. Nesse sentido, sentimo-nos instigadas em conhecer e compreender que processos educativos se dão nas relações entre as crianças e entre elas e a professora no momento da brincadeira na educação infantil. Ou seja, que processos de ensinar e de aprender se revelam no brincar livre, a partir das relações das crianças.

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como principal característica o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 1994). O objeto das Ciências Sociais para Minayo (1994) é essencialmente qualitativo, sendo assim, a pesquisa qualitativa aborda “[...] o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p. 15). Segundo a autora (1994) não podemos quantificar o imaginário dos sujeitos pesquisados, sendo assim, por investigar as relações das crianças e suas aprendizagens e os significados que atribuem sobre a realidade, essa pesquisa tem caráter qualitativo.

Seguindo a abordagem qualitativa foi realizada observação participante no momento do brincar de um grupo de crianças com sua professora. De acordo com Ludke e André (2012) a observação é uma técnica de coleta de dados importante na pesquisa qualitativa, pois possibilita ao(a) pesquisador(a) um contato pessoal com a situação pesquisada, fazendo com que ele(a) experiencie diretamente essa situação e acompanhe as experiências diárias dos sujeitos. Esse contato facilita a tarefa de compreensão do(a) pesquisador(a), em relação a visão de mundo e dos significados atribuídos a realidade pelos sujeitos pesquisados. Ludke e

André (2012), a partir da classificação de Buford Junker (1971), explicitam as quatro variações do método de observação: 1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; 4) observador total. Diante dos objetivos dessa pesquisa, nosso papel foi de observadora como participante. Ao assumir esse papel revelamos, desde o início, uma postura e intenção em estar no momento do brincar, explicitamos nossos objetivos de pesquisa e pudemos interagir com os sujeitos colaboradores (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

A importância da observação participante para Neto (1994, p. 59):

[...] reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Como observadora participante, inserimo-nos na prática social do brincar e estabelecemos um processo de convivência com os sujeitos pesquisados, permeado pelo diálogo, respeito e confiança. Neste contexto, Oliveira (2009) traz a expressão “convivência metodológica” para apontar a necessidade de a convivência estar prevista na metodologia do trabalho. Compreender uma realidade, estabelecer confiança com os(as) participantes, dialogar com eles(as), ter a possibilidade de trocas de experiências e olhar a situação de outro ponto de vista só é possível se o(a) pesquisador(a) conviver nessa realidade, participar das atividades daquelas pessoas, estar junto com elas. Portanto, no processo de observação participante a inserção foi fundamental para que pudéssemos estar junto com as crianças e professora, ouvindo-as e interagindo com elas e construindo novos saberes acerca da realidade pesquisada.

Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar (OLIVEIRA et al, 2014, p. 39).

Para assumir tais posturas, nos apoiamos também na metodologia de pesquisa participante (BRANDÃO, 1985) em que o(a) pesquisador(a) e os(as) pesquisados(as) são sujeitos de um mesmo processo de conhecimento. Na pesquisa participante o(a) pesquisador(a) convive, participa da realidade pesquisada, pois segundo Freire (1985) não podemos conhecer a realidade pesquisada a não ser estando junto com os sujeitos dessa realidade. Assim como a “convivência metodológica”, a pesquisa participante pressupõe a participação dos(as) pesquisadores(as) dentro dos grupos pesquisados a fim de diminuir a estranheza e conseqüentemente estabelecer confiança entre sujeito pesquisador(a) e sujeito

pesquisado(a) para que dessa maneira, situações, fatos, comportamentos que não aconteceriam na presença de estranhos, aconteçam (THIOLLENT, 1987).

Corroborando com o contexto e a partir do que Silva, Barbosa e Kramer (2008) discorrem, entendemos que ao nos inserirmos em um grupo de crianças e reconhecê-las como sujeitos e atores sociais, para além do convívio, foi imprescindível escutar o que as crianças tinham a nos dizer, se atentando ao que foi dito pela linguagem oral, mas também ao que foi dito pelo olhar, gestos e silêncio. Assim, para as autoras (2008) ver e ouvir são fundamentais na pesquisa com crianças. Prestar atenção no que as crianças estão fazendo e escutá-las, observar os diálogos com seus pares, com a professora e dialogar com elas implicou em assumir uma postura de quem se sabe diferente delas, postura humilde de adulto que tem a consciência de quem não sabe tudo sobre as crianças e por isso, se propõe a estar junto, a olhar para elas e escutá-las.

Entretanto, ao mesmo tempo em que estivemos juntos, observando, interagindo, escrevendo, refletindo, apoiando-nos em teóricos sobre o assunto ao ver as situações, nós também fizemos o exercício de tomar distância e de estranhar o que nos parecia familiar, para conhecermos melhor o que estava sendo investigado. Isso se configura nos aspectos de distância e proximidade; familiaridade e estranhamento, essenciais para a pesquisa de campo (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008). A partir da ideia de Bakhtin (2003), Silva, Barbosa e Kramer (2008) afirmam que a tarefa do(a) pesquisador(a) implica em procurar uma distância, afastamento, buscando ser sempre o(a) outro(a), para tentar captar a realidade de acordo como realmente é. Oliveira et al (2014, p. 41) também trazem contribuições em relação à postura do(a) pesquisador(a) “A experiência vivida nos permite entender de dentro da prática social a experiência de outros, e essa inserção é permitida se houver estranhamento respeitoso à cultura do outro, a seus pontos de vista”.

Ao assumir as atitudes apontadas, compreendemos as crianças como sujeitos que influenciam e são influenciadas pela sociedade. Assim, realizar pesquisa com crianças e não sobre, escutá-las e não fazer interpretações do que foi observado por um adulto, fez com que possamos “[...] confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46).

Essa pesquisa passou por um processo de autorização na Secretaria de Educação de Pederneiras e no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, recebendo o parecer de aprovação no ano de 2014¹².

¹² O parecer do Comitê de Ética se encontra ao final deste trabalho, como anexo.

2.1. Contexto da pesquisa: a escola de educação infantil

Iniciamos a pesquisa de campo pela escolha da instituição de educação infantil. Optamos por essa etapa de educação básica, pois o brincar está mais presente na rotina, sendo a brincadeira um dos eixos norteadores que deve se fazer presente nas práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil, determinada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A instituição escolhida faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Pederneiras, interior de São Paulo. A aproximação da pesquisadora com a escola, em decorrência de uma relação iniciada quando esta estudou na instituição e que perdurou com a realização do estágio supervisionado, com sua pesquisa para o trabalho de conclusão de curso e o trabalho durante um ano como professora, possibilitou a ela o conhecimento das características dessa instituição. A partir dessa relação, ela pôde verificar que, por localizar-se em um bairro central da cidade, que possui característica comercial e por ser a escola de educação infantil mais antiga e maior da cidade, ela recebe um número grande de crianças e de crianças que vêm de bairros distintos. Dessa maneira, a escola atende uma diversidade de crianças, captando várias comunidades, condições econômicas distintas, experiências e culturas diversas.

As crianças, em sua maioria, vão para a escola de van escolar. No ano de 2014 foram matriculadas aproximadamente 280 crianças entre os períodos da manhã e da tarde. O horário de funcionamento para os alunos no período da manhã é das 07h30min às 11h30min e à tarde das 13h00min às 17h00min.

A escola é ampla e tem nove salas de aula, uma sala de vídeo e uma sala para a brinquedoteca e biblioteca. Possui, também, um amplo pátio com área coberta e descoberta e um parque que fica em um espaço com árvores, gramado e possui vários brinquedos e dois tanques de areia. A escola conta também com cozinha, sala para secretaria e banheiros adaptados para as crianças. No ano de 2013 a escola passou por uma reforma para atender as exigências de acessibilidade.

No período da manhã, as nove salas de aula são divididas da seguinte maneira: três salas de Maternal II (crianças de aproximadamente três anos), três salas de Jardim I (crianças de aproximadamente quatro anos) e três salas de Jardim II (crianças de aproximadamente cinco anos).

Na sala de aula do Maternal II, onde foi realizada a pesquisa, havia três mesas de seis lugares cada uma, a mesa da professora, quatro armários (dois para cada período), uma lousa, ventilador, espelho, lixo e um baú com brinquedos. A sala é bem colorida, com vários desenhos nas paredes e nos armários. Também tem cartazes, alfabeto, calendário e balões com a data dos aniversários das crianças da turma da tarde. O ambiente é fresco, arejado e com boa iluminação. As mochilas das crianças ficam no chão, encostadas na parede. A decoração da sala é feita a partir das histórias trabalhadas na apostila (o sistema municipal de ensino de Pederneiras é apostilado). Assim, nas paredes desta sala, feitos em E.V.A. há os três porquinhos e o lobo, da história “Os três porquinhos” e a personagem cachinhos dourados e a família urso, devido à história “Cachinhos Dourados”. Na lousa foram colocadas formas geométricas de E.V.A.

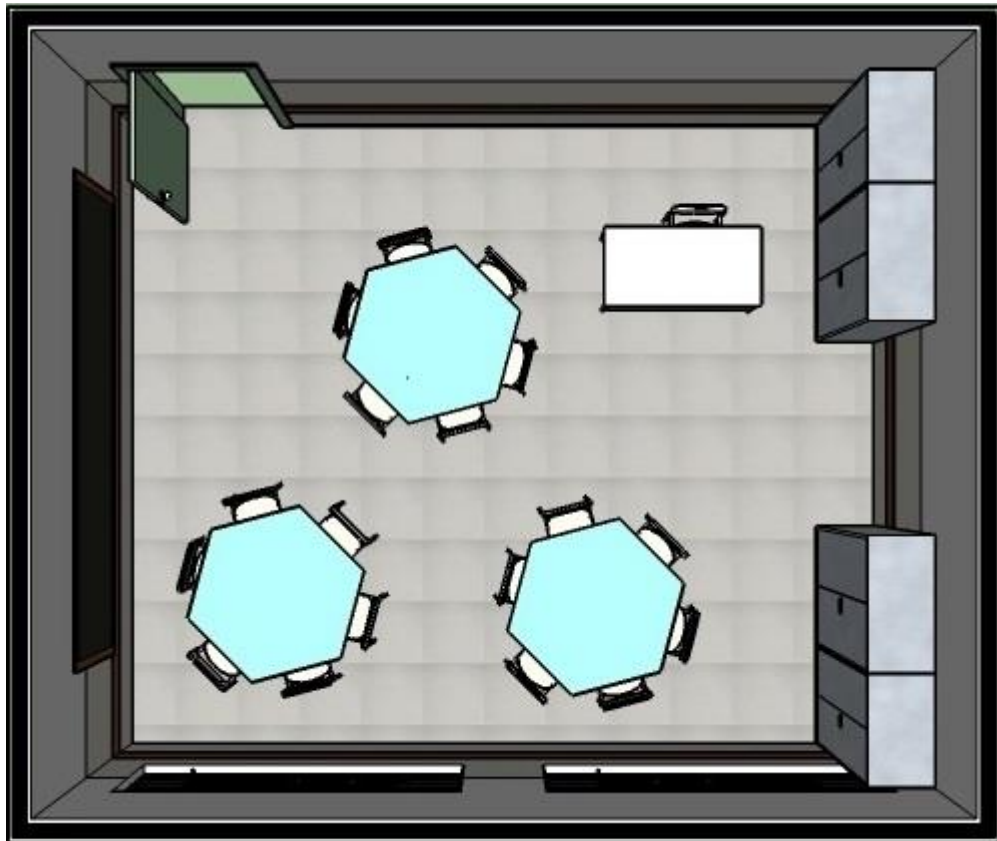


Figura 1: Sala de aula vista de cima¹³.

¹³ Figuras feitas pela arquiteta Isabela Covre Fernandes , CAU 140465-2, a partir da descrição da sala de aula realizada pela pesquisadora.



Figura 2: Sala de aula vista da porta.

A pesquisa foi realizada às sextas-feiras, pois é o dia em que as crianças podem levar seus brinquedos de casa para a escola. Neste dia, as crianças da turma do Maternal II da professora Alice¹⁴ têm as seguintes atividades:

07h30min às 08h00min – Entrada e acolhida das crianças

08h00min às 09h00min – Vídeo

09h00min às 09h30min – Recreio

09h30min às 10h00min – Pátio

10h00min às 11h10min – Brincar na sala de aula

As inserções iniciaram na última semana do mês de julho e finalizaram na primeira semana de novembro. Durante esse período, dado alguns dias que não tiveram aula, totalizou-se 13 idas a campo. No início, a professora disse para ir à escola às 10 horas e ficar até às 11 horas, já que era a hora destinada para brincar, mas nas últimas duas inserções pediu para que fossemos no horário destinado ao vídeo (08h00min às 09h00min), pois a professora disse que as crianças chegam à escola ansiosas para brincar com os brinquedos que trouxeram e com os de seus colegas.

Os sujeitos colaboradores dessa pesquisa foram quatorze crianças (oito meninas e seis meninos) com idade média de três anos, matriculadas no Maternal II do período da manhã e a respectiva professora. A escolha por esta turma decorreu do fato de que nessa escola esta é a primeira faixa etária a ser atendida, sendo então o início da socialização para muitas crianças e, também, porque há uma compreensão social de que quanto menor é a criança, menos ela irá

¹⁴ Nome escolhido pela professora, pois de acordo com o Termo de Consentimento, não será revelada a identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

aprender e ensinar, fortalecendo exclusivamente práticas relativas apenas aos cuidados das crianças. A maioria das crianças era curiosa, conversavam bastante, interagiam entre si e teve uma boa relação com a pesquisadora desde o início das inserções. Sobre a professora, essa tem 37 anos, casada e tem dois filhos. Há quatro anos leciona na educação infantil da rede municipal de ensino de Pederneiras e há três anos nessa escola. Ela é uma professora bastante dedicada, atenciosa e carinhosa com as crianças. No final do ano de 2013 foi convidada a ser diretora de uma instituição de educação infantil, mas recusou, por não ter interesse na área da gestão. Desde o primeiro contato da pesquisadora com a professora, ela se mostrou interessada em colaborar com a pesquisa.

No primeiro dia de inserção, realizamos um processo de anuência de pesquisa em relação às crianças sujeitos da pesquisa. Esse processo constou de uma conversa com as crianças para que elas conhecessem o motivo da presença da pesquisadora e a importância delas para a pesquisa. Dessa forma, expus de maneira clara o que eu iria fazer durante o momento do brincar em sala de aula e o motivo de minha presença. Por meio da conversa, verificamos o interesse e aceite das crianças para participar destes momentos.

Foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação, à confidencialidade dos dados e ao anonimato dos(as) participantes, por meio de nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Em um dia de inserção, explicamos para as crianças que não poderíamos colocar o nome verdadeiro delas no trabalho que estávamos fazendo. Por isso, elas precisavam escolher outro nome, “de mentirinha”, para colocarmos no trabalho. Para que as crianças pudessem entender, demos exemplos, explicando o que era para ser feito.

2.2. Instrumentos e forma de análise dos dados

Para analisar o que foi observado a partir das inserções da observação participante, fizemos registros em diários de campo. Essa técnica de registro se caracteriza por ser um relato escrito daquilo que o(a) pesquisador(a) viu, ouviu, experienciou e pensou no decorrer da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A escolha por este instrumento decorreu do fato de que o diário de campo é um auxílio importante para a memória do(a) pesquisador(a), pois aspectos cruciais da pesquisa podem ser revelados a partir deste instrumento, permitindo um olhar aprofundado para a análise da situação pesquisada (COSTA, 2002). A partir da contribuição de Bogdan e Biklen (1994), descrevemos as ações das crianças e da professora, suas falas e gestos, buscando respeitar as manifestações dos sujeitos o máximo possível, para, depois dessa descrição, refletir e analisar as situações.

Durante as inserções a pesquisadora realizou anotações rápidas em seu caderno para que não se perdesse nenhum detalhe e pudesse, em seguida, elaborar o diário de campo em sua residência. As anotações e reflexões em diários de campo foram cruciais no momento da análise das situações, pois foi a partir delas que tentamos compreender o que as crianças realizavam no momento do brincar. Ao término da pesquisa de campo foram escritos 13 diários de campo, um para cada inserção realizada.

A análise dos dados foi realizada qualitativamente, tendo por orientação a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009, p. 167) compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens”. Iniciamos a análise realizando uma leitura flutuante, isto é, uma leitura geral de todos os diários de campo. Após essa leitura, considerando os objetivos da pesquisa, iniciamos a exploração do material, realizando uma leitura mais densa dos diários de campo, para identificar assuntos, falas, situações que apareceram com mais frequência. Durante essas leituras fizemos marcações nos diários a fim de evidenciar o que nos chamou a atenção. Realizada essa marcação, foram identificados seis temas que apareceram com mais frequência: “empresto ou não empresto”; “pedir, negociar ou pegar sem pedir”; “relações humanas no brincar”; “exploração dos brinquedos industrializados”; “exploração de objetos”; “estereótipos de gênero”.

Em seguida, realizamos um levantamento para verificar a frequência com que essas situações/temas apareceram e a proximidade entre eles a fim de estabelecermos as diretrizes de análise.

Na metodologia utilizada para esta pesquisa, as diretrizes de análise são estabelecidas após leitura dos diários de campo, ou seja, depois dos dados coletados e não a priori de nossa ida a campo. Sendo assim, foram definidas duas diretrizes temáticas para análise: “Convívio em grupo” e “Interação com os brinquedos”, ficando da seguinte maneira:

Diretrizes de análise	Convívio em grupo	Interação com os brinquedos
Temas	Empresto ou não Empresto	Exploração dos brinquedos industrializados
	Pedir, negociar ou pegar sem pedir	Exploração de objetos
	Relações humanas no brincar	Estereótipos de gênero

Quadro 1: Diretrizes de análise e temas.

Após definir essas duas diretrizes finalizamos a etapa de classificação dos dados com a apresentação dos mesmos no capítulo seguinte. Neste capítulo, intitulado – Resultados - os dados serão apresentados da maneira com que se encontram nos diários de campo, para que o leitor e a leitora compreendam melhor o que aconteceu durante as inserções. Somente no capítulo – Discussão dos resultados – a pesquisadora analisará e discutirá os dados à luz do referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

3.RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados encontrados na coleta de dados, registrada em diários de campo. Apresentaremos os mesmos sem realizar, ainda, a análise e discussão que serão realizadas em capítulo seguinte. Os dados encontrados foram organizados em duas diretrizes de análise: “Convívio em grupo” e “Interação com os brinquedos”.

Antes de adentrar nas diretrizes de análise, apresentaremos as brincadeiras encontradas e que foram vivenciadas pelas crianças durante a coleta de dados. Consideramos importante explicitar as brincadeiras encontradas para trazer os contextos em que se assentam esses processos de ensinar e de aprender. Em sua maioria, as brincadeiras encontradas podem ser caracterizadas como jogos simbólicos¹⁵, ou seja, se apoiam na imaginação e no faz-de-conta: “Brincadeira de mamãe e filhinha”; “Brincadeira com animais peçonhentos”; “Brincar de maquiagem”; “Brincar com miniaturas de animais plásticos de brigar, de dar comida para eles, de fazenda, de selva”; “Brincar de fazer comida”; “Imitar os animais a partir de gestos e sons”. “Brincar com carros, de consertá-los, correr pela sala com eles, empurrá-los”; “Brincar de ser médico, de hospital”; “Brincar com bonecos de super heróis, em que as crianças agem como se fossem o personagem que tem em mãos”; “Brincar de caverna, cabana”; “Brincar de casinha”; “Brincar de desenho livre”; “No parque, brincar de fazer castelos, bolos com areia e transformar o gira-gira em carro para ir ao mercado, ao aniversário”; “Brincar de cabeleireira”; “Brincar de imitar monstros, bruxas e de assustar as outras crianças”. A partir de densas leituras dos diários de campo, identificamos essas brincadeiras, os temas e elaboramos as diretrizes de análise.

As crianças brincaram com brinquedos trazidos de casa e também com os disponibilizados pela professora. Esses últimos são brinquedos que a professora trouxe de casa, brinquedos que eram de seus filhos e outros que ela comprou para as crianças com o dinheiro arrecadado a partir da contribuição voluntária das crianças.

Organizamos a apresentação dos resultados a partir dos temas de cada diretriz de análise, para melhor compreensão dos mesmos. Ao longo deste capítulo, o leitor perceberá que há cenas lúdicas que se encaixam em mais de um tema. Entretanto, nós priorizaremos e daremos destaque para a cena a partir do que foi mais intenso, ou seja, mesmo que a cena apresente situações do tema “empresto ou não empresto” e “pedir, negociar ou pegar sem

¹⁵De acordo com Piaget (2003) o jogo simbólico é o apogeu do jogo infantil, entre os 2 e 4 anos, e é a partir dele que a criança irá satisfazer as necessidades afetivas e intelectuais tentando se aproximar dos adultos. “Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos” (PIAGET, 2003, p. 28)

pedir”, ela irá se referir ao tema que mais predominou durante a leitura dos diários para seleção de cenas para este capítulo.

A diretriz de análise “Convívio em grupo” contempla os resultados referentes às relações das crianças com seus pares, com a professora e com a pesquisadora quando estão em grupo. Ao longo das inserções, observei¹⁶ e presenciei situações em que as crianças dividiram os brinquedos, souberam pedir para o colega e negociaram. Essas situações fizeram-se presentes em muitos momentos no decorrer da coleta de dados. Contudo, não ocorreram de forma linear, ou seja, a criança que em determinado dia emprestou, pediu ao colega, em outro negou emprestar seu brinquedo ou puxou o brinquedo da mão de outra criança.

Iniciaremos com essa categoria e com o tema “empresto ou não empresto”.

Em um dia na sala de aula, Ben 10 brincou com uma aranha de plástico e com o boneco do personagem Patati interagindo comigo, mas logo se desinteressou por esses brinquedos, deixou-os de lado e foi brincar com Homem Aranha com miniaturas de animais plásticos. Neste dia, Ben 10 trouxe dois trens para brincar. Após brincar com os animais, ele me entregou os trens, dizendo que eu poderia brincar e em seguida pegou os trens e entregou para Gabriela.

Ben 10 brinca com a aranha perto de mim e diz:

Ben 10: Ela não morde, é só de brinquedo.

Segurando o Patati no alto diz:

Ben 10: Olha estou voando!

Logo depois, Ben 10 deixa esses brinquedos de lado e vai brincar com o Homem Aranha com miniaturas de animais plásticos.

Ben 10 e Homem Aranha brincam juntos com os animais.

Ben 10: Vamos brincar de brigar? (com os animais)

Depois de brincar um pouco com os animais, Ben 10 vem e entrega os brinquedos (dois trens) que trouxe para mim.

Ben 10: Pode brincar com eles.

Logo em seguida ele pega os brinquedos e entrega para Gabriela.

Gabriela: Oh o Ben 10 deixou eu brincar com o trenzinho dele (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Homem Aranha, Ben 10, Hulk e Ale brincavam sentados à mesa e eu me aproximei. Homem Aranha não levou brinquedo e falou para mim que Ben 10 não quis dividir. Perguntei para Ben 10 por que não quis dividir, já que ele tem dois brinquedos (avião e helicóptero). Ele respondeu que seu pai não deu outro para ele. A professora, que estava sentada à sua mesa fazendo máscaras em comemoração ao Dia do Trânsito, interveio na situação, mas Ben 10

¹⁶ Em situações em que apresentamos aspectos da pesquisadora durante a coleta de dados, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular para demonstrar sua proximidade com os sujeitos participantes da pesquisa.

não emprestou mesmo assim. Hulk que levou uma moto e o brinquedo homem aranha, vendo que o amigo estava sem, emprestou sua moto e a professora elogiou. Logo depois, Ben 10 emprestou seu helicóptero para Ale e a professora elogiou.

Sentei junto com os meninos, que estavam brincando à mesa com os brinquedos que trouxeram. Homem Aranha não trouxe brinquedo hoje.

Homem Aranha se referindo ao Ben 10, que tinha dois brinquedos (avião e helicóptero), diz para mim:

Homem Aranha: Tia ele não quer dividir.

Pesquisadora: Por que Ben 10? Você tem dois.

Ben 10: Mas meu pai não deu outro pra mim.

A professora estava em sua mesa fazendo máscaras em comemoração ao Dia do Trânsito e vendo a situação diz:

Professora: Quem é príncipe bom empresta o brinquedo para o amigo.

Ela falou isso várias vezes, mas Ben 10 ficou com uma expressão de rosto fechada e não deu o brinquedo.

Hulk, que também tinha dois brinquedos (homem aranha e moto), emprestou a moto para Homem Aranha e a professora elogia.

Professora: Isso mesmo Hulk, está de parabéns!

Logo depois, Ben 10 emprestou o seu helicóptero para Ale.

Professora: Ah, eu sabia que o Ben 10 era príncipe bom (Diário de Campo número 9 – 26/09/14).

Em outra cena lúdica, sentados à mesa Ben 10, Hulk e Homem Aranha brincaram com os brinquedos que trouxeram. Ben 10 pediu para Homem Aranha emprestar seu brinquedo, dizendo que depois emprestaria o seu. Homem Aranha emprestou, mas logo quis de volta. Depois foi a vez de Hulk querer o super homem do Homem Aranha. Ben 10 viu que Homem Aranha não queria emprestar e interveio na situação. Homem Aranha não emprestou mesmo assim.

Ben 10, Homem Aranha e Hulk brincam sentados à mesa com os brinquedos que trouxeram.

Ben 10: Homem Aranha deixa eu brincar com o seu brinquedo?

Homem Aranha: Não!

Ben 10: Não?

Homem Aranha: Não, minha mãe não deixa.

Ben 10: Eu sou seu amigo, depois eu dou o meu.

Homem Aranha deu e começou brincar com o brinquedo do Ben 10. Logo depois quis seu brinquedo de volta e Ben 10 devolveu.

Ben 10, vendo que Hulk queria brincar com o super homem do Homem Aranha, perguntou:

Ben 10: Deixa ele brincar com o seu?

Homem Aranha: Não deixo! (puxando forte o brinquedo para si)

Ben 10: Mas ele é seu amigo.

Mas Homem Aranha não emprestou e ficou brincando com seu brinquedo e Hulk com o dele.

Ben 10 começa a brincar com Sidney, ficam pulando e se jogando no chão (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Logo no início da brincadeira, Manuela e Daiane ficaram sentadas à mesa. Manuela trouxe uma boneca e Daiane um patinho de pelúcia. Manuela quis brincar com o patinho de Daiane, mas ao invés de pegar sem pedir, como demonstrou fazer em outras situações, ela resolveu trocar o brinquedo, deu sua boneca para ela e ficou com o patinho. Depois de brincarem juntas, Manuela saiu cantando e andando pela sala com o patinho e Daiane permaneceu à mesa.

Manuela e Daiane ficam sentadas à mesa brincando. Manuela coloca seu brinquedo na frente de Daiane, fazendo gestos de quem quer oferecê-lo a ela. As duas trocam os brinquedos que trouxeram. Manuela entrega sua boneca e Daiane da seu patinho de pelúcia para Manuela. Elas brincam um pouco e Manuela sai da mesa cantando e andando pela sala com o patinho nas mãos. Daiane permanece à mesa (Diário de Campo número 12 – 24/10/14).

Em outro dia, Hulk e Ben 10 estavam correndo pela sala e a professora pediu para parar. Ben 10 começou a engatinhar imitando um gato e se aproximou de mim. Como Ben 10 não estava brincando com seus caminhões, Homem Aranha os pegou para brincar. Quando viu, Ben 10 foi rápido tirar da mão dele e não emprestou o brinquedo a ele. Homem Aranha não pediu o brinquedo e saiu de perto, foi brincar de fazer gestos e expressões em frente ao espelho. Ben 10 brincou mais um pouco de gato. Depois começaram a correr atrás da bola que estava com Ale, mas a professora tirou a bola deles.

*Hulk e Ben 10 correm pela sala.
Professora: Lembra da regrinha, que se correr pode cair. Aqui tem muitas coisas perigosas e pode machucar. Lá fora pode correr.
Ben 10 imita um gatinho e vem perto de mim engatinhando e fazendo sons com a boca.
Homem Aranha brinca com uma bola azul de plástico e depois pega o caminhão do Ben 10. Ben 10 vai rápido tirar de sua mão e não empresta para ele.
Ben 10: Não, não!
Homem Aranha sai sem falar nada e vai à frente do espelho brincar de fazer gestos e expressões.
Ben 10 continua brincando de gato e Ale interage com ele.
Ale: Ó não deixo o gato pegar a bola.
Ben 10 sai atrás da bola e começa a correr. Homem Aranha e Hulk também correm.
A professora tira a bola dos meninos, porque estavam correndo pela sala.
Professora: Vocês não seguiram as regrinhas (Diário de Campo número 13 – 07/11/14).*

Pelo exposto anteriormente, percebemos que essas crianças estão vivenciando um processo de aprendizagem. Em algumas cenas elas emprestaram brinquedos, mas em outras se

negaram a fazer o mesmo. Esse processo de aprendizagem também ocorreu dentro do tema “pedir, negociar ou pegar sem pedir”.

Na sala de aula havia muitos brinquedos espalhados pelo chão e pelas três mesas. As crianças brincavam por toda a sala e a professora estava fazendo atividades em sua mesa. Josi brincou com uma aranha de plástico e com o boneco do personagem Patati. Ben 10, que estava brincando com Homem Aranha, se interessou pelos brinquedos que estavam com Josi e pegou de sua mão sem pedir. Ela, sem dizer nada, saiu e foi brincar com Gabriela.

Durante o momento da brincadeira, Josi brinca com uma aranha de plástico e com o boneco do personagem Patati, do meu lado. Ben 10 que estava brincando com uma cobra de plástico junto com Homem Aranha levanta de sua cadeira e vai em direção a Josi. Sem pedir, ele tira a aranha e o boneco Patati dela. Josi fica em silêncio e vai brincar com Gabriela (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Entretanto, tempo depois, Ben 10 também demonstrou que sabe pedir. Josi encontrou um objeto cor de rosa que acende a luz dentro da caixa de brinquedos que a professora disponibilizou. Ela ficou brincando com esse objeto e interagiu comigo. Ben 10 ficou em direção a Josi e quis tentar acender a luz do brinquedo, pedindo a Josi para deixá-lo fazer acender.

Josi: Tia brinca comigo? Olha o que eu achei!

Pesquisadora: O que é isso?

Josi: Ele acende a luz, não sei.

Pesquisadora: Vamos dar um nome pra ele?

Josi: “João Fábriço”

Ben 10, que estava brincando com animais de plástico junto com Homem Aranha, foi em direção a Josi para ver o brinquedo.

Ben 10: Deixa eu tentar fazer por favor!

Josi vai embaixo da mesa e Ben 10 vai atrás. Ela entrega o objeto a ele. Ben 10 brinca, mas rapidamente deixa de lado e vai brincar de fazer comidinha (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Em outra data de observação, novamente Ben 10 pediu o brinquedo para Josi, pois ele e Miguel estavam brincando embaixo da mesa de dar comida para os animais de plástico e Josi estava com uma vaca na mão, brincando comigo. Ben 10 pediu a vaca para Josi, dizendo que o animal precisava comer, mas ela se negou a dar, argumentando que onde ela estava tinha grama. Ben 10 voltou para debaixo da mesa.

Ben 10 e Miguel brincam embaixo de mesa de dar comida para os animais. Josi e eu estamos brincando com uma vaquinha de plástico. Ben 10 vai até Josi e pergunta:

Ben 10: Da ela pra mim? Ela precisa comer.

Josi segura a vaca perto de si e diz:

Josi: Aqui tem grama.

Ben 10 volta para debaixo da mesa (Diário de Campo número 2 – 01/08/14).

No decorrer das inserções, Manuela apareceu muitas vezes brincando sozinha, não interagindo com as outras crianças e querendo o brinquedo do outro, pegando o mesmo sem pedir. Ben 10 estava brincando embaixo da mesa com Miguel, com animais de plástico. Os brinquedos que ele tinha levado neste dia (dois trens) estavam no chão da sala. Manuela viu os brinquedos e pegou para brincar, mas Ben 10 viu que ela pegou e foi atrás dela. Ele tentou tirar o brinquedo da sua mão, puxando ele para si. Os dois entraram em conflito, pois Manuela não queria devolver o brinquedo e ocorreu a intervenção da professora.

*Manuela observa os trens do Ben 10 no chão da sala e pega para brincar.
Ben 10, que está embaixo da mesa brincando com Miguel de dar comida para as miniaturas de animais plásticos, vê que Manuela pega seus brinquedos e vai atrás dela. Ele tenta pegar o brinquedo de sua mão, puxando ele para si, mas Manuela faz força para não deixar que ele pegue o brinquedo.*

Os dois entram em conflito e a professora intervém.

Professora: Manuela não pode pegar o brinquedo do amigo sem pedir.

Manuela entrega os trens para Ben 10 (Diário de Campo número 2 – 01/08/14).

Tempo depois, Manuela e Ben 10 entraram novamente em conflito, porque mais uma vez ela pegou o brinquedo do Ben 10 sem pedir. Ele foi atrás dela e Manuela devolveu o brinquedo.

Ben 10 brinca de consertar os trens embaixo da mesa. Para consertar ele da comida que Miguel faz para os trens.

Manuela vem e pega os trens sem pedir. Imediatamente Ben 10 vai atrás dela e ela devolve os brinquedos (Diário de Campo número 2 – 01/08/14).

Em uma cena que ocorreu em outra data de observação, Josi estava sentada no chão brincando com um porquinho e uma vaquinha, ambos de plástico. Enquanto brincou com os animais, ela imitou o som da vaca. Ana, que estava brincando de telefonar com Miguel, se aproximou de Josi e pediu a ela para emprestar o porco, mas Josi se negou. Ana, mesmo demonstrando saber pedir, pegou o porco das mãos de Josi, que por sua vez ficou em silêncio e veio brincar com o boneco do Patati comigo.

Josi brinca com a vaquinha e o porco, sentada no chão.

Josi: A vaquinha faz “MÉÉÉÉ”!

Pesquisadora: A vaquinha faz “MÉÉÉÉ”?

Josi: Faz.

Homem Aranha: Minha vaquinha faz “MOOO”

Ana se aproxima de Josi e diz:

Ana: Você empresta o porco pra mim Josi?

Josi: Não!

Mas Ana, mesmo assim, pega o porco e volta a brincar com Miguel.

Josi não diz nada para Ana, pega o boneco Patati e brinca comigo.

Logo depois a professora se aproxima e brinca de boneca com Josi (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Durante a coleta de dados sentei junto com os meninos que brincavam à mesa com os brinquedos que trouxeram (ben 10, super homem, dinossauros e robô). Josi foi a única menina que se juntou a nós, pois as outras estavam em outra mesa brincando de desenhar. Josi colocou sua boneca em meu colo e segurando um caderno nas mãos, contou uma história para ela. Depois, me entregou o caderno, pegou a boneca e me pediu para contar uma história. Conteí e quando terminei, ela pediu para contar novamente, mas eu disse que não poderia, pois tinha que escrever em meu caderno. Enquanto isso, os meninos continuaram a brincar com seus brinquedos e Josi se interessou pelo robô de Ale. Pediu a ele para ver, mas Ale olhou para ela e não disse nada. Josi, então, pegou o brinquedo do super homem que Homem Aranha trouxe e com sua boneca, fez como se os dois estivessem se beijado. Devolveu o super homem e disse várias vezes para Ale que queria ver o robô. Depois que ela insistiu, Ale entregou o robô para Josi. Mas logo pediu de volta. Josi devolveu para ele como se fosse um carro e Ale devolveu para ela da mesma maneira e os dois ficaram passando um para o outro.

Durante a brincadeira, sento junto com os meninos e Josi vem atrás de mim. Ela me mostra sua boneca e a coloca em meu colo.

Pesquisadora: Que linda, que fofinha!

Josi pega seu caderno e diz:

Josi: Deixa eu ler uma historinha pra ela.

Depois de contar me entrega o caderno e pega a boneca.

Josi: Agora você conta.

Eu invento uma história e conto. Quando termino ela pede para eu contar de novo.

Pesquisadora: Agora não posso, pois tenho que escrever em meu caderno, por conta da minha tarefa da escola.

Josi que estava junto com os meninos se interessou pelo robô de Ale.

Josi: Deixa eu ver o robô?

Ale olha para Josi e não diz nada e ela pega o brinquedo super homem do Homem Aranha e com sua boneca faz como se eles estivessem beijando.

Devolve o super homem e diz:

Josi: Eu quero ver o robô.

Homem Aranha: Ela quer ver o robô.

Josi: Deixa eu ver o robô, deixa eu ver o robô.

Ela insiste até que Ale dá o brinquedo para ela.

Mas logo ele tenta alcançar o brinquedo com as mãos.

Ale: Me dá esse robô.

Josi passa o robô para Ale como se fosse um carro e Ale devolve para Josi. E assim ficam brincando de passar um para o outro (Diário de Campo número 7 – 12/09/14).

Por meio da coleta de dados percebemos que as crianças demonstraram negociar os brinquedos como parte do processo de aprendizagem do saber pedir.

Homem Aranha e Ben 10 estavam brincando embaixo da mesa com o brinquedo super homem que Homem Aranha trouxe. Hulk estava segurando seu brinquedo do capitão América e quis entrar embaixo da mesa para brincar com os meninos. Ele pediu ao Ben 10 para entrar e Ben 10 ao mesmo tempo em que o deixou entrar, pediu emprestado o brinquedo de Hulk, ou seja, negociou a entrada dele com o empréstimo do seu brinquedo.

Homem Aranha e Ben 10 brincam embaixo da mesa com o brinquedo super homem que Homem Aranha trouxe.

Hulk quer entrar embaixo da mesa e segurando seu capitão América pede ao Ben 10 para entrar.

Hulk: Posso entrar?

Ben 10: Pode. Deixa eu brincar com seu brinquedo?

Hulk empresta e os três ficam brincando (Diário de Campo número 5 - 29/08/14).

Em outra dia de observação, as crianças começaram a pegar brinquedos da caixa que ficava na sala de aula. Ben 10 encontrou um mouse e pegou o material para brincar. Pouco tempo depois, se interessou por um caminhão que Hulk tinha achado e deixou o mouse de lado. Ale que já tinha demonstrado querer pegar o mouse, aproveitou e pegou. Enquanto Ben 10 estava brincando com o caminhão, Homem Aranha tentou negociar o brinquedo com ele dizendo que Ben 10 era bonzinho, ou seja, quis dizer que Ben 10 era bonzinho e então daria o caminhão para ele. Mas isso não resolveu e Homem Aranha foi brincar com outro brinquedo.

As meninas começam a pegar brinquedos na caixa e os meninos se interessam e vão pegar também. Ben 10 acha um mouse e vai até a mesa para brincar.

Ben 10: Estou mexendo no computador.

Ale se interessa pelo mouse e tenta pegar de Ben 10, mas ele não deixa.

Ben 10 começa a brincar com um caminhão que Hulk achou na caixa e deixa o mouse de lado. Ben 10 tira a parte de cima do caminhão e diz:

Ben 10: Estou quebrado.

Ale aproveita que Ben 10 está brincando com o caminhão e pega o mouse para brincar.

Homem Aranha se aproxima de Ben 10 e diz:

Homem Aranha: Você é tão bonzinho.

Mas Ben 10 não se manifesta e continua brincando.

Homem Aranha vai até a caixa pega um sapo de plástico e fica brincando (Diário de Campo número 9 – 26/09/14).

Sentei perto das meninas e Josi me pediu para brincar com ela. Josi e Rebeca começaram a mexer em meu cabelo utilizando algumas embalagens de iogurte e requeijão, que encontraram na caixa da sala. Josi também utilizou essas embalagens para brincar de maquiar. Rebeca saiu e foi brincar de médica e Gabriela entrou em seu lugar na brincadeira. Josi quis brincar de cabeleireira sozinha e falou para Gabriela sair, numa tentativa de poder brincar sozinha.

Volto a sentar perto das meninas.

Josi: Brinca comigo?

Josi e Rebeca começam a mexer em meu cabelo com as embalagens de iogurte e requeijão que pegaram da caixa. Josi utiliza a mesma embalagem que passou em meu cabelo para fazer a maquiagem.

Rebeca para de brincar de cabeleireira e vai brincar de médica.

Gabriela brinca com a Josi e comigo de cabeleireira. As duas pegam embalagens e mexem em meu cabelo.

Josi: Agora você vai ali Gabriela.

Ela sai, mas logo volta e Josi repete a frase.

Josi: Agora você vai ali.

Dessa vez Gabriela não foi e as duas ficam brincando.

CO¹⁷: Percebo que Josi diz isso para que ela possa mexer sozinha em meu cabelo. Ela não diz para Gabriela que ela não quer que ela brinque ou diz para sair de uma maneira grosseira, apenas tenta negociar de maneira que Gabriela pense que faz parte da brincadeira ir onde Josi falou.

Josi: Maria Elisa está ficando linda.

Pesquisadora: Depois vou querer ver no espelho.

Manuela fica parada em minha frente me olhando.

Pesquisadora: Estou ficando bonita Manu?

Josi: É Manuela e não Manu. Você está louquinha?

Manuela responde com um sorriso e sai de perto.

Gabriela e Josi ficam brincando de cabeleireira até a professora pedir para guardar os brinquedos (Diário de Campo número 9 – 26/09/14).

Em outra cena, estava no chão observando as crianças e Ben 10 foi me oferecer um de seus caminhões para brincar com ele. Depois que brincamos deixei o caminhão no chão, ao meu lado e Ale pegou esse brinquedo para brincar. Ben 10 tirou o caminhão de Ale e Ale foi pegar seu brinquedo (um personagem do desenho ben 10) para dar ao Ben 10 em troca do caminhão, mas Ben 10 não quis emprestar.

Sentada no chão, observando as crianças. Ben 10 me oferece um de seus caminhões para brincar com ele. Após brincarmos coloco o caminhão no chão, ao meu lado e Ale pega para brincar. Ben 10 tira o caminhão de sua mão e Ale vai pegar seu brinquedo (personagem do desenho ben 10) e diz:

Ale: Eu deixo você brincar com o meu.

Ben 10: Não! Eu brinco com este, porque minha mãe que deu pra mim.

Ale não diz nada e fica um tempo sem brincar, apenas observado as outras crianças. Ben 10 pega uma cadeira, coloca seus caminhões em cima e começa a empurrar pela sala (Diário de Campo número 13 – 07/11/14).

Ainda dentro da diretriz “Convívio em grupo” apresentamos o tema “relações humanas no brincar”. As relações estabelecidas durante o momento do brincar foram essenciais para os processos de ensinar e de aprender desse grupo de crianças.

No parque, Ben 10 que estava sentado no gira-gira perguntou para Miguel se ele queria ir na floresta. Miguel sentou no gira-gira. Os dois giraram um pouco. Miguel saiu para

¹⁷ CO: Comentário do observador, que neste caso é a pesquisadora.

ir no outro gira-gira e Ben 10 foi atrás. Uma criança da outra sala de aula (havia três turmas de Maternal II no parque) sentou no gira-gira em que Ben 10 e Miguel estavam antes. Ben 10 viu a criança sentada e foi até o gira-gira dizer que aquele era seu carro. Mas o menino permaneceu no gira-gira e Ben 10 acabou voltando para o gira-gira em que Miguel estava.

Ben 10 sentado no gira-gira pergunta para Miguel:

Ben 10: Você quer ir na floresta?

Miguel senta no gira-gira e os dois giram um pouco.

Miguel sai e vai no outro gira-gira e Ben 10 vai atrás.

Uma criança da outra turma senta no gira-gira em que Ben 10 estava sentado antes.

Ben 10 vê a criança sentada e vai até ela.

Ben 10: É meu carro, é meu carro.

Mas a criança fica e Ben 10 volta para o gira-gira que o Miguel estava (Diário de Campo número 10 – 03/10/14).

Verificamos com esta cena que a falta de vínculo fez Ben 10 não insistir pelo brinquedo em que a outra criança estava, preferindo voltar a brincar com Miguel.

Na sala de aula, em outra data de observação, Miguel levou para a escola uma máscara do Batman e uma touca de tigre que se transforma em máscara. Miguel ficou brincando com as meninas de desenhar no caderno que a professora disponibilizou e as outras crianças brincaram com as máscaras. Sidney brincou com a máscara do Batman e Hulk com a máscara de tigre. Hulk tirou a máscara de tigre e a entregou ao Sidney, pois quis colocar a máscara do Batman que estava com ele. Os dois trocaram, mas Sidney brincou um pouco e entregou a máscara de tigre para Moranguinho, pois queria pegar de volta a máscara do Batman que estava com Hulk. Moranguinho vestiu a máscara de tigre e saiu correndo atrás de Sidney pela sala, mas a professora disse que não podia correr. Os dois pararam de correr e Ben 10 que, pouco tempo antes já havia brincado com a máscara de tigre, tirou a mesma do rosto de Moranguinho e saiu correndo pela sala. Moranguinho não disse nada e correu junto com ele e Sidney. Josi tentou conseguir a máscara, pedindo para Ben 10 para colocar um pouquinho, mas ele ignorou e continuou correndo pela sala.

Hulk pega a máscara de tigre de pelúcia que, na verdade é uma touca que o Miguel trouxe, e entrega ao Sidney em troca da máscara do Batman.

Sidney vem assustar Moranguinho e eu com a máscara de tigre, mas depois não quer mais brincar e entrega para Moranguinho dizendo:

Sidney: É a sua vez.

Sidney quer pegar de volta a máscara do Batman que está com Hulk e diz:

Sidney: É a minha vez! É a minha vez!

Moranguinho com a máscara de tigre sai correndo atrás de Sidney pela sala.

Professora: Na sala não pode correr, porque o espaço é pequeno e cai.

Os dois param de correr.

Ben 10 pega a máscara que está com Moranguinho, tirando do seu rosto sem pedir, mas ela não diz nada e sai correndo junto com ele e Sidney.

Josi pergunta para Ben 10:

Josi: Deixa eu por um pouquinho?

Ben 10 não diz nada e continua correndo pela sala junto com Sidney e Moranguinho (Diário de Campo 6 – 05/09/14).

Em outro dia, cheguei à sala de aula e as meninas Ana, Rebeca, Daiane e Flor estavam maquiadas, pois Flor levou maquiagem para a escola. Durante a maioria do tempo de brincar, Flor não brincou com sua maquiagem deixando-a guardada em sua mochila e ficou brincando com caderno e canetinhas que também trouxe. Mas quando foi chegando a hora de guardar os brinquedos Flor pegou o gloss para passar. Ana ficou olhando e disse para a professora que queria pegar o gloss e a professora disse para ela pedir. Ana fez expressão de choro e não pediu. Somente após a professora e Daiane falarem várias vezes com ela, Ana pediu o gloss para Flor.

Flor pega seu gloss na mochila e fica segurando. Ana olha ela pegar e vai até a professora.

Ana: Eu quero passar o gloss da Flor.

Professora: Pede pra ela, pede por favor.

Ana faz expressão de choro e não pede. Chorando diz:

Ana: Não tem nada a ver, não tem nada a ver.

Professora: Nós temos que pedir, se você pedir a ela, ela te dá. É só falar pra ela deixar você passar um pouco.

Ana continua chorando e não pede.

Daiane: Vai pedir para ela. Assim ó: Me empresta um pouquinho.

Ana vai e pede.

Ana: Me empresta por favor.

Flor empresta o gloss e Ana passa.

Professora: Isso mesmo! Está vendo como é melhor.

Professora: Vamos colocar as cadeirinhas no lugar.

As crianças ajudam e a professora agradece.

Professora: Agora vocês pegam os brinquedos para guardar porque é a hora da história.

Ana devolve o gloss para Flor e senta em seu lugar (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Ao se relacionarem, as crianças imitaram as ações de seus pares, conhecendo e aprendendo outras brincadeiras e maneiras de brincar.

Em um dia, na sala de aula, durante a brincadeira Sidney e Ben 10 começaram a brincar com o corpo. Ficaram pulando, se jogado no chão e me chamando a atenção.

Durante a brincadeira, Sidney começa a pular e se jogar no chão. Ben 10 o vê e faz igual. Enquanto escrevo em meu caderno, Sidney vem me cutucar para que eu olhe para ele e Ben 10 diz:

Ben 10: Olha, olha! Você quer ver o que eu faço?

Sidney: Fecha os olhos.

*Eu fecho e ele grita em meu ouvido. Ben 10 pede novamente para eu olhar para ele. Ele começa a imitar sons de animais.
Sidney puxa meu cabelo para que eu olhe o que está fazendo, pulando e se jogando no chão.
A brincadeira de Ben 10 e Sidney se repetiu várias vezes (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).*

Em outro dia de coleta, Rebeca, Hulk, Sidney e Ana brincaram de correr pela sala. A professora chamou a atenção deles e eles pararam de correr. Rebeca, então, brincou de pular se apoiando nas mesas, colocando uma mão em cada mesa. Gabriela ficou observando e também quis fazer igual.

*Rebeca, Ana, Hulk e Sidney correm pela sala.
Professora: Lembra que eu falei sobre o espaço da sala que é pequeno, tem muitas coisas e não dá certo.
As crianças param de correr.
Rebeca encontra duas mesas próximas uma da outra e começa a pular se apoiando nas mesas. Ela coloca uma mão em cada mesa e dá pulos para frente.
Gabriela fica observando e diz:
Gabriela: Agora é minha vez. Vou fazer mais bonito.
Gabriela pula algumas vezes e logo sai para brincar de boneca. Rebeca faz o mesmo (Diário de Campo número 12 – 24/10/14).*

As cadeiras da sala também foram utilizadas pelas crianças em suas brincadeiras. Moranguinho colocou sua boneca na cadeira e começou a passear pela sala, como se estivesse passeando com um carrinho de bebê. Ana, que estava brincando de dar mamadeira para sua boneca utilizando a garrafinha de água, tentou fazer igual. Já Rebeca empurrou a cadeira sem nada em cima e disse que estava patinando no gelo.

*Moranguinho trouxe um caderno e uma boneca. Ficou desenhando por um tempo e depois emprestou seu caderno para Gabriela, pois ela já tinha pedido para desenhar um pouco. No lugar de desenhar, pega sua boneca, coloca em cima de uma cadeira e passeia pela sala, como se fosse um carrinho de bebê. Ana também brinca com a boneca que trouxe e faz que da mamadeira para ela com sua garrafinha de água que fica na sala. Ao ver Moranguinho passeando pela sala, coloca sua boneca em uma cadeira e tenta fazer igual. As duas ficam andando pela sala. Rebeca não trouxe boneca, então empurrando a cadeira pela sala diz:
Rebeca: Estou patinando no gelo.
Essa brincadeira perdura até tocar o sinal para o recreio (Diário de Campo número 12 – 24/10/14).*

No que diz respeito à relação da professora com as crianças, verificamos vários desencadeamentos a partir de sua presença nas brincadeiras. Nos momentos de empréstimos de brinquedos, sua presença se fez importante para fomentar tais ações entre as crianças.

Logo no início do momento de brincar Ben 10 trouxe seus aviões para brincar comigo. Sidney se aproximou e pediu a Ben 10 para emprestar os aviões, mas ele não quis emprestar e a professora interveio, pedindo para Sidney pegar seu brinquedo e dividir com Ben 10. Sidney pegou e eles trocaram os brinquedos, a professora elogiou.

Ben 10: Qual avião você quer para ir no aeroporto?

Pesquisadora: Esse aqui (aponto para o avião azul). Vamos decolar, "OOOHHHHHHH".

Ben 10: Já chegamos!

Sidney se aproxima e pede os aviões para Ben 10:

Sidney: Me da o avião?

Ben 10 demonstra não querer emprestar, balançando a cabeça negativamente e a professora intervém.

Professora: Cadê seu brinquedo Sidney? Pega ele e divide com o Ben 10.

Sidney vai pegar seu brinquedo (Woody, personagem do desenho Toy Story) e eles trocam os brinquedos.

A professora elogia essa atitude:

Professora: Muito bem (Diário de Campo número 3 – 08/08/14).

Josi estava brincando de cabeleireira comigo. Eu estava sentada em uma cadeira e os objetos utilizados por Josi, para mexer em meu cabelo, estavam em cima da mesa. Daiane estava sentada à mesa, brincando de fazer contas e junto com seus brinquedos estava um maraca (instrumento de som tipo chocalho). Josi quis utilizar a maraca na brincadeira e pediu para Daiane emprestar, mas Daiane não emprestou. Josi foi falar com a professora e ela interveio.

Daiane, sentada à mesa brinca com um telefone de brinquedo.

Daiane: Estou fazendo contas.

Eu e Josi estamos ao lado de Daiane. Josi brinca de cabeleireira comigo e se interessa pela maraca que está com Daiane.

Josi: Empresta, por favor. Só um pouquinho.

Daiane balança a cabeça negativamente e segura a maraca junto de si.

Josi fala com a professora.

Josi: Ela não quer emprestar.

Professora: Empresta um pouco para ela. Você não está usando agora.

Daiane empresta e Josi utiliza a maraca para mexer em meu cabelo (Diário de Campo número 9 – 26/09/14).

Em um dia de coleta, a professora entregou massinha para as crianças. Flor brincou de fazer comida com as canetinhas que trouxe, a massinha e também com uma colher. Manuela, que estava brincando com a boneca que Moranguinho trouxe, tirou a colher de sua mão para dar comida ao seu neném. Flor reclamou com a professora. Ao invés da professora conversar com Manuela para devolver ou dizer que não pode pegar sem pedir, pediu para Flor emprestar a colher. Flor, com expressão de choro, emprestou e parou de brincar de fazer comida. Daiane estava brincando com o caderno e algumas canetinhas que Flor trouxe, mas como Flor não

brincou mais com a massinha, por conta de ter dado a colher para Manuela, tirou o caderno e as canetinhas de Daiane. A professora, ao ver isso, entendeu que Flor estava brigando com Daiane e pediu para ela guardar o caderno e as canetinhas. Flor guardou tudo em sua mochila e pegou seu gloss para passar.

Sentada à mesa Flor brinca de fazer comidinha com massinha, canetinhas e uma colher.

Flor: Professora! Estou fazendo um bolo de morango. Primeiro tem que cortar a massa.

Manuela, que estava brincando com a boneca de Moranguinho, pega a colher de Flor para dar comida ao seu neném.

Com voz de choro, Flor diz:

Flor: Professora! A Manuela pegou aquela colher que estava na minha mão.

Professora: Empresta um pouco pra ela.

Flor empresta, mas fica com expressão de quem não gostou e faz cara de choro.

Como parou de brincar de fazer comida, Flor tira seu caderno e canetinhas que Daiane brincava.

Professora: Vamos fazer o seguinte, está brigando? Vamos guardar, quem não divide guarda.

Flor vai guardar o caderno e as canetinhas em sua mochila e pega seu gloss (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

A intervenção da professora durante as brincadeiras, também se fez presente na resolução de conflitos entre as crianças e no processo de aprendizagem de algumas regras para o convívio em grupo.

Em uma cena durante o momento da brincadeira, Gabriela começou a chorar e a professora foi ver o que aconteceu. Gabriela disse que Ana pegou sua Peppa (personagem do desenho animado Peppa Pig). Primeiramente, a professora perguntou se Gabriela não emprestaria e depois conversou com Ana e disse que ela tem que pedir. A professora entregou a Peppa para Gabriela e disse para as crianças pegarem seus brinquedos e sentarem nos lugares, pois a “Hora da história” iria começar.

Gabriela começa a chorar e a professora vai ver o que aconteceu. Chorando ela diz:

Gabriela: A Ana pegou minha Peppa.

Professora: Mas você não deixa ela pegar?

Professora: Ana tem que pedir, se você tivesse pedido ela não estava chorando.

A professora entrega a Peppa para Gabriela e diz:

Professora: Vamos sentar na mesinha. Agora cada um pega seu brinquedo, vê se está tudo certinho e vamos sentar que lá vem história (Diário de Campo número 6 – 05/09/14).

Em outro dia, no meio das brincadeiras, a professora entregou massinha para as crianças. Muitas delas preferiram as massinhas e acabaram deixando seus brinquedos de lado.

Ben 10 estava embaixo da mesa com sua massinha brincando com Homem Aranha e Hulk de caverna. Ana também entrou embaixo da mesa e pegou, sem pedir, o brinquedo do Ben 10 (pássaros do Angry Birds e um estilingue que lança os pássaros). Ben 10 mesmo sem estar brincando com seus brinquedos foi reclamar para a professora que, por sua vez, chamou a atenção de Ana. Ana resistiu ao chamado da professora e continuou a brincar sem olhar para ela. Então, a professora usou um tom de voz mais imponente e pediu para Ana devolver o brinquedo e ela devolveu.

Ben 10, Hulk e Homem Aranha brincam embaixo da mesa de caverna.

Ana entra embaixo da mesa e pega o brinquedo que Ben 10 trouxe (pássaros do Angry Birds e um estilingue que lança os pássaros) para brincar. Ao ver que Ana pegou, Ben 10 reclama para a professora.

Ben 10: Tia ela pegou meu pássaro.

Professora: Ana não pode pegar sem pedir, devolve para ele.

Ana não olhou para a professora e continuou brincando.

A professora chama sua atenção novamente, usando um tom de voz mais imponente.

Professora: Devolve para ele Ana.

Ana devolve, continua embaixo da mesa e começa a brincar de casinha com Rebeca e Moranguinho (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Em outro momento, novamente, Ana pegou os brinquedos de Ben 10 e ele foi falar para a professora. A professora chamou a atenção de Ana, mas mais uma vez ela resistiu, continuou brincando e olhou para a professora com um olhar de quem não estava ligando para o que ela estava dizendo. A professora falou mais uma vez com Ana, mas não adiantou, ela continuou explorando o brinquedo. Até que novamente, ela usou um tom de voz mais forte, chamou sua atenção e Ana devolveu.

Ben 10 começa a falar para a professora:

Ben 10: A Ana pegou meu brinquedo

Professora: Ana assim não pode, já disse que tem que pedir o brinquedo para o amiguinho.

Ana continua brincando e olha para a professora com um olhar de quem não está ligando para o que ela disse.

A professora fala novamente:

Professora: Ana, que feio fazer assim, devolve o brinquedo para o Ben 10.

E Ana não devolve.

A professora demonstra ficar brava e usa um tom de voz mais imponente.

Professora: Ana estou falando com você, devolve o brinquedo.

Ana devolve, mas fica com expressão de quem não gostou de devolver (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Assim como descrito na página 90 deste capítulo, Sidney e Ben 10 trocaram os brinquedos um com o outro (Sidney entregou seu brinquedo Woody e Ben 10 lhe deu seus aviões). Pouco tempo depois que trocou, Ben 10 quis seu brinquedo de volta e eles

destrocaram os brinquedos. Sidney interagiu um pouco comigo, explorando seu brinquedo, mas queria pegar o brinquedo de Ben 10 novamente e reclamou que ele não queria dar os aviões. Os dois começaram a se desentender e Sidney puxou o cabelo de Ben 10. Diante da situação, a professora interveio.

Depois que destrócaram os brinquedos, Sidney interage comigo, me mostrando seu brinquedo Woody.

Sidney: Aqui o nome do Woody.

Ele me mostra seu nome escrito na sola do pé do brinquedo Woody, pensando que é o nome do personagem.

Pesquisadora: Não é. É seu nome: S-I-D-N-E-Y.

Sidney: É meu nome e do Woody.

Sidney se referindo aos aviões que Ben 10 tem nas mãos diz:

Sidney: Ele não quer dar.

Sidney e Ben 10 começam a se desentender e Sidney puxa o cabelo de Ben 10.

Professora: Por que estão brigando? Não Sidney. Sidney se você brigar com o amigo não é legal, ele dividiu com você o brinquedo.

Sidney franzi a testa com expressão de bravo e sai de perto do Ben 10. Ben 10 sai correndo pela sala junto com Miguel (Diário de Campo número 3 – 08/08/14).

Em um dia, Moranguinho pediu para a professora para ir ao banheiro. Enquanto ela foi ao banheiro deixou sua boneca em cima da mesa da professora. Ana viu que a boneca estava ali e pegou para brincar. Quando Moranguinho chegou à sala, não viu a boneca em cima da mesa e começou a chorar. Ficou olhando pela sala para ver se encontrava e quando viu que estava com Ana tirou a boneca dela e juntou-a em seu peito, abraçando-a. Ana começou a chorar e a professora interveio na situação, pedindo para Moranguinho emprestar, sendo que a boneca ficou com Ana.

Moranguinho pede a professora para ir ao banheiro. Antes de ir, deixa sua boneca em cima da mesa da professora. Ana vê a boneca ali em cima e pega para brincar. Moranguinho volta e vai direto à mesa pegar sua boneca, mas como ela não a encontra começa a chorar. Fica olhando pela sala e quando vê que está com Ana vai tirar a boneca dela, juntando-a em seu peito e abraçando-a. Ana começa a chorar e a professora vai ver o que aconteceu.

Professora: O que está acontecendo aqui? Por que você está chorando Ana?

Ana: Ela tirou a boneca de mim.

Professora: Moranguinho empresta um pouco pra ela.

Moranguinho, com expressão de choro empresta a boneca e vai à mesa em que Rebeca está brincando com as Barbies (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Gabriela levou para brincar a boneca Mônica sentada em um velotrol. Porém, Gabriela ficou desenhando no caderno que a professora disponibilizou e quem ficou brincando com seu brinquedo foi Manuela. Ela brincou quase todo o momento, passeando com a Mônica em seu

velotrol pela sala. Durante a brincadeira, Moranguinho e Ana colocaram as bonecas na cadeira e passearam pela sala empurrando a cadeira. Gabriela também quis fazer isso e pegou sua boneca que estava com Manuela, mas Manuela começou a chorar e ocorreu a intervenção da professora.

Sentei perto da mesa onde as meninas estão. Elas desenham nos cadernos que a professora disponibilizou junto com canetinhas. Apenas Manuela não desenha, pois está andando pela sala com a boneca que Daiane trouxe.

[...]

Moranguinho e Ana colocam suas bonecas nas cadeiras da sala e passeiam como se estivessem empurrando carrinhos de bebê. Daiane vê as meninas e quer fazer também. Vai e pega sua boneca que está com Manuela.

Manuela começa a chorar.

Professora: Você já brincou bastante, ela deixou você brincar com o brinquedo dela. Agora vamos desenhar.

Mas Manuela não quer e fica emburrada até que a professora pede para guardar os brinquedos (Diário de Campo número 13 – 07/11/14).

A professora também participou das brincadeiras das crianças. Na maioria dos dias de coleta de dados, ela se juntou às crianças para brincar.

Em um dia, a professora juntou as mesas das crianças e sentou-se com elas. Ela perguntou quem gostaria de brincar de massinha e a maioria das crianças se interessou. Ela dividiu a turma em duas mesas: em uma mesa as crianças que brincaram de massinha e na outra as crianças que brincaram com os brinquedos. Josi, Ale, Rebeca, Ana, Flor, Gabriela e Miguel se interessaram pela massinha e ficaram na mesa em que a professora estava. Ben 10, Sidney e Manuela sentaram-se à mesa para brincar com os brinquedos. Durante a brincadeira, a professora fez um bolo de massinha para cantar parabéns com as crianças. Ao enfeitar o bolo ela trabalhou as formas geométricas quadrado e círculo e utilizando as carinhas que tinha na ponta das espátulas (espátulas disponibilizadas pela professora para brincar com massinha) trabalhou sobre características dos animais. As crianças que estavam brincando de massinha ficaram vendo a professora fazer o bolo e respondendo às suas perguntas.

A professora senta junto com as crianças.

Professora: Quem quer brincar de massinha?

Várias crianças respondem e se aproximam da professora.

Ela junta duas mesas e diz:

Professora: Quem quer brincar de massinha senta aqui (indicando a mesa em que ela está). E quem vai brincar com brinquedo senta naquela mesinha (aponta a outra mesa).

Josi, Ale, Rebeca, Ana, Flor, Gabriela e Miguel se interessam pela massinha e ficam na mesa em que a professora está. Ben 10, Sidney e Manuela sentam-se à mesa para brincar com os brinquedos.

Durante a brincadeira a professora faz um bolo.

Professora: Depois vamos cantar parabéns.

Com a massinha ela faz as formas do círculo e do quadrado e pergunta para as crianças como chama cada uma. Depois pega a espátula que tem o

desenho do cachorro e carimba na massinha e pergunta se ele tem pena ou pelo.

Professora: Olha aqui, vou carimbar o cachorro. O que tem no corpo dele, pena ou pelo?

Apenas Josi responde.

Josi: Pelo.

E a professora reforça.

Professora: Isso mesmo, o cachorro tem pelo.

A professora troca de espátula. Pega uma que tem o desenho de um pato e carimba na massinha.

Professora: E esse aqui? O pato Donald, tem pena ou pelo?

Novamente Josi responde.

Josi: Pena.

Professora: O pato Donald tem pena.

Quando acabou de decorar a professora começa a cantar parabéns e as outras crianças que não estão brincando de massinha cantam junto (Diário de Campo número 4 – 22/08/14).

Em outra data de observação, Rebeca, Ana, Josi e Gabriela estavam sentadas à mesa brincando de desenhar no caderno que a professora entregou para brincar. Josi e Ana desenhavam e me mostravam. Josi fez a letra inicial de seu nome e Ana fez um desenho dizendo que era um coração. Gabriela mostrou seu caderno para as meninas e disse que estava bonito.

Depois que colou avisos nos cadernos das crianças, a professora sentou-se junto com as meninas. Na mesa sentou ao lado de Gabriela e Josi. Pegou uma canetinha e escreveu o nome da Gabriela em seu caderno e depois no caderno de Josi.

Rebeca, Ana, Josi e Gabriela estão sentadas à mesa desenhando e pintando no caderno que a professora entregou.

Josi e Ana desenharam e me mostram.

Josi: Olha o que eu desenhei. A letra do meu nome.

Ana: Olha o meu, é um coração.

Gabriela mostra seu caderno para as meninas e diz:

Gabriela: Ó! O meu está bonito!

A professora, que estava colando avisos nos cadernos, senta junto com as meninas ao lado de Gabriela e Josi. Pega uma canetinha e diz:

Professora: Vamos fazer o seu nome? Depois você faz igual.

Ela escreve o nome da Gabriela no caderno e depois o de Josi em seu caderno e fica observado as meninas copiarem o nome embaixo (Diário de Campo número 6 – 05/09/14).

Neste mesmo dia, a professora sentou com os meninos e começou a ver as cartas que Hulk havia trazido. Hulk, Ale e Sidney começaram a interagir com a professora.

A professora senta com os meninos. Pega as cartas que Hulk trouxe e começa a ver. Hulk, Ale e Sidney param o que estão fazendo e começam a interagir com a professora. A professora com as cartas nas mãos pede ajuda a eles:

Professora: Qual personagem é esse?

Ela faz isso várias vezes e depois, com a ajuda dos meninos, organiza as cartas na mesa.

Como Daiane não está brincando, a professora a chama:

Professora: Daiane vem ver as cartas.

Hulk: Tia você sabe como faz para bater carta? (se dirigindo a professora)

Professora: É assim? (batendo com a mão em cima da carta)

Hulk: Não é assim tia.

Professora: Então me ensina.

Mas aí a professora pede para Hulk mostrar uma carta para Daiane e ele acaba não ensinando (Diário de Campo número 6 – 05/09/14).

Hulk e Homem Aranha estavam brincando em pé com um rato de borracha. Hulk jogava o rato no chão na direção de Homem Aranha, como se fosse para pegá-lo. Ele fez isso várias vezes. Ao vê-los fazendo isso, a professora interveio na brincadeira.

Hulk e Homem Aranha brincam em pé com um rato de borracha. Hulk joga o rato no chão na direção de Homem Aranha, fazendo como se o rato fosse pegá-lo. Hulk faz isso várias vezes e os dois riem da brincadeira.

A professora vê que Hulk jogou o rato no chão e diz:

Professora: É legal jogar o brinquedo no chão? Daqui a pouco vamos começar a guardar os brinquedos.

Hulk para de jogar o rato e os dois sentam à espera do sinal.

CO: Quando Hulk jogou o brinquedo no chão, ele fez isso porque fazia parte da sua brincadeira, como se o rato estivesse correndo e fosse pegar o amigo, mas a professora interveio sem saber o que de fato estava acontecendo. Dessa maneira, é importante que a professora se atente ao contexto das brincadeiras (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Em outro dia de coleta, Sidney e Hulk, sentados à mesa, brincaram com o macaquinho de pelúcia que Ana trouxe. Eles ficaram empurrando o macaquinho um para o outro. Quando chegava a vez de Sidney pegar, ele propositadamente deixava o bichinho cair no chão. A professora viu que ele fazia isso e disse que não era assim. Porém, os dois continuaram com a brincadeira e Sidney pediu para Hulk jogar o macaquinho em seu rosto. Novamente a professora interveio, perguntando ao Sidney porque ele estava brincando daquele jeito. Ele respondeu dizendo que Hulk iria jogar o macaco em seu rosto. A professora disse que guardaria o macaco deles, no entanto ela não guardou.

Sidney e Hulk estão sentados à mesa, brincando de empurrar o macaquinho que Ana trouxe uma para o outro. Sidney ao invés de segurar o macaquinho, sempre deixa cair no chão. E com isso ele e Hulk dão risada.

A professora vê o que Sidney faz e diz:

Professora: Assim não!

Os dois não se importam com o que a professora diz e continuam a brincadeira de empurrar. Brincam assim por mais um tempo, mas depois Sidney pede para Hulk:

Sidney: Joga na minha cara.

Hulk começa a jogar no rosto de Sidney, que pega e lança para Hulk e assim ficam brincando.

Professora: Sidney, por que você está brincando assim hoje?

Sidney: Ele vai jogar na minha cara.

Professora: Não! Vai machucar.

Sidney joga o macaco no chão e a professora diz:

Professora: Vou tirar o macaco de vocês.

Mas ela não tira.

As outras crianças começam a pegar brinquedos da caixa e Sidney e Hulk se interessam e param de brincar com o macaquinho.

CO: A professora não percebeu que jogar o macaco fazia parte da brincadeira dos meninos e que eles estavam se divertindo com isso (Diário de Campo número 9 – 26/09/14).

Diante dos resultados organizados na diretriz “Convívio em grupo” percebemos que, a partir de suas brincadeiras, essas crianças se relacionaram com seus pares, com a professora e com a pesquisadora. Nessas relações, tivemos processos de ensinar e de aprender desse grupo de crianças com a professora, como: saber conviver e brincar com o outro, emprestar, partilhar, negociar e pedir o brinquedo para as outras crianças, dizer não quando não se quer emprestar o brinquedo, demonstrando que elas tomam decisões e manifestam suas iniciativas, manifestar curiosidade, estar no coletivo, conhecer o mundo. No estar junto com outras crianças elas tiveram situações que geraram oportunidades de respeito a decisão do outro. Essas crianças também manifestaram processos que podemos aproximar de situações de ensino, pois em uma relação de troca, se relacionaram com outras crianças ou com um adulto, e nessas relações, ao mesmo tempo em que elas desencadeiam e oportunizam processos de aprender elas também oportunizam processos de ensinar e isso, contribui para o desenvolvimento infantil e para a formação humana dessas crianças. Pelas leituras dos diários percebemos que elas compartilharam maneiras de brincar, a partir das ações e imitações entre as crianças, manifestaram para outras crianças maneiras pedir um brinquedo, partilharam ideias e materiais, pegaram sem pedir e também construíram novas brincadeiras.

Na diretriz “Interação com os brinquedos”, apresentaremos o que encontramos em relação à exploração dos brinquedos utilizados pelas crianças em suas brincadeiras. Durante as brincadeiras, as crianças mostraram-se bastante criativas quanto à exploração dos brinquedos, utilizando-os a partir de suas características ou atribuindo outra função a eles, além de transformarem objetos diversos em brinquedos ou expressaram uma ação lúdica com o próprio corpo.

O primeiro tema dessa diretriz a ser apresentado é “exploração dos brinquedos industrializados”. Na maioria dos dias de coleta de dados, as crianças brincaram com os brinquedos trazidos de suas casas, ou seja, brinquedos industrializados. Os brinquedos levados para a escola com maior frequência foram: bonecos de personagens de super heróis, bonecos personagens de desenhos animados, carrinhos, animais de plástico, bonecas, animais de pelúcia, aviões, trens e boneca Barbie.

Dentre os brinquedos disponibilizados pela professora, os industrializados foram: massinha de modelar, jogo de panelinhas, carrinhos e espátulas coloridas. O único brinquedo disponibilizado por ela e que foi a escola que ofereceu foi a massinha de modelar. Os outros foram trazidos de sua casa, pois foram de seus filhos e alguns foram comprados com a contribuição voluntária das famílias das crianças. Os jogos de panelinhas foram em menor quantidade, causando algumas vezes conflitos pela disputa de algum utensílio. Os carrinhos também não estavam disponíveis em grande quantidade, sendo cada um de um modelo diferente. As espátulas estavam em maior quantidade e foram oferecidas junto com a massinha. Exceto as espátulas que ficavam em um pote transparente, assim como a massinha, os brinquedos ficavam em uma caixa de papelão dentro do armário da professora. As crianças também brincaram com brinquedos industrializados que fazem parte do parque da escola: gira-gira, balanço e pula-pula.

Em algumas situações as crianças brincaram de acordo com a função dos brinquedos e em outras, atribuíram outras funções a eles como, por exemplo, utilizar a tromba do elefante para abastecer a moto, fazer a boneca Barbie de ambulância, utilizar a panelinha para batucar, entre outros.

No início das brincadeiras, Josi me disse que estava brincando de mamãe e filhinha. Ela foi embaixo da mesa e falou para eu ir comer. Lá ela brincou de fazer comida para sua filha com o jogo de panelinha que a professora entregou. Depois de brincar de fazer comida, Josi brincou de batucar em cima da panelinha com um garfo de plástico, demonstrando saber atribuir outra função para este brinquedo.

Josi vem perto de mim e diz:

Josi: Estou brincando de mamãe e filhinha.

Ela vai embaixo da mesa e com as mãos faz gestos para me chamar.

Josi: Vem comer.

Sento perto dela.

Pesquisadora: O que você está fazendo?

Josi: Batata amassada, arroz e feijão.

Pesquisadora: “HUUMM” que delícia.

Josi: Como é seu nome na brincadeira?

Pesquisadora: O meu nome é Gabi e o seu?

Josi: Alice.

Fico ao lado dela por um tempo e ela fica brincando de fazer comida.

Depois que brinca de fazer comida, Josi pega a panelinha, vira de ponta cabeça e começa a batucar com um garfo (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Em uma cena que ocorreu em outro dia de coleta, Miguel e Ben 10 brincaram embaixo da mesa com os animais de plástico que Sidney trouxe e com as embalagens que estavam na

caixa da sala. Aproximei-me deles e Ben 10 disse que estavam brincando de animais da selva e que os animais estavam com muita fome. Pouco tempo depois, Sidney pegou seus animais para brincar e Miguel e Ben 10 improvisaram a brincadeira. Ben 10 foi me chamar dizendo que estavam consertando os trens (Ben 10 levou dois trens neste dia) e o conserto era a partir da comida que Miguel fazia. Nestas situações, percebemos que Ben 10 e Miguel quiseram continuar brincando de fazer e dar a comida, mas como não tinham mais os animais, inventaram o conserto dos trens a partir da comida.

Miguel e Ben 10 brincam embaixo da mesa.

Ben 10: Estamos aqui embaixo trabalhando de animal da selva. Os animais estão com muita fome.

Pesquisadora: E o que você vai fazer?

Ben 10: Vou comprar comida pra ele.

Ben 10 sai de baixo da mesa e vai até o canto da sala e faz-de-conta que compra as comidas. Volta embaixo da mesa e diz:

Ben 10: Aqui Miguel, pode fazer a comida.

Utilizando embalagens de iogurte, Miguel prepara a comida e dá para os animais.

Sidney vai até embaixo da mesa para pegar os animais, pois foi ele quem trouxe. Ben 10 tenta segurá-los consigo e Sidney os puxa para si. Os dois se desentendem e a professora diz:

Professora: Sem brigar. Hora de brincar é momento feliz, sem brigas.

Ben 10 entrega os animais a ele.

Me disperso um pouco deles e logo Ben 10 me chama.

Ben 10: Nós estamos trabalhando lá. Você pode trabalhar com a gente.

Ben 10 e Miguel estão embaixo da mesa.

Vou até eles e vejo que o trabalho é de arrumar os trens que Ben 10 trouxe, dando comida e bebida que Miguel estava fazendo.

Hulk se aproxima e quer que eles consertem o carro grande do Miguel.

Pesquisadora: Temos que fazer muita comida, porque esse carro é grande.

Ben 10: Os trens chamam Tobi e Tomas.

Os meninos ficam brincando até eu ir embora (Diário de Campo número 2 – 01/08/14).

Em outra cena, Rebeca e Gabriela estavam sentadas à mesa brincando com os brinquedos de personagens do Toy Story: Jessie e Woody. Sentei junto com elas e Rebeca me mostrou a Jessie com a perna quebrada. Disse que tínhamos que chamar a ambulância para ir ao hospital e Rebeca pegou uma Barbie para ser a ambulância e a outra para ser a médica.

Sentadas à mesa Rebeca e Gabriela brincam juntas com os brinquedos Woody e Jessie (personagens do filme Toy Story). Sento junto com elas para observá-las e Rebeca me mostra a boneca Jessie.

Pesquisadora: A perna dela quebrou. Vamos levar para o hospital, chama a ambulância.

Rebeca vai até a outra mesa e pega duas barbies. Uma utiliza para ser a ambulância e a outra a médica. Coloca a Jessie em cima da “Barbie ambulância” e imitando o som de uma ambulância movimenta a Barbie como se estivesse andando.

Rebeca: “OOIIOHH, IIOHH”

Eu conserto a Jessie e elas voltam a brincar como no início (Diário de Campo número 3 – 08/08/14).

Miguel levou para brincar uma touca que se transforma em uma máscara de tigre e uma máscara do Batman. Ben 10, sentado à mesa, brincou com a moto do Batman. Depois levantou e foi pegar a máscara do Miguel que estava em cima de outra mesa. Ao colocar, disse que era o Homem de ferro, deu outra função para aquela máscara, não quis ser um tigre e sim um super herói. Sidney colocou a máscara do Batman e os dois ficaram fazendo gestos com os braços na direção um do outro, como se estivessem lutando.

Ben 10 para de brincar com a moto do Batman e se levanta da mesa. Vai até outra mesa, pega a máscara de tigre que Miguel trouxe e a veste.

Ben 10: Eu sou o Homem de Ferro.

Sidney coloca a máscara do Batman que Miguel também trouxe.

Os dois ficam fazendo gestos com os braços um na direção do outro como se estivessem lutando (Diário de Campo número 6 – 05/09/14).

Em outro dia, sentei à mesa em que os meninos estavam. Logo que me aproximei Homem Aranha colocou seu brinquedo super homem perto de mim. Sidney mostrou o brinquedo ben 10, Ben 10 brincou com os dinossauros de Sidney e Ale brincou com seu robô. Ben 10 colocou os dinossauros em minha frente e imitou o som deles. Ale, que brincava com seu robô, disse que ele era um robô dinossauro. Na brincadeira quis transformar seu robô em dinossauro, pois Ben 10 brincou com dinossauros. Sidney não quis brincar mais com o brinquedo ben 10 da criança Ben 10 e o devolveu em troca do seus dinossauros. Mas Ben 10 não quis trocar e ficou empurrando seu brinquedo na direção de Sidney, tentando negociar a troca. Sidney pegou os dinossauros e ficou brincando. Como ele tinha quatro dinossauros (um grande e três pequenos) Ben 10 resolveu pegar um, mas Sidney tirou de sua mão. Então Ben 10 ficou brincando com seu brinquedo ben 10 e logo Sidney, utilizando seus dinossauros, foi interagir com ele e os dois brincaram juntos.

Sento à mesa com os meninos e Homem Aranha aproxima seu brinquedo super homem de mim.

Pesquisadora: Nossa que super homem gigante, deve ser bem poderoso.

Sidney mostra o brinquedo ben 10 que está com ele e Ben 10 brincando com os dinossauros de Sidney diz:

Ben 10: É meu!

Homem Aranha: Tia o ben 10 faz assim (faz um movimento com os braços, como se estivesse acionando um relógio de poderes) e aí ele transforma alienígena.

Ale: Na minha casa passava esse desenho.

Ale está brincando com o robô que trouxe.

Ben 10 colocou o dinossauro maior em minha frente e imitou seu som.

Ben 10: UAAHH, UAAHH!

Ale mostra se robô e diz:

Ale: Esse é um robô dinossauro. Ele é “mais grande”.

Sidney não quer mais brincar com o brinquedo ben 10 e o devolve para Ben 10 em troca de seus dinossauros. Mas Ben 10 não quer trocar e fica empurrando o seu brinquedo ben 10 na direção de Sidney.

Ben 10: Brinca mais um pouco.

Sidney balança a cabeça negativamente e pega seus dinossauros.

Então Ben 10 pega um dinossauro dele (Sidney levou 4 dinossauros, 1 grande e 3 pequenos) e Sidney tira da sua mão.

Ben 10: Tem que dividir, tem que dividir!

Mas Sidney não dá.

Ben 10 fica brincando com seu brinquedo ben 10 e o levando para cima diz:

Bem 10: Ele está voando, tem um botão para voar.

Ale: Ele não voa esqueceu.

Sidney, com o dinossauro nas mãos, vai para cima do brinquedo ben 10 e diz:

Sidney: Eu vou atacar!

Sidney e Ben 10 vão para debaixo da mesa e logo voltam e ficam brincando sentados à mesa (Diário de Campo, número 7 - 12/09/14).

Neste mesmo dia, em outra cena, sentada à mesa junto com os meninos, Josi, depois que brincou com o robô de Ale, pegou o brinquedo super homem do Homem Aranha. Homem Aranha e Ale utilizaram uma expressão para convidar Josi a brincar com eles. Eles levantaram da mesa e começaram a correr pela sala. Josi com o super homem em mãos saiu correndo atrás deles. A professora ofereceu massinha de modelar para as crianças e Homem Aranha, Ale e Josi pararam de correr para pegarem massinha.

Josi estava sentada à mesa junto com os meninos. Depois que brincou com o robô de Ale, ela pega o brinquedo super homem do Homem Aranha.

Homem Aranha: Você não me pega!

Ale: Você não me pega!

Os dois começam a correr pela sala e Josi corre atrás deles, segurando o super homem com a frente do corpo do brinquedo virada na direção dos meninos.

Professora: Quem vai querer brincar com massinha?

Os três ouvem a professora e param de correr para pegar massinha com ela (Diário de Campo número 7 – 12/09/14).

Nesta situação percebemos que as crianças utilizaram o super homem como suporte na brincadeira de pegar o outro, conhecida como pega-pega. Josi queria pegar o Homem Aranha e Ale foi atrás deles com o super homem nas mãos. Ao observar a cena percebi que ela utilizou o brinquedo como se isso pudesse lhe ajudar a pegar mais facilmente os meninos ou como se quem fosse pegá-los era o super homem e não ela.

Em outro dia, Ben 10 e Homem Aranha utilizaram seus brinquedos de várias maneiras. Ben 10 brincou embaixo da mesa com Woody e com seu carro Avalanche (em outro momento disse que o nome do carro era esse e que era do filme Carros). Durante a brincadeira encenou uma cena de fogo e utilizou o carro, que era parecido com um carro de

guerra, para ser o carro do bombeiro. Tempo depois, sentou à mesa com Homem Aranha. Utilizando seus brinquedos, os dois brincaram junto e conversaram. Após a conversa Homem Aranha utilizou a tromba do brinquedo elefante para brincar de colocar gasolina em sua moto.

Ben 10 embaixo da mesa brinca com o carro Avalanche e com Woody. Fazendo o Woody ficar pulando e correndo, diz:

Ben 10: Socorro, socorro, fogo na minha bunda.

Ben 10 pega seu carro e imitando o som do bombeiro chega perto de Woody para fazer que está apagando o fogo.

Ben 10: "IUIUIUIU"

[...]

Sentado á mesa, Ben 10 e Homem Aranha brincam de conversar utilizando seus brinquedos.

Ben 10: Oi amigo! (movimenta o carro, para fazer que está falando)

Homem Aranha: Oi, meu nome é moto. (também movimenta a moto)

Ben 10: Oi moto.

Homem Aranha: Eu tenho outro amigo, o elefante. (mostra o elefante de plástico)

Ale se aproxima da mesa.

Ale: Deixa eu brincar com a moto Homem Aranha?

Homem Aranha não diz nada e entrega a moto para Ale.

Ale brincou e depois se interessa pelo Buzz (personagem do filme Toy Story) que está com Hulk e tenta pegá-lo. Mas Hulk segura o brinquedo perto de si.

Homem Aranha pega sua moto de volta. Com a tromba do elefante de plástico brinca de colocar gasolina nela.

O sinal para o recreio toca e me despeço das crianças (Diário de Campo número 12 – 24/10/14).

Em um dia no parque, aproximei-me dos meninos que estavam brincando no gira-gira. Sidney e Hulk sentaram ao lado do gira-gira e brincaram com os baldes, pás e peneiras. Ben 10 estava girando no brinquedo. Perguntei se poderia sentar com ele, e ele parou o gira-gira. Sentei no gira-gira e ele começou a girar forte. De repente, Ben 10 disse que estava acabando a gasolina e começou a parar o brinquedo. Em outro momento Ben 10 e Homem Aranha brincaram no gira-gira e Ben 10 disse que estavam indo ao aniversário de Júlio. Depois, Ben 10 disse que estavam dando uma voltinha e Homem Aranha disse que ia ao mercado.

Aproximo-me dos meninos que estão brincando perto do gira-gira. Sidney e Hulk brincam sozinhos com baldes, pás e peneiras. Ben 10 está girando.

Pesquisadora: Posso sentar aqui com você?

Ben 10: Vou apertar o freio.

Sidney: Estou fazendo bolo, eu e o Hulk.

Sento no gira-gira e ele começa a girar forte. Me seguro para não cair.

Ben 10: Está acabando a gasolina (e vai parando o gira-gira).

[...]

Ben 10 e Homem Aranha estão girando em outro gira-gira.

Ben 10: Estamos indo no aniversário do Júlio.

Pesquisadora: Quem é Júlio?

Ben 10: É aquele que passa na minha casa, na minha televisão.

Sidney vem me cutucar.

Sidney: Hoje você vai na minha casa, tem um monte de brinquedos lá.

E os outros meninos também começam a falar que em suas casas tem muitas coisas.

[...]

Ben 10 e Homem Aranha giram rápido.

Ben 10: Estamos dando uma voltinha.

Homem Aranha: Vamos no mercado comprar comida.

O gira-gira para e os dois vão até o balanço (mercado).

Homem Aranha: Olha! Dois bolos de chocolate.

Os dois voltam para o gira-gira e eu fico próxima ao balanço.

CO: Compreendi que o balanço foi utilizado como mercado, pois eles anunciaram que iriam ao mercado e logo que saíram do gira-gira se direcionaram para o balanço Lá também anunciaram frases dando a entender que estavam no mercado (Diário de Campo número 8 – 19/09/14).

A partir desta situação, verificamos que o gira-gira foi transformado em carro pelas crianças.

Na sala de aula, nos dias em que a professora entregou massinha de modelar, as crianças criaram e deram várias funções para ela.

A professora entregou massinha de modelar e espátulas coloridas. As meninas brincaram de “fazer comidinha”, sentadas à mesa. Perguntei para as meninas do que estavam brincando, mas como percebi que Ana estava brincando de “fazer comidinha”, não perguntei nada a ela. Diante disso, ela me disse que tinha que perguntar também para ela e eu assim fiz, conforme me solicitou. Ela respondeu que estava fazendo sorvete. Moranguinho com uma massinha nas mãos me ofereceu sorvete. Josi pediu para que eu ajudasse a fazer algo com a massinha e eu fiz enroladinhos. Rebeca disse que fez um monte de comida e eu peguei uma massinha e fiz a ação fictícia de comer.

Sentadas à mesa, as meninas brincam de fazer comidinha com a massinha e as espátulas coloridas. Pergunto a elas o que estão fazendo. Percebo que Ana está brincando de fazer comidinha e não pergunto nada a ela.

Ana: Agora você fala o que eu estou fazendo.

Pesquisadora: O que você está fazendo?

Ana: Sorvete.

Moranguinho me oferece uma massinha.

Pesquisadora: O que é isso?

Moranguinho: Sorvete.

Pesquisadora: Dê quê?

Moranguinho: De suco de laranja.

Bate o sinal e Ana pergunta:

Ana: Você vai embora?

Pesquisadora: Agora não.

CO: Acredito que ela tenha perguntado isso, pois no semestre anterior realizei inserções para a disciplina de Práticas Sociais e Processos Educativos e quando batia o sinal para o recreio eu ia embora.

Josi pede para que eu a ajude a fazer comida, fazendo gestos com as mãos para me chamar.

Josi: Me ajuda aqui?

Pego a massinha, abro e faço vários rolinhos.

Pesquisadora: São enroladinhos de presunto e queijo.

Rebeca: Eu fiz um monte de comida.

Pego um pedaço de massinha e finjo que estou comendo (Diário de Campo número 4 – 22/08/14).

Neste mesmo dia, depois de observar os meninos brincando, voltei a sentar perto das meninas que ainda estavam brincando com massinha de modelar. Ana brincou com o robô que Ale trouxe. Colocou massinha em seus olhos e disse que ele estava com os olhos machucados, pois ele tinha caído. Josi fez várias bolinhas com a massinha e disse que era comprimido. Pegou uma bolinha e me ofereceu. Eu gesticulei como se tivesse tomado o remédio.

As meninas continuam sentadas brincando com massinha.

Ana brinca com o robô de Ale, colocando massinha em seus olhos.

Ana: Ele está com o olho machucado.

Pesquisadora: O que ele fez?

Ana: Quebrou a cara.

Pesquisadora: De que jeito?

Ana: Caiu e quebrou o chão.

Josi faz várias bolinhas de massinha e vem me oferecer uma.

Pesquisadora: O que é isso?

Josi: Toma é comprimido.

Professora: Agora todo mundo vai colocar a massinha dentro do saquinho e guardar os brinquedos na mochila.

Josi vê que levanto e pego a bolsa e vem me falar tchau, me dando um abraço. Sidney a vê e faz igual (Diário de Campo número 4 – 22/08/14).

Em outra cena lúdica, a professora havia entregado caderno e canetinhas para as meninas brincarem. Durante as brincadeiras pediu para elas guardarem os cadernos, pois entregaria a massinha de modelar. Pegou a caixa em que guardava as embalagens e pediu para as meninas escolherem. Os meninos ficaram olhando e Ben 10 e Ale disseram que também queriam. Então ela perguntou se os meninos também iriam brincar com massinha e eles responderam que sim. A professora distribuiu massinha da cor verde para todas as crianças e as espátulas. Sentadas à mesa, Gabriela e Rebeca brincaram de mamãe e filhinha e de médico. Ana brincou com a massinha. Colocou vários pedaços em cima de suas unhas e disse que estava passando esmalte. Rebeca e Moranguinho brincaram de cabeleireira com as espátulas. Josi fez uma cobra com a massinha e me disse que tinha uma cobra em seu quarto. Falei para ela chamar sua mãe e ela chamou a Ana. Ana disse que tinham que matar, mas depois pegou a cobra e disse que ela não fazia nada. Rebeca e Gabriela voltaram a brincar juntas de fazer comida e de mamãe e filhinha novamente, mas desta vez Rebeca fez o papel de filha, demonstrando uma das características da ação lúdica, que é a mudança de regras e papéis

durante a brincadeira. Aproximei-me da mesa dos meninos e lá eles brincavam com a massinha e com seus brinquedos. Ficaram fazendo pegadas com os dinossauros de Sidney, na massinha. Ben 10 dividiu a massinha em vários pedaços e disse que estava fazendo churrasco. Sidney fez uma cobra e foi com ela para cima de mim para me assustar. Neste dia, as crianças ficaram praticamente o tempo todo, sentadas à mesa.

Professora: Meninas guardem as canetinhas e os cadernos, pois vou entregar massinha.

A professora pega a caixa de papelão com as embalagens dentro e se dirigindo às meninas diz:

Professora: Peguem para vocês brincarem com a massinha.

Os meninos ficam olhando.

Ale e Ben 10: Tia! Também quero.

Professora: Os meninos também vão querer brincar de massinha?

Os meninos respondem que sim e vão escolher os potinhos (embalagens) para brincar.

A professora entrega massinha da cor verde para todos.

Aproximo-me da mesa das meninas e Rebeca e Gabriela estão decidindo quem vai ser a mãe e quem vai ser a filha.

Gabriela: Quem vai fazer a mãe?

Rebeca: Eu.

Gabriela: Você quer fazer a mãe?

Rebeca: É filha.

Rebeca coloca um pedaço de massinha na testa e diz:

Rebeca: Alguém está doente, vem no médico.

Ana: Ninguém.

Rebeca: Eu estou doente, vou no médico.

E foi perto de Gabriela, que se fez de médica.

Ana brinca com a massinha como se fosse esmalte. Com um pedacinho de massinha em cada unha, ela diz:

Ana: Ó, tudo esmalte que pinte!

Moranginho e Rebeca brincam de cabeleireira. Moranguinho pega a espátula que a professora entregou para brincar com massinha e utiliza como pente para pentear o cabelo de Rebeca.

Daiane pega um copo de iogurte que tem o desenho de uma vaca e pergunta para Gabriela:

Daiane: O que é isso?

Gabriela: Não sei moça.

Daiane: É bebida para vaca.

Ana se dirigindo a Josi diz:

Ana: Ó, você é minha filha e você me chama de mãe.

Josi faz uma cobra com a massinha e vem mostrar.

Josi: Tem uma cobra no meu quarto.

Pesquisadora: Chama sua mãe.

Josi: Mãe! (se dirigindo a Ana)

Ana: Filha, temos que matar.

Mas depois coloca a cobra de massinha no pescoço de Josi e diz:

Ana: Olha! Ela não faz nada.

Gabriela: Quem quer bolo de chocolate?

Rebeca: Eu mamãe.

A professora que estava na mesa com os meninos, vai ver o que as meninas estão fazendo.

Vou para perto da mesa dos meninos.

*Eles brincam com a massinha e com seus brinquedos.
Com os dinossauros de Sidney fazem pegadas na massinha.
Ben 10 divide a massinha em vários pedacinhos.
Ben 10: Tia vou fazer churrasco.
Professora: Me dá um pedacinho?
Sidney faz uma cobra com a massinha e brinca de me assustar, colocando ela perto de mim.
Professora: Meus amores, agora a tia vai guardar a massinha.
Rebeca: Todo mundo fazendo uma bolinha.
Gabriela: Está na hora da mamãe chegar?
Professora: Está na hora.
Sidney: EBAAA!
Professora: Peguem a mochila, garrafinha e blusa porque está na hora da mamãe chegar.
Despeço-me das crianças e da professora. As crianças mandam beijo para mim (Diário de Campo número 7 – 12/09/14).*

Ao entregar a massinha, a professora oportunizou várias experiências brincantes para as crianças. A partir da imaginação e criatividade, elas exploraram a massinha e criaram várias situações, vivenciando experiências diferentes em cada uma delas.

Outro tema identificado dentro da diretriz “Interação com os brinquedos” foi “exploração de objetos”. Além dos brinquedos industrializados as crianças brincaram com objetos transformando-os em brinquedos de acordo com a brincadeira. Na caixa de papelão da professora, junto com os jogos de panelinhas e carrinhos também havia embalagens variadas de iogurtes e potes de plástico de requeijão (todos esses materiais estavam limpos) que as crianças brincaram, na maioria das vezes, quando a professora entregou junto a massinha de modelar. As embalagens representavam a maioria dos brinquedos da caixa.

Sentadas na cadeira e apoiando os brinquedos no suporte da lousa (onde coloca o giz e apagador) as meninas brincaram de fazer comida utilizando as embalagens de iogurte, requeijão e o jogo de panelinhas. Rebeca disse que estava fazendo torta. Moranguinho levou para mim refrigerante de mentirinha em um copo plástico de requeijão. Josi levou uma bebida para a professora, que estava sentada à sua mesa e depois, no mesmo recipiente de iogurte, trouxe suco de maracujá de faz-de-conta para mim.

*As meninas brincam de fazer comidas, utilizando o suporte da lousa para colocar as embalagens de iogurte e requeijão e panelinhas, pratos, colher, garfos de brincadeira.
Rebeca: Eu fiz torta de morango.
Moranguinho oferece uma embalagem de requeijão para mim.
Pesquisadora: O que é isso?
Moranguinho: Refrigerante.
Eu faço que bebo o refrigerante e devolvo o copo.
Pesquisadora: HUUMM que delicia, obrigada!*

Josi leva bebida de mentirinha em um copo de iogurte para a professora que está sentada à sua mesa. Em seguida traz para mim suco de maracujá de mentirinha na mesma embalagem utilizada anteriormente
Pesquisadora: Obrigada. (Diário de Campo número 2 – 01/08/14).

Em outra cena, Josi estava em pé na sala brincando de dar mamadeira para um ursinho de pelúcia. Ela utilizou o gloss que trouxe como mamadeira. Depois que deu mamadeira, entregou o ursinho para mim e disse para eu dar mamadeira para ele. Peguei o ursinho e realizei a ação de dar a mamadeira. Depois devolvi a Josi, dizendo que ele queria dormir. Ela pegou o ursinho e fez gestos de ninar e o colocou em uma cadeira para dormir.

Josi está em pé na sala segurando um ursinho de pelúcia e com um gloss faz que está dando mamadeira a ele. Ela vem em minha direção e oferece o ursinho.

Josi: Dá mamadeira pra ele.

Eu pego o ursinho no colo e realizo a ação de dar mamadeira utilizando o gloss de Josi.

Entrego o ursinho para Josi.

Pesquisadora: Acho que ele quer dormir.

Josi balança o ursinho, fazendo gestos de ninar e depois o coloca em uma cadeira (Diário de Campo número 3 - 08/08/14).

Josi, Ana e Rebeca estavam sentadas à mesa desenhando nos cadernos que a professora entregou. Durante a brincadeira de desenhar, Josi se levantou da mesa e pegou um objeto retangular cor de rosa da Monster High e fez de celular. Voltou para a mesa e começou a falar ao celular, interagindo com Ana. Depois voltou a desenhar normalmente.

Josi, Ana e Rebeca estão desenhando nos cadernos que a professora entregou, sentadas à mesa. Durante a brincadeira, Josi se levanta e pega um objeto retangular cor de rosa da linha de bonecas Monster High. Volta para a mesa e, utilizando esse objeto como celular, inicia uma conversa.

Josi: Alô amiga! Eu estou trabalhando. Ah é...ela está lá em cima. Mãe! (se dirigindo a Ana) tem uma amiga que está lá em cima.

Para de falar e volta a desenhar (Diário de Campo número 6 – 05/09/14).

Em outra data de observação, Miguel e Homem Aranha brincaram embaixo da mesa com a maraca (instrumento de som, tipo chocalho) e carrinhos. Josi também estava embaixo da mesa e brincou com o avião de Ben 10 comigo. Ela colocava o avião em cima do meu pé e eu mexia como se estivesse fazendo cócegas. Depois ela imitou um lobo para me assustar e eu pedi para Sidney, que estava do lado de fora da mesa, me defender. Sidney pegou a caneta da minha mão e começou a ir para cima de Josi. Homem Aranha também começou a me assustar, imitando um lobo e Sidney reagiu com a caneta nas mãos. Eu disse a ele que Homem Aranha comeria minha caneta e ele respondeu que não era caneta e sim uma espada. Pedi a caneta de sua mão, dizendo que eu precisava escrever. Sidney veio me assustar e eu gesticulei

como se estivesse assustada . Ele começou a dar risada e pediu para fazer de novo. Assustou-me e eu agi da mesma maneira. Ele deu muita risada e pediu para repetir novamente. Brincamos mais um pouco e eu fui para perto de outras crianças.

Embaixo da mesa Miguel e Homem Aranha brincam com a maraca e carrinhos. Josi também está lá brincando com o avião que Ben 10 trouxe. Eu me sento bem perto deles, só não entro embaixo da mesa porque não entro no espaço. Josi começa a colocar o avião em meu pé eu me mexo, fingindo ter cócegas. Ela faz isso algumas vezes e depois imita um lobo para me assustar.

Josi: Sou um lobo. AAUUU!

Pesquisadora: Me defende Sidney.

Sidney pega minha caneta e começa ir pra cima de Josi.

Homem Aranha também começa a fazer o mesmo som de Josi para me assustar.

Homem Aranha: AAUUU!

E Sidney também vai em sua direção.

Pesquisadora: Ele vai comer minha caneta.

Sidney: Não é caneta, é espada.

Peço a caneta de volta e digo que tenho que escrever.

Sidney resolve me assustar fazendo um barulho e levantando as mãos como se fosse me pegar.

Sidney: BU!

Eu faço uma expressão de quem se assusta e ele ri.

Sidney: De novo.

Sidney: BU!

Reajo da mesma maneira e ele dá muita risada.

Sidney: De novo!

Até que eu me canso e vou para perto de outras crianças (Diário de Campo número 3 – 08/08/14).

As crianças brincaram muitas vezes embaixo da mesa. Em algumas situações era apenas mais um lugar para brincar, mas em outras a mesa era um suporte da brincadeira, se transformando, portanto, em brinquedo.

A professora juntou as três mesas da sala e Hulk, Homem Aranha e Ben 10 estavam embaixo de uma delas. Aproximei-me da mesa e Hulk fala que eles estão na caverna. As meninas Ana, Rebeca, Moranguinho e Daiane também estão embaixo de uma mesa. Ao observar a conversa das meninas percebi que para elas ali era uma cabana e que mais tarde se transformou em casa.

A professora junta as três mesas da sala.

Hulk, Homem Aranha e Ben 10 estão embaixo de uma delas. Aproximo-me da mesa.

Pesquisadora: Quanta gente aqui.

Hulk: Aqui é a caverna. Cuidado! Aqui é a caverna do dragão.

Ana, Rebeca, Moranguinho e Daiane estão embaixo de outra mesa.

Ana: Pro! Ó, estamos na cabana.

Pouco tempo depois volto a observar as meninas que estão embaixo da mesa, ao me aproximar delas Ana diz:

Ana: Sai daqui.

Pesquisadora: Por quê?

Ana: Essa é a nossa casa. Não vai entrar na nossa casa, porque tem um monte de gente aqui.

Pesquisadora: Vou ficar aqui do lado de fora (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Ben 10 e Ale brincaram embaixo da mesa. Ao me aproximar deles, Ben 10 disse que estavam embaixo da mesa com medo do lobo mau. Em outro momento, eles afirmaram que estavam com medo do lobisomem. Nessas duas situações eles estavam brincando com os carrinhos (tipo Hot Weels) que Miguel trouxe, mas também brincaram que estavam em algum esconderijo representado pela mesa.

Aproximo-me da mesa em que está Ben 10 e Ale.

Ben 10: Nós estamos aqui embaixo com medo do lobo mau.

Saio de perto deles, porque Moranguinho me chama para sentar ao lado dela e ver o que ela está desenhando. Depois volto a me aproximar e Ben 10 e Ale dizem juntos:

Ben 10 e Ale: Estamos com medo do lobisomem.

Miguel: Dá meu carrinho Ben 10.

Ben 10 não entrega e Miguel diz olhando para mim.

Miguel: Ele não quer dar.

Ele se dirige a Ben 10.

Miguel: Posso entrar?

Ben 10: Não!

Miguel: Eu quero entrar, deixa!

Ben 10: Deixa fechado. (se referindo à cadeira que o Miguel tentava tirar para entrar embaixo da mesa).

Miguel: Mas eu quero entrar.

Miguel entra pelo outro lado da mesa e Ben 10 empurra ele.

Ben 10: Não pode, não pode!

Eu: Por que ele não pode?

Ben 10: Não pode, não pode!

Miguel pega o caderno e as canetinhas e fica embaixo de outra mesa. Como são três mesas, Ben 10 vai embaixo da que Ale está e diz:

Ben 10: Aqui você não pode entrar.

Miguel fica desenhando no caderno embaixo da outra mesa (Diário de Campo número 6 – 05/09/14).

Em outro dia, todos os meninos estavam embaixo da mesa. Aproximei-me e pedi permissão para ficar junto com eles. Homem Aranha disse que estava apertado e eu respondi que ficaria do lado de fora. Ale novamente disse que estavam se escondendo do lobo mau e Ben 10 disse que era para eu tomar cuidado com o lobisomem.

Todos os meninos vão para baixo da mesa.

Pesquisadora: Posso ficar aqui com vocês?

Homem Aranha: Está apertado.

Pesquisadora: Mas eu fico do lado de fora.

Ben 10 e Ale trocam os brinquedos: Ben 10 entrega seu carro Avalanche e Ale lhe dá o relógio do personagem Ben 10.

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo aí?

Ale: Estamos escondendo do lobo mau. Já, já ele vai chegar.

Ben 10 levanta seu braço que está com o relógio e diz:

Ben 10: Não! Eu sou o super Ben.

Sidney brinca com elefante que Homem Aranha trouxe e faz barulhos com a boca.

Ben 10 me diz:

Ben 10: Cuidado com o lobisomem.

Homem Aranha e Sidney saem debaixo da mesa e eu começo a observar o que as meninas estão fazendo (Diário de Campo número 12 – 24/10/14).

Em um dia no parque, aproximei-me das meninas que estavam no balanço. Moranguinho colocava areia no balanço e sentava em cima. Rebeca me mostrou um objeto quadrangular roxo de plástico e disse que era seu tablet. Logo depois, o mesmo objeto roxo cheio de areia se transformou em um bolo.

Aproximo-me das meninas que estão no balanço.

Moranguinho está colocando areia no balanço e sentando em cima.

Rebeca: Meu tablet. (me mostra um quadrado de plástico roxo)

Rebeca: A Josi não veio.

Moranguinho: Nem a Ana.

Rebeca: Você é irmã da Josi?

Pesquisadora: Eu não.

Gabriela: Você quer ajudar nós?

Pesquisadora: A fazer o que?

Rebeca: Nós estamos trabalhando.

Rebeca: Olha meu bolo (me mostra o mesmo quadrado roxo que antes era o tablet, agora cheio de areia) (Diário de Campo número 10 – 03/10/14).

Para finalizar esse capítulo de resultados trazemos o último tema dessa diretriz: “estereótipos de gênero”. Na maioria dos dias de coleta de dados, as crianças brincaram com brinquedos industrializados. Estes brinquedos carregam consigo valores, ideias e vários significados sociais. Durante as brincadeiras, algumas vezes, as crianças ao explorarem os brinquedos se apropriaram do significado social relacionado ao gênero e vivenciaram situações estereotipadas de gênero.

Ana brincou comigo com o objeto cor de rosa que Josi havia encontrado na caixa da sala. Esse objeto acendia a luz, então ela colocou o objeto e acendeu a luz em meu rosto, minha orelha, meu caderno. Depois, deixou o objeto de lado e pegou um carrinho que estava na mesa em que os meninos estavam. Hulk ao vê-la pegar, disse não, porque o carrinho estava na mesa dos meninos e Ana devolveu o carrinho e foi brincar com o telefone de brinquedo. Ela interagiu comigo e com a professora.

Ana brinca comigo com o objeto cor de rosa encontrado por Josi na caixa da sala. Esse objeto acende a luz. Ana, acendendo a luz do objeto, o coloca

em meu rosto, minha orelha e meu caderno. Deixa o objeto de lado e pega um carrinho que está em cima da mesa onde os meninos estão.

Hulk: Não! Está na mesa dos meninos.

Ana devolve o carrinho e pega um telefone de brinquedo e volta a interagir comigo.

Ana: O telefone, é o Miguel.

Pesquisadora: Oi Miguel, porque você não veio na escola? Estava frio, hummm, nós estamos brincando e está muito legal. Ah tá, beijo, tchau.

Devolvo o telefone para Ana e ela leva para professora, também dizendo que o Miguel (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Em uma cena que ocorreu em outro dia de observação, Miguel levou para brincar um chapéu de plástico vermelho com um símbolo que indicava ser de xerife, um rádio de comunicação e um martelo. Ele e Ben 10 brincaram embaixo da mesa com o chapéu e o rádio. Ana pegou o martelo, que estava em cima da mesa e começou a bater. Ben 10, com o chapéu de xerife na cabeça, tirou o martelo de Ana e disse que menina não podia trabalhar. Ana não disse nada e foi brincar com Rebeca e Flor de passar batom. Ben 10 voltou para debaixo da mesa com Miguel.

Miguel levou para brincar um chapéu de plástico vermelho com um símbolo que indicava ser de xerife, um rádio de comunicação e um martelo. Ele e Ben 10 brincam embaixo da mesa com o chapéu e o rádio. Ana pega o martelo que está em cima da mesa e diz:

Ana: Eu bato forte com o martelo. Ele é muito forte.

Ben 10, com o chapéu de xerife na cabeça, sai debaixo da mesa e tira o martelo de Ana dizendo:

Ben 10: Menina não pode trabalhar.

Ana não diz nada e vai brincar de passar batom com Rebeca e Flor.

Ben 10 volta para debaixo da mesa com o martelo nas mãos (Diário de Campo número 4 – 22/08/14).

Nesta situação, Ben 10 pode ter se apoiado no significado social de trabalho masculino, atribuído ao objeto martelo, para tirá-lo de Ana e brincar com o brinquedo.

Em outro dia, embaixo da mesa, Ben 10 e Homem Aranha brincaram com os brinquedos que trouxeram: pássaros do Angry Birds com um estilingue para lançar os pássaros e super homem. Moranguinho, segurando sua boneca, se aproximou da mesa com a intenção de entrar debaixo. Ben 10 ao perceber que ela queria entrar disse que ela não podia brincar. Eu perguntei por que, e ele disse que era de menino e se referiu aos brinquedos que ele havia trazido. Moranguinho saiu de perto deles e foi para debaixo de outra mesa.

Ben 10 e Homem Aranha brincam embaixo da mesa com os brinquedos que trouxeram: pássaros do Angry Birds com um estilingue para lançar os pássaros e super homem. Moranguinho, com sua boneca nas mãos, se aproximou da mesa com a intenção de entrar debaixo.

Ben 10: Você não pode brincar.

Pesquisadora: Por que ela não pode brincar?

Ben 10: Porque é de menino. Eu trouxe meus brinquedos, meu pai deixou.

Moranginho sai de perto deles e vai embaixo de outra mesa (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

No parque, Ben 10 brincou no gira-gira, imaginando que era um carro. Flor se aproximou e disse que gira-gira é de menino. Moranguinho sentou no brinquedo e Ben 10 disse que não podia, pois carro é de menino. Perguntei, então, se a mãe dele não andava de carro e Hulk que estava brincando com areia ao lado do gira-gira respondeu que a mãe dele andava. Moranguinho saiu e foi brincar junto com Rebeca no tanque de areia. Pouco tempo depois, Manuela se aproximou do gira-gira e Ben 10 disse para ela sair, pois era de menino. Manuela saiu e foi brincar com as crianças da outra turma (havia três turmas de Maternal II no parque) no tanque de areia.

Ben 10 brinca no gira-gira.

Flor se aproxima.

Flor: Gira-gira é de menino.

Moranginho senta no gira-gira e Ben 10 diz:

Ben 10: Não Moranguinho! É de menino o carro.

Pesquisadora: Por quê? Sua mãe não anda de carro?

Hulk que brincava com areia, ao lado do gira-gira, respondeu:

Hulk: Minha mãe anda.

Moranginho sai do gira-gira e vai brincar no tanque de areia com Rebeca.

Pouco tempo depois Manuela se aproxima do gira-gira.

Ben 10: Sai daqui Manuela. O carro é de menino.

Manuela sai e vai brincar no tanque de areia com as crianças da outra turma (Diário de Campo número 8 – 19/09/14).

Na sala de aula, durante a brincadeira, Homem Aranha entregou o brinquedo (personagem do desenho ben 10) de Ale para ele, dizendo que Daiane queria pegar. Ale pegou seu brinquedo e guardou na mochila. Depois Homem Aranha veio falar para mim o que tinha acontecido e Ale disse que não dava para Daiane porque era de menino. Eu comecei a interrogá-los e por fim, Homem Aranha disse que menina brinca de boneca.

Durante a brincadeira Homem Aranha pega o brinquedo (personagem do desenho ben 10) que Ale trouxe e entrega a ele.

Homem Aranha: A Daiane queria pegar, a Daiane queria pegar.

Depois vem e fala para mim.

Homem Aranha: A Daiane queria pegar o brinquedo do Ale. Aí eu peguei e dei pra ele.

Ale: Não dou pra ela porque é de menino

Pesquisadora: Por quê?

Ale: Porque é de menino.

Pesquisadora: Então eu não posso brincar?

Ale: Não!

Pesquisadora: Por quê?

Homem Aranha: Menina brinca de boneca (Diário de Campo número 13 – 07/11/14).

Entretanto, mesmo que na maioria dos dias de coleta de dados, as meninas levaram e brincaram mais com brinquedos relacionados socialmente a vida feminina como, por exemplo, boneca, boneca Barbie, maquiagem, jogo de panelinhas e os meninos brincaram com brinquedos que socialmente são vistos como sendo do universo masculino, como carrinhos e bonecos de super heróis, essas crianças também brincaram e exploraram os brinquedos que não são considerados em nossa sociedade como aqueles indicados para seu gênero.

Em um dia, já ao final do momento de brincar, observei as crianças brincarem. Ben 10 explorou um pouco o brinquedo que Josi estava brincando, que acendia a luz. Depois o deixou de lado e foi brincar de “fazer comidinha”. Como já estava no final do horário para brincar, a professora avisou que logo iriam guardar os brinquedos. Gabriela brincou de consertar carros. A professora disse que iria pegar a caixa e as crianças começaram a guardar os brinquedos.

Já está acabando o momento de brincar e eu fico observando as crianças brincarem. Ben 10, depois de explorar o brinquedo que estava com Josi (queria ver acender a luz) o deixou de lado e foi brincar de fazer comidinha com algumas panelinhas que estavam em cima da mesa.

Professora: Daqui a pouco vamos começar a guardar os brinquedos.

Gabriela brinca de consertar carros, utilizando uma canetinha que achou na caixa da sala.

Professora: Vamos pegar a caixa.

Todos ajudaram a guardar os brinquedos (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Enquanto Ben 10 brincou de correr pela sala com Homem Aranha, Josi pegou os aviões que ele trouxe e foi brincar comigo. Entregou-me um deles e disse que era para ver quem voava mais alto. Sidney se aproximou para brincar com o avião e pediu para eu deixar. Entreguei o avião e ele ficou brincando com Josi.

Ben 10 brinca de correr pela sala junto com Homem Aranha. Josi pega os aviões de Ben 10 e vem brincar comigo. Me entregando um, ela diz:

Josi: Vamos ver quem voa mais alto.

Levantamos o avião, fazendo como se estivesse voando. “No ar” ela vem e bate seu avião no meu.

Josi: Bati no seu carro.

Sidney se aproxima da gente e pergunta para mim:

Sidney: Deixa eu brincar com o avião?

Entrego o avião e eles ficam brincando (Diário de Campo número 3 – 08/08/14).

Em outra cena, as meninas brincaram com massinha de modelar sentadas à mesa. A única que não brincou foi Manuela. Ela ficou andando pela sala imitando o som do avião, como se estivesse voando. Ao passar por mim disse que ele voava. Em outro dia, enquanto as

meninas passavam maquiagem que Flor levou, Manuela brincou com uma moto de plástico vermelha, engatinhando pela sala.

Manuela é a única menina que não está brincando com massinha. Ela brinca com o avião que Ben 10 trouxe. Anda pela sala e imita seu som, fazendo como se estivesse voando.

Manuela: Ó, o avião “avoa” (Diário de Campo número 4 – 22/08/14).

[...]

As meninas Rebeca, Ana, Daiane e Flor passam maquiagem que Flor levou para escola. Manuela engatinha pela sala, brincando com uma moto de plástico vermelha (Diário de Campo número 5 – 29/08/14)

Eu estava sentada observando as crianças. Ana se aproximou e colocou seu urso em meu colo. Eu o chacoalhei como se fosse um bebê. Ben 10 veio e pegou sem pedir o urso e começou a chacoalhar também. Sidney se aproximou e me entregou uma boneca. Ben 10 se interessou pela boneca e devolveu o urso em troca dela. Pegou a boneca e começou a fazer gestos de ninar.

Estou sentada observando as crianças. Ana vem e coloca seu urso em meu colo. Chacoalho-o como se fosse um bebê. Ben 10 se aproxima e pega, sem pedir, o urso do meu colo e também começa a chacoalhar.

Ben 10: Nana ursinho...

Sidney me entrega uma boneca e eu fico segurando.

Ben 10 se interessa pela boneca e me devolve o urso para pegá-la. Deita a boneca em seu colo e chacoalha.

Ben 10: Nana neném...(Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Depois de brincar de contar história para sua boneca, Josi quis brincar com o robô de Ale. Pediu a ele para ver, mas Ale não respondeu. Josi, então, pegou o brinquedo do super homem que Homem Aranha trouxe e com sua boneca, fez como se os dois estivessem se beijando. Devolveu o super homem e disse várias vezes para Ale que queria ver o robô. Depois que ela insistiu, Ale entregou o robô para Josi. Mas logo pediu de volta. Josi devolveu para ele como se fosse um carro e Ale devolveu para ela da mesma maneira e os dois ficaram entregando um para o outro.

Josi: Deixa eu ver o robô?

Ale não diz nada e ela pega o brinquedo super homem do Homem Aranha e com sua boneca faz como se eles estivessem beijando. Devolve o super homem e diz:

Josi: Eu quero ver o robô.

Homem Aranha: Ela quer ver o robô.

Josi: Deixa eu ver o robô, deixa eu ver o robô.

Ela insiste até que Ale dá o brinquedo para ela.

Mas logo ele tenta alcançar o brinquedo com as mãos.

Ale: Me dá esse robô.

Josi passa o robô para Ale como se fosse um carro e Ale devolve para Josi. E assim ficam brincando de passar um para o outro (Diário de Campo número 7 – 12/09/14).

A partir do exposto na diretriz “Interação com os brinquedos”, percebemos como os brinquedos utilizados pelas crianças foram incorporados em suas brincadeiras. Ora foram explorados da maneira como são, ora transformados de acordo com a imaginação e necessidade para que a brincadeira pudesse acontecer. Os brinquedos, tanto os industrializados, quanto os objetos transformados em brinquedos foram essenciais para que as brincadeiras dessas crianças ocorressem. Foram poucas as situações em que esses objetos lúdicos não estiveram presentes entre elas. Isso demonstra que essas crianças necessitaram desse suporte para suas brincadeiras.

No próximo capítulo, analisaremos esses resultados à luz do referencial teórico, para compreendermos os processos educativos (processos de ensinar e de aprender) desencadeados durante o momento do brincar livre dessas crianças.

4.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, realizaremos a discussão dos resultados à luz do referencial teórico adotado para esta pesquisa. A partir do capítulo de resultados, verificamos a presença de muitos dados interessantes no sentido de alcançar o objetivo da pesquisa, ou seja, conhecer e compreender processos de ensinar e de aprender desse grupo de crianças, em momentos de brincar.

A discussão seguirá a mesma ordem de organização dos resultados, de acordo com os temas presentes nas duas diretrizes de análise.

Ao longo deste texto, destacamos cenas lúdicas em que os resultados encontrados aparecem com bastante evidência, a fim de exemplificar o que está sendo discutido.

Na primeira diretriz “Convívio em grupo” iniciamos pelos resultados revelados a partir do tema “Empresto ou não empresto”. Durante os momentos de brincar, as crianças vivenciaram muitas situações em que, ao interagirem com outras crianças, tinham que decidir pelo empréstimo (partilha) de brinquedos. Para elucidar este fato, relembramos a cena em que a criança Homem Aranha, após a insistência de Ben 10, emprestou seu brinquedo a ele em troca do brinquedo do amigo, mas logo pegou seu brinquedo de volta e em seguida negou o empréstimo do mesmo para Hulk. Em uma mesma cena, a criança Homem Aranha entregou seu brinquedo, porém, pouco tempo depois mudou de ideia.

Em cenas como essa, muitas vezes há um olhar negativo atribuído à criança que não quer emprestar seu brinquedo ou outro objeto que esteja brincando. Carvalho, Gomes e Brunello (2009) afirmam que quanto mais velhas as crianças vão ficando, mais elas resistem em fazer pequenas coisas como, por exemplo, não querer emprestar esses suportes lúdicos. Isso na visão das autoras é fundamental para que as crianças reconheçam seus jeitos de ser. Outra posição trazida por elas (2009) é que ao dizerem não para a outra criança, querendo ficar com o objeto, as crianças confundem o meu com o eu, buscando com a posse do objeto assegurar a posse de sua própria personalidade.

O brinquedo faz parte da brincadeira, dá suporte a ela. O fato da criança Homem Aranha, no primeiro momento, emprestar o brinquedo e depois se negar, também pode ter ocorrido em razão do interesse por este brinquedo para brincar. Sua brincadeira seria enriquecida com esse suporte, por isso decidiu não emprestar.

A mudança de significado de um objeto, a transformação de um brinquedo atribuindo para ele outra função, não ocorre antes da brincadeira, mas surge no próprio processo de brincar (LEONTIEV, 2001). Sendo assim, “A relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo; ela surge ao longo do jogo” (LEONTIEV, 2001, p. 129). Nas palavras de Brougère (2004) o

brinquedo só adquire sentido quando é manipulado, quando a criança lhe atribui um significado e o insere em sua brincadeira. Discutiremos isso com maior ênfase na diretriz “Interação com os brinquedos”.

Na construção de sua nova brincadeira, enquanto brincava, Homem Aranha pôde atribuir um outro significado para seu brinquedo, achando necessário sua presença no contexto da brincadeira.

De acordo com Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012), quando as crianças se opõem em alguma situação, elas constroem sua autonomia e se percebem como sujeito individual. Sendo assim, compreendemos que as situações de conflito, confronto entre as crianças, como no exemplo elucidado, também são importantes para as crianças aprenderem a se relacionar com seus pares e adultos. Nas relações sociais o humano passa por diversas situações, por isso é preciso deixar que as crianças experienciem diferentes momentos, para saber lidar com o outro. Os aprendizados devem ocorrer não apenas para saber emprestar, pedir, mas também a se defender, argumentar, defender sua ideia e decisão.

Homem Aranha disse não para Ben 10 e ainda trouxe argumentos para sua decisão: “*Não, minha mãe não deixa*”. Sua mãe de fato lhe orientou a cuidar dos brinquedos, não ficar emprestando para os colegas ou ele usou isso como elemento para enriquecer sua argumentação? Logo depois ele negou o empréstimo de seu brinquedo para Hulk e além de dizer não, segurou o brinquedo perto de si. Sua decisão em negar foi reforçada pela atitude de segurar o brinquedo próximo ao corpo como garantia de que ninguém iria pegá-lo.

Diante de situações como essa é comum os adultos afirmarem que a criança está sendo egoísta ou “chata” com seus pares, não socializando os objetos lúdicos. Entretanto, seria importante refletir sobre a relação da criança com o brinquedo que, neste caso, foi escolhido para ser levado para a escola e o significado que esse brinquedo assume para ela. Brougère (2010) destaca que o brinquedo também pode ser objeto de investimento afetivo. Ao refletir sobre essa situação se potencializam as possibilidades de compreensão do que pode sustentar tal decisão de não emprestar o brinquedo e o quanto essa decisão também é importante para a construção da autonomia da criança, uma vez que esta expressou seu pensamento e decisão. Somado a isso, nas brincadeiras as crianças têm oportunidades de organizar com autonomia suas ações e interações (BORBA, 2007).

Saber emprestar algo é uma aprendizagem que a criança vai adquirindo ao longo da vivência escolar e em seus diversos círculos sociais, em vários contextos, por meio das relações estabelecidas. No momento da pesquisa essas crianças estavam passando pelo primeiro ano na escola. Muitas delas podem não ter vivido ainda diversas experiências sobre

esse aspecto ou mesmo não terem sido incentivadas a partilhar seus brinquedos com outras crianças. Corsaro (2011) afirma que quando as crianças chegam à escola percebem que suas ideias de propriedade, posse e compartilhamento não são compatíveis com as situações com as quais se deparam diante da relação com seus pares, sendo estas vividas com mais intensidade no brincar.

Durante as brincadeiras, as crianças também tiveram momentos em que os brinquedos foram retirados de outras crianças sem permissão e momentos de solicitações e negociações para conseguir o objeto lúdico. Dessa maneira, elas vivenciaram oportunidades de enriquecimento dos processos de ensinar e de aprender a partir de situações de interesse e disputa pelo brinquedo. Esse resultado foi abordado com mais profundidade a partir do segundo tema “Pedir, negociar ou pegar sem pedir”.

Nas cenas lúdicas protagonizadas por Ben 10 e Josi revelaram-se momentos colaborativos no processo de aprendizagem dessas crianças. Inicialmente, Josi estava brincando com uma aranha de plástico e com o boneco do personagem Patati. Ben 10, sem pedir, pegou os dois brinquedos de Josi. No mesmo dia, Josi explorou um objeto cor de rosa que acendia a luz e Ben 10 foi até ela e solicitou o objeto, para que ele pudesse tentar fazê-lo acender: *“Deixa eu tentar fazer, por favor”!* Nas duas cenas em que participou, Ben 10 contribuiu de duas maneiras com o processo de aprendizagem para o convívio em grupo. Primeiro, demonstrou que pode pegar o brinquedo sem pedir e depois, que se pedir educadamente você também consegue o objeto.

Faz parte de nossa sociedade e cultura pedir “por favor” quando se quer solicitar algo para outra pessoa. Dessa maneira, ao se expressar durante a brincadeira, educada e corretamente, diante dos nossos padrões sociais, Ben 10 se apropriou de algo importante para o humano no que diz respeito às suas relações sociais. Isso evidencia que a partir das relações vivenciadas nas brincadeiras, as crianças se apropriam de elementos culturais, e comportamentos pertencentes à cultura da sociedade em geral.

Quando as crianças brincam com seus pares, elas constituem o que Corsaro (2011) denominou como cultura de pares¹⁸, ou seja, cultura construída pelas crianças enquanto estas vivenciam juntas determinadas experiências. Para Corsaro (2002) a produção na cultura de pares não é somente uma imitação ou reprodução da cultura do adulto. Pelo contrário, as crianças no momento em que reproduzem a cultura adulta, além de inserirem-se nesta cultura

¹⁸ O autor define cultura de pares “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

participam da produção da cultura de pares, cultura que é da infância. Neste sentido, durante a brincadeira, ao pedir “por favor”, Ben 10, não somente reproduziu um elemento da cultura adulta, global, como também se apropriou desta para a produção de sua cultura de pares.

Carvalho e Pedrosa (2002) também discorrem sobre esse assunto e afirmam que quando as crianças trazem valores e conceitos da macrocultura para as brincadeiras elas têm a oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los e fortalecê-los, além de assumirem um papel ativo de transmissoras para seus pares.

Outro aspecto importante para discutir a partir da cena em que Ben 10 solicitou o brinquedo, é em relação ao interesse que a criança tem por um objeto que está sendo utilizado por um adulto ou por outra criança. Depois que Josi entregou o objeto cor de rosa, Ben 10 o explorou curiosamente, mas rapidamente deixou-o de lado e foi brincar de “fazer comidinha”. O interesse que a criança tem pelos objetos é mediado pelo mundo social, ou seja, mesmo que tenha uma variedade de objetos disponíveis, sua atenção e interesse serão por aqueles que o adulto ou a criança está manipulando, pois o brinquedo tem mais interesse quando também interessa ao outro (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012). Isso pode nos ajudar a compreender a ação de Ben 10 e de muitas outras crianças que disputam um brinquedo, mas logo depois que o conseguem desistem do mesmo ou brincam apenas por um momento.

Por outro lado, compreendemos que Ben 10 manifestou curiosidade em tentar fazer acender o objeto e depois que conheceu esse objeto lúdico, o brinquedo não lhe trouxe mais interesse, por isso foi brincar com outra coisa. Neste sentido, fortalecemos a discussão em relação ao papel do brinquedo na brincadeira das crianças. O brinquedo é um suporte para o imaginário das crianças, ele que alimenta sua imaginação e fantasia dentro da brincadeira. Porém, quando a criança está brincando, a estrutura da brincadeira já está organizada em seu pensamento e ela já prevê quais objetos podem ser interessantes ou não para aquele contexto de brincadeira. Sendo assim, o objeto cor de rosa não serviu como suporte para a brincadeira de Ben 10, fazendo com que ele deixasse de interagir com esse objeto lúdico.

Em outra cena, Ana pediu para Josi o ‘porco’ de plástico que estava com ela, mas diante da resposta negativa de Josi, Ana resolveu pegar o brinquedo, retirando das mãos da colega. No primeiro momento, Ana tentou fazer da maneira como a professora incentivava (em todos os dias de coleta de dados, a professora dizia para as crianças que elas tinham que emprestar os brinquedos e pedir aos colegas antes de pegá-los, aguardando a aceitação do empréstimo por outra criança), mas como não obteve sucesso agiu de maneira a ter o que queria.

No brincar as crianças adquirem elementos culturais de padrão social. Ao pedir o brinquedo para Josi, Ana tentou conseguir o brinquedo ao pedir para os colegas, ação importante para o conviver e as relações sociais em grupos.

Segundo Sommerhalder e Alves (2011) o lúdico é a porta de entrada para nossa relação com a cultura, é a partir dele que iniciamos nossa produção cultural, ou seja, símbolos, valores, costumes, objetos que estão presentes nos jogos e brincadeiras e que são transmitidos e produzidos pela sociedade e vivenciados nas atividades lúdicas. À vista disso, Brougère (2010) afirma que a brincadeira é confrontação com a cultura, pois nela as crianças entram em contato com conteúdos culturais, reproduzindo-os e transformando-os.

Durantes as brincadeiras, as crianças também tiveram oportunidades para estreitar seus vínculos com outras crianças, pois interagiram, argumentaram, negociaram. No exemplo trazido, mesmo pegando o brinquedo das mãos de Josi, Ana no primeiro momento se aproximou da amiga e conversou com ela. Brincar possibilita o estabelecimento de relações sociais, da socialização, aspecto muito importante nas escolas de educação infantil por ser, para muitas crianças, local de primeiro contato com seus pares em vivência cotidiana.

Sobre esse assunto Borba (2005) destaca que para participarem das atividades em grupo, as crianças precisam articular os interesses individuais e coletivos e isso vai gerando aprendizagens relacionadas às regras de sociabilidade.

Neste sentido, verificamos a presença de muitas cenas lúdicas em que as crianças se articularam dentro do contexto da brincadeira, investindo em argumentos e negociações para conseguir o brinquedo. Isso é exemplificado quando Ben 10 negociou a entrada de Hulk na brincadeira com o empréstimo do brinquedo trazido por ele. Ben 10 aceitou a entrada de Hulk e imediatamente pediu pelo seu brinquedo. Talvez se Hulk se negasse a emprestar, Ben 10 também negaria sua entrada embaixo da mesa. A troca de objetos é uma estratégia utilizada pelas crianças, para serem aceitas nos grupos, nas brincadeiras (BORBA, 2005). E isso elas aprendem no brincar juntas.

A vontade de participar da brincadeira e de entrar embaixo da mesa junto com Ben 10 e Homem Aranha e entrar na dinâmica lúdica pôde ter contribuído para que Hulk emprestasse facilmente seu brinquedo. São em situações como essa que as crianças estabelecem relações de solidariedade e de amizade, pois quando brincam juntas, elas precisam construir e manter um espaço interativo, partilhando objetos, valores, conhecimentos e negociando com seus pares (BORBA, 2007).

Destacamos também a cena em que Ale se interessou pelo caminhão de Ben 10, mas este se negou emprestar. Então Ale se deslocou para pegar seu brinquedo e tentou negociar

com Ben 10: *“Eu deixo você brincar com o meu”*, mas não obteve sucesso. A vontade de brincar com o caminhão de Ben 10 fez Ale sair de seu lugar para pegar seu brinquedo e oferecê-lo em troca. Nesse caso, o interesse pelo brinquedo foi o desencadeador da negociação. Brougère (2010) afirma que o desejo de utilização pelo brinquedo faz com que as crianças passem por experiências de posse e de negociações com as outras crianças, fazendo com que elas se relacionem e interajam ainda mais durante as brincadeiras. Além da brincadeira, o brinquedo também acompanha as crianças em suas construções de relações sociais como, por exemplo, nas negociações (SARMENTO, 2003).

Como o brinquedo foi utilizado pelas crianças na maioria de suas brincadeiras ele desencadeou várias interações entre elas. Porém, também houve situações em que elas precisaram realizar negociações para organizar a brincadeira a partir de seus interesses. Foi o caso da negociação feita por Josi quando brincou de cabeleireira com Gabriela. Em certo momento da brincadeira, Josi quis brincar sozinha e pediu para que Gabriela saísse. Josi tentou negociar a saída de Gabriela, sem deixar explícito que ela queria brincar sozinha e agiu de maneira a entender que a saída dela fizesse parte do contexto. As crianças exercitam sua autonomia no momento em que têm mais liberdade para organizar a brincadeira, modificar suas regras, distribuir papéis. Sendo assim, elas se tornam autoras de suas práticas sociais e culturais (BORBA, 2007). Nesta situação, Josi apresentou-se segura diante de sua decisão ao dizer *“Agora você vai ali Gabriela”* e depois que Gabriela voltou pediu novamente para que saísse. Ela teve autonomia para tentar modificar a brincadeira, ou seja, desempenhar somente ela o papel de cabeleireira.

Essa é uma característica importante da brincadeira, ou seja, durante o processo de brincar as crianças têm liberdade para trocarem de papéis, criarem outros, e no caso do exemplo de Josi, os papéis também podem ser extintos. Com isso, a brincadeira oportuniza a vivência de personagens diferentes, novos jeitos de brincar e de experimentar coisas novas. Se os participantes não tiverem a liberdade de escolha, de decisão, não existe mais brincadeira (BROUGÈRE, 2010). Nas palavras do autor (2010, p. 106) essa atividade lúdica *“É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”*.

Na brincadeira, as crianças se relacionam com seus pares ou com adultos, pois ao brincar elas desejam estar com o(a) outro(a) e, muitas vezes, precisam dele(a) para compartilhar suas ideias, compor o universo da brincadeira. Isso pode explicar o fato de que em todos os dias da coleta de dados presenciamos relações das crianças com seus pares, entre elas e a professora e entre elas e a pesquisadora. Sendo assim, o último tema da diretriz *“Convívio em grupo”* a ser discutido é *“Relações humanas no brincar”*.

As relações das crianças com seus pares, as preferências de brincar com esta ou aquela criança ficou elucidado em todo o capítulo de resultados. Com a leitura do mesmo compreendemos a presença de pequenos grupos formados a partir da aproximação, afinidade e amizade entre as crianças. Quando vão para a escola, as crianças passam a conviver diariamente com um mesmo grupo de crianças. Nesse convívio, a cada dia, elas se conhecem melhor, pois se relacionam nas diversas atividades da rotina escolar. Dentre essas atividades, as brincadeiras são um espaço privilegiado para que as crianças se relacionem, se conheçam e estreitem seu vínculos de amizade, por exemplo.

Em uma cena ocorrida no parque, Miguel e Ben 10 brincaram em um gira-gira e interagiram entre si. Miguel se levantou para ir em outro gira-gira e Ben 10 foi junto. Um menino da outra sala, que também brincava no parque, sentou no gira-gira em que os meninos estavam antes e Ben 10 foi até lá e disse que aquele era seu carro. O menino permaneceu no brinquedo e Miguel continuou no outro gira-gira. Ben 10 desistiu de insistir pelo brinquedo e acabou voltando junto de Miguel. Será que a ausência do vínculo de amizade fez Ben 10 desistir de investir no brinquedo em que a outra criança estava? Esse mesmo vínculo de amizade existente entre ele e Miguel fez com que ele preferisse ficar com seu amigo de sala a disputar o brinquedo?

Através de experiências conjuntas, as crianças vão marcando suas preferências por determinadas brincadeiras e parceiros, construindo suas identidades pelo pertencimento a um grupo, pelas posições que assumem junto aos companheiros, pelos papéis que adotam nas brincadeiras, bem como pelas ações que desenvolvem associadas às diferentes brincadeiras das quais participam (BORBA, 2005, p. 124).

Entre Ben 10 e Miguel parece existir uma relação de empatia, afinidade, aproximação, primeiro por frequentarem a mesma sala de aula e segundo por brincaram juntos em várias cenas lúdicas. Essa relação contribuiu com a atitude de Ben 10 em voltar a ficar junto de Miguel no outro gira-gira.

Borba (2005) apoiada em Delalande (2001) explica que inicialmente as crianças pequenas não brincam juntas com determinadas crianças porque estas são suas amigas. Pelo contrário, elas se tornam amigas brincando juntas e isso depois de certa aproximação e vínculo se torna um parâmetro para escolherem com quem brincar. Corsaro (2011) também discorre sobre esse assunto e afirma que as amizades são construídas a partir da participação das crianças em seus mundos sociais e culturas de pares. E ainda que para as crianças pequenas a amizade serve para as funções integradoras como acesso a um grupo, construção de solidariedade e proteção do espaço interativo.

Diante desse contexto, compreendemos melhor a cena destacada e podemos compreender que Ben 10 não parecia ter uma relação de amizade com a criança da outra sala, talvez por ela não pertencer ao seu mundo social, do seu grupo de pares e isso pôde ter feito ele se distanciar do brinquedo.

Além de propiciar mais integração do grupo, servir para participação em brincadeiras, Borba (2005, p. 166) afirma que as relações de amizade também são utilizadas para “controlar o comportamento do outro, para fazer valer as regras da brincadeira, para garantir o uso de um objeto ou espaço, para entrar em uma brincadeira ou excluir alguma criança”. Em algumas situações observadas Ben 10 não desistiu de investir no brinquedo tão facilmente ou deixou de proteger o espaço em que estava brincando, não permitindo que alguma criança participasse da brincadeira, fato que ocorreu com o próprio Miguel quando quis entrar embaixo da mesa em que Ben 10 estava brincando e este manteve sua decisão em não deixar. Como Ben 10 prosseguiria se, ao invés de ser uma criança desconhecida que estivesse no gira-gira, fosse uma criança da sua turma com quem ele já convivesse há mais tempo e tivesse um vínculo maior para expressar suas ideias e interesses?

Quando as crianças já estabeleceram seus vínculos de amizade, a convivência, as trocas de experiências ocorrem de modo mais profundo durante as brincadeiras e possibilitam que elas aprendam enquanto estão juntas, enquanto brincam.

Dessa maneira, destacamos a brincadeira com as máscaras, em que Hulk pegou a máscara de tigre para dar ao Sidney em troca da máscara do Batman. Sidney, após brincar um pouco, entregou a máscara de tigre para Moranguinho dizendo: “*É a sua vez*” e depois utilizou a expressão “*É a minha vez! É a minha vez!*” para pedir a máscara do Batman ao Hulk. Segundo Borba (2007) brincar com o outro é um processo complexo de interação que envolve entre outros fatores a aquisição de habilidades.

Nesta cena lúdica, Hulk e Sidney utilizaram habilidades comuns ao contexto da brincadeira para alcançar o objetivo de ambos, ou seja, utilizar a máscara do Batman. Não podemos afirmar que eles já aprenderam tais habilidades como, por exemplo, que na brincadeira coletiva cada um(a) tem sua vez para brincar e que podem trocar e assim compartilhar os brinquedos a fim de conseguirem o que lhes interessa ou precisam para a dinâmica da brincadeira. Também não é possível afirmar que aprenderam isso somente a partir desses momentos do brincar que acompanhamos, pois nossa convivência com essas crianças ocorreu em apenas um período do cotidiano de vida delas. Entretanto, sabemos que os momentos de brincar livre potencializam aprendizagens como essa e que ao representarem e expressarem seus pensamentos, a partir de sua convivência e experiências de troca com seus

pares, professora ou familiares, Hulk e Sidney podem ter contribuído com a aprendizagem de outras crianças que estavam envolvidas nessa brincadeira.

De acordo com alguns autores (SARMENTO, 2003; BORBA, 2005; BROUGÈRE, 2010) a brincadeira é espaço para socialização, para aprendizagem da sociabilidade. Neste sentido, no brincar juntas as crianças aprendem a dominar a relação com o outro, exercitam a decisão e invenção. Porém, essa aprendizagem ocorre de acordo com o ritmo de cada criança, por isso é aleatória e incerta (BROUGÈRE, 2010). Verificamos isso na cena destacada. Hulk decidiu utilizar a habilidade da troca de brinquedo para conseguir a máscara do Batman, já Sidney resolveu se pronunciar utilizando expressões comuns ao contexto do brincar.

Em outra cena lúdica, ao ver que Ana não estava querendo pedir o gloss para Flor, Daiane disse como ela tinha que fazer. Anteriormente, a professora já tinha orientado Ana que se ela pedisse o gloss, Flor lhe emprestaria. Daiane, possivelmente, observou o que a professora disse para Ana e talvez já tenha presenciado outros momentos que evidenciaram situações de empréstimos de brinquedo. Por isso, partilhou sua experiência para ajudar Ana a conseguir o gloss. O pedido de Daiane pode ter sido mais representativo e significativo do que o da professora, pois logo em seguida Ana pediu o gloss para Flor. No entanto, tanto a professora quanto Daiane incentivaram Ana a vivenciar uma situação de pedir um brinquedo emprestado. Essa experiência de Ana foi importante para sua aprendizagem relacionada ao convívio em grupo.

Neste sentido, trazemos a ideia de prática social de Oliveira et al (2014) e consideramos que no brincar, as crianças ensinam e aprendem mais do que um repertório de brincadeiras, vivenciando situações de ensino e de aprendizagem para uma formação para a vida. Toda prática social é educativa (OLIVEIRA, et al, 2014), portanto, no brincar as crianças se educam, em uma educação construída junto com o(a) outro(a), em que todos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, em que partilham suas experiências, suas curiosidades e saberes.

O lúdico proporciona novas experiências de aprendizagem sobre a vida e a realidade. Sobre este assunto, Borba (2007, p. 41), explica: “Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo”.

A partir desta cena, retomamos a discussão sobre a construção de laços de amizade entre as crianças. Ao analisar o capítulo de resultados veremos que Ana não se relacionou com Flor durante as brincadeiras. Sendo assim, como na cena entre Ben 10 e a criança da outra sala, a falta de um laço afetivo pode ter contribuído para que Ana não investisse na

solicitação de pedir o gloss ou mesmo pegar sem pedir, como fez em outras situações. Portanto, além de propiciar aprendizagem em relação a saber pedir para os colegas, a relação de Daiane e da professora com Ana no momento do brincar pode ter sido importante para a aproximação entre ela e Flor. Quando brincam juntas, as crianças precisam partilhar objetos, espaços, negociar conflitos e disputas e com isso vão estabelecendo laços de sociabilidade e construindo sentimentos e atitudes de solidariedade e amizade (BORBA, 2007). A professora e Daiane foram solidárias ao ajudar Ana a conseguir o gloss e oportunizarem um momento para a construção de laços de amizade entre ela e Flor.

O objeto lúdico gloss também teve uma função importante na aproximação entre Ana e Flor. Foi esse objeto que mobilizou a situação vivenciada pelas crianças e a professora. Dessa maneira, em contextos de brincadeiras esses objetos podem estimular as crianças a se aproximarem, a negociarem, argumentarem e com isso estreitar vínculos nessas relações sociais. Sobre isso Brougère (2010, p. 71) afirma que o brinquedo “[...] é portador de uma multiplicidade de relações em potencial”.

Para além de ações mais diretas que contribuíram com os processos de ensinar e de aprender desse grupo de crianças, a partir dos resultados, observamos também algumas situações em que as crianças, a partir da imitação, contribuíram com a aprendizagem de seus pares como, por exemplo, em relação aos jeitos de brincar, explorar os brinquedos e se relacionar com o outro durante as brincadeiras. Nas discussões realizadas anteriormente e nas cenas apresentadas, ao imitarem seus pares as crianças experimentaram situações de pedir e de emprestar ou como pegar sem a permissão do outro e as possíveis consequências para as relações sociais de cada uma dessas ações.

Entretanto, em algumas situações verificamos a ação de imitar o outro de maneira mais explícita. Por exemplo, quando Moranguinho colocou sua boneca na cadeira e começou a passear pela sala, como se estivesse passeando com um carrinho de bebê. Ana tentou fazer igual. Já Rebeca empurrou a cadeira sem nada em cima e disse que estava patinando no gelo. Ao imitarem a ação de Moranguinho com a cadeira, Ana e Rebeca demonstraram interesse pela maneira de explorar esse objeto e talvez tenham conhecido essa nova forma somente no momento em que Moranguinho iniciou sua brincadeira. Diante de tal fato, compreendemos que Moranguinho nos dá indícios de que ensinou uma maneira de brincar com a cadeira, sem necessariamente ter a intenção para isso. Mesmo sem fazer gestos direcionados, sem palavras, as crianças ensinam outras crianças ao fazer suas ações (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012).

Neste contexto, destacamos também a cena em que Ben 10 viu Sidney brincando com o corpo, pulando e se jogando e começou a imitá-lo para igualmente chamar a atenção da pesquisadora. Diante de tal fato, Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012) afirmam que muitas vezes para se inserirem em um grupo, participar da brincadeira, as crianças imitam o(a) outro(a), mostrando um interesse no que a outra criança está fazendo com o brinquedo ou com as outras crianças. Sidney iniciou sua brincadeira sozinho e Ben 10 se interessou e resolveu imitá-lo para poder junto brincar com Sidney.

Seguindo essa ideia, Borba (2005) apoiada em Delalande (2001) aponta que quando as crianças imitam seus pares, elas revelam um interesse de estar junto com estes, criando-se uma relação de cumplicidade e confiança no outro.

Durante a coleta de dados, a maioria das brincadeiras vivenciadas pelas crianças foram simbólicas, de faz-de-conta. Isso se justifica, pois segundo Piaget (2009) o jogo simbólico é o apogeu da brincadeira infantil, ele assinala a brincadeira da criança, principalmente entre os 2 e 4 anos de idade. Nas cenas anteriores, fica evidente que as brincadeiras eram simbólicas, pois Moranguinho e Ana brincaram de empurrar o carrinho de bebê; Rebeca de patinar no gelo e Ben 10 imitar sons de animais fazendo de conta que era um animal para assustar a pesquisadora. Essas ações não seriam possíveis de serem realizadas no contexto em que as crianças estavam no momento, na sala de aula talvez, por isso, elas tenham vivenciado na brincadeira.

Nas brincadeiras simbólicas, encontramos as três dimensões que fazem parte do brincar: real, imaginário e simbólico. Essas três dimensões possibilitam as crianças sair momentaneamente de seu contexto de vida, se disfarçarem, representarem e criarem as mais variadas situações. Sem o real, as crianças não conseguiriam se imaginar fora da realidade. E essa possibilidade de se deslocar de seu contexto apenas é possível com a sua imaginação, ou seja, com sua capacidade de inventar, produzir imagens, ideias e fantasias. No imaginário elas simbolizam e representam ser aquilo que não são, ser o que gostariam de ser no futuro, agir da maneira como os adultos agem, fazer “como se”, permitindo a elas compreender as experiências vividas na realidade, acalmar a angústia do não saber, explorar o desconhecido, testar limites (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Esse modo de brincar ocorre porque as crianças têm uma necessidade de agir não apenas em relação ao mundo dos objetos que fazem parte do seu mundo, que são acessíveis a elas, mas também em relação ao mundo dos adultos e daquilo que não é possível de ser feito na realidade. Nessas situações, as crianças podem imitar e representar as ações dos adultos, de animais, de personagens de desenho, da maneira como elas os veem fazendo, como dizem

para elas, e para isso as crianças utilizam os objetos que estão próximos, pertencentes ao seu universo como, por exemplo, os brinquedos (LEONTIEV, 2001).

Assim, as crianças ultrapassam a interpretação convencional acerca do brinquedo manipulando-o livremente. Diferentemente do adulto, que utiliza a brincadeira para relaxar, esquecer os momentos de tensão, as crianças brincam também para externalizar seus desejos e buscar saciar a curiosidade de tudo conhecer (OLIVEIRA, 2010).

Corroborando com o assunto, Borba (2005) destaca que quando as crianças imitam, elas reproduzem, mas também reinterpretem, atribuindo outros sentidos e significados. Ou seja, interpretam a sua maneira o que estão imitando. Sendo assim, elas também experienciam sua própria maneira de manipular certo objeto lúdico, de vivenciar a situação representada, contribuindo para a construção da cultura de pares e da cultura lúdica. Na cena em que imitou as ações de Sidney, Ben 10 iniciou sua brincadeira fazendo exatamente o que o amigo estava fazendo, pulando e se jogando no chão, mas depois criou seu próprio jeito de brincar, imitando sons de animais.

Quando Ben 10 inventou uma outra maneira de chamar a atenção da pesquisadora, ele acabou inventando também uma outra maneira de brincar e assim colaborou para a construção da cultura lúdica. A cultura lúdica é um conjunto de regras, características, significações próprias da brincadeira e que as crianças adquirem quando brincam. (BROUGÈRE, 1998a). Entretanto, para que a cultura lúdica seja produzida, é necessária a intervenção da cultura global, ou seja, é necessário que as crianças levem para a brincadeira as diversas experiências vividas nos diversos contextos e outros momentos da vida social. Dessa maneira, “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 1998a, s/p).

Diante da discussão sobre as relações das crianças com seus pares, consideramos:

Cada relação, seja entre duas crianças, seja entre três ou mais, é um espaço de construção de conhecimentos e sentimentos compartilhados, de jogos e brincadeiras e maneiras de usar os objetos, de significados de palavras e outros recursos comunicativos; o que já é compartilhado, por sua vez, facilita novas construções, ampliando e modificando o sentido que a criança dá ao mundo e sua maneira de se colocar nele, diferenciando-se como uma pessoa, um indivíduo, membro de um grupo social que tem características próprias (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012, p. 164).

Nessas relações compreendemos também a existência do respeito mútuo e a colaboração entre as crianças nas brincadeiras. Mesmo presenciando situações de conflito, de desentendimento, elas demonstraram saber respeitar o colega como, por exemplo, na situação

em que Ben 10 pediu “por favor” para pegar o brinquedo e Sidney disse que era sua vez de brincar, também para conseguir o brinquedo.

As relações vivenciadas durante o brincar, não foram apenas entre as crianças, pois elas também tiveram muitos momentos junto com a professora. Sua presença ora se deu para resolver uma situação de disputa de brinquedo ou conflito, ora participando das brincadeiras propostas pelas crianças.

Destacamos a cena lúdica em que Ben 10 negou o empréstimo do seu avião a Sidney. Com o auxílio da professora, Sidney pegou seu brinquedo e trocou com o avião de Ben 10. Diante desse exemplo, compreendemos que naquele momento Sidney não soube ou não quis argumentar ou negociar o empréstimo do brinquedo com Ben 10, tendo que chamar a professora para lhe ajudar. Segundo Kishimoto (2010) a presença da professora em situações como essa é fundamental para contribuir com o desenvolvimento da autonomia e auto-organização da criança.

A professora deu uma ideia para Sidney: “*Cadê seu brinquedo Sidney? Pega ele e divide com o Ben 10*” e naquele momento deu certo. Essa experiência poderá servir para Sidney em outras situações, pois este sabe que pode dar certo e que tem autonomia tanto para propor a troca do brinquedo com outra criança ou ainda fazer como a professora indicou, sugerir a um(a) amigo(a) a troca dos brinquedos.

Em outra cena Josi estava brincando de cabeleireira e se interessou pela maraca (instrumento de som tipo chocalho) que estava junto aos brinquedos de Daiane, mas ela não brincava com este objeto naquele momento. Mesmo Josi pedindo por ele, Daiane se negou a emprestar e então Josi pediu a ajuda da professora, que disse: “*Empresta um pouco para ela. Você não está usando agora*”. Como já explicitado, quando vão para a escola, as crianças têm outra concepção de posse e propriedade e é no brincar que elas se deparam com novas experiências a respeito disso. A professora, como alguém mais experiente diante dessas situações, tem o papel de estar presente e colaborar com a integração das crianças a esse novo contexto (SILVA; COSTA, 2009). Após a professora orientar, Daiane empresta a maraca para Josi. Entretanto, será que ela se sentiu confortável em emprestar ou o fez apenas porque foi uma solicitação feita pela professora?

Uma outra ação possível para a professora seria tentar fazer um combinado entre as crianças: enquanto Daiane não estivesse utilizando, Josi poderia brincar e após terminar devolveria para Daiane. Assim, Daiane não ficaria incomodada por ter que entregar o brinquedo que estava com ela e as duas experimentariam a partilha do objeto. Silva e Costa (2009) afirmam que é importante que o(a) professor(a) fique atento as relações que estão

sendo construídas pelas crianças para contribuir para que elas se desenvolvam da melhor forma (SILVA; COSTA, 2009).

A partir da análise dessas cenas percebemos que a intervenção da professora não interferiu de maneira a acabar com a brincadeira ou gerar alguma situação desagradável, pelo contrário, as crianças continuaram a brincar e a professora fomentou os empréstimos entre elas. Contudo, é importante salientar que as intervenções, auxílios da professora em momentos como esses devem sempre levar em conta as particularidades da situação e de cada criança.

De acordo com Guimarães e Barbosa (2009) é papel dos adultos orientar as crianças no uso dos objetos, entretanto, quando sua orientação predomina sobre a possibilidade de ação das crianças, se torna um atropelo, limitando suas possibilidades e tentativas. Se o(a) professor(a) sempre agir pela criança, decidir por ela, elas não irão aprender a conviver em grupo de maneira responsável e democrática. A independência por parte das crianças para, por exemplo, guardar o brinquedo, pedir ao colega, saber esperar sua vez para usá-lo é essencial na aprendizagem de noções de responsabilidade e democracia (KISHIMOTO, 2010).

Isso também deve ser considerado em relação à intervenção do(a) professor(a) em momentos de conflito entre as crianças, muito recorrente nas brincadeiras coletivas e que têm os brinquedos ou objetos como suporte.

Com esse grupo de crianças, nos dias de coleta de dados, todos os conflitos ocorreram por causa da disputa de algum brinquedo ou outro objeto. Nessas situações, a presença da professora foi mais frequente.

Como exemplo, recuperamos a cena em que Gabriela começou a chorar porque Ana pegou sua boneca Peppa. A professora disse para Gabriela: “*Mas você não deixa ela pegar*”? e depois se dirigiu a Ana: “*Ana tem que pedir, se você tivesse pedido ela não estava chorando*”. Ao final, a professora entregou o brinquedo Peppa para Gabriela e pediu para as crianças sentarem, pois estava na hora de contar história.

Observamos com a primeira fala que a professora tentou fazer com que a boneca fosse emprestada para Ana, mas logo em seguida, mesmo tirando a boneca dela, a professora explicou como Ana poderia ter feito, ao invés de apenas chamar sua atenção e tirar a boneca. Com isso, ela contribuiu para que em outros momentos Ana possa pensar e decidir como fazer, ou seja, pedir pelo brinquedo, conversar com a outra criança. A participação da professora nos momentos de conflito é essencial, pois sua mediação contribuiu para que a criança aprenda a enfrentar os conflitos durante a brincadeira (KISHIMOTO, 2010).

Porém, para intervir de maneira mais significativa para a aprendizagem das crianças, o(a) professor(a) deve saber o que estava acontecendo antes do conflito e os motivos pelos quais as crianças se desentenderam. Dessa maneira, destacamos a cena em que Moranguinho deixou sua boneca em cima da mesa da professora para ir ao banheiro e quando voltou Ana estava com a boneca. Moranguinho retirou a boneca das mãos dela e Ana começou a chorar. A professora não sabendo de fato o que tinha ocorrido, pediu para Moranguinho emprestar a boneca para Ana. Moranguinho emprestou, mas ficou com expressão de choro. O que pode ter ocorrido nesta situação foi a professora não ter visto que Ana pegou a boneca sem pedir, se atentando apenas ao seu choro. Assim, resolveu de maneira a fazer Ana parar de chorar.

As situações de conflitos no contexto escolar sempre trazem preocupações aos professores. O que menos querem que aconteça são crianças se desentendendo entre si e chorando. Talvez, foi por isso que a professora se interessou em saber por que Ana estava chorando, mas não perguntou a posição de Moranguinho e o que havia ocorrido. No entanto, é importante salientar que as situações de conflito também trazem oportunidades para as crianças aprenderem a conviver em grupo, tomarem decisões, resolver as situações e assim, exercerem a autonomia.

O enfretamento de contradições existentes nas relações com os(as) outros(as) proporciona aprendizagens para o fortalecimento do convívio em grupo. Ao vivenciarem situações de conflitos e tentar resolvê-los, as crianças têm oportunidades para aquisição de aprendizagens relacionadas à sociabilidade e à medida que isso se torna algo habitual, as crianças desenvolvem critérios e criam formas próprias de enfretamento. Quando o adulto, no caso, a professora intervém de maneira muito diretiva, acaba resolvendo a situação a partir de sua compreensão sobre o ocorrido, levando em conta apenas seus valores e sua lógica (BORBA, 2005). Dessa maneira, o papel do(a) professor(a) é promover oportunidades para que as crianças vivenciem essas situações de maneira planejada e organizada, lhes dando o apoio necessário e equilibrando suas intervenções (CARVALHO; GOMES; BRUNELLO, 2009).

Na cena destacada, a professora poderia ter observado melhor a situação, esperado para ver se Ana e Moranguinho resolviam sozinhas ou quais outros desencadeamentos surgiriam. Outra possibilidade poderia ser dialogar com as crianças envolvidas, pois assim a professora tentaria compreender o que aconteceu, podendo até explicar para as próprias crianças envolvidas o motivo do conflito, pois muitas delas ainda pegam os brinquedos sem permissão do colega. Nesse diálogo, a professora pode incentivar que as crianças conversem entre si e tentem resolver o conflito, tendo o apoio da docente.

Os conflitos destacados e muitos outros ocorreram pela disputa de brinquedos trazidos de casa pelas crianças. Nesse contexto, Carvalho (2009) explicita que quando as crianças trazem seus objetos para a escola dá a chance do(a) professor(a) trabalhar o saber dividir, a cooperação entre as crianças, ajudando-as a desenvolver a individualidade e identidade. Como a professora poderia aproveitar essas oportunidades de maneira a contribuir com a aprendizagem das crianças? Uma sugestão seria criar uma sexta-feira por mês em que a criança traz seu brinquedo para escola, mas pensando no seu/sua amigo(a). No dia anterior, a professora, a partir de uma organização, estabeleceria para quem as crianças teriam que trazer o brinquedo, para não correr o risco de uma mesma criança ficar com vários e outra com nenhum. Entre outros aspectos, com essa troca as crianças perceberiam que não há problema em emprestar os brinquedos, que o(a) colega não vai estragar e que é interessante conhecer e descobrir um jeito de brincar com o brinquedo do outro, devolvendo o mesmo ao final da brincadeira. Outras questões que ficam postas são: E se houvesse mais brinquedos do mesmo tipo ou modelo, as crianças entrariam em conflitos? Sem a presença do brinquedo existiram conflitos entre elas?

Ainda referente ao tema “Relações humanas no brincar” discutimos a relação da professora com as crianças durante sua participação nas brincadeiras. Na maioria dos dias de coleta de dados, a professora procurou participar ou ao menos estar com as crianças nos momentos do brincar. Sua participação, em algumas situações, dirigiu um pouco a brincadeira das crianças, trazendo para o brincar alguns conteúdos trabalhados por ela com a turma. Como exemplo disso, a cena em que ela fez um bolo de massinha e enquanto decorou, perguntou às crianças conhecimentos relacionados a formas geométricas e características dos animais.

Não há problema algum da professora utilizar a massinha, um jogo ou brincadeira para trabalhar conteúdos escolares ou habilidades infantis. Mesmo durante o brincar livre a professora pode incentivar que as crianças estabeleçam relações com as linguagens que elas estão aprendendo em outros momentos da semana. É importante que o(a) professor(a) também tenha uma intencionalidade pedagógica durante o brincar livre, desde que sejam preservadas as características lúdicas do brincar: liberdade para escolher, a fantasia, a imaginação da criança e não uma brincadeira que proporcione apenas a repetição e o decorar, didatizando demasiadamente o momento lúdico.

É importante a participação do(a) professor(a) na brincadeira, mas é fundamental nesse processo incentivar que as crianças brinquem. E nesta cena, isso pode não ter

acontecido, pois foi a professora quem decorou o bolo, fez as bolinhas para colocar nele, carimbou as carinhas de animais e as crianças apenas responderam as suas perguntas.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício (BORBA, 2007, p. 43).

Sobre esse assunto Kishimoto (2003) aponta que a participação do(a) professor(a) na brincadeira das crianças não pode entrar em conflito com a ação voluntária delas, assim o papel do(a) professor(a) deve ser o de organizar o espaço, selecionar os brinquedos e interagir com as crianças.

Para Freire (2011a) toda prática educativa, autoritária ou democrática, é diretiva, entretanto:

No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo (FREIRE, 2011a, p. 109).

Sendo assim, queremos chamar atenção para a maneira que os(as) professores(as) interagem na brincadeira das crianças, se eles realmente participam da brincadeira delas, inventada e proposta por elas ou são as crianças quem participam da brincadeira proposta pelos(as) professores(as).

Entretanto, em outra situação a professora, ao explorar as cartas que Hulk havia levado, convidou os meninos a brincar de carta, de certo modo conduziu o brincar, mas eles tiveram oportunidades de se expressarem na brincadeira. Hulk, por solicitação da professora, queria ensiná-la como 'bater carta', e isso é muito significativo para a criança, mas, infelizmente, a professora desviou sua atenção para outra coisa. Por outro lado, durante a brincadeira a professora pediu ajuda para organizar as cartas na mesa. A partir dessa proposta, as crianças experimentaram outra maneira de explorar esse brinquedo.

De acordo com Kishimoto (2003) nesta cena a professora realizou seu papel, pois o(a) professor deve oferecer diferentes formas sobre a exploração dos brinquedos, fazendo com que aumente as possibilidades das crianças com o objeto. Por isso, é que quando o(a) professor(a) participa das brincadeiras ele(a) traz riqueza, complexidade e qualidade para elas, além de ampliar a linguagem verbal das crianças (KISHIMOTO, 2010).

Segundo Sommerhalder e Alves (2011) um simples convite para brincar e uma organização do ambiente favorável para a brincadeira pode motivar as crianças, mesmo que o(a) professor(a) não brinque com elas. Ao explicitar sua empolgação com os momentos do

brincar, transparecendo compreender como é importante, o(a) professor(a) tem a confiança das crianças para intervir e possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

Nesta cena lúdica, a professora solicitou informações às crianças referentes aos personagens que tinham em cada carta, e isso somente elas sabiam, pois fazia parte do universo delas, ou seja, de sua cultura lúdica. Segundo Brougère (1998a) é a cultura lúdica que torna o jogo possível e que enriquece a atividade lúdica.

Ao pedir as informações, a professora escutou o que as crianças tinham a dizer a respeito de seus saberes, se mostrou interessada no brinquedo delas, por algo que é importante para elas.

A presença do(a) professor(a) na educação das crianças da primeira infância é fundamental para mediar e fomentar as descobertas infantis. Quando o adulto participa das experiências das crianças, suas possibilidades aumentam. A atenção dada às crianças a partir do olhar, da escuta, do diálogo, potencializa a construção da autonomia, identidade e confiança em si pelas crianças (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009).

Indo ao encontro das autoras, Freire (2003) ao discorrer sobre a relação do(a) professor(a) com as crianças, afirma que o(a) professor(a) quando dialoga com elas, as escuta, se além as suas falas e experiências, sabe que esse diálogo vai além dos conteúdos a serem ensinados, sendo válido para formar para a vida e possibilitar um clima aberto e livre na sala de aula.

Ao participar das brincadeiras das crianças, além de enriquecê-las, trazendo novas possibilidades de interação e exploração dos materiais, o(a) professor(a) têm a oportunidade de estar com as crianças, trazer elementos culturais para apropriação, dialogar com elas, escutar suas curiosidades, saberes, experiências, conhecê-las e de proporcionar um ambiente em que professor(a) e crianças participem ativamente dos processos de ensinar e de aprender.

Amizade, solidariedade, respeito pelas diferenças, diálogo, sentimentos, afeição são alguns dos mais importantes valores que temos como educadores, em especial porque trabalhamos em instituições da infância. São valores que só podem ser transmitidos se forem vivenciados. Experimentar a amizade, respeitar as diferenças, se engajar no diálogo e na solidariedade. Queremos fazer isso? (RINALDI, 2012, p. 173).

Por fim, em uma pesquisa em que a pesquisadora se inseriu nos momentos do brincar, participou das brincadeiras com as crianças, dialogou com elas, não poderíamos deixar de analisar e discutir a sua relação com as crianças. A metodologia utilizada possibilitou a relação da pesquisadora com as crianças em todos os dias de coleta de dados. De início mais

tímido, mas que não demorou a se estreitar. Ao analisarmos as cenas e sua participação nas brincadeiras, verificamos que também ocorreram interações com as crianças.

Desta forma, na pesquisa participante o(a) pesquisador(a) tem a oportunidade de vivenciar as experiências dos sujeitos colaboradores e além de contribuir com essas experiências, vivenciar momentos únicos, diferentes, experiências tocantes, como a da pesquisadora, pois conviver com as crianças nos momentos do brincar oportunizou aproximação das crianças e de seus contextos culturais na educação infantil. Por isso, Araújo-Oliveira (2014) aponta que participar, estar junto, conviver são condições necessárias para que o(a) pesquisador(a) se empape dos jeitos de ser, de pensar, agir, raciocinar e dos saberes das pessoas colaboradoras da pesquisa.

E este estar junto deve ser não apenas no sentido de observar as crianças, mas dialogar, escutar, mostrar-se interessada por suas falas, interesses, histórias e brincadeiras. Brincar com elas, trazendo coisas novas para a brincadeira, aceitando suas ideias, tentar ao máximo fazer parte do grupo. Foi essa ação que possibilitou uma maior aceitação, aproximação das crianças também com a pesquisadora e uma relação afetuosa entre ambas.

Neste sentido, recorro a nota de Geertz (2008) em relação a sua pesquisa antropológica em Bali, dizendo que quando ele e sua mulher chegaram a uma aldeia balinesa, seus habitantes os tratavam como “não-pessoas”, como se eles não estivessem ali. Isso perdurou alguns dias e somente após mostrarem-se como um deles, se juntarem a eles, fugindo de uma de briga de galo (em Bali as brigas de galo são ilegais, mas ocorria com muita frequência e era uma atividade muito importante e séria para os homens) é que deixaram de ser invisíveis e foram aceitos.

No que diz respeito às crianças, pensamos que essa relação foi importante para que elas se sentissem confiantes na presença da pesquisadora, seguras para pedir ajuda quando fosse necessário e convidá-la para brincar.

Tudo isso somente foi possível, porque a pesquisadora se propôs a estar junto com essas crianças, conviver com elas, porque escolheu um percurso teórico e metodológico de pesquisa de inserção no campo e com isso, participar das brincadeiras considerando as crianças como sujeitos, atores sociais e também produtoras de cultura.

A partir da discussão apresentada na diretriz “Convívio em grupo” compreendemos a importância do momento do brincar livre para essas crianças. Na presente pesquisa, a pesquisadora conviveu com as crianças uma vez por semana e em um período tempo proposta pela instituição escolar e pela professora. Assim, não é possível inferir com certeza que nesses momentos do brincar elas de fato aprenderam que têm que pedir o brinquedo ou o que lhes

interessam para os colegas, negociar, emprestar os brinquedos, resolver os conflitos. Entretanto, a partir de nossas observações é possível compreender que nas brincadeiras as crianças experienciaram várias situações, inventaram brincadeiras, se relacionaram umas com as outras, estreitando laços de sociabilidade, de amizade e de solidariedade e vivenciaram oportunidades para elaborar estratégias, utilizar argumentos, negociar, pedir, expressar seu pensamento, escolher e decidir, negar um pedido realizado por alguém. Com essas experiências elas foram autoras nesse processo de ensinar e de aprender e tiveram possibilidades para construir juntas uma maneira para conviverem nesse grupo e se relacionarem entre elas e com adultos.

Iniciamos agora, a discussão dos temas da segunda diretriz “Interação com os brinquedos”. O primeiro tema discutido é “exploração dos brinquedos industrializados”. A partir da exploração desses brinquedos, compreendemos como as crianças se apropriaram, modificaram e os utilizaram em suas brincadeiras.

As crianças da primeira infância, como no caso dessa pesquisa, interessam por utilizar os brinquedos a partir de sua imaginação e não de acordo com o que o brinquedo propõe, diferentemente das crianças maiores (BROUGÈRE, 2004).

Destacamos a cena em que Rebeca e Gabriela, sentadas à mesa, brincavam com brinquedos personagens do desenho Toy Story: Jessie e Wood. A pesquisadora se aproximou e Rebeca mostrou para ela a Jessie com a perna quebrada. Como a pesquisadora disse que era preciso chamar a ambulância e levar ao hospital e Rebeca não tinha nenhum automóvel ou objeto parecido que pudesse representar um meio de transporte, utilizou uma Barbie para levar Jessie. Diante de tal situação e da maneira como Rebeca se apropriou da Barbie, verificamos que mesmo sendo industrializado, com funções pré estabelecidas, uma imagem e características, o brinquedo pode ser utilizado de várias maneiras pelas crianças. A Barbie não lembra uma ambulância ou automóvel, ou mesmo qualquer outro meio de transporte, mas a necessidade de Rebeca e a sua imaginação e criatividade fizeram com esta boneca se transformasse em ambulância. Neste sentido, mesmo que o brinquedo venha pronto, com várias funções é o uso espontâneo da iniciativa da criança que prevalece (BROUGÈRE, 2004).

Isso ocorre porque segundo Brougère (2010, p. 12) no brinquedo o valor simbólico predomina sobre a função, ou melhor, “a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal”. E também, porque ao brincar a criança se apropria do brinquedo, o manipula e ao fazê-lo, o transforma dando-lhe novos significados (BROUGÈRE, 2010).

Quando Rebeca transformou a boneca Barbie em ambulância ela interagiu com o objeto, mas tendo a ideia de ambulância e não de Barbie, o que compreende ainda um novo significado atribuído a esse objeto. Essa relação é importante, pois a criança vivencia uma situação transitória entre sua ação com objetos concretos e sua ação com os significados, possibilitando que no futuro ela saiba se desvincular de situações concretas (HORN, 2004).

Apresentamos mais um exemplo para mostrar como as crianças se apropriaram dos brinquedos industrializados em suas brincadeiras. Em um dia, Ben 10 e Homem Aranha utilizaram os brinquedos que trouxeram de várias maneiras. Primeiramente, Ben 10 utilizou seu carro que lembrava um carro de guerra para ser o carro do bombeiro. Depois sentados à mesa, ele e Homem Aranha encenaram uma cena em que seus brinquedos conversavam como amigos. Por fim, Homem Aranha utilizou a tromba do elefante de plástico para brincar de colocar gasolina em sua moto.

Mais uma vez, as crianças utilizaram os brinquedos a partir do interesse que tinham na brincadeira e de acordo com sua vontade e imaginação. Na cena em que os utilizaram para conversar, Ben 10 e Homem Aranha deram características humanas aos brinquedos, ou seja, utilizaram a personificação. Sobre isso, Leontiev (2001) destaca que mesmo que as crianças imaginem várias situações a partir de um objeto, transformando este de acordo com sua criatividade, elas sabem que o objeto é real e conhecem as características dele. Segundo o autor (2001) a ação das crianças sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando.

Diante das transformações, novas funções e significados são atribuídos pelas crianças aos brinquedos. Brougère (2004) destaca que por mais que ele já venha com um significado, o brinquedo gera ações heterogêneas que irão ocorrer de acordo com o contexto das crianças, seus conhecimentos, experiências, maneiras de ver o mundo. Sendo assim, não é apenas o contexto da brincadeira que as fazem explorar os brinquedos de diversas formas, mas também o que elas carregam de experiências de outros momentos e vivências.

A partir da exploração dos brinquedos industrializados as crianças vivenciaram novas maneiras de utilizar esses objetos. Talvez tenha sido a primeira vez em que Homem Aranha utilizou a tromba do elefante como mangueira de gasolina e pode ser que ele não tenha pensado nessa possibilidade antes. Dessa forma, ele experienciou uma outra possibilidade de brincar e acabou por inventar um “novo” brinquedo e uma nova maneira de brincar.

Por isso, Kishimoto (2013) afirma que a produção da cultura lúdica também pode ser realizada por meio do brinquedo. Uma nova maneira de utilizar o brinquedo cria novas

experiências lúdicas que podem transformar a cultura lúdica de muitas crianças (BROUGÈRE, 1998a).

Na interação com esses brinquedos, as crianças mostraram que há algo para além dele, que é sua imaginação e criatividade.

Além de terem os brinquedos industrializados como suporte para imaginário em suas brincadeiras, em muitas situações as crianças exploraram objetos variados transformando-os em brinquedos a partir da inserção no contexto do brincar e da manipulação. Sendo assim, discutiremos o tema “exploração dos objetos”. Esses objetos se tornaram brinquedos e foram utilizados ora a partir da imagem e função que traziam, ora transformados em outros objetos.

As embalagens de diversos materiais disponibilizadas pela professora foram bastante utilizadas pelas meninas no contexto da brincadeira de casinha, como apoio para fazer comidinha. Os copos vazios de iogurte serviram de copo para muitas bebidas. O gloss trazido pela Josi foi utilizado por ela como mamadeira, a caneta da pesquisadora foi transformada em espada por Sidney e a mesa da sala de aula foi suporte para muitas crianças brincarem de caverna, cabana e casa.

A brincadeira é caracterizada em outros aspectos, por ser livre e, portanto, possibilitar que a criança, faça o que bem entender. Assim, elas podem criar seus objetos ou usar de modo diferente do uso habitual os objetos que as cercam.

Há na sociedade uma ideia de que brinquedo é somente aquele fabricado, comercializado, industrial e que brinquedo bom tem que ser com muitas funções, cheio de beleza, dispositivos. Entretanto, muitas vezes ao ganhar um brinquedo a criança prefere brincar com sua embalagem e menos com o próprio brinquedo, mas mesmo assim essa embalagem não é vista como um brinquedo pelos adultos e não demora muito a ser jogada no lixo. Sobre isso, Sommerhalder e Alves (2011, p. 15) apontam que os objetos ou brinquedos mais simples produzem um efeito mais significativo em termos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e que “a beleza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação da criança, e não da possibilidade de imitação de gestos”. Por isso, um objeto simples, como o quadrado de plástico utilizado por Rebeca para ser em um momento tablet e em outro suporte para seu bolo, pode proporcionar maior exploração e possibilidades de criação por parte das crianças.

É importante que na sala de aula, além de brinquedos industrializados, tenha presença de uma diversidade de materiais e objetos para as crianças brincarem, ainda mais porque as crianças na educação infantil possuem um interesse mais acentuado por brincadeiras

simbólicas, ou seja, brincam de faz-de-conta e um conjunto de materiais é essencial para dar suporte a suas brincadeiras.

Como dito anteriormente, as mesas da sala de aula também foram suporte para as brincadeiras. Embaixo delas ocorreram brincadeiras de caverna, cabana, casinha ou simplesmente local para as crianças brincarem com os personagens de super heróis, carrinhos ou desenhar. Locais como esse são chamados de zonas circunscritas, ou seja, aquelas que são fechadas em pelo menos três lados. São nos espaços circunscritos que as crianças preferem brincar com outras crianças. São nestes espaços também que as brincadeiras de faz-de-conta ocorrem com mais frequência (CARVALHO; MENEGHINI, 2009).

Quando as crianças estavam brincando embaixo da mesa e a pesquisadora se aproximava, elas diziam que estava muito cheio, que ela não poderia entrar ou então pediam para ela sair. De acordo com Carvalho (2009) as zonas circunscritas oferecem privacidade e proteção. Por manterem as crianças longe das solicitações dos adultos possibilita que elas possam ter mais atenção em seus fazeres e também nas ações de outras crianças. Assim, as chances das crianças brincarem juntas e por mais tempo aumentam. Isso pode justificar a atitude das crianças em relação à pesquisadora.

No entanto, o fato das crianças brincarem embaixo da mesa, procurando por mais privacidade não deve impossibilitar o(a) professor(a) de se atentar ao que está ocorrendo neste local, pois por proporcionar mais liberdade das ações e uma relação mais próxima entre as crianças, nas zonas circunscritas devem ocorrer muitos processos de ensinar e de aprender relacionados ao contexto da brincadeira, as relações de amizade e também de autonomia, pois já que estão “longe” do(a) professor(a), as crianças podem tentar solucionar seus conflitos e possíveis problemas sozinhas.

Os últimos dois temas apresentados nos mostram como foram importantes os brinquedos, sejam eles industrializados ou não, para as brincadeiras dessas crianças. Na maioria das cenas lúdicas, eles estiveram presentes e desencadearam as brincadeiras, incentivaram a criança modificar a brincadeira, evidenciando a compreensão de Kishimoto (2003) sobre o brinquedo como objeto, suporte da brincadeira.

Como seriam as brincadeiras dessas crianças sem os objetos lúdicos? Teriam a mesma qualidade? Como elas se organizariam para brincar sem os brinquedos?

Pensando na instituição, qual a real importância dada a esses objetos lúdicos dentro do contexto escolar? Durante a coleta de dados, em nenhum dia as crianças exploraram brinquedos industrializados disponibilizados pela escola.

Nicoliello (2011) em pesquisa realizada nesta mesma instituição verificou que os brinquedos desta escola ficam guardados em uma brinquedoteca, cabendo aos(as) professores(as) levarem as crianças até lá para brincar ou trazer os brinquedos para a sala de aula. Outro dado revelado em sua pesquisa é que a maioria desses brinquedos é de construção ou acoplagem (um exemplo conhecido desse tipo de brinquedo é o Lego) e que, portanto, as crianças brincaram com mais frequência com eles.

Sendo assim, mesmo que a professora disponibilizasse esses brinquedos às sextas-feiras para tentar solucionar, por exemplo, a questão da disputa pelos brinquedos trazidos de casa, talvez isso não resultasse em grande interesse infantil, pois as crianças rotineiramente brincam com os brinquedos da escola, não manifestando interesse em conhecê-los e explorá-los melhor.

Para finalizar a discussão da segunda diretriz apresentaremos o tema “estereótipo de gênero”. Apesar do valor simbólico ser a principal função do brinquedo, temos que considerar que o brinquedo industrial é um objeto carregado de significados sociais e culturais, portanto é um objeto portador de cultura. Para Brougère (2010) o brinquedo pode ser compreendido como uma mídia, pois transmite às crianças conteúdos simbólicos e representações da sociedade que as cercam. Ao utilizarem os brinquedos e se apropriarem deles em suas brincadeiras, as crianças entram em contato com representações e significados pensados e destinados para elas sobre uma determinada sociedade e cultura. Essa representação não traz uma visão realista, “[...] mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria” (BROUGÈRE, 2010, p. 9).

Por isso, muitas vezes, durante as brincadeiras as crianças agiram de maneira estereotipada com relação ao gênero. Como exemplo, a situação em que Ana brincou com um martelo e Ben 10 ao tirar o brinquedo de sua mão disse: “*Menina não pode trabalhar*”. A associação feita por Ben 10 entre o brinquedo martelo e o fato de que menina não pode trabalhar, pode ter sido realizada devido às experiências vivenciadas por ele na família ou em outros contextos sociais ou por presenciar sempre meninos brincando com brinquedos elaborados para que sejam do universo masculino e da mesma forma, os brinquedos para as meninas. Em nossa cultura é comum associarmos à infância as representações do masculino e do feminino (BROUGÈRE, 2010). Com qual cor você vai pintar? De menino (azul) ou de menina (rosa)? Boneca é para meninas, carrinho é para meninos e assim por diante.

De acordo com Finco (2007) as marcas de gênero nos corpos infantis, são impostas a partir das expectativas dos adultos em relação às crianças. Dessa maneira, sendo um produto elaborado e pensado pelos adultos para as crianças, o brinquedo também contribui para

marcar as crianças com as distinções de gênero. Ao analisarmos o brinquedo e compreendermos que este objeto é carregado de significados sociais e culturais e que ele pode estar atrelado à construção de ideias e valores nas crianças, compreendemos que o brinquedo interfere intencionalmente de maneira diferente na vida de meninas e meninos.

Desde bebês, as crianças recebem brinquedos distintos. Ao observarmos as “escolhas”¹⁹ de meninas e meninos, percebemos como estes vão sendo influenciados pelas famílias, mídias, outras crianças. Para as meninas, um universo cor-de-rosa com brinquedos relacionados a vida doméstica (panelinhas, kit de limpeza, ferro de passar roupa) e maternidade (bonecas bebês) e para os meninos brinquedos relacionados à vida fora de casa, ao trabalho e poder (carrinhos, martelos, armas). Com esse padrão que diferencia em tudo o sexo feminino do masculino, Finco (2007) afirma que meninas e meninos estão sendo privados de determinadas formas de expressão e com isso, deixam de exercitar suas vontades e acabam inibindo e limitando suas forças criativas.

Ao interferir na brincadeira de Ana com o martelo, Ben 10 pode ter delimitado as possibilidades criativas dela com aquele objeto, além de contribuir para que Ana construa uma visão estereotipada de gênero, transmitindo esse valor cultural para outras crianças.

Em outra cena lúdica, Ale se negou a entregar seu brinquedo (personagem do desenho Ben 10) para Daiane, dizendo que era de menino e quando questionado pela pesquisadora disse: “*Menina brinca de boneca*”. Para Brougère (2010) os estereótipos de gênero nos brinquedos estão relacionados ao fato de que os brinquedos de meninas se restringem ao universo feminino e o de meninos ao universo masculino. Quando as crianças utilizam o brinquedo elas estão manipulando os códigos culturais e sociais que ele transmite. Assim, para Ale, Ana não podia brincar com seu brinquedo, pois este não representa seu universo e sim o de luta, super poderes, condizentes com o universo masculino.

Na maioria das situações, as crianças escolheram os brinquedos que socialmente são indicados para seus gêneros, principalmente os meninos que têm uma escolha mais restrita, pois preferem brincar com brinquedos destinados ao universo masculino, não preferindo o brinquedo do outro (BROUGÈRE, 2004). Este dado também se fortalece com os resultados da presente pesquisa, pois verificamos que foram mais as meninas que pegaram os brinquedos dos meninos ou participaram de suas brincadeiras. Contudo, Brougère (2004) salienta que por mais que as meninas brinquem com os meninos e com seus brinquedos, suas brincadeiras continuarão tendo temáticas familiares, sendo menos ligadas a lutas e guerras. Essa fala de

¹⁹ Trazemos o termo entre aspas, para elucidar que essas escolhas são limitadas dentro de opções pré determinadas e escolhidas, muitas vezes, inicialmente por um adulto.

Brougère (2004) é pertinente para a compreensão do que ocorreu quando Josi pegou o super homem de Homem Aranha e brincou que este estava beijando sua boneca.

A escolha feita pelas crianças apenas pelos brinquedos vistos por elas e pela sociedade como sendo para seu próprio sexo, não é de todo ruim, pois quando a criança escolhe o brinquedo destinado para seu próprio sexo, ela está construindo sua identidade e seus próprios papéis para ser percebida enquanto sujeito. Consideramos também que não é apenas a questão de gênero que influencia na escolha dos brinquedos e sim todo o contexto de vida das crianças (idade, classe social, meio cultural, recursos econômicos) (BROUGÈRE, 2004).

Na maioria das situações, as crianças se agruparam para brincar de acordo com seu gênero. Borba (2005) discorre que há uma afinidade maior entre as formas de brincar de meninas entre elas e dos meninos entre eles, e que essa afinidade pode estar em parte relacionada aos tipos de brincadeiras preferidos e a uma educação que faz separação por gênero. Infelizmente, ainda é comum encontrar familiares que se incomodam quando seu filho menino brinca com meninas e vice-versa e por conta disso, muitas vezes incentivam as separações. Na escola também ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que segregam meninos e meninas como as filas por sexo, cores de materiais, entre outras. Quando a pesquisadora chegava à escola, as crianças estavam agrupadas em sua maioria por sexo. Porém, ao questionar a professora sobre a escolha dos lugares das crianças, ela informou que elas eram livres para escolher onde gostavam de sentar.

Esse retrato, que trazemos para discussão, ficou evidenciado em momentos de brincar do grupo de crianças e as relações de gênero ocorreram de maneira diversa, dependendo do contexto das brincadeiras, dos brinquedos disponíveis e da dinâmica que o brincar assumiu para as crianças nos dias de acompanhamento.

Se a construção do gênero é social, histórica e contínua, as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. As identidades de gênero estão continuamente se transformando (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 220).

Ainda no tema “estereótipo de gênero”, mesmo tendo a escolha pelos brinquedos mais dirigida para seu próprio universo (masculino ou feminino), as crianças também brincaram com brinquedos considerados pela nossa sociedade como “inadequados” para seu gênero.

Em certo dia, Manuela brincou com uma moto de plástico vermelha andando pela sala e em outro, Ben 10 brincou com o urso de pelúcia de Ana, fazendo gestos de ninar. Esses resultados nos mostram que ao utilizar o brinquedo, as crianças ao mesmo tempo em que manipulam os códigos culturais trazidos por eles e brincam a partir de sua função, também

criam uma relação individual com o objeto lúdico, vivenciando outras experiências e ultrapassando as diferenças de gênero (BROUGÉRE, 2010).

O brinquedo pode, deste modo, ser considerado como condicionante, na medida em que estrutura, ao mesmo tempo, as representações imaginárias e os comportamentos lúdicos possíveis. Porém, ele abre uma brecha para a interiorização personalizada de tais conteúdos e comportamentos. Ele faz da socialização um espaço de invenção possível com base nos códigos prévios. A brincadeira distancia-se das determinações inscritas no objeto (BROUGÉRE, 2010, p. 76).

Neste sentido, consideramos os momentos de brincar livre como sendo fundamentais na rotina das instituições escolares, para que as crianças vivenciem outras experiências brincantes. Ao se relacionarem com outras crianças e os vários brinquedos trazidos por elas, elas construíram e enriqueceram a cultura lúdica. Ao brincarem em casa, local onde muitas delas brincam sozinhas, meninos e meninas podem explorar apenas brinquedos destinados a fomentar práticas masculinas e femininas, respectivamente. Na escola, as crianças têm oportunidade de brincar com brinquedos variados e diferentes daqueles que elas conhecem.

Sendo assim, é importante que o(a) professor(a) perceba essas experiências com brinquedos considerados socialmente como “inadequados” e as incentive a brincar com todos os brinquedos. Segundo Kishimoto (2010) é preciso que o(a) professor(a) crie um ambiente em que as crianças entrem em contato com os mais diferentes brinquedos, sem distinção de sexo, classe social ou etnia. O(a) professor(a) que fica passivo diante de situações de estereótipos de gênero está fazendo com que se reproduza os preconceitos. Sugere-se, por exemplo, a troca dos brinquedos trazidos pelas crianças: a professora organiza a troca de brinquedos de maneira que meninos tragam para as meninas e vice-versa.

A discussão realizada sobre a diretriz “Interação com os brinquedos” evidenciou algumas compreensões em relação à maneira com que os brinquedos industrializados e os objetos foram utilizados durante as brincadeiras. Com a exploração dos brinquedos, tão importantes para as brincadeiras dessas crianças, verificamos a criatividade delas, imaginação, reinterpretação, representação, reprodução e produção da cultura, cultura dessas crianças, cultura lúdica, produzida a partir da construção de novas maneiras de utilizar esses brinquedos, vivenciar novas experiências e brincar.

Além do suporte brinquedo, para que as brincadeiras simbólicas ocorram, é necessário que as crianças utilizem a imaginação como principal aliada para a entrada em um mundo de fantasias, criações e descobertas. Entretanto, para imaginar e experimentar novas situações, as crianças se apoiam na própria realidade vivida e observações ou vivências que possuem de outros contextos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Como explicitado

anteriormente, somente a partir da cultura global, ou seja, das culturas produzidas nas diversas esferas da sociedade é que a cultura própria do jogo, a cultura lúdica é construída. Por isso, ao observar ou acompanhar as crianças brincando, se conhece muito do que faz parte de seu cotidiano, de suas experiências em outros espaços, da convivência com adultos, com outras crianças, na comunidade e em casa (BROUGÈRE, 1998a).

A partir das situações vividas no contexto do brincar, essas crianças anunciaram saberes de seus contextos de vida. Compreendemos saberes a partir da expressão “saber de experiência feito” trazida por Freire (2011a). Para o autor (2011a) os saberes são produzidos ao longo das experiências vivenciadas pelo ser humano, saberes construídos, partilhados ao longo do convívio com o(a) outro(a) na comunidade, na escola, família, no dia-a-dia de cada um, saber popular.

As cenas lúdicas vivenciadas por Ben 10 e Josi, evidenciam a presença desses saberes nas brincadeiras. Ben 10 interagiu com a pesquisadora, perguntando a ela qual avião queria para ir até o aeroporto. Nessa cena, Ben 10 trouxe um saber aprendido em outro momento (por exemplo, em casa, ao ver televisão, na sala de aula) indicando na brincadeira qual é o meio de transporte relacionado ao aeroporto. Josi ao brincar com massinha fez várias bolinhas e ofereceu a pesquisadora dizendo que era comprimido. Ela poderia ter feito algo nada parecido em tamanho, formato e outras características dos comprimidos, mas a partir de suas experiências e saberes adquiridos, ela expressou este saber na brincadeira.

De acordo com Borba (2007) o brincar referencia-se naquilo que os participantes já conhecem e vivenciam, portanto, as experiências e relações das crianças com o mundo revelam-se nesta atividade. Na brincadeira de faz-de-conta, é necessário que as crianças tragam esses conhecimentos da realidade, para reelaborar novas situações, para fazer outras interpretações e assim criarem o contexto da brincadeira. Como Josi iria brincar de oferecer comprimido à pesquisadora se ela nunca tivesse tomado remédio em forma de comprimidos, presenciado alguém próximo a ela fazer o mesmo ou ter visto uma situação que envolvia esse medicamento, por exemplo, na televisão ou mesmo em relações familiares?

No brincar junto, cada criança traz suas experiências e conhecimentos. Ao partilhar tais aprendizagens para organizar a brincadeira e brincar, elas trocam suas experiências e conhecimentos e constroem outros, a partir daquilo que viveram na brincadeira. Todas essas experiências, saberes e conhecimentos são importantes para o desenvolvimento humano e para a vida. Nas duas cenas destacadas, as crianças interagiram com a pesquisadora, mas poderiam estar brincando com outras crianças e partilhado esses saberes com elas.

Dessa maneira é que a importância do brincar tem a ver com a cultura da infância, pois a partir do brincar as crianças se expressam, dão significados ao mundo ao seu redor, aprendem, se desenvolvem, experienciam culturas, constroem e transmitem a cultura própria da infância (KISHIMOTO, 2010).

Reforçamos nossa compreensão a respeito da importância do(a) professor(a) estar presente nos momentos de brincar das crianças, se juntar a elas e participar de suas brincadeiras. No estar com elas que eles(as) poderão conhecê-las melhor, conhecer seus contextos, interesses e necessidades, aquilo que elas sabem. Na brincadeira, verificamos a singularidade de cada criança, pois quando se expressam mostram sua individualidade devendo ser respeitadas pelo grupo de pares e adultos (KISHIMOTO, 2010).

Para Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 99): “Evidentemente que não tomar em consideração a realidade dando-se, do educando dando-se nela, é para mim uma coisa terrível, é unilateral, é autoritário de novo”.

Este conhecimento por parte dos(as) professores(as) é essencial para práticas pedagógicas mais sensíveis, pois segundo Souza e Rosseti-Ferreira (2013) para que os(as) professores(as) realizem um trabalho pedagógico que oportunize experiências significativas às crianças, é necessário compreender as particularidades de cada uma delas e para isso, precisam estar junto a elas, compartilhando sua produção de cultura e seus diferentes saberes.

Conhecer o contexto dos educandos é questão de respeito para com eles, é dever da prática educativa, pois só assim os(as) educadores(as) terão acesso a maneira como pensam e perceberão o que sabem e como sabem (FREIRE, 2003).

Também é muito importante a ação do(a) professor(a) na organização dos espaços da sala de aula, para oportunizar um ambiente propiciador de relações entre as crianças e entre elas e o(a) professor(a). A organização da sala de aula diz muito daquilo que o(a) professor(a) intenciona com sua prática.

O espaço da sala de aula já foi detalhado no capítulo de percurso metodológico, mas retomaremos alguns aspectos para que o(a) leitor(a) possa compreender melhor o contexto das brincadeiras. A organização da sala de aula, durante a coleta de dados, prevaleceu sempre da mesma maneira, ou seja, com três mesas, dispostas mais ou menos no centro da sala e em alguns dias a professora juntou duas ou três mesas para que as crianças brincassem juntas. Assim, esse grupo de crianças se dispôs para brincar sentado no chão, às mesas ou embaixo delas. Muitas vezes, as crianças iniciavam uma brincadeira mais movimentada, como correr atrás do colega, mas logo eram impedidas pela professora, pelo fato de que o espaço pequeno

e cheio de móveis e materiais poderia comprometer a segurança delas e até causar algum tipo de acidente.

As crianças brincaram com frequência sentadas à mesa. Finco (2007) salienta que as possibilidades de movimentar e trabalhar com o corpo diminuí, assim, ao mesmo tempo em que se propicia o brincar, se controla os corpos das crianças. A brincadeira faz com que as crianças desejem se movimentar, explorar os espaços, mas ao organizar espaços restritos, com mesas e cadeiras, esses movimentos não são incentivados.

De acordo com Carvalho (2009) a sala de aula deve estar organizada de maneira a oferecer espaços mais vazios para que as crianças pulem, pendurem-se, façam movimentos coordenados, experimentem seu corpo. Neste caso, uma possibilidade seria afastar as mesas no momento do brincar para que as crianças aproveitassem melhor o espaço da sala de aula e não ficassem brincando sentadas à mesa. Se mesmo assim, o espaço ainda estivesse impróprio para determinadas ações, poderia ter sido utilizado outros espaços da escola, como o pátio ou o parque, desde que estes estivessem disponíveis e adequados para uso. Entretanto, durante o período de coleta de dados, as crianças foram ao parque no momento do brincar apenas três vezes. Ressalto que as crianças frequentam o parque em média três vezes por semana e também realizam atividades no pátio com giz, por exemplo, como registrado em alguns diários de campo.

O espaço da sala de aula também deve ser reorganizado de tempo em tempo para motivar as crianças (CARVALHO, 2009). Quando o espaço é organizado de forma variada, as crianças vivenciam inúmeras experiências. Se a sala de aula é reorganizada com frequência, as crianças precisam também reinventar suas brincadeiras de acordo com os novos espaços e isso contribui para novas aprendizagens, maneiras de se organizarem em grupo e para a produção da cultura lúdica. Sendo assim, é indicada uma organização que contemple espaços mais fechados e mais abertos.

Segundo Rinaldi (2002) o espaço deve ser acolhedor, aconchegante, estimulante e seguro e não deve ser muito estático. Para a autora (2002) a partir da organização do espaço podemos estabelecer tipos de relações entre as crianças e os(as) professores(as). Rinaldi (2002) ao discorrer sobre os espaços se refere à organização espacial das escolas de Reggio Emilia²⁰: “Tentamos promover as relações e a colaboração em grupo, bem como enaltecer as

²⁰ “Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo”(EDWARDS; GANDINI, FORMAN, 1999, p. 21).

identidades individuais e o espaço pessoal. Tentamos estimular a investigação e o intercâmbio, a cooperação e o conflito” (RINALDI, 2002, p. 79).

Entretanto, quais são as possibilidades que os(as) professores(as) têm para modificar a sala de aula ou utilizar outros espaços em um contexto de escola que atende duas turmas em uma mesma sala (manhã e tarde), o que ocasiona um volume de materiais e móveis e tem muitas salas para poucos espaços externos?

A organização espacial não deve ser seguida da mesma maneira em todas as escolas. Os espaços são diferentes em cada instituição e são vividos por crianças de contextos distintos, com histórias e culturas distintas. Com isso, é necessário considerar também as vontades das crianças, os espaços que elas mais se familiarizaram, que mais gostam de ficar e a organização adequada para suas necessidades (HORN, 2004).

Muitas vezes, os espaços são modificados a partir das experiências e das explorações realizadas pelas crianças. Para Bondavalli (GANDINI, 2002) o espaço fica mais cheio de vida quando agimos de acordo com os interesses e ideias das crianças. Neste sentido, o(a) professor(a) deve ficar atento à exploração e interações que ocorrem nos espaços organizados por ele(a).

O espaço na educação infantil deve ser compreendido como um elemento curricular e não neutro, pois a partir dele oportunizamos diferentes aprendizagens para as crianças. O papel do adulto na organização dos espaços é fundamental para pensar e propor ambientes desafiadores, que promovam atividades coletivas, que deixem as crianças exercerem a autonomia e assim é elemento auxiliador das práticas pedagógicas. Entretanto, uma organização espacial que potencialize atividades independentes por parte das crianças, não faz com que a relação com o(a) professor(a) seja menos importante para a aprendizagem delas (HORN, 2004). Para Guimarães e Kramer (2009) o espaço pode tanto educar, promovendo o desenvolvimento de habilidades e sensações, como também pode ser local de vigilância e controle. É fundamental planejar espaços onde as relações e experiências infantis aconteçam.

Com isso, é importante o conhecimento por parte dos(as) professores(as) sobre os espaços, o que eles proporcionam, de que maneira organizar a sala de aula. Mas, como a questão da organização dos espaços pedagógicos é trabalhada nos cursos de formação? Esse tema tem importância de modo que os(as) professores(as) se sensibilizem para uma prática que reflita sobre a organização espacial nas salas de aula e em outros contextos escolares?

Essas e outras questões surgiram com essa pesquisa, nos permitindo refletir sobre outros aspectos relacionados ao brincar na educação infantil. No capítulo seguinte – Algumas

considerações - retomaremos algumas delas para nos aproximar de outras reflexões a fim de contribuir com a educação de crianças da primeira infância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta pesquisa apresentamos nossas considerações sobre temas como infâncias, crianças, educação infantil e ludicidade. A discussão realizada a partir de tais temas foi crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Primeiramente, compreendemos que não há uma única infância, visto que as crianças são sujeitos histórico-sociais que afetam e são afetadas pela sociedade, vivenciando realidades e experiências distintas.

A partir desse entendimento, apresentamos a história da educação infantil no Brasil para chegarmos aos dias atuais e discutir se a educação que está posta realiza um trabalho pedagógico a partir da realidade das crianças, de suas linguagens e singularidades, considerando-as como sujeitos, atores sociais e também como produtoras de cultura.

Por fim, apresentamos nossa compreensão de lúdico enquanto linguagem da criança por excelência, pois uma educação atenta às especificidades infantis não pode desconsiderar o brincar e a cultura lúdica para realizar um trabalho significativo.

A construção desse referencial teórico, nos fundamentando com autores que se debruçaram a estudar esses temas, nos trouxe um olhar mais acurado sobre o universo a ser pesquisado. Somou-se a isso a postura da pesquisadora em aproximar-se das crianças e de seus fazeres compreendendo-as como sujeitos, se atentando para suas falas, gestos, olhares, o que resultou a realização de uma pesquisa com crianças e não sobre elas.

Os dados analisados revelam a importância dos momentos do brincar livre para essas crianças. A partir das relações estabelecidas durante as brincadeiras, seja com seus pares, com a professora ou com a pesquisadora, as crianças vivenciaram inúmeras experiências para uma formação para a vida.

No estar junto partilharam situações harmoniosas e conflituosas, ambas importantes para o processo de aprendizagem e construção da autonomia. Viveram oportunidades para representar seus pensamentos de modo simbólico, reinterpretar, tomar decisões, fazer escolhas, pedir os brinquedos, negociar, negar um pedido realizado por alguém. Construíram estratégias para resolver os conflitos e participarem das brincadeiras que, em sua maioria, foram realizadas em duplas ou pequenos grupos contribuindo, assim, para intensificar as relações e laços de sociabilidade e de amizade entre as crianças. Para criarem o contexto brincante, compartilharam seus saberes, maneiras de brincar e explorar os objetos lúdicos, fazendo com que a cultura lúdica fosse vivida, negociada e também produzida por esse grupo de crianças.

Na relação com a professora, as crianças compreenderam regras para o convívio em grupo, vivenciando situações de cooperação e de solidariedade com seus pares. Sua presença

nas brincadeiras possibilitou que as crianças conhecessem outras possibilidades para brincar e para brincar com o outro. Além de contribuir com a brincadeira das crianças, trazendo complexidade, situações novas, estar junto com elas foi uma oportunidade de conhecê-las, estreitar os vínculos, dialogar, conhecer suas histórias, o que gostam, suas necessidades e realidades de vida.

Evidenciamos, portanto, a importância da presença do(a) professor(a) nos momentos do brincar livre, a importância de sua mediação, intervenção e participação nas brincadeiras. Sommerhalder e Alves (2011) destacam que a participação inicia com o momento em que o(a) professor(a) organiza o espaço para brincar, seleciona materiais, modifica o ambiente de acordo com as necessidades das crianças, as intencionalidades educativas e dentro dos limites que o espaço oferece, transformando-o em um ambiente pedagógico.

A presença do(a) professor(a) também ocorre a partir da observação das brincadeiras das crianças, dos acontecimentos, das relações sociais entre elas. Observação que se transforma em escuta sensível, olhar atento, pois escutar não é somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2012). A partir dessa observação o(a) professor(a) compreende como as crianças se organizam para brincar, como elas brincam, o que elas trazem para a brincadeira, compreende não apenas suas falas, mas seus gestos, olhares e expressões.

Sendo assim, é preciso que os(a) professores(as) organizem espaços, selecione os materiais para as crianças brincarem, se relacionarem, exercerem a autonomia. Que estejam juntos das crianças em suas brincadeiras, apoiem suas ideias, respeitem-nas e contribuam para ampliar seu repertório. Observem para conhecê-las e compreenderem seus modos de ser e estar no mundo. Façam pontes entre o que se aprende nos momentos do brincar e em outras atividades. Planejem uma prática pedagógica centrada no diálogo com as crianças, trocando saberes e experiências e tragam a dimensão da imaginação e criação para a prática de ensinar e de aprender (BORBA, 2007).

No que diz respeito aos brinquedos, para essas crianças, esse objeto se revelou como um suporte fundamental nas brincadeiras tornando-se assim desencadeador de negociações, conflitos, aproximação e construção de laços de amizade e de solidariedade, ampliando qualitativamente esses processos de ensinar e de aprender.

A apropriação dos brinquedos pelas crianças, também oportunizou experiências referentes às relações de gênero. A ação delas, o modo como usaram e exploraram esses objetos, em algumas vezes, desencadearam uma confirmação nos estereótipos de gênero muito presentes nos brinquedos industrializados. Esses brinquedos são portadores de cultura,

dotados de um forte valor cultural (BROUGÈRE, 2010), mas para além dos brinquedos, como as crianças são sujeitos sociais, compreendemos uma influência da sociedade, da família, da mídia e das próprias práticas escolares nas ações estereotipadas. Cabe a família e a escola aproveitarem esses momentos das crianças de interação com os brinquedos e com seus pares, para fortalecer experiências não preconceituosas e estereotipadas, para problematizar com as crianças as situações vividas, questionando-as, instigando-as a (re)pensar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a escola e a família compartilham e se complementam na tarefa de educar e cuidar das crianças.

Como já explicitado em outros momentos, as crianças se apropriaram dos brinquedos de acordo com a proposta e contexto de suas brincadeiras e necessidade de um suporte para que elas se desenvolvessem de maneira mais próxima da realidade. O brinquedo é uma ponte para o imaginário da criança, ele desperta sua curiosidade em manipulá-lo e dar significados a ele, através do contexto brincadeira. (BROUGÈRE, 2010). Neste sentido, esses objetos lúdicos, sejam eles industrializados ou objetos transformados em brinquedos, são muito importantes para enriquecer as brincadeiras das crianças.

É de suma importância que as escolas invistam em brinquedos industrializados que possibilitem às crianças manipular, explorar e criar várias situações, brinquedos que fomentem as brincadeiras simbólicas, brinquedos de qualidade, de modelos e imagens variados, e também objetos do cotidiano, desde que ofereçam segurança, para elas construírem suas brincadeiras e exercitarem ainda mais a criatividade.

Tendo em vista os resultados encontrados com essa pesquisa, compreendemos a importância do brincar livre para as crianças construírem e experienciarem processos de ensinar e de aprender. Mesmo não estando em um espaço organizado especialmente para o brincar, mesmo sem a presença da professora em todos os momentos, essas crianças ensinaram e aprenderam a partir da relação com seus pares, ensinaram e aprenderam no brincar com o outro, a partir de suas próprias experiências, saberes e decisões. Neste sentido, consideramos ter atingido o objetivo dessa pesquisa: conhecer e compreender que processos de ensinar e aprender se dão nas relações entre as crianças e entre elas e a professora no momento da brincadeira, na educação infantil.

A vivência e experiência de situações distintas, a oportunidade de experimentar ser quem não são ao vivenciarem diferentes papéis, a apropriação de elementos da cultura a partir das trocas de experiências e saberes que se modificavam de acordo com o contexto da brincadeira, nos permite afirmar que no brincar essas crianças tiveram experiências de ensinar e de aprender como, por exemplo, pedir aos colegas algo de interesse, esperar sua vez para

brincar, negociar, emprestar e trocar brinquedos, argumentar, novas brincadeiras e outras maneiras de explorar os objetos lúdicos, a conviver em grupo, respeitar o outro, construíram relações de solidariedade e amizade vivenciando, portanto, aprendizagens significativas de formação para a vida.

Entretanto, continuamos a questionar porque o brincar livre continua sendo oferecido em muitas escolas apenas às sextas-feiras? Por que muitos ainda o consideram como um momento apenas de descanso, descontração e sem possibilidades de aprendizagens? É pela falta de conhecimento dos(as) professores(as) sobre as inúmeras possibilidades que esse momento proporciona? Pelo desconhecimento destes profissionais sobre a importância de suas participações nestes momentos? É pela formação inicial destes, que difunde práticas de uma educação capitalista, planejando a formação das crianças para o mercado de trabalho e não para a formação humana, cidadã? Ou tem relação com as experiências brincantes desses(as) professores(as), que alimentaram crenças, ideias e imagens sobre os fazeres lúdicos no contexto escolar e em sala de aula?

E nos outros dias, que outro brincar aparece na escola? É o brincar mais dirigido, pensado e programado pelo(a) professor(a)? É pertinente refletirmos que mesmo que o brincar livre esteja sendo ofertado cada vez menos para as crianças da educação infantil, o importante é que as crianças brinquem. Dessa maneira, mesmo que as crianças vivenciem o brincar livre apenas às sextas-feiras e nos outros dias da semana as brincadeiras mais dirigidas ou outras formas de proposta para brincar, é preciso preservar as características lúdicas para esse brincar e com isso, garantir a vivência de experiências mais livres, de criação, imaginação, protagonismo pelas crianças.

Arroyo (2014) em sua obra *Outros sujeitos, Outras pedagogias* reflete sobre a maneira que a escola, a partir da sua pedagogia acolhe os Outros Sujeitos (inferiorizados, oprimidos, excluídos). Outros sujeitos que chegam às escolas diariamente e que nos fazem pensar em Outras Pedagogias. Seguindo essa reflexão podemos nos referir às crianças que mesmo sendo reconhecidas por muitos como sujeitos, protagonistas de sua história e atores sociais ainda são consideradas sujeitos inferiores, vistas como um 'vir a ser'. Crianças que com suas singularidades, se mostram diferentes uma das outras, constituem infâncias distintas e ainda assim não são reconhecidas pelas suas experiências, saberes, opiniões construídas e vivenciadas fora do contexto escolar, fora da pedagogia tradicional, única, clássica. Que Outra Pedagogia está sendo pensada para elas? Que práticas pedagógicas oportunizam aprendizagens significativas?

Práticas pedagógicas que se ancoram na ação educativa dos sujeitos, sejam crianças, jovens ou adultos. Quando a prática pedagógica esquece de onde são esses sujeitos, esquece suas práticas sociais, experiências culturais e educativas, a mesma se perde e desvirtua. Nas palavras de Arroyo (2014, p. 28) “Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória”. Práticas pedagógicas planejadas a partir do olhar para as crianças, de sua escuta, práticas que envolvam a educação crítica, significativa para elas que são sujeitos nesse processo.

Para além de alcançarmos os objetivos iniciais e responder a questão de pesquisa, a partir desta pesquisa nos aproximamos do universo infantil e de sua educação escolar. Ao estarmos com as crianças em suas brincadeiras pudemos ver como elas vivenciam esses momentos. Conhecemos os jeitos de ser dessas crianças revelados em cada saber trazido, em cada maneira de brincar, de negociar, impor suas vontades, nas relações sociais estabelecidas com seus pares e com os adultos a sua volta. Verificamos como de fato elas são protagonistas de suas ações, como elaboram seus modos de ser, pensar, fazer e dizer próprios, como cada uma a sua maneira vive a infância.

Essa aproximação e conhecimento só foram possíveis, porque nos propomos a realizar uma pesquisa *com* crianças, pois escolhemos falar das infâncias estando, diretamente *com* elas, estabelecendo uma relação de horizontalidade entre pesquisadora e sujeito colaborador de pesquisa, entre adulto e criança. Aproximando-nos delas, dialogando, escutando-as, conhecemos os seus saberes, saberes próprios da infância evidenciamos ainda mais as peculiaridades dessas crianças para poder diferenciá-las dos adultos e elucidar que elas também têm muito a nos ensinar.

Portanto, a pesquisa revela que observar, acompanhar e se aproximar das crianças em suas práticas sociais, que nesta pesquisa tomamos o brincar, é uma ação importante tanto para pesquisadores(as), que querem conhecer o universo infantil, como para os(as) profissionais envolvidos com a educação, a fim de conhecer as crianças, sua cultura, experiências e realidade.

Para os(as) professores(as) de educação infantil essa pesquisa traz algumas possibilidades de ações docentes para se realizar uma prática pedagógica significativa e sensível às crianças. Ao evidenciar quão importante é o momento do brincar livre e o que ele proporciona, a pesquisa contribui para que os(as) professores(as) tenham mais atenção ao planejar esses momentos, se atentem a organização dos espaços, a seleção dos materiais, a disponibilidade de tempo, a observação das crianças e de seus fazeres e a participação nas brincadeiras como forma de compreender os contextos brincantes das crianças, se aproximar

delas, de suas realidades e de conhecê-las. Por fim, o(a) professor(a) de educação infantil perceberá como o brincar livre é importante para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas desde que tenha planejamento, intervenção e presença docente.

Para aqueles(as) envolvidos com a educação, a pesquisa elucida que além de ser local de apropriação de conhecimentos escolares, sistematizados, a escola é local para se viver experiências da infância, de cultura, de formação para a vida.

Diante do exposto anteriormente, consideramos ser esta uma pesquisa realizada *com* e também para as crianças, pois, a partir das discussões apresentadas, explicitamos seus jeitos de ser, suas aprendizagens e ensinamentos construídos na relação com o outro, o quanto são protagonistas de sua história e como as escolas de educação infantil são fundamentais na construção de um futuro que pode ser construído para e com elas. Essa pesquisa discutiu, tomando o brincar como prática social de crianças, às infâncias revelando formas e contornos do viver a vida, do ensinar e do aprender, em contexto escolar. Os resultados encontrados nessa investigação trazem contribuições pedagógicas e devem sensibilizar educadores(as) envolvidos(as) com as crianças a fim de organizar e propor uma educação *para* o desenvolvimento humano, em que a valorização das experiências das crianças e das aprendizagens são reconhecidas como práticas mobilizadoras.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Lorena Olimpio. **O brinquedo em instituições públicas de educação infantil: os significados atribuídos por pais e profissionais.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **A brincadeira na instituição de educação infantil de tempo integral: o que dizem as crianças?** 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. IN: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. IN: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação.** São Carlos: EduFSCar, 2014, p. 47-112.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança.** Campinas – SP: Papyrus, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. IN: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4 – 6 anos em instituição pública de educação infantil.** 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

_____. O brincar como modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade.** 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial da União, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22/01/2015.

_____. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07/10/2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução.

_____. Lei nº 11.274/2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 (seis) anos de idade. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Atos do Poder Legislativo, fev, 2006. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>>. Acesso em: 08/10/2014.

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

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid>. Acesso em: 08/10/2014.

_____. Lei nº 12.796/2013. Altera a redação dos art. 4, 6, 26, 29, 31 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes da Educação Nacional, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de educação infantil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Atos do Poder Legislativo, abr, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 08/10/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Maria%20Elisa/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20Elisa/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(1).pdf)>. Acesso em: 18/12/2014.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 24, n. 2, jul.-dez., 1998.

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

_____. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 7, n. 1, 2002, p. 181-188.

CARVALHO, Ana M. Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Mara Campos de. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? IN: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. MENEGHINI, Renata. Estruturando a sala. IN: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Rosana; GOMES, Sandra Heloisa Pinto; BRUNELLO, Rita. É meu, é seu, é nosso, ou é da creche? IN: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte. **Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal**. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 17, 2002, p. 113-134.

_____. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Sidiney Alves. O Diário de Campo como dialética intersubjetiva. IN: WHITAKER, Dulce C. A. (org.). **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 151-158.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação** (São Paulo), v. único, p. 14-27, 2013.

DEL PRIORE, Mary (org). **História da criança no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1995.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. IN: _____ (org). **História das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 84-106.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUSSEL, Enrique. La alteridad o la exterioridad del sistema. IN: _____ **Introducción a la filosofía de la liberación**. Colômbia: Nueva América, 1995, p. 84-140.

EMERIQUE, Paulo Sergio. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papirus, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. IN: _____. **Textos escolhidos**: Educação e Política. v. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 65-82.

_____. Educação libertadora. IN: _____. **Textos escolhidos**: Educação e Política. v. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991, p.83-95.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GANDINI, Lella. Regio Emillia: Experimentando a vida na creche. IN: _____. EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid? Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. IN: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. IN: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspetiva, 1971.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Novembro, 2010.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. IN: _____ (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. O brinquedo e a produção cultural infantil. **Revista Educação** (São Paulo), v. único, p. 84-97, 2013.

_____; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posição**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.

_____; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. IN: _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 183-198.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias, e filosofia básica. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos**. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NEITZEL, Sheila Thais Lüdke. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

NICOLIELO, Maria Elisa. **Objetos lúdicos disponibilizados às crianças de 3 a 5 anos: O que encontramos na educação infantil?** 2011. 67 f. Monografia. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cad. CEDES** vol. 29, no. 79, Campinas, Setembro/Dezembro, 2009, p. 1-7.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de, GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras. IN: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014, p. 49-54.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. IN: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1986.

_____. **O que é brinquedo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**, v. 1, 2013, p. 51-69.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O lúdico e a constituição dos sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar**. 2009. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

PITA, Ana Regina da Silva. **A interação do brincar em um espaço escolar entre crianças de 6 a 10 anos de idade: um estudo a partir da abordagem de Donald W. Winnicott**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROENÇA, Michele Alves Muller. **Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

RINALDI, Carla. **A pedagogia da escuta**. IN: _____. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. IN: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila; SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: As crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **Eccos Revista Científica**. n. 26, Julho-Dezembro, 2011, p. 37-58.

SARLÉ, Patricia Mônica. Yo juego, tu juegas, ellos juegan...Qué és jugar?. IN: _____. **Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego em la educación infantil.** Buenos Aires: Ediciones, 2001.

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

SILVA, Alma Helena A.; COSTA, Eliane F. O adulto, um parceiro especial. IN: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Karina Marques. **Processos educativos na convivência e no brincar de crianças do Serviço Socioeducativo Girassol de Cristais Paulista – SP.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, Leonardo Toledo. **As crianças e o brincar em suas práticas sociais: o Aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança: O que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil?** 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Infância e educação infantil: aspectos inconscientes das relações educativas. **Paidéia**, v. 52, n. 22, 2012.

SOUZA, Tatiana Noronha; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Uma infância melhor. **Revista Educação: Cultura e sociologia da infância**, v. único, p. 123-135, abr. 2013.

STEINBERG, Shirley R.; Kincheloe, Joe L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

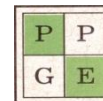
THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

APÊNDICES



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

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/fax: (16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de consentimento livre e esclarecido - criança

Seu/sua filho (a) _____ está sendo convidado(a) 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 “As relações entre o brincar e as crianças: O que encontramos na educação infantil? A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa o(a) seu/sua filho(a) poderá desistir de participar e o Sr./Sra poderá retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, assim como na relação desta com a criança. O objetivo deste estudo é de modo geral conhecer e compreender quais os processos de ensinar e aprender que se dão nas relações entre as crianças e entre elas e o(a) professor(a) nos momentos de brincadeira tendo o brincar como suporte lúdico. 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.

A proposta desta pesquisa é pertinente, pois a criança será vista como sujeito das experiências do brincar e, também, das outras experiências da cultura, como produtora dessa cultura. É relevante, ainda, pela importância dada as relações humanas propiciadoras de processos educativos

Será realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante, utilizando-se diários de campo como principal instrumento para a coleta de dados. A pesquisadora irá se inserir nos momentos do brincar das crianças de uma sala de educação infantil de uma escola municipal da cidade de Pederneiras – SP. Poderá ainda ser utilizada a técnica de filmagem como instrumento de coleta de dados. Essa filmagem não será utilizada em nenhum momento em locais públicos, não expondo as crianças sujeitos de pesquisa. Portanto, será utilizada exclusivamente pela pesquisadora para análise e discussão dos resultados encontrados.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita considerando a matrícula da criança de faixa etária de aproximadamente 3 anos na turma de educação infantil de uma escola municipal de Pederneiras – SP. A participação da criança é voluntária.

Seu/sua filho(a) participará desta pesquisa em momentos do brincar oferecidos normalmente pela professora no horário de aula. Ou seja, consistirá na participação dele(a) em situações de brincadeira. Em momento algum, a pesquisadora irá direcionar as brincadeiras das crianças e também não as obrigará a brincar, seja utilizando algum brincar ou mesmo sem o apoio de um material lúdico.

Há o risco de que as crianças colaboradoras desta pesquisa sintam-se incomodadas em brincar e interagir com colegas de brincadeira, ficando desconfortáveis ou constrangidas nesses momentos lúdicos na presença da pesquisadora e diante de uma filmadora. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora compromete-se em respeitar os colaboradores desta pesquisa agindo de maneira ética, não obrigando a criança a brincar e incentivando as suas relações com as outras crianças, com a professora e a pesquisadora, além de parar a filmagem. Neste sentido, se alguma criança participante da pesquisa desejar, por exemplo, parar por um instante a sua participação na brincadeira, a pesquisadora respeitará o tempo solicitado por ela, assim como respeitará caso queira brincar sozinha ou não brincar naquele momento. Caso os colaboradores não se sintam a vontade para participar da pesquisa, podem recusar participar antes do início ou a qualquer momento. Além disso, as crianças serão convidadas a participar, de forma voluntária e serão utilizados nomes fictícios, mantendo o sigilo das identidades.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de maneira satisfatória para que as crianças ampliem suas relações sociais, ampliem a linguagem oral, experienciem a cultura lúdica (outras brincadeiras e/ou jogos realizados por seus pares – outras crianças), possam desenvolver cooperação em situações de brincadeiras,

troquem experiências, exerçam ajuda mútua, ampliem relações de diálogo com outras pessoas, conheçam novas maneiras de brincar e explorar brinquedos, aprendam a brincar e ampliem o domínio da cultura.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e participação do seu(sua) filho(a), agora ou a qualquer momento.

Maria Elisa Nicolielo

Mestranda do PPGE/UFSCar, orientada pela Prof. Dra. Aline Sommerhalder

End: Rua Prudente de Moraes S-294, Centro, Pederneiras.

Fone: (14) 98156 4091

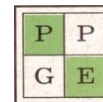
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação do meu/minha filho(a) na pesquisa e concordo com a participação dele(a).

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Pederneiras, ___/___/2015

Nome do sujeito da pesquisa (criança)

Assinatura do responsável



Termo de consentimento livre e esclarecido - professora

Você _____ está sendo convidada 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 “As relações entre o brincar e as crianças: O que encontramos na educação infantil? A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. O objetivo deste estudo é de modo geral conhecer e compreender quais os processos de ensinar e aprender que se dão nas relações entre as crianças e entre elas e o(a) professor(a) nos momentos de brincadeira tendo o brincar como suporte lúdico. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre 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.

A proposta desta pesquisa é pertinente, pois a criança será vista como sujeito das experiências do brincar e, também, das outras experiências da cultura, como produtora dessa cultura. É relevante, ainda, pela importância dada as relações humanas propiciadoras de processos educativos

Será realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante, utilizando-se diários de campo como principal instrumento para a coleta de dados. A pesquisadora irá se inserir nos momentos do brincar das crianças de uma sala de educação infantil de uma escola municipal da cidade de Pederneiras – SP. Poderá ainda ser utilizada a técnica de filmagem como instrumento de coleta de dados. Essa filmagem não será utilizada em nenhum momento em locais públicos, não expondo as crianças sujeitos de pesquisa. Portanto, será utilizada exclusivamente pela pesquisadora para análise e discussão dos resultados encontrados.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita considerando a matrícula da criança de faixa etária de aproximadamente 3 anos, assim como a professora responsável pela turma de educação infantil de uma escola municipal de Pederneiras – SP. A participação da professora é voluntária.

Você participará desta pesquisa em momentos do brincar oferecidos normalmente no horário de aula. Ou seja, consistirá em sua participação em situações de brincadeira com as crianças.

Os riscos relacionados à sua participação podem ser no sentimento de constrangimento, fadiga, embaraço e desconforto diante da presença da pesquisadora e da filmadora. Desse modo, poderá recusar-se a participar ou pedir que não seja utilizada a filmadora. Para que os riscos sejam evitados, a pesquisadora realizará o estudo seguindo preceitos éticos. Caso não se sinta a vontade para participar da pesquisa, pode recusar participar antes do início ou a qualquer momento. Além disso, será utilizado nome fictício, mantendo o sigilo da identidade.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de maneira satisfatória para que você amplie sua socialização, amplie seus saberes, experiencie a cultura lúdica (brincadeiras, jogos) com seus alunos e alunas, trocando experiências com eles(as), conheça, ensine e aprenda novas maneiras de brincar e explorar novos brinquedos.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Maria Elisa Nicolielo

Mestranda do PPGE/UFSCar, orientada pela Prof. Dra. Aline Sommerhalder

End: Rua Prudente de Moraes S-294, Centro, Pederneiras.

Fone: (14) 98156 4091

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios concordando com a minha participação na pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Pederneiras, ___/___/2014

Assinatura da professora

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: As relações entre as crianças e o brinquedo: O que encontramos na Educação Infantil?

Pesquisador: Maria Elisa Nicolielo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33394114.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 791.060

Data da Relatoria: 28/08/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa qualitativa, que busca utilizando-se da técnica de observação participante dos momentos de brincar entre as crianças, de aproximadamente de 3 anos de idade e elas com as professoras de uma escola de educação infantil; os dados serão registrados em diário de campo e analisados por técnica de análise de conteúdo. O objetivo da pesquisa consiste em conhecer e compreender junto a crianças de uma turma de Maternal II de uma escola de educação infantil pública municipal situada na cidade de Pederneiras – SP quais os processos de ensinar e aprender que se dão nas relações entre as crianças e entre elas e o(a) professor(a) em momentos de brincadeira em que elas possam utilizar ou não o brinquedo como suporte lúdico.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 791.060

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora aponta como objetivo da pesquisa conhecer e compreender junto a crianças de uma turma de Maternal II de uma escola de educação infantil pública municipal situada na cidade de Pederneiras – SP quais os processos de ensinar e aprender que se dão nas relações entre as crianças e entre elas e o(a) professor(a) em momentos de brincadeira em que elas possam utilizar ou não o brinquedo como suporte lúdico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta como riscos aos sujeitos da pesquisa, sendo à criança que "sintam-se incomodadas em brincar e interagir com colegas de brincadeira, ficando desconfortáveis ou constrangidas nesses momentos lúdicos na presença da pesquisadora e diante de uma filmadora" e às professoras, "podem ser de constrangimento, fadiga, embaraço e desconforto diante da presença da pesquisadora e da filmadora", deixando claro nos TCLEs os procedimentos para minimizá-los. Os benefícios diretos aos sujeitos da pesquisa estão relacionados: 1) à criança: "contribuir para a socialização, linguagem oral, ampliem seus saberes, experienciem a cultura lúdica (brincadeiras, jogos), exercendo ajuda mútua e cooperação em situações de brincadeiras, troquem experiências, conheçam, ensinem e aprendam novas maneiras de brincar e explorem novos brinquedos" e 2) professora: "contribuir de maneira satisfatória para que amplie sua socialização, amplie seus saberes, experiencie a cultura lúdica (brincadeiras, jogos) com seus alunos e alunas, trocando experiências com eles(as), conheça, ensine e aprenda novas maneiras de brincar e explorar novos brinquedos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A temática é relevante para a área em questão. Foi solicitada à pesquisadora a inserção do recurso da filmagem, enquanto recurso estratégico para coleta de dados, seus riscos e procedimentos para minimizá-los na PLATAFORMA BRASIL e projeto de pesquisa, o que foi acatado. O cronograma na PLATAFORMA BRASIL foi revisto e inserido o envio do projeto ao CEP.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 791.060

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-Folha de rosto preenchida corretamente;

-Protocolo da Plataforma Brasil revisto e preenchido corretamente;

-Revisto o TCLE da professora e inserido o procedimento de filmagem, seus riscos e estratégias para minimizá-los, conforme solicitado à pesquisadora.

- Elaborado e enviado o Termo Assentimento Livre e Esclarecido à criança;

-TCLE aos pais das crianças, apontando o procedimento de filmagem, seus riscos e estratégias para minimizá-los;

-Documento de Autorização Prévia da Instituição onde ocorrerá a pesquisa

Recomendações:

Recomenda-se leitura do parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 15 de Setembro de 2014

**Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br