



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES**

SÍLVIA DE MOURA PEÇANHA

CANOAS, 2011

SÍLVIA DE MOURA PEÇANHA

**AS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento

CANOAS, 2011

SÍLVIA DE MOURA PEÇANHA

**AS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro Universitário La Salle como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
UNILASALLE

Profa. Dra. Denise Quaresma da Silva
UNILASALLE

Profa. Dra. Gilca Maria Lucena Kortmann
UNILASALLE

Prof. Dr. Paulo Fossatti
UNILASALLE

Profa. Dra. Mary Rangel
UFF

LISTA DE SIGLAS

Estácio	Universidade Estácio de Sá
FURB	Universidade Regional de Blumenau
Mackenzi	Universidade Presbiteriana Mackenzi
Moura Lacerda	Centro Universitário Moura Lacerda
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Smarcos	Universidade São Marcos
UnB	Universidade de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual do Maringá
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGF	Universidade Gama Filho
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 01	Caracterização das dissertações e teses sobre o brincar na Educação Infantil.....	39
Quadro 01	Foco das dissertações e teses sobre o brincar na Educação Infantil.....	39
Quadro 02	Área de Concentração das dissertações e teses sobre o brincar na Educação Infantil.....	40
Quadro 03	Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas.....	40
Gráfico 02	Local de defesa das dissertações e teses.....	42
Gráfico 03	Autores citados nas dissertações e teses.....	43
Quadro 04	Foco dos trabalhos apresentados na ANPED.....	84

RESUMO

A pesquisa, tipo Estudo de Caso, tem como problemática investigativa “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?” O estudo foi desenvolvido tendo como principal referencial a Teoria Histórico-Cultural, de L. S. Vygotsky, fazendo um recorte no que se refere ao papel do brincar no desenvolvimento infantil, e os pressupostos de autores que discutem a temática em pauta. O campo de estudo foram duas turmas de Educação Infantil, cada uma pertencente a uma escola. Participaram do estudo a) as crianças das turmas do Pré II, na escola A e B; b) um dos responsáveis por cada uma destas crianças; c) as professoras titulares das respectivas turmas, d) as profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil. Para a análise dos dados foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os achados do estudo sinalizam que: a) as crianças das duas turmas evidenciam que o que mais gostam na Educação Infantil são os momentos em que elas podem brincar, independente se é na pracinha, no pátio ou em outros espaços propícios para esta atividade; b) tanto as responsáveis pelo serviços pedagógico da Educação Infantil quanto as professoras titulares das turmas defendem a importância do brincar nesta etapa educativa. É possível constatar que nas turmas do Pré II das escolas pesquisadas são destinados espaços e tempos para o brincar. No entanto, o brincar não tem papel central no cotidiano educativo sendo possível perceber uma ênfase na preparação para a alfabetização e, mas precisamente, para o primeiro ano do Ensino Fundamental; c) na concepção dos responsáveis pelas crianças prepondera a visão de que as crianças possuem espaços e tempos para brincar, seja na escola ou no ambiente familiar. Demonstram ter ciência que estes espaços e tempos são diferentes se comparados aos que eles próprios tiveram quando eram crianças. Os achados desta investigação corroboram os resultados de outras pesquisas realizadas que focalizam o brincar, analisadas na revisão de literatura deste estudo, indicando a urgência de serem pensadas estratégias que incidam sobre as práticas educativas na Educação Infantil de forma que sejam salvaguardados os espaços e tempos para o brincar. Ao se salvaguardar tais espaços e tempos se está priorizando e contemplando as características, necessidades e especificadas da criança que frequenta a Educação Infantil no que tange aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por fim, reitero a importância da escuta infantil como uma das possibilidades de compreender o universo infantil e, desta forma, delinear uma proposta educativa para a infância que não seja pautada por uma visão adultocêntrica.

Palavras-chave: Práticas educativas – Educação Infantil - Brincar

ABSTRACT

The study, a case study type, has as problematic investigative: "What conceptions the children's caretakers, the children, the educators and professionals responsible for Pedagogical Services working in Early Childhood Education for two schools located in the metropolitan region of Porto Alegre, belonging to private schools, have about the play and what are the interrelationships between these concepts and educational practices at this stage?". The study was conducted with the primary reference Historic-Cultural Theory, L. S. Vygotsky, making a relation to the role of play in child development, and the assumptions of authors who discuss this question. The samples of study were two kindergarten classes, each one belonging to a different school. Study participants were a) children from Pre-II class in school A and B, b) one of the responsible for each of these children, c) the teachers from the respective class, d) the professionals responsible for services directly related to pedagogical Early Childhood Education. The data were analyzed using the Technique of Content Analysis proposed by Bardin. The results indicate that: a) the children, from both class, evidenced that what they most like in kindergarten are the times when they can play, regardless of whether it is in the playgroup, courtyard or in other places conducive to this activity; b) both the Pedagogical Services responsible and the teachers argue about the importance of playing in this stage of education. It's clear that in these Pre II classes there are space and time for playing. However, the play has not the central role in the daily education and an emphasis on preparation for literacy and, more precisely, for the first year of elementary school, was strongly observed; c) in children's responsible view prevails that children have space and time for playing, whether at school or home environment. They showed to be aware that these spaces and times are different when compared to what themselves had when they were children. The findings of this study are in agreement of others reporters focus on to play, discussed in the literature review of this study, indicating the urgency of thoughtful strategies that address the educational practices in early childhood education so that they are safeguarding the space and time for playing. By protecting such places and times we are prioritizing and addressing the characteristics, needs and specified that the child attends kindergarten in respect to their development and learning processes. Finally, I reiterate the importance of listen the children as a manner of to understand the infant universe, and thus outline an educational proposal for children than is not based on adult vision.

Key- words: Educational Practices - Early Childhood Education – to Play

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	O brincar: um olhar a partir da perspectiva vygotskyana.....	17
2.2	O brincar e as concepções de criança e infância.....	20
2.3	Dispositivos legais e o direito ao brincar.....	22
2.4	Organização dos espaços e tempos na Educação Infantil.....	28
2.5	O brincar e a formação de professores.....	34
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: CENÁRIO PANORÂMICO DOS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL.....	37
3.1	Teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	37
3.1.1	Dissertações e teses: enfoques sobre o brincar.....	44
3.2	Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED.....	84
4	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	86
4.1	Caracterização do estudo.....	86
4.2	Campo de estudo.....	88
4.3	Participantes da pesquisa.....	88
4.3.1	Caracterização dos sujeitos.....	89
4.4	Instrumentos para a coleta de dados.....	90
4.5	Pré-teste dos instrumentos de coleta de dados.....	94
5	ANÁLISE DOS DADOS: OLHARES SOBRE O BRINCAR.....	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – Termo de autorização para a realização do estudo.....	208
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento para os pais ou responsáveis.....	209
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento para as professoras....	212
	APÊNDICE D- Termo de consentimento para os responsáveis	

pelo Serviço Pedagógico.....	215
APÊNDICE E– Questionário para os pais.....	218

1 INTRODUÇÃO

O estudo tem como temática investigativa o direito ao brincar na Educação Infantil, elegendo como ponto de referência as concepções das crianças, dos responsáveis por essas crianças, educadoras e profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos sobre esta temática e as práticas educativas. Tem como eixo argumentativo que o bem estar da criança está relacionado à garantia da efetivação dos seus direitos, principalmente nos contextos familiar e escolar.

A pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. A linha de pesquisa:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior)

(<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=758>)

O interesse por esta temática é oriundo de minha trajetória formativa em que se articulam a formação na área do Direito e da Pedagogia. Desde o ingresso no Curso de Direito (no ano de 1995), e durante todo o processo formativo nessa área, tive como eixo norteador o interesse pela área da família, especialmente no que se referia aos direitos da criança.

No decorrer de minha atuação como advogada, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nas dimensões relativas ao desenvolvimento, à aprendizagem infantil e às possíveis intervenções pedagógicas passíveis de serem realizadas para potencializar tal desenvolvimento e aprendizagem. Entendia que, com uma formação complementar, teria maiores condições de compreender e também de defender com afinco que os direitos infantis fossem respeitados, tendo-se presente que esta seria uma dimensão fundamental para um desenvolvimento global e saudável.

Motivada por tais questões, iniciei em 2002 o curso de Pedagogia, entrando como diplomada na universidade, buscando algo novo, ainda incerto na minha vida profissional. Durante o curso de Pedagogia, não tive contato direto com o principal

objeto de estudo - as crianças. Afinal, eu trabalhava durante o dia como advogada e estudava à noite.

Somente no final do curso, nas disciplinas de estágios, é que tive minhas primeiras experiências como professora. Primeiro, em uma turma de Jardim B (na época, crianças de 6 para 7 anos) e depois em uma sala de aula de 2ª série do Ensino Fundamental. Sem dúvida, essas experiências foram únicas e marcantes.

Próximo à minha formatura, no ano de 2006, assumi como professora titular uma turma do Maternal III (crianças de 3 a 4 anos) do Colégio Coração de Maria, na cidade de Esteio. A paixão por essa primeira etapa da Educação Básica aumentou com a prática diária. Contudo, em decorrência desta prática, também surgiram novos questionamentos relacionados ao fazer pedagógico.

No decorrer de minha atuação e ao refletir sobre meu fazer pedagógico, observo que a Educação Infantil é vista, muitas vezes, como uma etapa de ensino desnecessária pela comunidade escolar. Muitos profissionais que atuam nesta etapa não têm preocupação com a sua qualificação para atuar nesta área e se acomodam enxergando como objetivo final a possível atuação em outros níveis de ensino.

Algumas famílias, ainda, enxergam a Educação Infantil como um espaço somente de cuidado com as crianças, que são deixadas nesse ambiente enquanto os pais trabalham. Essa visão tem fundamento quando analisamos a história e o surgimento das creches, onde as mesmas serviam para as crianças serem cuidadas enquanto os pais estavam ocupados em outros lugares. Segundo Bujes (1998, p. 10):

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/seus filhos passaram a constituir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna.

É importante frisar que a questão do cuidado, relacionada à faixa etária e às necessidades das crianças, não foi simplesmente esquecida, posto que é importante para o bem estar infantil. O cuidado continua presente nas ações cotidianas das escolas de Educação Infantil, mas é apenas uma das dimensões a ser consideradas, conforme evidencia Barbosa (2006, p. 24):

Muitas temáticas fundadoras das pedagogias da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a

educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas.

O cuidado, então, acaba por ser uma das necessidades da Educação Infantil, respeitando sempre a criança e a sua etapa de desenvolvimento. Nesse nível de ensino, educação e cuidado caminham juntos.

Felizmente, há várias famílias que optam por inserir seus filhos nas escolas de Educação Infantil, mesmo tendo outras opções de cuidados com seus filhos, permitindo a convivência dos mesmos com outras crianças; viabilizando assim, outras formas de socialização e construção de conhecimentos.

Contudo, sempre surge uma questão, principalmente para responsáveis pelas crianças do Jardim B ou Pré II - último nível da Educação Infantil: será que as crianças vão para escola apenas para brincar? O que fazem nas salas de aula durante o período letivo? Porque ter espaços para o brincar se isso as crianças fazem em casa? Nesta perspectiva, Moyles (2002, p. 11) questiona:

[...] será que brincar é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação de crianças pequenas? Com que frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o “trabalho”, reduzindo tanto seu impacto quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança? Quantas crianças chegam a escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que visa o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária? (grifo da autora)

A partir do que preconizam autores como Vygotsky (1991), Redin (2000 e 2007), Horn (2004), Barbosa (2006), Moyles (2002 e 2006), o brincar contribui para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O brincar é uma das formas de linguagem utilizada pela criança para comunicar seus sentimentos, emoções e pensamentos. Através do brincar, a criança (re) organiza sua realidade e desenvolve sua criatividade, identidade, autonomia, imitação, memória e imaginação. Também amadurecem suas capacidades de socialização, por meio da interação e da experimentação de regras e papéis sociais.

Dessa forma, os modos de compreensão dos pais e educadoras que atuam no contexto da Educação Infantil sobre o brincar trazem implicações para as práticas educativas direcionadas à infância que, em decorrência, podem contribuir ou não

para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades infantis. Contudo, nestas práticas, muitas vezes predomina o silenciamento das vozes infantis, pois elas são pensadas e constituídas a partir da lógica do adulto, desconsiderando-se o olhar, interesses e necessidades da criança, que é o sujeito desse processo educativo. Entretanto, somente a possibilidade de ter vez e voz não significa a garantia do protagonismo infantil (ROCHA,1999).

Feitas tais considerações, a pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso. Tem como problemática investigativa: “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?”

A escuta, contemplando as concepções dos responsáveis pelas crianças, das crianças, das educadoras e dos profissionais ligados aos Serviços Pedagógicos, objetiva articular tanto os relatos que são feitos sobre a criança (no caso dos adultos) quanto os relatos da própria criança. De acordo com Demartini (2009, p.5):

São grupos diferentes de relatos, que se referem a experiências muito semelhantes, mas que são muito distintos quanto ao tipo de material que é produzido e quanto ao tipo de fonte a que se pode recorrer, entre outros aspectos.

Com base em tal problemática, tem-se como objetivo geral: Analisar as concepções das crianças, responsáveis pelas crianças, educadoras e profissionais ligados ao Serviço Pedagógico sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa.

Em decorrência deste objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, a partir do depoimento dos responsáveis pelas crianças, das educadoras e dos profissionais ligados ao Serviço Pedagógico, quais são as suas concepções sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil.
- b) Identificar, a partir do depoimento das crianças, quais são as suas concepções sobre os espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil.
- c) Analisar as interfaces existentes entre as concepções das educadoras sobre o brincar e as suas práticas educativas na Educação Infantil.

O estudo foi desenvolvido tendo por base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de L. S. Vygotsky, fazendo um recorte no que se refere ao papel do brincar no desenvolvimento infantil. Entendemos que a compreensão dos espaços e tempos ocupados pelo brincar na Educação Infantil pressupõe a problematização de outras dimensões que, de certa forma, estão inter-relacionadas e interferem na promoção, minimização ou eliminação desses espaços e tempos.

Com base nisso, além do referencial vygotskyano, serão realizadas interlocuções com autores que discutem as concepções de criança e infância (Ariès, Sarmiento e Pinto, Redin, Machado, Kishimoto, Prado); o direito ao brincar (Oliveira, Dornelles); a proposta pedagógica para a infância (Barbosa, Redin); a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil (Barbosa, Horn, Spodek e Saracho; Bassedas, Huguet e Sole; Zabalza, Hoffmann); a formação do professor da Educação Infantil (Redin, Spodek e Saracho), dentre outros.

Assim, essa dissertação se justifica considerando:

- a) a trajetória da educadora como docente na Educação Infantil;
- b) o interesse da pesquisadora em desenvolver o tema sobre o direito ao brincar, analisando o seu papel na escola, nas práticas educativas direcionadas às turmas da Educação Infantil, e conseqüentemente, na formação dos docentes.
- c) que o brincar é um dos direitos a ser assegurado a criança tendo presente o que estabelece a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembléia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, e ratificação pelo Governo brasileiro pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990;
- d) os estudos atuais que sinalizam para a necessidade de se problematizar as práticas pedagógicas direcionadas à infância;
- e) o levantamento e a análise de resumos de dissertações e teses (armazenadas no Banco de teses da Capes), bem como dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho: Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7) da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹, que indica um número reduzido de pesquisas e estudos que focalizam o brincar como um direito da criança e não como mera opção pedagógica;

¹ Foram consultados os trabalhos apresentados desde a 23ª Reunião (1999) até a 32ª Reunião (2009).

- f) a inexistência de um estudo que contemple de forma articulada as concepções das crianças, responsáveis pelas crianças, educadoras e as pessoas responsáveis pelos Serviços Pedagógicos sobre o direito ao brincar, buscando identificar as inter-relações destas concepções com as práticas educativas na Educação Infantil, conforme o proposto para este estudo;
- g) a necessidade de um estudo que venha apoiar o trabalho da Educação Infantil, levando em consideração todos os olhares analisados na pesquisa, incentivando o brincar como base na Educação Infantil, frisando a importância do brincar e os referenciais familiares.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro contextualizo a temática investigativa situando as motivações que impulsionaram a opção pelo tema. Descrevo o problema de investigação, objetivos e hipóteses norteadoras do estudo, o referencial teórico e os elementos que justificam a proposta.

No segundo, *Referencial Teórico*, são explicitados os principais pressupostos teóricos dos autores que embasam as seguintes dimensões que se inter relacionam e interferem nos espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil, a saber: as concepções de criança e infância; o direito ao brincar; a proposta pedagógica para a infância; a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil e a formação do professor da Educação Infantil, dentre outros.

No terceiro, *Educação Infantil e o brincar: cenário panorâmico dos estudos realizados no Brasil*, é apresentado uma visão panorâmica das dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro. Além disso, dados gerais relativos aos focos temáticos dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7)* da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que versam sobre o brincar.

No quarto, *Abordagem Metodológica*, discorro sobre os procedimentos metodológicos orientadores do estudo, contemplando aspectos tais como: caracterização do estudo, campo do estudo, participantes da pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e seu pré-teste, a técnica de análise dos dados e o cronograma com as etapas da pesquisa.

No quinto, *Análise dos dados: Olhares sobre o brincar*, apresento e discuto os dados coletados a partir de um diálogo com autores que aprofundam o tema em pauta.

No sexto, *Considerações finais*, retomo os objetivos da pesquisa articulando-os aos principais achados do estudo e sinalizando para novas questões investigativas.

Por fim, concluo o trabalho listando as referências utilizadas assim como apresento os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Inicialmente, é feita uma incursão nas proposições vygotskianas acerca do papel do brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, estabelecendo uma interlocução com autores contemporâneos que discutem esta temática.

Na seqüência, são discutidas as concepções de criança e infância; o direito ao brincar; a proposta pedagógica para a infância; a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil e a formação do professor como dimensões que se inter-relacionam e interferem nos espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil.

2.1 O brincar: um olhar a partir da perspectiva vygotskyana

L. S. Vygotsky se dedicou ao estudo sobre o papel do brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois entendia que este seria um dos componentes a serem considerados no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1982, 1991b, 1996). Para Machado (2001, p. 29), “É a possibilidade de elaboração das *funções psicológicas superiores* que fará com que o bebê humano dê um salto qualitativo diante dos outros mamíferos” (grifo do autor).

É possível constatar que quando Vygotsky se refere aos termos brinquedo e jogo, utiliza-os como sinônimos, sendo estes compreendidos no sentido da brincadeira, jogo de faz-de-conta ou de papéis (REGO, 1999). Na atualidade, os estudos que versam sobre o brincar realizam uma distinção conceitual entre os termos brinquedo, brincadeira e jogo. Kishimoto (2003, p. 7) apresenta as seguintes definições:

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

Ao falar do jogo, Kishimoto (2005, p. 13) explica que:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de

jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação tem suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. (grifo da autora)

Vygotsky faz uma análise das visões correntes em sua época sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Discorda da idéia veiculada por alguns autores de que os elementos definidores do brinquedo seriam o prazer, a satisfação de desejos não realizáveis, o simbolismo e a presença de regras. Vygotsky argumenta que a criança realiza outras ações que lhe proporcionam muito mais satisfações do que o brincar, por exemplo, chupar bico. Nem sempre, conforme o autor, o brincar será fonte de prazer, pois há determinadas brincadeiras e jogos (principalmente aqueles que pressupõem a existência de um vencedor) que podem causar um sentimento de frustração e desprazer caso a criança não seja a vencedora.

Vygotsky não nega que o brinquedo “[...] preenche as necessidades da criança[...]

 (Vygotsky, 1991b, p.105). Entretanto, para ser possível compreender a “[...] singularidade do brinquedo como uma forma de atividade, [...]” torna-se imprescindível o entendimento dessas necessidades, “[...] entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação” (Ibidem, p. 106).

Ignorar tais necessidades e restringir a importância do brinquedo somente ao desenvolvimento de funções intelectuais, seria, segundo o autor, uma “[...] intelectualização pedante da atividade de brincar[...]

 (Ibidem, p.105). Os desejos não realizáveis de imediato (cujo surgimento acontece durante a idade pré-escolar) são fatores importantes de serem considerados, pois, segundo Vygotsky, sem eles

[...] não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis [...] No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1991b, p. 106).

Concluindo sua reflexão, Vygotsky esclarece ainda que o simbólico não define o brinquedo (apesar de se encontrar presente nele), pois aquele aparece também

em outras atividades que os seres humanos realizam. A criação de uma situação imaginária, elemento até então não destacado pelas correntes vigentes, seria a principal característica que define o brincar (VYGOTSKY, 1991a). Para o autor:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VYGOTSKY, 1991b, p. 106).

A criança, ao criar situações imaginárias, atribui novos significados aos objetos, conforme é exemplificado por Vygotsky e Luria (1996, p. 160):

Qualquer um pode ver uma criança pequena dando de comer a um toco de pau, lutando contra inimigos invisíveis ou brincando com amigos inventados. Nenhum ator é capaz de “representar” de maneira tão convincente quanto uma criança. De fato, a criança olha para o toco de pau, mas vê uma boneca, a criança atribui aos objetos mais primitivos qualidades que são ditadas por seus desejos, suas experiências e suas fantasias. Para a criança, o quadro primitivo do mundo, é sem dúvida alguma, um quadro em que se apagaram as fronteiras entre a percepção real e a fantasia; será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam. (grifo dos autores).

Importa salientar que o ato de brincar pressupõe a observação de regras. Contudo, nem sempre estas regras estão explícitas. Assim, “[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori[...].” (VYGOTSKY, 1991b, p.108). Conforme Vygotsky (1991b, p.108-109):

O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. [...] a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. [...]. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras [...] Da mesma forma que numa situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária.

Através do brincar, “[...] a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1991b). Os objetos, continua o autor, “[...] perdem sua força determinadora. A

criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê”(VYGOTSKY, 1991b, p. 110, grifo do autor).

Por isso que através do brincar “[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1991b, p. 117). Ou seja, quando a criança está brincando, ela age numa esfera cognitiva que extrapola o seu nível desenvolvimento real.

Vygotsky afirma que no desenvolvimento da criança há de se considerar um nível e uma zona de desenvolvimento. O nível real se caracteriza pelas competências já consolidadas e a zona proximal se define pelas competências em vias de consolidação.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, volume 2, p. 22), instrumento desenvolvido pelo Ministério da Educação com o objetivo de orientar o trabalho das instituições de Educação Infantil, afirma que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Portanto, fica claro que o brincar é uma atividade infantil que mais do que respeitada em sala de aula, deve ser estimulada. Tendo-a como parceira das atividades, as situações de aprendizagem tornam-se verdadeiras oportunidades de construção do conhecimento.

2.2 O brincar e as concepções de criança e infância

A compreensão sobre o papel do brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil está relacionada às concepções que se possui sobre as categorias criança e infância. É evidente que as crianças sempre existiram, contudo a forma como elas são vistas mudaram com o decorrer dos tempos.

Ariès (1981), um dos autores clássicos quando o assunto em pauta é a questão da criança e o surgimento do sentimento de infância, discute em sua obra

as “idades da vida”. O autor salienta que a idéia e o sentimento de infância não é algo dado *a priori*, mas sim, são construtos que foram sendo construídos no decorrer da história. Demonstra que a consolidação de um significado moderno para o termo infância começa a se constituir no fim da Idade Média.

Por ser, a infância, uma construção social, ela sofre alterações com o passar do tempo. É na modernidade que surge a idéia de infância e de criança veiculada na atualidade. Moraes (2004, p. 2) destaca a evolução da sociedade e, juntamente com ela, a evolução dos conceitos de infância e criança:

Quando falamos de infância, muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem e também das relações sociais nos seus aspectos, econômico, histórico, cultural, político, entre outros aspectos, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Necessário, talvez, seria lembrar que as imagens de criança encarnam uma idéia de infância sempre recortada pelos referenciais que buscamos como base para concebê-las.

Manuel Sarmiento, um dos expoentes na área da sociologia da infância, menciona as contribuições dessa área quando o tema em pauta é questão da infância. Para o autor:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado de intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005, p. 361).

Sarmiento (2002) esclarece que a construção da infância depende de diferentes fatores da sociedade, sejam eles políticos, econômicos, etc. Desta forma, a infância torna-se um reflexo da sociedade, sendo que a criança que conhecemos hoje tem uma configuração única, pois pertence a sociedade em que está inserida. Nesse contexto, a escola enfrenta dificuldades com a organização escolar, mesmo na Educação Infantil, tendo que acompanhar uma realidade em constante mudança. Pinto (1997, p. 32), salienta que:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade de proteção face a esse

mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

No que se refere às relações entre as concepções de criança, de infância e o brincar, Prado (1991, p. 8), salienta que “[...] a criança é um ser histórico, cujo desenvolvimento está em profunda relação com o contexto sócio-cultural em que vive”. Portanto, “[...] a atividade lúdica não é um universo fantástico vivido de forma desligada da realidade concreta” (idem, p. 8).

Já Curtis (2006, p. 48-49) enfatiza que a concepção sobre o brincar reflete uma questão cultural, pois no seu entender:

Na maioria das culturas, incluindo a nossa, a maioria dos pais tem dificuldade em aceitar que, durante o brincar, as crianças estão aprendendo muitas habilidades e conceitos. Para a maioria deles, o brincar é visto como algo que as crianças fazem para se manter ocupadas enquanto os adultos estão ocupados em outro lugar. Mesmo aqueles que compreendem o seu valor e passam consideráveis períodos de tempo brincando com os filhos, tem dificuldade em compreender que o brincar tem um lugar importante no currículo dos primeiros anos.

Postas as relações entre as concepções de criança e infância e suas implicações para a constituição dos espaços e tempos para o brincar, a seguir a discussão versará sobre o entendimento do brincar enquanto um direito da criança.

2.3 Dispositivos legais e o direito ao brincar

A criança, parte ativa da população brasileira que não possui meios próprios de defesa, é protegida por diversos instrumentos legais, sejam eles nacionais ou internacionais. Provavelmente, um dos instrumentos legais mais importante é a Convenção dos Direitos da Criança (1990), documento elaborado pelas Nações Unidas e adotada em todos os países signatários.

No Brasil, a Educação Infantil surge como a primeira etapa do processo educacional com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, confirmando que o aprendizado começa com o nascimento e não mais apenas com o início do Ensino Fundamental. Vale lembrar que o direito normativo apenas surge quando a sociedade sente necessidade de proteger algo que não está sendo respeitado pela própria sociedade. Desta forma, as legislações que versam sobre o direito das

crianças surgem em uma sociedade que não os respeita e, ao mesmo tempo, percebe a falha que está cometendo (REDIN, 2000).

Dentre os dispositivos previstos na Convenção dos Direitos das Crianças, vale citar alguns e que defendem o direito da criança ao desenvolvimento de suas capacidades, de forma integral, o que compreende o direito ao brincar, sendo que o artigo 5º deixa claro que a responsabilidade pelo cumprimento dos direitos das crianças são os adultos que a cercam:

Os Estados Partes respeitam as responsabilidades, direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos membros da família alargada ou da comunidade nos termos dos costumes locais, dos representantes legais ou de outras pessoas que tenham a criança legalmente a seu cargo, de assegurar à criança, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades, a orientação e os conselhos adequados ao exercício dos direitos que lhe são reconhecidos pela presente Convenção. (1990, p.7)

A legislação entende a criança como um sujeito capaz, tendo condições de ser ouvida quando fala de suas necessidades e vontades, essas consideradas sempre como prioritárias, conforme o artigo 12:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, tendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.(1990, p. 10)

A liberdade de expressão é um dos direitos garantidos à criança (artigo 13) sendo compreendido como:

[...] a liberdade de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, tem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (1990, p.11)

O artigo 29, abaixo elencado, esclarece sobre a finalidade da educação, dando um sentido mais amplo à educação que o simples desenvolvimento de conteúdos:

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:
 - a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
 - b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
 - d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
 - e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.
2. Nenhuma disposição deste artigo ou do artigo 28.o pode ser interpretada de forma a ofender a liberdade dos indivíduos ou das pessoas colectivas de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no n.o 1 do presente artigo e que a educação ministrada nesses estabelecimentos seja conforme as regras mínimas prescritas pelo Estado. (1990, p.21)

Enfim, o artigo 31 da Convenção dos Direitos das Crianças determina, de maneira explícita, que o direito ao brincar deve ser respeitado, sendo entendido como uma parte importante do desenvolvimento infantil, garantido pelo Estado. Segue o texto do artigo:

- 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
- 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.(1990, p. 22)

Para corroborar a Convenção dos Direitos da Criança - instrumento revisto em 1990, tendo como base os Direitos Humanos - movimento de defesa dos direitos do homem com início na década de 50, o Brasil garante também esse direito na Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Esse dispositivo legal se caracteriza por ser um marco na história do Brasil, redefinindo os direitos de cidadania, seja do ponto de vista político como do ponto de vista dos direitos sociais.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Para garantir que todos os direitos elencados no artigo anterior sejam cumpridos, o Estado coloca os pais como responsáveis pelo bem-estar da criança, determinando no artigo 229, o seguinte: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sinaliza para os direitos da criança, sempre entendendo que o brincar é ato indispensável para o desenvolvimento saudável do ser humano. Conforme o artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O foco da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, (capítulo II, seção II, art. 29), tem como objetivo promover situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Oliveira (2002, p. 36), ao discutir os avanços e benefícios dos dispositivos legais que versam sobre a criança, salienta que:

- a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir do seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- a relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- os municípios têm a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil;
- a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social;
- a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.

Apesar de todos os dispositivos legais que versam sobre a Educação Infantil e sobre o papel desta etapa para o desenvolvimento integral da criança, é possível constatar que o acesso a ela continua restrito a poucas delas. Dados apresentados por Moraes (2007, p. 21) sinalizam para essa realidade:

O Brasil tem 11.496.926 crianças com idade entre 0 e 3 anos. A percentagem de meninos e meninas dessa faixa etária que estão matriculados em uma creche é de 13%, ou seja, apenas 1.494.600 deles. A frequência em creches está diretamente ligada ao rendimento mensal domiciliar *per capita*. Entre as crianças de até 3 anos que não frequentam creches (87%), o percentual é de 91,6% para as famílias com rendimento mensal *per capita* de até um quarto de salário mínimo e de 69,1% para as que ganham mais de dois salários mínimos. Os dados são da pesquisa Aspectos Complementares da Educação 2004, realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e divulgada este ano.

Além disso, muitos profissionais, ainda, não têm a habilitação exigida para trabalhar com essa faixa etária, ficando claro que a legislação não tem sido aplicada quando se fala de Educação Infantil. Neste cenário, a participação dos pais ganha papel de destaque, haja vista que suas concepções sobre esta etapa, seus modos de participação e a exigência de que a legislação seja cumprida, podem trazer implicações para o desenvolvimento de seus filhos.

Ao se falar em desenvolvimento integral, tem-se presente que tal desenvolvimento abrange múltiplas dimensões, necessidades e peculiaridades físicas, afetivo-emocionais, sócio-culturais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, volume 1, p. 13) estabelece como princípios para a Educação Infantil:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, volume 2, p. 23) afirma ainda que o brincar é instrumento que garante o desenvolvimento integral da criança, elencando os benefícios do jogo simbólico para a construção do conhecimento:

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Completa dizendo:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 28 e 29, vol. 1)

É tão grande a importância do brincar para as crianças de 0 a 6 anos, que o Referencial (1998, volume 2, p. 27 e 28) o coloca como um dos objetivos para a instituição de Educação Infantil já para as crianças de 0 a 3 anos, mas renova o objetivo quando fala das crianças de 4 a 6 anos, foco da presente pesquisa:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

Portanto, fica claro que o brincar é fundamental para a criança, sendo imprescindível que as escolas de Educação Infantil priorizem as brincadeiras como forma de desenvolvimento infantil, sendo responsável com a criança que frequenta a sua sala de aula.

O direito ao brincar, citado como sendo um dos princípios que devem pautar a Educação Infantil, fundamenta-se na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O art. 16 desta Lei define que o “direito à liberdade” da criança compreende, entre outros “aspectos”, o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (inciso IV). A família, a sociedade em geral e o poder público são responsáveis por assegurar que tal direito seja observado.

Contudo, muitas vezes, a família é a primeira a desconsiderar a importância do brincar. Dornelles (1998, p. 96) lembra que:

As crianças estarão a fim de brincar se for lhes garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça [...] que os brinquedos estejam a sua disposição, ao seu alcance e guardados de forma organizada. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar: Que meninos e meninas brinquem e se responsabilizem pelos brinquedos e pelo seu brincar, entendendo que quem está a fim de brincar, tenha seu direito garantido para brincar.

Desse modo, urge a necessidade de se salvaguardar tempos e espaços que garantam o direito de a criança brincar (Redin, 2000), mas conforme foi visto, isso passa pelas concepções e, por sua vez, pelo próprio processo de formação do educador.

2.4 Organização dos espaços e tempos na Educação Infantil

A Educação Infantil é uma fase escolar muito importante para as crianças e, por isso, tem merecido atenção especial por parte das escolas e de muitos estudiosos. É durante este período da vida que o desenvolvimento significativo mais importante acontece, construindo a base para um adulto completo e feliz. Diz Barbosa (2006, p. 25):

[...] as pedagogias da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e expressar-se, quanto, também, como proposições instrumentais em relação aos aspectos internos, ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina.

Fica claro que a Educação Infantil tem especificações distintas dos outros níveis de ensino, sendo necessário que os seus movimentos contemplem essas particularidades. Fala-se em rotina da Educação Infantil, sendo que Barbosa (2006, p. 201-202) a define como:

[...] uma categoria pedagógica [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte da rotina todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a

organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais.

É necessário que todas as ações a serem desenvolvidas na Educação Infantil sejam cuidadosamente preparadas e planejadas. Tratando-se dos conhecimentos a ser construídos, Redin (2000, p. 50) lembra que:

Há necessidade do ensino sistemático e intencional destes saberes – eles, porém, no período da Educação Infantil, deverão ser viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, com a alegria da descoberta, da surpresa, do espanto, do encanto, do belo, do novo, do prático; do tato, do cooperativo, do original no coletivo, do lúdico, do plástico, do harmonioso/desarmônico, do surpreendente mundo autenticamente humano.

Em relação aos espaços, o documento denominado de Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, lançado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto, estabelece no Artigo 13 que:

Os espaços serão projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitadas as suas necessidades e capacidades.

Parágrafo único - Em se tratando de turmas de educação infantil, em escolas de ensino fundamental e/ou médio, alguns destes espaços deverão ser de uso exclusivo das crianças de zero a seis anos, podendo outros ser compartilhados com os demais níveis de ensino, desde que a ocupação se dê em horário diferenciado, respeitada a proposta pedagógica da escola.

Ressaltando a importância do espaço para o atendimento das crianças de Educação Infantil, Barbosa e Horn (2000, p, 76) mencionam que:

Com relação à organização dos espaços internos das salas, é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Desde logo é importante ponderar que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de crianças. Uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças.

Para as autoras, o ambiente é muito mais que o espaço físico, sendo composto por tudo mais que possa integrar o cotidiano da sala de aula. Afinal, segundo Barbosa e Horn (2000, p.73):

O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Ao pensarmos no espaço para as crianças, devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. [...] Para que as crianças

tenham condições de atuar com competência no ambiente da Educação Infantil, diversas formas de planejamento do espaço podem ser utilizadas, sendo que a mais comum é a distribuição das salas através dos chamados “cantinhos”, que seriam espaços destinados a uma série de atividades específicas, possibilitando, assim, vantagens para as crianças, permitindo maior liberdade de escolha nas atividades a serem desenvolvidas.

As autoras complementam a idéia da divisão das salas de aulas em cantos, indicando que deveriam existir dois tipos de cantos: os fixos e os alternativos. No que se refere aos cantos fixos, vale citar:

- Casa de bonecas com fogão, geladeira, TV, cama, mesa, etc. objetos para utensílios de cozinha, quarto, banheiro... sala (estes poderão ser confeccionados com material de sucata).
- Canto da fantasia com pedaços de pano, tule, chapéus, sapatos, roupas... espelho, maquiagens.
- Canto da biblioteca com almofadas, tapetes, estante painel de informações, livros, revistas e jornais.
- Canto da garagem com tacos de madeira para construção, carros, trilhas, placas de sinais de trânsito.
- Canto dos jogos e brinquedos com jogos de encaixe, de armar, quebra-cabeça, sucatas organizadas e variadas, peças de madeira. (BARBOSA, HORN, 2000, p. 77)

Já os cantos alternativos, podem ser:

- Canto da música com instrumentos musicais comprados ou confeccionados, rádio, toca-fitas.
- Canto do supermercado com embalagens vazias de diferentes produtos, sacos para empacotar, caixa registradora, dinheiro de papel e moedas, cartazes com nome de produtos, prateleiras.
- Canto do cabeleireiro com espelho, maquiagens, rolos, escovas, grampos, secador de cabelos, bancada, cadeira, bacia para lavar cabeça, embalagem de xampu, cremes.
- Canto do museu com objetos colecionados pelas crianças em passeios, viagens.
- Canto da luz e da sombra com projetor de slides, lanternas, retro-projetor, filmes feitos pelas crianças, lençóis. (Idem, p. 78).

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 109) apregoam que é necessário utilizar diferentes espaços da escola e não somente a sala de aula:

Todos sabem como as crianças têm e demonstram necessidade de contato com o ar livre e com ambiente exteriores. Ao mesmo tempo, também vimos como os pequenos podem dispersar-se e sentir-se perdidos nos primeiros dias em que freqüentarem o pátio. É um ambiente no qual se aprende a relacionar-se com crianças e educadores de outros grupos, a conviver e a defender-se das invasões ou das agressões dos maiores.

Já para Spodek e Saracho (1998, p. 129):

Centros de atividades bem planejados e que oferecem muitas opções para as crianças evitam problemas de disciplina e permitem à equipe de professores conhecer as crianças como indivíduos únicos. As crianças

devem poder escolher dentre uma variedade de atividades, e deslocarem-se de uma para a outra como desejarem. Elas precisam aprender por meio de experiências diretas, de forma natural para elas. [...] Os equipamentos e os suprimentos devem estar organizados de modo que as crianças possam alcançá-los sem precisar de ajuda, e recolocá-los no lugar depois de usá-los.

Vale lembrar que a organização dos espaços de uma turma de Educação Infantil reflete concepções e modos de efetivação de um determinado currículo, bem como expressa os modelos educativos que fundamentam determinada ação pedagógica. Neste sentido:

A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos, reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos(as). (ZABALZA, 1987, p.124)

Enfim, é importante para o desenvolvimento integral da criança atendida pela Educação Infantil que o ambiente seja adequado, possibilitando a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Corroborando a idéia Hoffmann (2000, p. 33), é importante destacar que:

O espaço pedagógico que respeita e valoriza a criança no seu próprio tempo é, antes de mais nada, um ambiente espontâneo, seguro e desafiador. Espontâneo no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, onde possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente entre elas, sem pressões ou expectativas do adultos a serem cumpridas. Um ambiente acolhedor, porque será compreendida e acompanhada pelo adulto, pronto a ampará-la, a conversar com ela, a dar-lhe todo afeto e orientação necessária. E, ao mesmo tempo, desafiador, porque planejado e organizado pelo professor com base nas conquistas da própria criança e sempre na direção de novas conquistas.

A organização adequada do ambiente educativo, segundo Zabalza (1998), pressupõe observar os seguintes aspectos:

- a) Estruturação por áreas: para permitir uma diversidade de opções e autonomia nas ações infantis, dividir as salas por áreas, com materiais específicos em cada uma delas;
- b) Delimitação clara das áreas: a distribuição da sala de aula em áreas permite que a criança identifique e distinga os limites de cada área;
- c) Transformação (versatilidade): a sala deve estar organizada de modo que a sua transformação seja possível, com a rapidez necessária a cada situação, mesmo as imprevistas;

- d) Favorecimento da autonomia: os materiais de sala de aula, como os brinquedos, jogos e até mesmo o mobiliário devem permitir o uso autônomo pelas crianças;
- e) Segurança: a organização da sala de aula deve garantir que não haja nenhum risco para as crianças;
- f) Diversidade - possui várias vertentes a serem consideradas: 1) Quanto à estruturação: importante combinar áreas com a estruturação definida, onde é permitido um tipo de atividade com áreas pouco estruturadas, onde atividades variadas são possíveis, permitindo experiências diferenciadas; 2) Quanto aos agrupamentos: algumas áreas devem comportar todo o grupo, outros grupos pequenos e, ainda, devem existir áreas para atividades individuais, permitindo o isolamento; 3) Quanto à posição corporal: o espaço deve permitir diferentes possibilidades de postura física; 4) Quanto ao conteúdo: as áreas organizadas na sala de aula devem permitir a realização de atividades variadas;
- g) Polivalência: a sala de aula deve permitir várias possibilidades de organização;
- h) Sensibilidade estética - alguns critérios a serem considerados: 1) Ser muito colorida: as cores vivas chamam a atenção da criança, tornando a sala atraente para ela; 2) Ser original e criativa: a sala deve estimular a criatividade das crianças; 3) Ser personalizada: permitir a participação das crianças na decoração da sala de aula faz com que elas reflitam a sua identidade pessoal na mesma; 4) Incluir réplicas de obras de arte: permitindo, assim, o contato das crianças com a arte, desde muito cedo;
- i) Pluralidade: A diversidade pessoal deve estar refletida nos elementos que compõem a sala de aula, seja ela étnica, social e cultural, considerando-se o contexto da criança.

Ao problematizar a questão dos espaços e tempos na Educação Infantil, há de se considerar também o papel da rotina. A rotina permite com que as crianças antecipem os acontecimentos e sintam-se seguras no espaço escolar. Neste sentido podemos citar Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 100):

É necessário oferecer aos meninos e meninas pontos de referências estáveis, que se repitam a cada dia. Dessa maneira, aprenderão a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola. A educadora, com as suas explicações e verbalizações aproveita esses momentos para ensinar as crianças. Também há outros recursos que se utilizam para ajudar-lhes a antecipar e a orientar-se no tempo: a canção para ir ao pátio, as fotografias dos diferentes momentos do dia, um fantoche que lhes avisa que está na hora da refeição, etc.

Barbosa (2006, p.149) concorda com a necessidade de rotinas na Educação Infantil, afirmando que: “A repetição dia-a-dia, nas rotinas da educação infantil, pode dar às experiências das crianças o sentido de continuidade, de ser a chave do tempo que comporta a idéia de concluir amanhã algo iniciado hoje [...]”. Neste sentido, o planejamento é muito importante para a Educação Infantil, já que é através dele que se vislumbram as ações e se explicitam as intencionalidades. De forma resumida, o planejamento:

- Permite tomar decisões refletidas e fundamentadas;
- Ajuda esclarecer o sentido que queremos potencializar dentro do que ensinamos e do que aprendemos;
- Permite levar em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios do aluno e adaptar a isso a programação das atividades;
- Esclarece as atividades de ensino que queremos realizar;
- Permite prever as possíveis dificuldades de cada criança e orientá-la com a ajuda necessária;
- Prepara e prevê os recursos necessários;
- Conduz a organizar o tempo e o espaço;
- Ajuda a concretizar o tipo de observação que é necessário para avaliar e prever os momentos de fazê-lo. (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999, p. 114).

Redin (2007, p. 84), ao problematizar o papel do planejamento na ação educativa com crianças, salienta que “[...] planejamos, porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente”. Continua a autora:

A criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crença e valores... E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres. Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica onde o professor detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. O papel do planejamento só é importante enquanto apoio, tanto na revisão, como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocar o papel do professor como um dos mediadores do processo de aprendizagem humana. (idem, p.84)

É claro que este planejamento precisa ser flexível, podendo ser acrescentados itens que não se pensava durante a sua elaboração, já que durante a sua execução as crianças podem demonstrar outros interesses. Portanto, é preciso que a educadora tenha sensibilidade e observe as crianças, para que possa perceber os seus interesses, necessidades e desejos propondo situações de aprendizagens condizentes com eles.

O professor é quem vai possibilitar que os espaços e tempos da Educação Infantil sejam realmente significativos para as crianças, pois, conforme Müller e Redin (2007, p. 17):

O cotidiano na escola de educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbio, de valorização de diferenças. O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo.

Enfim, o tempo e o espaço da Educação Infantil precisam ser cuidadosamente planejados e preparados para que as crianças possam aproveitar o máximo dos momentos que permanecem na Escola, se desenvolvendo através do lúdico e da experimentação, sendo que o brincar deve direcionar o trabalho com as crianças de Educação Infantil. Ora, sendo importante serem observados tantos aspectos específicos das faixas etárias atendidas nesse nível de ensino, torna-se fundamental que o professor atuante tenha uma formação específica para tanto.

2.5 O brincar e a formação do professor

A formação profissional para atuar na Educação Infantil tem suscitado diversas discussões, sendo foco de várias pesquisas (TERCIOTTI, 2001; SILVA, 2004; PASQUALE, 2007). Conforme já mencionado, cada etapa de ensino possui as suas especificidades e, portanto, precisa de um profissional preparado para ela. Neste sentido, Azevedo e Schnetzler (2001, p. 1-2) afirmam:

O contexto de formação dos profissionais da educação infantil tem exigido uma reflexão profunda, principalmente por ser uma área de atuação profissional que, historicamente, tem sido relegada no panorama educacional brasileiro. O profissional da educação infantil surge nesse cenário, sem qualquer exigência de qualificação, e a partir de mudanças sociais significativas que influenciaram reformas no sistema educacional, é que a sua formação passou a ser discutida.

Redin (2000, p. 50) salienta que: “Por ser Educação Infantil, um espaço e tempo pedagógico, tem ela uma função educativa explícita, organizada, que exige ação de profissionais especificamente preparados”. No entender do autor:

O profissional da educação infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância exige o melhor do que dispomos. Mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto

conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedos e das múltiplas formas humanas, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos. Ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo (REDIN, 2000, p. 51).

O professor é o gestor dos processos de ensino e aprendizagem e mediador na construção do conhecimento infantil. Seu modo de conceber a infância, a criança e a própria Educação Infantil interferem em seu fazer pedagógico. Assim,

[...] os professores, por falta de alternativas, assumem posturas adquiridas em seus processos de escolarização, mesmo que não concordem com elas. Ora, a prática pedagógica de cada professor aflora suas concepções de ensino e aprendizagem. Estas concepções não estão claras e tampouco são perceptíveis a estes profissionais. Assim, estes necessitam de novos conhecimentos práticos e teóricos se visarmos a uma melhoria em suas práticas docentes. Porém, não é suficiente que se mostre e que se aponte os defeitos da formação ambiental, para que ocorra a superação de uma prática docente não satisfatória, mas sim, que se organizem e apresentem novos modelos. [...] (TERCIOTTI ; SCHNETZLER, 2001, p. 5).

Corroboram essa idéia Müller e Redin (2007, p. 17) quando salientam que: “Nas atividades e na forma de planejá-las e acompanhá-las, estão presente suas concepções de infância, de educação, de ensino, de aprendizagem, ou seja, de cultura”. Füllgraf, Wiggers e Campos (2005, p. 13), fazem uma crítica aos cursos de formação de professores, pois consideram que eles não oportunizam um preparo adequado com as demandas da Educação Infantil. No entender dos autores:

No que diz respeito à formação de professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que as opções existentes, tanto ao nível do ensino secundário – o curso de magistério – quanto no nível superior – o curso de pedagogia – não respondem às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a E.I.

Além dessa formação inicial e específica, para atuar junto aos pequenos da Educação Infantil, se faz necessária a formação continuada, pois “A educação para a primeira infância está em constante mudança, e, por isso, os professores devem manter-se atualizados, complementando sua formação ao longo da carreira [...]” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 394). Nessa linha, Loiola (2005, p. 2) entende que:

[...] a formação continuada das professoras deve se inserir em uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional. Acreditamos que é também

dentro da própria escola que as professoras podem encontrar alternativas para aperfeiçoar e melhorar suas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira, faz-se necessário desenvolver estratégias de formação a partir das exigências de suas práticas concretas e das interações com seus pares, procurando, ao mesmo tempo, o apoio de profissionais que trabalham com a problemática de formação de professoras. [...] Em síntese, consideramos que a busca e a concepção de uma proposta de formação continuada é uma necessidade atual que exige uma resposta urgente.

Fica claro que a Educação Infantil possui características próprias, sendo necessário que o profissional que atue juntamente a este nível de ensino tenha preparação, inicial e continuada, permitindo o desenvolvimento de um trabalho que respeite, em primeiro lugar, as crianças e suas etapas de desenvolvimento.

Feitas tais considerações, o foco do próximo capítulo é o cenário dos estudos realizados que versam sobre o brincar.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: CENÁRIO PANORÂMICO DOS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL

Neste capítulo apresento uma visão panorâmica das dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, no espaço temporal entre 1989 a 2008 que focalizam aspectos atinentes ao brincar na Educação Infantil.

É importante referir que os dados apresentados relativos às produções mencionadas se encontram em caráter incipiente, sinalizando apenas para aspectos que viabilizam uma caracterização ampla das dissertações, teses e trabalhos apresentados. Uma incursão mais consistente em temas de interlocução com os autores dos estudos e trabalhos que possuem relação direta com o foco desta proposta de investigação, será realizada posteriormente no decorrer da pesquisa.

3.1 Teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES: notas preliminares

A fonte de consulta utilizada para mapear as dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação do contexto nacional foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: brincar e Educação Infantil; brinquedo e Educação Infantil; infância e brincar; infância e brinquedo; e direito ao brincar. Através destes descritores foi possível identificar um conjunto de 163 trabalhos.

O processo de categorização dos trabalhos aconteceu em duas etapas: a) na primeira, a autora deste projeto procedeu à leitura flutuante (Bardin, 1988) dos resumos traçando os focos das produções; e b) na segunda, a categorização realizada passou por um processo de validação que foi feito pela orientadora dessa proposta de pesquisa.

Na primeira etapa foi possível constatar que nem todos os trabalhos identificados no conjunto de dissertações e teses tinham relação direta com a problemática investigativa do estudo ora proposto. Assim, a autora dividiu o conjunto de trabalhos em dois grupos procurando fazer um refinamento na categorização. O primeiro grupo está composto pelos trabalhos que versam sobre o brincar e

temáticas correlatas (mas que não se enquadram na perspectiva problemática dessa pesquisa) e o segundo, composto por aqueles trabalhos que possuem uma relação direta com este estudo.

Vale externalizar uma dificuldade encontrada no que se refere as diferentes formas de apresentação dos resumos de dissertações e teses. Ou seja, alguns resumos são elaborados de forma que não fica evidenciada, com clareza, a problemática investigativa; o referencial teórico que fundamentou o estudo e a caracterização do estudo (e, se tratando de pesquisa de campo, o campo empírico e sujeitos participantes do estudo), dentre outros.

Essa constatação corrobora a posição de Sarmiento (2006, p. 23), quando ela destaca em sua Tese de Doutorado que “[...] tratando-se de dissertações e teses, seus resumos são formados por diferentes modalidades de apresentação e não oferecem subsídios suficientes para uma análise acurada”. No refinamento analítico das dissertações e teses que possuem relação direta com a pesquisa, o material base foi o texto na íntegra daqueles trabalhos disponibilizados em banco de teses digitais.

Feita tal separação, dei prosseguimento a segunda etapa. Nessa, a orientadora, da mesma forma que a orientanda, leu os resumos de todos os trabalhos selecionados em ambos os grupos a fim de: a) identificar se o agrupamento das investigações selecionadas pela orientanda eram pertinentes; e b) se os focos estavam de acordo com o eixo de cada uma das pesquisas. A partir das adequações solicitadas pela orientadora do estudo, a autora do projeto iniciou o processo de tabulação dos dados, os quais são apresentados na sequência.

Das 163 dissertações e teses identificadas através dos descritores utilizados, é possível constatar 88 (54%) versam sobre o brincar e temáticas correlatas. Do conjunto geral das 163 dissertações e teses identificadas, 75 (46,01%) trabalhos, estão relacionados diretamente com a problemática investigativa da pesquisa em pauta. Destes, 63 (84 %) são dissertações e 12 (16 %) são teses, conforme ilustra o gráfico 01:

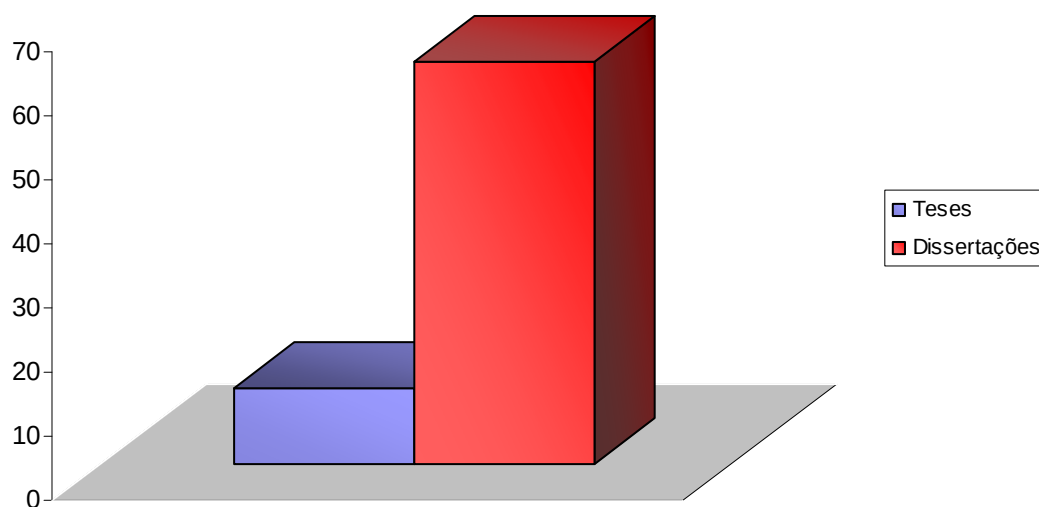


Gráfico 1: Caracterização das dissertações e teses sobre o brincar na Educação Infantil
 FONTE: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses

O foco investigativo dessas produções que possuem relação direta com a temática proposta nesse estudo é apresentado no quadro 01:

Foco da produção	Autor/ano
Sentido da Educação Infantil para as crianças	Lara (2000)
Significado do brincar para as crianças	Monguilhott (2008), Araújo (2008)
Brincar e desenvolvimento infantil	Tassinari (2004), Marquezini (2005), Harres (1997), Bassan (1997), Nicoletti (2008)
Brincar e desenvolvimento infantil na concepção das professoras	Pinho (2001), Foresti (2002), Amblard (2005), Mochiutti (2007), Afonso (2006), Rocha (1997), Freitas (2005), Vilela (2007), Carvalho (1999)
Brincar e desenvolvimento infantil na concepção de educadoras e crianças	Azevedo (2006), Veillard (1996), Cotonhoto (2001), Leal (2003), Martins (2008), Wajskop (1996), Capistrano

	(2005), Germanos (2001), Silva (2006), Trevisan (2007)
Brincar e materiais utilizados	Souza (2005)
Jogos na Educação Infantil	Sauer (2002),
Jogo protagonizado- Jogo de papéis	Jardim (2002), Oliveira (1993)
Jogos cooperativos/cooperação	Blanco (2007)
Lugar da brincadeira na Educação Infantil	Silva (2008)
Transdisciplinariedade na Educação Infantil	Brandão (2006)
Mediação na Educação Infantil	Teles (2004)
O direito ao brincar	Magnani (1998), Silva (2006), Franco (2008)
Reflexão teórico-prática do brincar	Debartoli (2004)
Resignificação do brincar	Lima (2002)
Formação do indivíduo autônomo	Tucci (2003)
Importância da brincadeira livre	Sarti (2002)
Brincar e espaços lúdicos	Filgueiras (1998), Prado (1998), Paschoal (2001), Vital (2003), Gomes (2006), Pereira (2008)
Levantamento dos estudos sobre o brincar na Educação Infantil	Biscoli (2005), Oliveira (2007), Júnior (2003),
Desenvolvimento psicomotor	Peretti (2005)
Construção do espaço pelo sujeito através do brincar	Monteiro (2001)
Brinquedo e desenvolvimento infantil	Schorro (2002)
Brincar, cultura, criança e escola	Lamb (2002), Costa (2001), Veiga (2001)
Brincar e desenvolvimento da criatividade	Zanluchi (2004)
Brincar e Práticas Pedagógicas	Silveira (2001), Paixão (2004), Flores (2006), Araldi (2007), Octaviani (2003), Mezzomo (2003), Silva (2003),

	Micarello (2006), Moreno (2001), Paula (2007)
Regras e brincar	Ambra (2005)
Representação social de infância de professoras de Educação Infantil	Demathé (2007)
Representações dos professores sobre a Educação Infantil	Assis (2004)
Formação de Professores e o Brincar	Terciotti (2001), Loro (2008), Laureano (2007), Aguiar (2006), Pasquali (2007)

Quadro 1: Foco das dissertações e teses sobre o brincar na Educação Infantil

FONTE: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses

Em relação à área do Programa de Pós Graduação onde os trabalhos foram defendidos, é possível constatar uma maior incidência de produções na área da Educação, que concentra 56 (74,6%) dos trabalhos. As dissertações e teses realizadas em outras áreas do conhecimento totalizam 19 trabalhos (25,4%), conforme demonstra o quadro 02.

Áreas de concentração	Nº trab.
Educação	56
Educação nas Ciências	04
Psicologia	07
Psicologia escolar e do desenvolvimento humano	03
Educação Física	03
Serviço Social	01
Distúrbio do desenvolvimento	01
Total	75

Quadro 02: Área de Concentração das dissertações e teses sobre o brincar na Educação Infantil

FONTE: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses

No que se refere ao ano de defesa das dissertações e teses, é possível observar que a partir do ano 2000 cresce, gradativamente, o número de dissertações e teses defendidas, conforme ilustra o quadro 3:

Ano de defesa	Quantidade
1989	00
1990	00
1991	00
1992	00
1993	01
1994	00
1995	00
1996	02
1997	02
1998	03
1999	01
2000	01
2001	10
2002	07
2003	07
2004	06
2005	08
2006	08
2007	10
2008	08
Total	75

Quadro 03: Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas

FONTE: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e

teses

Quanto ao local de defesa, as dissertações e teses foram defendidas de forma distribuída em 34 universidades brasileiras. As Universidades situadas no Estado de São Paulo são o grande pólo de produção sobre o brincar no país, concentrando 35 trabalhos entre (46,6%) das 75 dissertações e teses defendidas do conjunto total. As demais universidades concentram, conjuntamente, 40 (53,4%) dos trabalhos conforme ilustra o gráfico 02:

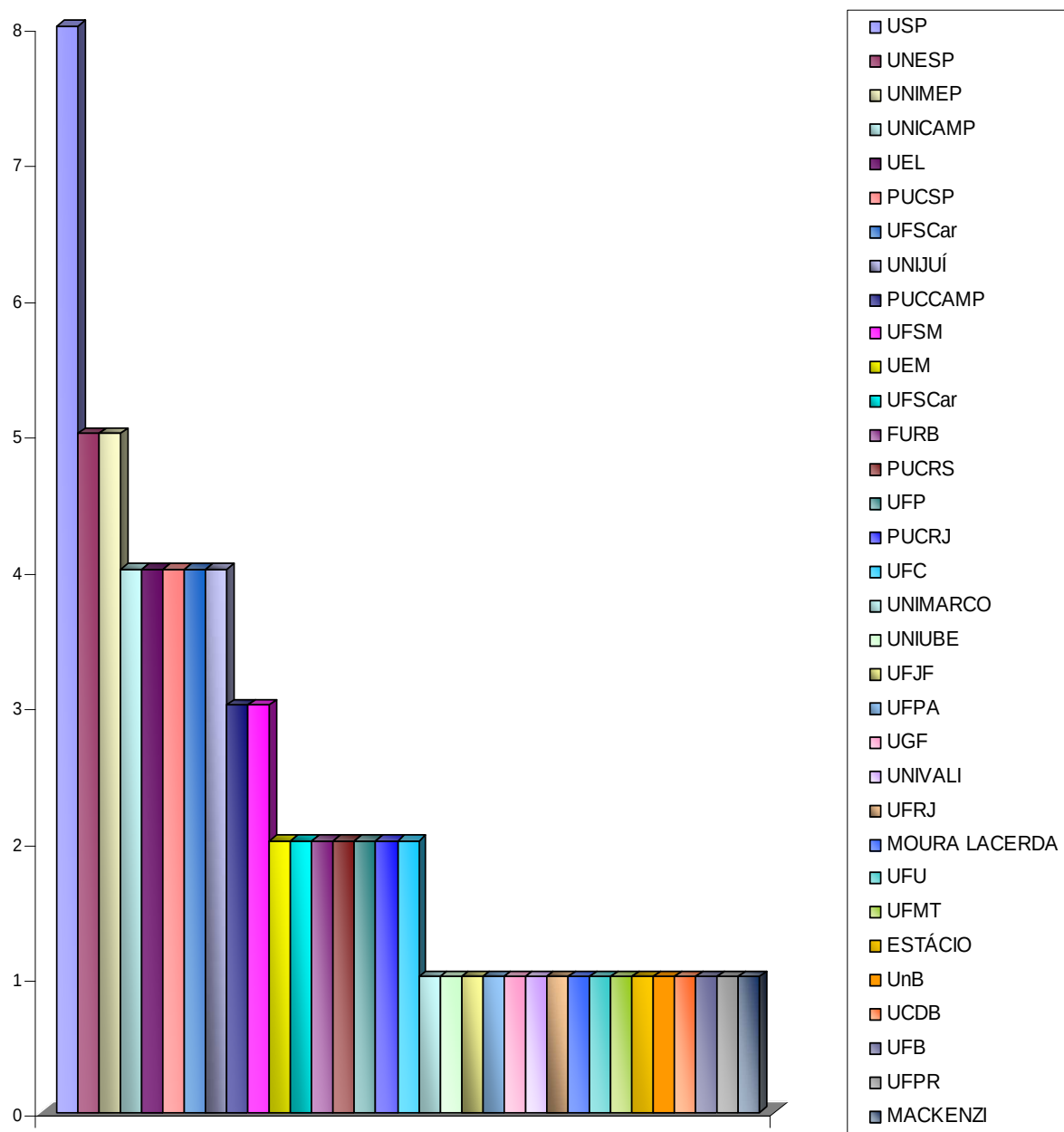


Gráfico 2: Local de defesa das dissertações e teses
 FONTE: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses

Os autores² mais citados nos resumos dos trabalhos analisados são apresentados no gráfico 3. De acordo com os dados apresentados, é possível observar que Vygotsky é um dos autores mais referidos nos estudos, seguido por

² Os demais autores que não são mencionados no gráfico acima podem ser identificados no Apêndice F.

Leontiev e Elkonin. Nesse sentido, constata-se que a perspectiva histórico-cultural é o principal aporte teórico quando o assunto em pauta é o brincar.

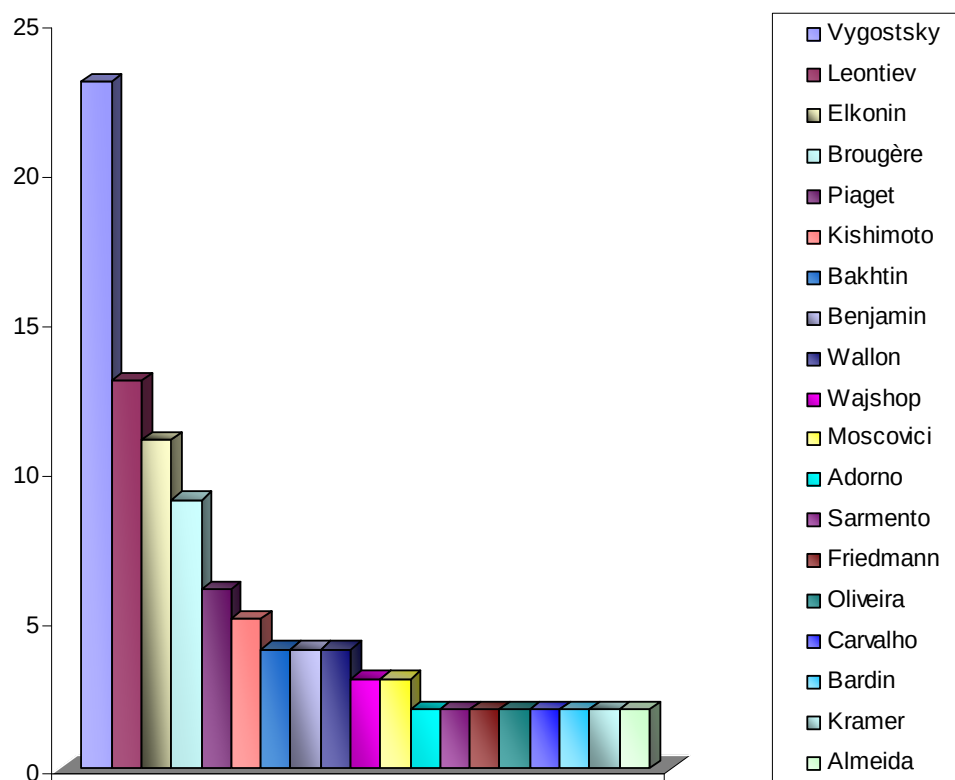


Gráfico 3: Autores citados nas dissertações e teses
 FONTE: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses

O referencial teórico que fundamentou os trabalhos não fica evidenciado de forma clara em todos os resumos consultados. A própria denominação da mesma perspectiva teórica aparece citada com diferentes nomenclaturas, como é o caso da Teoria Vygotskyana que é referida como sendo: Teoria Histórico Cultural, Psicologia Histórico Cultural, Psicologia Sócio Histórica, e Sócio Histórica. Em relação às demais perspectiva citadas, destacam-se a das Representações Sociais; a Socio Ontológica e o Círculo de Bakhtin.

Sarmiento (2006, p. 65), em sua Tese de Doutorado, encontrou também nas dissertações, teses e artigos que analisou, diversidades em termos de denominações da teoria vygotskyana. A autora questiona: “Por que utilizar esta multiplicidade de denominações para caracterizar a Teoria de Vygotsky quando o próprio autor definiu sua abordagem com clareza?”. Com base nos estudos realizados nas fontes primárias, defende a denominação Histórico Cultural explicando que:

Por que a defesa pela denominação *Histórico-Cultural*? Entendemos que a presença de tais dimensões na denominação da teoria já sinaliza para aquilo que se constitui o cerne dos postulados teóricos vygotskyanos, ou seja, a influência da história e da cultura no processo de humanização e desenvolvimento do ser humano. Acreditamos também ser necessário discutir sobre o entendimento de história e cultura dentro da perspectiva vygotskyana. (SARMENTO, 2006, p. 71, grifo da autora).

Vale ressaltar que não foi localizado nenhum estudo empírico que articulasse a concepção de crianças, responsáveis pelas crianças, educadoras e serviços pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil, sobre o direito ao brincar. Tampouco que congregue a concepção deste conjunto de pessoas, buscando estabelecer relações entre suas concepções e a Proposta Pedagógica, os Planos de Estudo e as práticas educativas, conforme o que é proposto neste projeto de investigação. Isso possibilita inferir o caráter inovador e reafirmar a validade e relevância da dissertação ora apresentada.

3.1.1 Dissertações e teses: enfoques sobre o brincar

Do conjunto total de 88 teses e dissertações que possuíam relação direta com a presente pesquisa, 30 foram localizadas na sua integralidade e analisadas. Delas, podemos destacar pontos em comum com a presente pesquisa e pontos complementares, destacando os aspectos elencados abaixo.

A dissertação intitulada “Os sentidos de escola para as crianças da Educação Infantil” (MONGUILHOTT, 2008) demonstra a preocupação de pesquisar quais as opiniões das crianças sobre a escola que frequentam. Traz como objetivo geral: “Compreender, discursivamente, os sentidos de escola atribuídos pelas crianças da Educação Infantil” (p. 17) e como objetivo específico: “Refletir a organização do espaço e tempo na e da Educação Infantil; investigar a participação das crianças na elaboração das atividades e brincadeiras propostas pelo(a) professor(a)”. (p.17).

Refere-se à concepção de criança e infância como um fenômeno social, segundo Sarmiento e Pinto (1997), afirmando que as culturas infantis são um processo de formação social, sofrendo a influência do mundo adulto e de tudo que o cerca. A partir das falas das crianças, a autora nos remete as teorias como a do princípio do quadriculamento de Foucault (2006); círculo de Bakhtin; tema e significações de Bakhtin/Voloshinov (2004); e as questões de poder e disciplinamento, entendidas como homogeneização do sujeito segundo Barbosa (2006). Conclui o segundo capítulo afirmando que:

Ao analisar os dizeres, percebemos que há uma discursividade que sinaliza a tendência de práticas de homogeneização na escola: todos devem obedecer às mesmas regras, usar os mesmos materiais, fazer as mesmas atividades do mesmo jeito. (MONGUILHOTT, 2008, p. 52)

Cita Vigotsky (1993) quando busca a definição para o conceito de aprendizagem, sendo aqui entendida como “[...] um processo de aquisição, como mudanças que ocorrem nos sujeitos a partir da interação com o meio e com o outro” (MONGUILHOTT, 2008, p. 58). Cagliari (1998) também é citado aqui, complementando a idéia de aprendizado, afirmando que o mesmo é coletivo e não repetitivo, sendo que a aprendizagem está na criação de quem aprende.

A autora encara a Educação Infantil como um espaço para o brincar, lembrando que o mesmo é um direito das crianças. Afirma que:

A criança, ao brincar, apropria-se das significações estabelecidas e as transforma segundo seus sentimentos e experiências, além de interiorizar determinados modelos de mundo adulto. No âmbito dos grupos sociais diversos, ela tem possibilidade de intervir e criar. A brincadeira tem significativa importância no desenvolvimento das crianças, pois, além de ser fonte de lazer, é também de conhecimento. (MONGUILHOTT, 2008, p. 67)

Sentidos apontados pelas crianças para a escola de Educação Infantil: a escola como um lugar de aprender e o lugar destinado ao brincar. “Consideramos as instituições de Educação Infantil, ao mesmo tempo como um lugar educativo e como um espaço para brincar espontaneamente” (MONGUILHOTT, 2008, p. 75).

No trabalho intitulado “O Trabalho em creche: Um estudo sobre o pensar e o sentir dos educadores infantis sobre o brincar” a autora Tassinari (2004) deixa clara a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Como professora de 1ª série do ensino fundamental percebe a necessidade de pesquisar a visão das professoras de Educação Infantil sobre essa atividade essencial para as crianças de creches e pré-escolas. A autora afirma que:

Freqüentemente, o “brincar” é relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem ser ‘trabalho’, prevalecendo a dicotomia: recreio=brincar e prazer, sala de aula=estudo e acadêmico. (TASSINARI, 2004, p. 15, grifo da autora)

Entende que:

O brincar, os jogos e brincadeiras, são por sua vez, recursos necessários à construção da identidade, da autonomia e das diferentes linguagens das crianças. Estas aquisições são básicas para toda vida futura, contribuindo para o ajustamento pessoal e social do indivíduo e para sua vida profissional. (TASSINARI, 2004, p. 17)

Tem como foco o entendimento sobre o brincar dos educadores de Educação Infantil. Como objetivo geral: “[...] aprofundar conhecimentos sobre o brincar para a criança de 0 a 6 anos” (TASSINARI, 2004, p. 17). Como objetivos específicos temos:

- Investigar a importância que os educadores da educação infantil atribuem ao brincar para o desenvolvimento infantil nesta primeira etapa da vida e desempenhos posteriores;
- Conhecer os saberes que embasam e dão subsídios às suas ações como mediadores do brincar,
- Saber qual são os momentos disponibilizados para o brincar das crianças.(TASSINARI, 2004, p. 18)

Baseia-se na teoria psicogenética para desenvolver o seu trabalho, citando como eixo teórico Piaget e Vigotsky, acreditando que o sujeito se desenvolve em interação com outros sujeitos. Enumera as diversas etapas de desenvolvimento estudadas por Piaget, deixando clara a sua preferência Piagetiana. Da teoria de Vigotsky apenas ressalta:

Quando o indivíduo toma posse do material cultural, torna-o seu, passando a usá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Assim, a formação da consciência humana é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situação de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve assim, relações interpessoais, densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. (TASSINARI, 2004, p. 34-35)

Define o brincar baseando-se nos diversos autores citados acima, concluindo que:

Portanto, brincar permite desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências de expectativas e tolerância, ajudando os participantes das brincadeiras a confiarem em si mesmos e em suas capacidades. Brincando, aprende-se a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesmo à criação de vínculos afetivos e duradouros. (TASSINARI, 2004, p. 47)

Discorre, no terceiro capítulo, sobre o surgimento das creches e sua evolução através dos tempos, concordando que, atualmente, as instituições de Educação Infantil têm como objetivo o desenvolvimento integral da criança, seja nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Nesse contexto, coloca o adulto, professor, como mediador desse processo, onde o brincar é fundamental. Utiliza como categorias de análise: significado do brincar; brincar como preparação para o trabalho; preparação da educadora como mediadora do brincar; e espaço do brincar nas creches e pré-escolas.

a) *Significado do brincar*: as professoras entrevistadas consideram o brincar como fundamental para o desenvolvimento infantil, facilitando a aprendizagem. Utilizam o brincar, ainda, como forma de observação e conhecimento das crianças com as quais trabalham. Sobre o brincar são destacados os seguintes aspectos: o prazer e diversão; a descontração; a satisfação; a expressão infantil; facilitador de aproximações e agente socializador. Conclui dizendo:

Todo o processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma atividade interna por parte delas. Brincando, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, resultantes também da interação entre maturação e a estimulação social e pessoal que estabelece e recebe das pessoas que dela cuidam. O papel do educador, aí, é essencial. (TASSINARI, 2004, p. 81)

b) *Brincar como preparação para o trabalho*: foi observado nas entrevistas que as profissionais nunca tinham pensado no brincar como uma forma de preparação para o mercado de trabalho, tão distante das crianças de Educação Infantil. Entretanto, após a análise da pergunta, todas foram unânimes em concordar que, o brincar auxilia sim no trabalho futuro, pois, através das brincadeiras que as crianças começam a lidar com sentimentos como a frustração e a necessidade de persistirem no que desejam.

c) *Preparação da educadora como mediadora do brincar*: um número significativo das entrevistadas revelou que não tiveram qualquer preparação para atuarem como mediadoras das brincadeiras, nem sobre a importância do brincar, sendo que algumas buscaram alguns recursos para entenderem melhor o seu papel. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aparece como referência para a pesquisa dessas professoras. A autora conclui dizendo:

Diante deste cenário, fica evidente que, os educadores infantis, embora aceitando quase instintivamente o valor significativo do brincar, ainda

necessitam construir um sólido conceito sobre o brincar, desenvolvendo assim, as habilidades necessárias por meio da observação, apreender que as aprendizagens estão ocorrendo nos comportamentos lúdicos das crianças. (TASSINARI, 2004, p.92)

d) Espaço para brincar nas creches e pré-escolas: nas falas das educadoras surge uma contradição: todas consideraram o brincar como a principal atividade infantil, auxiliando inclusive no desenvolvimento, mas a grande maioria relega ao brincar o espaço de tempo posterior as outras atividades, brincando no tempo que “sobrar”.

Na fala da autora:

Um número significativo de participantes entrevistadas revelou que este momento é disponibilizado às crianças, após o que consideram ‘as atividades importantes’ ou ‘necessárias’, deixando reservado para o brincar, quando tudo já está encaminhado(...) (TASSINARI, 2004, p. 87 e 88)

O trabalho intitulado “Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil”, (MARQUEZINI, 2005) foca no brincar em relação ao desenvolvimento infantil, buscando verificar a compreensão dos profissionais que atuam junto à Educação Infantil sobre o brincar, sendo que considera que o brincar é visto apenas como um facilitador da aprendizagem, mas sempre relacionado a “desordem” e a “bagunça”. Tem como objetivo geral:

[...] analisar as concepções dos professores que atuam nas instituições de educação infantil sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento psicológico de seus alunos. Buscamos também investigar a importância dada por tais docentes ao brincar, verificando igualmente a natureza do valor atribuído aos jogos praticados por seus alunos. Por último, procuramos identificar o espaço e o tempo que tais professores destinam ao brincar livre nas escolas, além de analisar as principais brincadeiras que realizam e as finalidades com que as desenvolvem. (MARQUEZINI, 2005, p. 23)

A autora realiza um estudo histórico sobre o brincar, buscando suas origens e utilizações no mundo e no Brasil. Na sequência, analisa o brincar do ponto de vista de diversos teóricos como Freud e outros. Quanto a Vygotsky narra que

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934)⁶ é outro autor que destaca os processos criativos que têm origem na atividade da brincadeira, além de considerá-lo importante para o desenvolvimento das crianças. Para ele, quando a criança brinca, sempre se comporta como se fosse maior do que na realidade é. Isto leva o brincar a funcionar como “zona de desenvolvimento proximal” tanto pela situação criada quanto pelo respeito às regras a que tal atividade obriga. Em outras palavras, apesar de o brincar ser uma ação “pouco estruturada”, a partir de uma situação concreta, ele possibilita o desenvolvimento de uma certa “imaginação” dirigida. Assim, ela, a criança, não fantasia qualquer coisa. Ao contrário, nas suas

brincadeiras de *faz-de-conta*, procura agir da maneira como os adultos procedem efetivamente no seu dia-a-dia. (MARQUEZINI, 2005, p. 44 -45, grifo da autora)

Baseia a sua fundamentação teórica em Piaget, destinando um capítulo a explanação de sua teoria. Após a realização da coleta de dados e análise das entrevistas a autora conclui que:

1. As professoras consideram o meio físico e social como fator preponderante para a ocorrência do desenvolvimento físico e psicológico das crianças. 2. Concebem o brincar como um dos elementos desse meio. 3. Concebem o sujeito como um ser passivo – portanto, que tem pouca influência na determinação do seu desenvolvimento. 4. Apesar de considerarem o desenvolvimento como decorrente da interação entre o indivíduo e o meio, não explicitam a natureza dessa interação. [...] a prática reflete uma concepção ambientalista, subsidiada pelo discurso da carência cultural. 5. Não diferenciam o desenvolvimento afetivo do cognitivo e do social, além de freqüentemente os citarem sem qualquer precisão teórica. [...] 6. Elas não compreendem que o desenvolvimento dos vários aspectos psicológicos ocorre de forma concomitante e interligada [...]. 7. [...] as professoras apresentam uma visão superficial, fragmentada e incompleta dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento psicológico infantil. 8. Apesar de as professoras considerarem o brincar importante para o desenvolvimento, pontuam apenas uma ou outra brincadeira. Elas demonstram, com isso, que têm uma visão restrita e parcial sobre o papel do brincar. [...]. 9. [...] desconhecem os processos pelos quais o brincar interfere no desenvolvimento. 10. Elas só interferem nas brincadeiras infantis quando as crianças brigam. [...] 11. Avaliam que o tempo dedicado à realização de atividades de brincadeira livre é suficiente. Talvez isso ocorra pelo fato de as docentes não vislumbrarem a brincadeira livre também como meio propiciador de desenvolvimento. 12. Por último, não dominam nenhuma teoria que se preste a discutir o brincar e sua importância para o desenvolvimento. Supomos que talvez estas professoras não tenham tido acesso em sua formação a tais teorias, ou, se as tiveram, não as reconstruíram a ponto de compreendê-las e “aplicá-las” na sua prática profissional. (MARQUEZINI, 2005, p. 120-122, grifo da autora)

Afirma que os profissionais entrevistados demonstraram que tem pouco conhecimento sobre a relação do brincar com o desenvolvimento infantil, o que considera bastante grave, afinal, é na Educação Infantil que o desenvolvimento é o objetivo principal. Questiona como as professoras não tem conhecimento dos teóricos das várias tendências e como se deu o apropriamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil por esse grupo. Encerra narrando a resistência encontrada pelas professoras de exporem a suas práticas, sendo que declara essa como a maior dificuldade que encontrou na realização da pesquisa.

A dissertação intitulada “Características da Mediação de Aprendizagem e o brincar na Educação Infantil: Indicadores para a formação de professores” (TELES, 2004) busca analisar a prática de professoras de Educação Infantil, bem como

contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento. Rege o seu trabalho pela linha da Psicologia Histórico-Cultural. Elenca os seguintes objetivos:

[...] observar como se dá o processo mediacional em um período da vida da criança, em que o brincar é sua atividade principal; verificar as concepções sobre o brincar que educadoras de uma instituição pública apresentam e analisar o processo de formação de professores, quanto ao brincar, para atuar nesse contexto e propor uma reflexão sobre suas estratégias de mediação. (TELES, 2004, p. 12)

Faz um estudo, em seu capítulo I, sobre o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural adotado, esclarecendo pontos importantes dos estudos desenvolvidos por Vigotski. Fala da importância social para o desenvolvimento infantil, destacando a aquisição da linguagem como fator importante, esclarece o papel da imitação e narra a necessidade da mediação para que a criança alcance a zona de desenvolvimento potencial.

No segundo capítulo realiza uma revisão histórica nas escolas de Educação Infantil e, chegando a atualidade, trata das políticas públicas destinadas a primeira infância. Inicia o capítulo 3 afirmando que é necessário que o professor tenha uma relação com os saberes que ensina, criando assim, uma identidade profissional. Continuando a reflexão sobre os professores de Educação Infantil, afirma que:

[...] o processo de formação continuada de professores deve preocupar-se com três domínios: domínio do saber acumulado no que diz respeito ao conteúdo escolar e às formas de ensinar; domínio da concepção dialética, como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônoma e crítica e o domínio da formação de uma postura éticopolítica, guiada por sentimentos e valores, que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado, como meio para desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano. (TELES, 2004, p. 43)

Trás alguns pressupostos para a formação de professores, dentro da linha Histórico-cultural, elencados por Saviani: prática social; problematização entendido como a identificação e criação de novas necessidades; instrumentalização; concepção de catarse de Gramsci, que trata exatamente da passagem da ação para a conceituação; e prática social, vista aqui como último pressuposto e como o primeiro, se retornando ao ponto de chegada. Sobre mediação coloca:

Os mediadores são como elos existentes entre o sujeito e o objeto, eles funcionam como uma espécie de filtro, por meio do qual o sujeito é capaz de ver o mundo e operar sobre ele. A mediação se faz de duas maneiras: pelas funções simbólicas (memória e palavras) e pela instrumentalizada (objetos e pessoas), portanto, a mediação é o elo entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. A mediação não funciona com autoritarismo e imposição de conhecimentos como um diretivismo pedagógico. Não funciona, também, por uma omissão de quem fica "em cima do muro", como no espontaneísmo

pedagógico. A mediação, na teoria sóciohistórica, é um processo de construção do conhecimento, em que existe uma relação de assimetria entre aquele que ensina e o que aprende. A mediação funciona como catalisador químico, que, presente numa reação, facilita ou acelera e até mesmo possibilita esta reação; se ausente, retarda a reação, ou esta poderá até não ocorrer. A mediação do professor se faz justamente no intervalo entre a etapa de construção do conhecimento pelo aluno e a etapa da possível introdução de um saber científico. Outra importante função mediadora que o professor desempenha é trabalhar com o ambiente e a experiência dos alunos. Ele coloca em ordem os elementos do meio, mediante a organização das atividades e fazendo com que os objetos ganhem significado cultural. (TELES, 2004, p. 45)

No capítulo 4 define o brincar do ponto de vista da Antropologia, da Filosofia, e da Psicologia. Explora o desenvolvimento da imaginação em um sub capítulo, relacionando a mesma com o desenvolvimento da linguagem. Relaciona o brincar com a imaginação e com a imitação, afirmando que a:

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades de representar o mundo e de se distinguir das pessoas, sendo isso possibilitado, principalmente, pelos jogos de faz de conta. Ao mesmo tempo que toma o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas que a situação lhe impõe. (TELES, 2004, p. 58)

Conclui que:

As educadoras que participaram do presente estudo acreditam que o brincar é uma atividade, uma necessidade da criança, a característica principal da infância. Segundo as mesmas, a criança não consegue ficar o tempo todo presa e quieta na sala. Um aspecto, que foi unânime entre elas, diz respeito à preferência das crianças pelo brincar espontâneo. Mas, em contrapartida, falam ser necessário que esse brincar na escola seja direcionado e diversificado, principalmente com a utilização de jogos. (TELES, 2004, p. 106).

Todas as educadoras concordam que o brincar não deve se restringir a jogos pedagógicos, ficando claro que, nas suas práticas, elas reservam momentos de brincar livre. A mediação esperada não foi observada na maior parte dos casos, sendo que as professoras ficavam, normalmente, alheias as brincadeiras das crianças. Narra que: “Assim, as principais características da mediação observadas foram: baixo índice de estimulação, sensibilidade e autonomia para duas das três educadoras. (TELES, 2004, p. 108). Percebe-se, dessa forma, a necessidade da continuação do trabalho de formação continuada para esse grupo de professoras observadas. Encerra dizendo que através da formação continuada que iniciou durante a pesquisa “[...] foi possível aprofundar melhor os conceitos de brincar e de mediação, afim de colaborar na melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas com as crianças na creche.” (Idem, p. 108)

A dissertação intitulada “O lúdico na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande – MS” (SILVA, 2006) justifica-se pela necessidade de avaliar como as professores tratam a questão do lúdico nas salas de aula da Educação Infantil. Tal curiosidade surgiu na autora quando atuava como Terapeuta Ocupacional e estabelecia alguns contatos com os profissionais da educação objeto da presente pesquisa. Considera a Educação Infantil como um ambiente destinado ao desenvolvimento integral da criança, em conjunto com a família e comunidade. Para tanto, o ambiente deve favorecer esse desenvolvimento, considerando o lúdico como parte importante, facilitador, desse processo.

Com a pesquisa a autora pretende identificar o material lúdico disponível para as crianças nas salas de Educação Infantil e se e como as atividades de aproveitam desses materiais. Define jogos em três categorias: jogos direcionados, jogos livres e jogos de faz-de conta. No primeiro capítulo discorre sobre o brincar, levando em consideração a linha de pesquisa psicogenética de Piaget e abordagem Sócio-histórica de Vygotsky, Elkonin e Leontiev. No que se refere à Psicologia Sócio-histórica afirma:

Vygotsky, o fundador da teoria histórico-cultural, postula uma teoria do desenvolvimento, em que as condições sociais, que são históricas, vão em constante interação com as bases biológicas do comportamento. Parte do pressuposto que as estruturas orgânicas simples, que são determinadas pela maturação biológica, vão desenvolvendo-se ao longo da interação da criança com o mundo físico e social e, é em função da experiência social a que a criança está exposta, que se irá desenvolver a estrutura de pensamento mais complexa. A preocupação de Vygotsky está na compreensão de como se forma as funções psicológicas superiores. Sua constituição, se dá no meio social, logo, na medida em que o indivíduo se apropria deste mundo, também se constitui, enquanto sujeito. Vygotsky propôs uma nova abordagem para a psicologia abordando três idéias centrais, que podem ser consideradas como básicas para a compreensão de seus pressupostos: as funções psicológicas resultam de atividade cerebral, assim, têm um suporte psicológico, mas moldado pela cultura; o desenvolvimento humano se estabelece nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico; e os sistemas simbólicos são um dos mediadores na relação homem/mundo. (SILVA, 2006, p. 41)

Coloca Vygotsky como um dos principais representante que investigaram os jogos de maneira sistematizada, afinal, a cultura sendo parte integrante do desenvolvimento infantil, o jogo se torna importante instrumento de mediação para esse desenvolvimento. Lembra que, quando discute o papel do brinquedo, Vygotsky refere-se ao jogo de faz-de-conta, descartando a idéia equivocada que a criança brinca por prazer, trazendo a afirmação da maturação das necessidades.

Na idade pré-escolar, surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Vygotsky (1991) ressalta que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiam os brinquedos, uma vez que parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata de desejos, a comportamento da criança muda. (SILVA, 2006, p. 49)

Para resolver essa tensão, a criança no início da idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório para resolver suas questões, no qual os seus desejos são ou não realizados conforme seu dispor, isto é, que também se pode chamar de brinquedo. (SILVA, 2006, p. 50)

No final do capítulo 1 faz uma aproximação entre as idéias dos autores das duas teorias analisadas na dissertações, enumerando ponto comuns entre as mesmas quando mencionam a importância do jogo. No capítulo 2 a autora fala do lúdico, utilizando brincadeiras e o brincar como sinônimos. Afirma que : “Para Leontiev (1988), a atividade lúdica é a atividade principal da criança, considerada dentro das condições histórico-culturais da contemporaneidade.” (SILVA, 2006, p. 68). Não quer dizer que é a atividade que faz por mais tempo, mas sim, a atividade que mais contribui para o desenvolvimento infantil. Lembra que o brincar é um direito da criança e está respaldado pela lei, seja através da Lei Diretrizes e Bases da Educação ou das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil.

Pensando nisso, é importante falarmos sobre o brincar na Educação Infantil, analisando se os profissionais da área dão a importância necessária para a atividade. A autora coloca:

A escola, por ser o 1º agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. Portanto, não nos restam dúvidas de que se torna imprescindível à presença de um educador que tenha consciência de sua importância não apenas como um mero reproduzidor da realidade vigente, mas sim como um agente transformador, com uma visão sócio-crítica da realidade. (SILVA, 2006, p. 72)

Destaca, no capítulo 3, a importância da formação profissional para profissionais da educação, lembrando que a preocupação com essa formação é de nível mundial, principalmente nos países desenvolvidos. Aponta como problemas nas instituições de Educação Infantil a visão de cuidado, como uma entidade assistencialista, ou a visão de preparação para os Anos Iniciais. Conclui que, na Educação Infantil, todas as dimensões da criança devem ser atendidas, seja

cuidando ou desenvolvendo atividade de aprendizado com elas, sem esquecer, nunca, do brincar. E, para tanto, se faz necessário cursos de formação que preparem os profissionais da educação para o atendimento de crianças como os seres complexos que são, permitindo o desenvolvimento de todas as suas esferas, seja cognitiva, afetiva, social, entre outras. Como objetivos específicos podemos citar:

Identificar a concepção sobre o papel do brincar implícita na proposta pedagógica para a Educação Infantil da Escola Municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Identificar os jogos e brinquedos disponíveis e mais utilizados pelos professores; Verificar se e como os aspectos lúdicos vêm sendo desenvolvidos nessas escolas; Identificar a concepção de brincar e seus significados atribuídos pelos professores; Discutir a formação dos professores em relação ao papel do lúdico na Educação Infantil. (SILVA, 2006, p. 113)

Dos dados coletados podemos concluir que: apesar das professoras valorizarem as atividades lúdicas não mencionaram a necessidade de um espaço específico, demonstrando que o brincar está vinculado a sala de aula e a todas as suas limitações; afirmam que trabalham com jogos e brinquedos mas percebe-se que não se tem clareza de como fazer e quais os materiais mais adequados; como a atividade é normalmente dirigida, se dá prioridade a jogos de regras, se deixando de lado o jogo simbólico; o brincar acaba ficando restrito ao tempo de espera ou ao recreio, dando mais tempo para as atividades “mais produtivas”; a existência de espaços infantis como parque e brinquedos apropriados não significa que exista a preocupação com o brincar.

A partir do acompanhamento dos questionários respondidos, pode-se observar e inferir que as atuações das professoras nos mostram uma posição de certo modo ambígua, em relação ao brincar: por um lado, esta modalidade não se caracteriza como uma atividade que mereça participação direta e investimentos pedagógicos; por outro lado, existe uma concessão, no sentido de disponibilidade de tempo, espaço e materiais que a professora disponibiliza as crianças na medida em que são solicitadas, ou seja, embora o brincar, não se constitua em objeto da atenção por parte da professora, ele acaba tendo, em certo grau, sua permissão para que ocorra no espaço de sala de aula. (SILVA, 2006, p. 137)

Silva (2006) conclui que:

O professor, para utilizar o jogo, deve estar muito bem alicerçado teoricamente, pois terá sempre que justificar para si mesmo, aos seus pares, à direção, à coordenação e aos pais o porquê e o para quê das atividades lúdicas. O lúdico na escola vive sempre a ambigüidade de não ser trabalho. (p. 164)

De modo geral, as escolas não têm considerado o brincar como um processo de construção do conhecimento e da aquisição de cultura, nem

como processo de desenvolvimento global das crianças. Por isso, reduz a dimensão do brincar, limita as possibilidades, restringe os espaços lúdicos, a disponibilidade e a variedade de materiais lúdicos. (p. 169)

Cabe ainda ressaltar que, em qualquer que seja a instituição infantil, um trabalho calcado no lúdico, exige sempre uma visão aprofundada sobre as perspectivas existentes e as tendências atuais. Neste caso, faz-se necessário um olhar para o brincar, enquanto meio de apropriação da cultura, no qual as crianças e suas brincadeiras devem ser respeitadas segundo seu meio social e de seus interesses. É criando um espaço para que possam vivenciar sua autonomia, satisfazer seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo em que aprendem com o outro a controlá-los e compreendê-los, que se pode desenvolver suas potencialidades. (p. 174)

Portanto, podemos afirmar que a autora do presente trabalho chega a conclusão que, mesmo nos espaços onde o brincar é dito como importante, não existe o real conhecimento sobre o assunto, sendo visível a falta de preparação, seja dos profissionais, seja dos próprios espaços que abrigam a Educação Infantil. Isso demonstra, do meu ponto de vista, que a escola de Educação Infantil ainda é vista como o espaço de aprendizagem formal, tal como acontece nos outros níveis de ensino, se esquecendo, claramente, das necessidades próprias da faixa etária das crianças que atendem.

Na dissertação intitulada “O brincar na pré-escola: um caso sério?” a autora Magnani (1998) discute o direito de brincar das crianças escolarizadas. Discorre sobre o motivo das crianças não terem o direito ao brincar respeitando, sendo que podemos elencar problemas econômicos, problemas físicos ou mentais, sobrecarga de atividades a que são submetidas pelos pais e a preocupação com o futuro das crianças, esquecendo-se do presente.

No primeiro capítulo se dedica a qualificar e definir o brincar, salientando a importância da mesma, utilizando-se de diferentes autores, mas sempre baseando-se na teoria psicogenética, citando Piaget. Dentre as definições, fala longamente sobre as brinquedotecas. Narra a importância desse espaço para que as crianças possam desenvolver suas habilidades através do brincar, afirmando que se as escolas permitissem o brincar espaços como esses, específicos para a brincadeira, não seriam necessários. Afirma que: “Na escola, os jogos podem ser utilizados pelo professor de forma espontânea ou dirigida, ou seja, para propiciar o desenvolvimento e/ou a aprendizagem.” (MAGNANI, 1998, p. 47).

A autora define os tipos de jogos, dando exemplo de aprendizado que as crianças podem desenvolver através dos jogos e brincadeiras. Comenta, ainda, da possibilidade de criação de brinquedo com a utilização de sucatas, mas lembra que muitas professoras não vêem nesse material o potencial para se tornar um brinquedo.

Aponta que um dos efeitos da privação ao brincar seriam as crianças com dificuldades de aprendizagem e relacionamento, sendo encaminhadas para profissionais diversos, como a psicopedagoga. “[...] a pergunta básica que nos propomos investigar é: as pré-escolas maringenses (PR) incentivam e apóiam as brincadeiras infantis, fazendo destas parte de sua proposta curricular?” (MAGNANI, 1998, p. 62). Objetivos para esta pesquisa:

- investigar como nas pré-escolas públicas e particulares de Maringá as crianças brincam de maneira espontânea;
- identificar se as escolas possuem materiais próprios para a criança brincar;
- observar se os adultos incentivam, dão apoio e participam das brincadeiras infantis;
- contribuir com a práxis do professor e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da criança.
- realizar uma comparação de diferentes pré-escolas da região de Maringá-PR e Campinas-SP. (MAGNANI, 1998, p. 70 e 71)

Analisando os documentos se percebeu que os professores quase não tem cursos de formações continuadas e que os salários são muito baixos. Acredito que os documentos apenas demonstram a realidade da classe profissional dos professores no nosso país. Conclui que:

Nas observações realizadas constatamos o jogo do faz-de-conta em 21,42% das escolas. Destas, apenas uma era de Maringá. Além disso, em nenhum momento as crianças manifestaram desejo de brincar com os objetos e utensílios dispostos em um canto da sala. Quanto ao jogo de construção, quase metade das pré-escolas pesquisadas 42,85% o utilizavam, geralmente no início ou no final do período. Com relação ao jogo de regra, somente duas de Maringá o adotaram. Em contrapartida, nas duas EMEIs este jogo se faz presente. Estas observações revelam que estes jogos continuam sendo desvalorizados. (MAGNANI, 1998, p. 94)

Diante do exposto neste trabalho, fica evidente que as atividades das crianças nas escolas de Maringá não possibilitam que sejam alcançados os objetivos educacionais que norteiam o trabalho pedagógico das EMEIs, os quais se voltam para a conquista da autonomia intelectual e moral das crianças. Isso leva-nos a acreditar que as pré-escolas de Maringá necessitam de mudanças, que vão desde a organização da sala de aula até a dinâmica da condução de atividades. Isto tudo implica, obviamente, investimentos de ordem material e humano. (MAGNANI, 1998, p. 98-99)

Os dados revelados nesta pesquisa são alarmantes, pois demonstram que as crianças estão sendo tolhidas em seus direitos e que os professores não

possuem nenhum conhecimento sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança. Sendo assim, esperamos contribuir no sentido de alertar e oferecer sugestões aos educadores, de uma forma geral, para que as atividades lúdicas não sejam relegadas a um segundo plano, ou apenas ao período do recreio. Afinal, o brincar na pré-escola é um caso sério (MAGNANI, 1998, p.102 -103).

A dissertação intitulada “O brincar, a criança e a escola - tramas de um caminho”, (Flores, 2006) discute a questão do brincar nas escolas. Afirmar que o ato de brincar está imediatamente ligado a criança e à infância e que a escola “pedagogiza” o brincar e “rotiniza” a criança. Foca no brincar como forma de produção cultural do sujeito infantil e como as crianças brincam nas escolas. No primeiro capítulo, a autora descreve a escola escolhida para a realização da pesquisa, sendo bastante detalhista no que se refere aos espaços físicos e possibilidades para o brincar, sendo que a parte externa da escola é muito valorizada nas falas das professoras, apesar de pouco utilizadas na prática, e bastante cuidada, com a ajuda dos pais das crianças. Percebe que a escola é bem vista na comunidade que a enxerga como uma necessidade do bairro. Narra, ainda, a rotina das crianças observadas, indicando os detalhes que considera relevante para a pesquisa. Lembra que:

A subdivisão de tempos escolares não é uma “decisão técnica de caráter neutro”, nela estão presentes os valores – culturais e sociais – que definem e instituem o discurso pedagógico. As escolas de educação infantil e as pré-escolas iniciam esta aprendizagem ordenada do tempo quando imprimem os ritmos através das repetições, (re)organizam o que o senso comum denominou de relógio biológico das crianças. (FLORES, 2006, p. 51-52, grifo da autora).

No segundo capítulo a autora discorre sobre brinquedos e brincadeiras, inicialmente fazendo uma leitura de gênero nas mesmas. Define criança através das perspectivas de Fernandes e Benjamin. Sobre a escola, coloca:

Na brincadeira simbólica – com ou sem o objeto brinquedo –, o ato lúdico não se resume a uma mera assimilação de atitudes ou comportamentos. É um retrato que ilustra como o papel da criança é distinto daquele que ela desempenha na sua experimentação cotidiana. Ao construir o mundo da ficção, a criança vivencia o mundo real no qual está inserida, momento que pode trazer alegria ou dor. Este sujeito, em suas experiências de vida, movimenta-se, brinca, pula, ri, vem para a escola acreditando que há um mundo novo a conhecer, muitos desafios a enfrentar, mas percebe que não tem lugar para seu corpo nesta instituição. (FLORES, 2006, p. 66)

Afirma a existência de uma cultura infantil, constituída exclusivamente por momentos lúdicos, sendo adquirido pelo meio social em que a criança está inserida. Portanto, seus brinquedos e suas brincadeiras estão intimamente ligadas com o meio.

Observo algumas relações que estas crianças estabelecem ao brincar. O brinquedo mostra-se como um objeto complexo que necessita ser desvendado e simplificado. Esse desvelamento possibilita a compreensão do funcionamento da cultura, ou seja, a criança, com o brinquedo nas mãos, manipula uma imagem que será por ela decodificada. Quando este brincar é desencadeado por situações vividas, as simulações desses fatos acontecem nos jogos imaginários, reproduzindo os discursos da sociedade em que vive. (FLORES, 2006, p. 74)

No terceiro capítulo fala sobre o discurso sobre o brincar na instituição pesquisada, bem como os aspectos mercadológicos dos brinquedos, analisando a realidade classificando as crianças como consumistas. A indústria percebe o interesse das crianças e investem em jogos e brinquedos com personagens infantis que atraiam as crianças, sendo cultural. A autora afirma:

O brinquedo – objeto da ação da criança – é cultural na medida em que está relacionado com as práticas sociais de cultura na qual estão inseridas as crianças que o manipulam. A cultura atribui sentidos a estes objetos. Através da linguagem, constrói significados para que estes sejam associados a lugares, a determinados grupos sociais – nesse caso, em especial, os grupos infantis (FLORES, 2006, p. 89).

Analisa, ainda, a indústria alimentícia e a campanha publicitária da RBS TV “Educar é tudo”. Transcrevo o trecho a seguir:

No fragmento do texto do dia 28/04/2005, da página 4, do referido jornal, o que chama a atenção é a palavra “TORNARÃO”, como se o marco inicial para o brincar fosse ali, naquele momento. Evidencia que a partir deste dia eles – brincar, ouvir, permitir, errar, dar exemplo e limites –, foram descobertos por todas as pessoas e são sinônimo de educação! (FLORES, 2006, p. 97)

Concordo com a autora quando, nesse trecho, demonstra a perplexidade de observar que é necessário uma campanha publicitária que demonstre as necessidades das crianças, como brincar, para um desenvolvimento saudável e feliz. Tais necessidades deveriam ser inerentes a condição da criança, sem que fosse preciso campanhas que incentivasse a sociedade a criar possibilidade de

brincar para as mesmas. Ela finaliza deixando claro que o objetivo da pesquisa é o de questionar o papel do brincar nas escolas, sempre buscando identificar a influência da mídia nesse contexto. Não tem um caráter conclusivo, tendo em vista que as pesquisas continuam surgindo e novas teorias e tendências se desenvolverão.

Finaliza deixando claro que o objetivo da pesquisa é o de questionar o papel do brincar nas escolas, sempre buscando identificar a influência da mídia nesse contexto. Não tem um caráter conclusivo, tendo em vista que as pesquisas continuam surgindo e novas teorias e tendências se desenvolverão.

Na dissertação intitulada “Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001”, a autora Biscoli (2005) busca analisar o material produzido sobre o brincar durante o período. De acordo com a autora seu trabalho “[...] toma como foco o lugar que a atividade lúdica ocupa na Produção Acadêmica da área da Educação, considerando a Educação Infantil e Séries Iniciais”. Ela tem como objetivo “identificar as compreensões e perspectivas sobre a atividade lúdica (do jogo ou brincadeira), seu papel e significado no processo de constituição e desenvolvimento da criança, presentes na produção acadêmica brasileira, no período de 1995 a 2001”. (BISCOLI, 2005, p. 9)

A autora destaca a articulação entre a psicologia e a pedagogia, que, juntas, procuram entender e auxiliar no desenvolvimento infantil. Elenca diferentes autores que definem a importância dessa compreensão para o trabalho com crianças pequenas, como as da Educação Infantil e tenta, também com ajuda dos autores, definir infância. Biscoli afirma que:

Na perspectiva histórico-cultural, as crianças nas brincadeiras imitam e reinterpretam o mundo dos adultos. Nesta perspectiva as crianças não só vão conservar e dar continuidade ao mundo social dos adultos, mas irão principalmente dar respostas gerando juízos e interpretações, contribuindo para transformar as formas sociais. As crianças desse modo participam ativamente e não passivamente. Assim, não só os adultos irão intervir no mundo da criança, mas as crianças em contrapartida irão intervir junto dos adultos. (BISCOLI, 2005, p. 14)

Afirma que o grande problema das escolas é negar a criança que está nos alunos, retirando momentos do lúdico em detrimento do ensino dos conteúdos. Traça uma evolução histórica do jogo, trazendo informações sobre o mesmo em diferentes momentos históricos, o que torna possível compreendermos algumas das

dificuldades encontradas nas escolas atualmente. Conforme a autora, a visão que encontramos nas escolas de Educação Infantil de que o jogo deve ser restrito pode ser explicado da seguinte forma:

O caráter improdutivo que é dado ao jogo se deve ao fato deste estar implicado na sua própria natureza, isto é, a de não ter a preocupação com o resultado, mas com a atividade do brincar em si, tendo um fim em si mesmo. A psicologia histórico-cultural soviética aponta no jogo da criança a determinação de todas as possibilidades quer da formação da sua personalidade, quer de sua aprendizagem, quer dos processos superiores da consciência. Nesta perspectiva, o jogo é compreendido também como brincadeira, utilizado como meio de educação. A forma como é desenvolvido o seu processo no ensino aprendizagem é o que dará o diferencial. Assim, a atividade lúdica envolve uma prática que não é apenas espontânea, há necessidade de um planejamento, de uma organização das crianças no seu espaço, sem que se caia na rigidez de um lado ou no espontaneísmo do outro lado. Todavia, junto com a criança, o educador preparado para compreendê-la em suas necessidades será capaz de auxiliá-la; porém, sua intervenção será sutilmente trabalhada de modo que não interfira no jogo, que deve ser participado, não imposto. (BISCOLI, 2005, p.20)

Alegando a existência de diversos tipos de jogos, Biscoli os classifica pelo seguinte critério: quanto aos conteúdos e quanto as suas origens. Quanto aos tipos de jogos: jogo de papéis ou padronizado; jogos que reproduzem as imagens do mundo; jogo-trabalho; jogo de construção com argumento; e jogos dramáticos. Encerra o primeiro capítulo discutindo a utilização dos jogos nas salas de aula, lembrando que tudo dependerá do posicionamento da professora para que o encontro dos jogos com a educação seja positivo.

Inicia o capítulo 2 tecendo um breve comentário quanto a falta de sistematização da produção brasileira, deixando clara a sua intenção de realizá-la. Utilizou para a pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com os seguintes descritores: brincadeira, jogo, imaginação, lúdico, atividade criadora. Selecionou 20 teses e dissertações que considerou como importantes e realizou a análise de cada uma delas, conforme o que é feito neste trabalho.

No capítulo 3 tece comentários sobre o material analisado. Começa enlencando os teóricos da Psicologia mais citados, sendo eles Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Henry Wallon e Daniil B. Elkonin” (BISCOLI, 2005). Destaca que muitas delas utilizam-se de teóricos de correntes distintas, fazendo o chamado ecletismo teórico, demonstrando a superficialidade dos estudos e realizando uma mistura conceitual. Segue tecendo considerações sobre as produções dentro das categorias

nas quais foram distribuídas. Cria tabelas agrupando as teses e dissertações em sub-categorias, conforme o assunto específico que tratam. Realiza uma análise bastante completa e complexa, podendo ser utilizada como ponto de partida para futuras análise que ainda serão realizadas dentro da minha pesquisa. A autora conclui que:

De forma geral, acreditamos que as produções apresentaram críticas à educação tradicional, cuja ênfase está na sistematização monótona defendendo que o uso do jogo torna motivadora a aprendizagem. Procuraram trazer a atividade lúdica como elemento que auxilia nos processos do desenvolvimento do sujeito enfocando o aspecto cognitivo, bem como o social. Porém em ambos os níveis de ensino, houve pouca ênfase no desenvolvimento da personalidade, enquanto totalidade no desenvolvimento dos processos superiores. Essa falta se registrou, sobretudo, nas dissertações que enfocaram as séries iniciais do ensino fundamental, enfatizam com pouca frequência a importância dos jogos protagonizados, na formação da personalidade também para o desenvolvimento das crianças escolares. (BISCOLI, 2005, p. 173)

Destaca, ainda, em sua conclusão, a importância das pesquisas que vem sendo realizadas na área da educação no nosso país, permitindo que uma nova compreensão sobre a infância e uma nova forma de entender a criança seja difundida em todos os níveis de ensinos. Isso possibilitaria uma educação pensada nas necessidades e desejos das próprias crianças, surgindo uma prática pedagógica onde a criança seja respeitada enquanto sujeito de direitos em nossa sociedade. Completa dizendo acreditar na necessidade de uma formação de professores que:

[...] privilegie, nas políticas de formação do educador da infância, não só a dimensão ética, mas também, o lugar do jogo, da brincadeira, enfim, do lúdico na constituição do ofício de professor como sujeito histórico, capaz de ação e reflexão em sua mediação pedagógica com a criança. E que, com base nessa compreensão, possa estabelecer processos educativos em que a criança seja compreendida nas suas múltiplas dimensões: como sujeito histórico e social, contemplando seus sentimentos, valores e sua cultura infantil, desde uma representação social da mesma como sujeito de direitos. Assim, a atividade lúdica pode potencializar o desenvolvimento da criança na sua totalidade, permitindo que se estabeleçam e trabalhem desde as relações sociais até as questões instrumentais do conhecimento, em especial, seu potencial imaginativo e constituidor de sua consciência como sujeito históricossocial. (BISCOLI, 2005, p. 177).

Na dissertação intitulada “A criança e o brincar: um estudo sobre as concepções das educadoras infantis”, a autora Azevedo (2006) tem como questões norteadoras: “Quais as concepções das educadoras de creches sobre o brincar?”

Que tratamento as educadoras infantis estão dando à brincadeira no cotidiano das instituições de educação infantil, em especial das crianças de zero a quatro anos?” (p. 16).

A autora inicia o capítulo sobre o referencial teórico realizando uma análise histórica das creches, nos lembrando que as mesmas tinham o cunho assistencialista e filantrópico até bem pouco tempo atrás. Ressalta que, ainda hoje, encontramos traços dessa realidade nas nossas escolas de Educação Infantil. Realiza, ainda, uma pesquisa histórica sobre a infância e as crianças. Continua com definições acerca do brincar, utilizando basicamente a teoria Histórico-cultural de Vygotsky.

Refere que todo o tipo de brincadeira desenvolvida pelas crianças possuem regras, sejam claras ou ocultas. No jogo de imitação as regras são determinadas pelo modelo a ser imitado. Descarta a hipótese de que a criança brinca por prazer, lembrando que o jogo pode trazer conseqüências onde o desprazer fica evidente. Fala, ainda, das zonas de desenvolvimento. No que se refere à infância conclui que:

Como conclusão desse tópico, é possível afirmar que a infância é um direito da criança, conquistado e construído ao longo da história da humanidade. O direito à infância pode ser manifestado de uma forma falsa, isto é, pensamos que estamos dando atenção à criança, enquanto, na realidade, a estamos idiotizando ou excluindo-a. (AZEVEDO, 2006, p. 31).

Quando se refere a importância da brincadeira nos dias de hoje, Azevedo nos lembra que ela é uma das maneiras da transmissão de cultura e a criança, sendo um ser em construção social, acaba por fazer dela a sua principal atividade. Nas escolas esse fato deve ser aproveitado de maneira que o professor se torne mediador dessa atividade, se constituindo, o espaço da escola, em um local de desenvolvimento integral da criança pequena. A autora conclui que:

A partir da análise realizada, podemos considerar que as educadoras reconhecem o brincar como uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, mas como não dominam suficientemente uma fundamentação teórica que embase, respalde tal importância, não assumem essa atividade como prioritária na educação infantil. Como conseqüências, carecem de clareza e segurança, o que culmina, por vezes, em falas e ações contraditórias. Elas não se sentem seguras para apostar na possibilidade do brincar como atividade principal para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As educadoras mostraram, ainda, certa confusão no discernimento das necessidades da criança, não diferenciando a necessidade imediata e presente daquela relacionada à escola próxima futura. (AZEVEDO, 2006, p. 99)

Encerra o trabalho afirmando que é necessário o reconhecimento dos profissionais que atuam com Educação Infantil, inclusive reestruturando salários e condições de trabalho. Também lembra que, nessa valorização, a formação continuada seria de grande valia para que os profissionais pudessem se apropriar de conceitos e conhecimentos sobre o brincar, atividade central da infância.

A tese intitulada “Infâncias na creche – corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte” (DEBARTOLI, 2004) traz uma visão baseada na educação e na sociologia. A autora questiona a divisão, realizada pela legislação, de creche e pré-escola e tenta fugir da “Pedagogia da Infância”, buscando analisar a questão de forma singular, dando uma nova forma de especialização da infância. No primeiro capítulo traça as características do município pesquisado, bem como, a instituição em foco. Narra, principalmente, as características políticas que levam o município a ter poucas escolas de Educação Infantil, sendo levado a incluir as entidades filantrópicas, neste caso as creches comunitárias, para a realização da presente pesquisa. Após discorrer longamente sobre as observações e entrevistas, o autor afirma:

No brincar, busca-se garantir a consolidação de que é tomado como uma nova concepção de infância, atrelada as idéias de cidadania, autonomia e direito. Sua inclusão na Educação Infantil é ressaltada como uma garantia do direito de ser criança. Contudo, observo que tal postura, em diferentes momentos, concretiza-se de forma irrefletida e obrigatória, não constituindo passos significativos para o enriquecimento das relações, dos tempos, espaços e organizações cotidianas nas escolas. (DEBARTOLI, 2004, p. 62-63).

Quando se fala das creches percebe-se, nas falas das professoras, que a idéia de que a creche se constitui em um segundo lar para as crianças, idéia originada na criação das mesmas, ainda vigora fortemente, afinal, todas, em suas definições sobre as creches, enumeram esse aspecto como importante, apesar do reconhecimento do papel educacional das mesmas. Analisa como fator determinante para o trabalho das professoras, as histórias de vida, projetos e formação profissional de cada uma delas, traçando um paralelo entre essa história e a sua atuação enquanto professora. Ainda, analisa as experiências culturais das profissionais e a visão que elas tem das crianças com as quais trabalham.

A dissertação intitulada “A Educação Infantil e as práticas escolarizadas de Educação: o caso de uma EMEI de Marília/SP” (PAIXÃO, 2004) faz uma análise da Educação Infantil em uma escola. Afirma que: “Se antes a educação infantil carecia de propósitos educativos para as crianças independentes de sua faixa etária e nível social, hoje é necessário lutar para que não se esqueça a quem a educação infantil se dirige: a criança.” (PAIXÃO, 2004, p. 62). Define infância, utilizando conceitos de Ariès e Postman. Busca identificar, ainda, a figura do professor de Educação Infantil, considerando que é uma criação social, como comenta:

Como discutimos anteriormente sobre o conceito de infância, a Educação Infantil também, foi sendo instituída de acordo com o momento histórico e com a visão de criança de cada época. A profissão do professor foi se tornando uma necessidade da sociedade para formar, junto com a escola, um ideal de homem que pudesse corresponder às necessidades da sociedade. Portanto, a infância, a educação infantil e o professor de educação infantil são construções históricas e sociais e que por isso, ganham contornos diferentes. (PAIXÃO, 2004, p. 70)

Esse trecho demonstra, claramente, a importância de considerarmos a formação do professor para a atuação em um nível de ensino que não conheceu com as características que desenham agora, na sua grande maioria, na sua formação inicial, pois as Escolas de Educação Infantil começam a ter o caráter de desenvolvimento mais modernamente, pois a dez anos atrás as creches tinham apenas a missão de cuidado com a criança. Essa posição moderna de educar em escolas de Educação Infantil é que pode ter criado a confusão que acabou deixando o brincar de lado, pois brincar na escola era inapropriado para a maioria dos professores que atuam hoje em escolas de Educação Infantil, afinal, fomos na escola para aprender. Conforme Paixão:

Em consequência disto, a educação infantil vem sendo organizada como preparatória ao ensino fundamental e, de certa forma, tornando-se antecipação do ensino fundamental e contribuindo para a abreviação do brincar nas instituições de educação, assim como o faz, o ensino fundamental, que desconsidera que a infância ainda continua aos sete anos de idade. (PAIXÃO, 2004, p. 73).

Continua afirmando que:

A importância da educação infantil não deve estar vinculada a objetivos futuros, algo a se alcançar, mas sim ser importante desde já, para que se busque um trabalho que prioriza a criança e não as necessidades de uma

sociedade capitalista e excludente. A instituição da primeira infância deve ser um local privilegiado para a busca de sentidos e a realização pessoal de crianças, e não para antecipar a exclusão a partir de critérios que poucos possuem. Uma criança que não sabe ler e escrever convencionalmente na educação infantil, não pode ser tachada de incapaz e, tão pouco, a criança que realiza estas ações pode ser considerada modelo a ser seguido. (PAIXÃO, 2004p. 91).

Perante a realidade da escola que busca o ensino da língua escrita para as crianças de Educação Infantil se percebe que a crianças é desrespeitada, deixando-se de lado o brincar em detrimento das atividades consideradas mais “sérias”, o aprendizado adequados a sua faixa etária em detrimento de uma alfabetização precoce, queimando etapas de desenvolvimento. Na conclusão, Paixão afirma que:

No caso por nós analisado, a definição dos objetivos pedagógicos evidenciava uma valorização dos interesses dos adultos em detrimento dos apresentados pelas crianças, aqueles atribuíam à educação infantil uma função preparatória ao ensino fundamental, elencando o que seria essencial no trabalho sem considerar os interesses infantis. (PAIXÃO, 2004, p. 152)

Portanto, percebe-se uma educação infantil que não conhece a criança e o seu desenvolvimento, fazendo com que momentos importantes sejam abolidos em detrimentos de outros, dito como momentos educacionais. A falta de formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária também aparece como um empecilho para uma educação infantil de qualidade, onde as crianças teriam o seu direito ao brincar respeitado.

A Tese intitulada “O brincar da criança pré-escolar – estudo de caso em uma escola municipal de Educação Infantil” (LEAL, 2003) traz a discussão sobre o brincar na Educação Infantil. Inicia a produção com um levantamento histórico sobre a criança e a infância, bem como o surgimento das creches. A autora se fundamenta e corrobora os aspectos da teoria histórico-cultural, afirmando que o brincar não é algo natural da criança, e sim, construído socialmente. Afirma, ainda, que através do brinquedo a criança pode atuar em nível de desenvolvimento superior ao que realmente está, possibilitando a aprendizagem. Discorre, no capítulo 2, sobre as professoras, os pais e o local escolhido para a pesquisa. Descreve como fez as entrevistas e as observações, bem como o tempo e os espaços das turmas analisadas. No capítulo 3 faz a análise das falas e das observações, comparando-as. Um ponto interesse da produção se refere ao subcapítulo que trata do

relacionamento entre professoras, o que é novo na pesquisa realizada até então. Como principal conclusão do estudo realizado podemos citar:

A partir da análise realizada, pode-se considerar que as professoras reconhecem o brincar como uma atividade importante para a criança pré-escolar, mas como não dominam suficientemente uma fundamentação teórica que embase, respalde tal importância, não assumem essa atividade como prioritária na Educação Infantil. Como consequência, carecem de clareza e segurança, o que culmina, por vezes, em falas e ações contraditórias. Elas não se sentem seguras para 'apostar' na possibilidade do brincar como atividade principal para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As professoras mostraram ainda uma certa confusão no discernimento das necessidades das crianças, não diferenciando a necessidade imediata e presente daquela relacionada à escola próxima futura. (LEAL, 2003, p. 196).

Novamente é afirmado que as escolas de Educação Infantil precisam se reorganizar de forma a considerar o brincar como a atividade central a ser desenvolvida pela criança, e, para tanto, se reforça a necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, para os profissionais que atuam nessa área. A dissertação intitulada "Projetos Transdisciplinares e vivências lúdicas: desafios, caminhos e contribuições à Educação Infantil" (BRANDÃO, 2006) busca compreender o trabalho transdisciplinar na Educação Infantil, sendo que o Projeto de Trabalho foi cuidadosamente analisado nessa produção. O estudo tem como questões norteadoras:

Por que o discurso do professor relacionado a uma educação infantil voltada para a criança e o seu desenvolvimento não acontece nas práticas dos contextos educacionais? Por que a transdisciplinariedade não está presente na ação pedagógica de muitas escolas infantis? Quais são os desafios e caminhos para a concretização de um aprender holístico? Quais são suas contribuições? (BRANDÃO, 2006, p. 86)

A autora dedica um subcapítulo a analisar a Escola da Ponte, modelo de escola única, com o trabalho diferenciado e ainda utópico para a nossa realidade brasileira. No capítulo 3 discorre sobre a teoria histórico-cultural que baseia o seu trabalho, mencionando, principalmente, Vygotsky. Brandão conclui que o brincar é transdisciplinar, afinal, engloba diferentes áreas do conhecimento. Percebe-se, através das questões norteadoras, que a pesquisadora não direcionou a pesquisa para a questão do brincar, mas sim, para a análise e aprofundamento da questão curricular na educação infantil. Apesar disso, afirma sobre o brincar: "Concluimos, de modo provisório, que a brincadeira é um recurso fundamental e valioso para o

desenvolvimento da criança e, portanto, deve ter espaço garantido no cotidiano escolar.” (BRANDÃO, 2006, p. 156).

Na dissertação intitulada “Gostei mais de correr atrás dos pombos: o itinerário do lúdico na escola de Educação Infantil” (GOMES, 2006), a autora discute o papel e lugar do lúdico comparando escolas públicas e privadas. Na introdução apresenta alguns conceitos básicos para a realização da pesquisa, como o que considera como lúdico, sempre com base na teoria histórico-cultural. No segundo capítulo descreve a metodologia utilizada e traz alguns dados observados. Dentre eles, um fato que me chamou a atenção é o de a pesquisadora ter realizado a observação em uma escola que segue a Pedagogia de Waldorf, descrevendo o dia-a-dia de uma instituição de ensino que acredita que a escola precisa ser uma extensão da casa, com todos os seus objetos e atividades rotineiras. No terceiro capítulo descreve e analisa dos dados obtidos durante a coleta.

A partir da leitura do estudo é possível perceber alguns equívocos conceituais, contrapondo conceitos que não são contrários, como no caso de comparar os jogos de regras e o faz-de-conta levando em consideração os saberes vigotskianos, onde é claro não existir essa diferença, afinal, para Vygotsky, todos os jogos são de regras. Todos os aspectos de tempos e espaços da Educação Infantil das 4 escolas observadas são ricamente descritos e analisados. Gomes conclui que:

A análise do corpus permite assegurar que a escola particular de grande porte é a única onde o lúdico é valorizado e aparece nas suas práticas a serviço da livre expressão da criança e na afirmação dos seus interesses. Este papel é coerente com a definição do lúdico na proposta pedagógica. Dessa forma, em todos os momentos que o lúdico se realiza, está presente o mesmo sentido de brincadeira livre definida na proposta pedagógica. As demais evidenciaram mais de um sentido atribuído ao lúdico nos diferentes contextos (diferentes faixa etárias, espaços físicos e organização das atividades) em que ele se realiza, tais como livre lúdico, ocupacional, opcional, etc. Essa variação corresponde a uma falta de clareza na definição do papel do lúdico na proposta pedagógica cujo sentido é então dado pelo professor. Assim sendo, é possível considerar que quando o papel do lúdico não está definido de forma clara na proposta pedagógica da escola, abrem-se, então, possibilidades para que o professor atribua sentidos às atividades lúdicas ensejadas às crianças, quer na escola pública ou privada. (GOMES, 2006, p. 109)

Podemos perceber que a autora vincula o papel do lúdico não mais a formação do professor, mas sim ao projeto político pedagógico da instituição de ensino. Complementa a idéia afirmando que o professor também influencia na

utilização do lúdico na sala de aula, afinal, seus conhecimento e vivências é que darão o ritmo de trabalho na mesma. Encerra afirmando que:

O papel do lúdico nas escolas de Educação Infantil, nas suas possíveis diferenças e semelhanças, independe da natureza da instituição. O que faz diferença nas práticas lúdicas desenvolvidas nas escolas é essencialmente a definição do papel do lúdico no seu projeto pedagógico e uma formação profissional adequada ao mesmo. O conhecimento do projeto pedagógico pelo professor e o sentido (ou sentidos) por este atribuído ao lúdico. Considero ainda que a formação do professor implica o sentido que atribui ao lúdico. (GOMES, 2006, p. 113)

Na dissertação intitulada: “O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil” (Freitas, 2005) a autora discute as representações sociais sobre o brincar das professoras participantes da pesquisa. O interesse em tal assunto surgiu por verificar a existência de uma contrariedade entre os textos legais e sobre o desenvolvimento infantil e as práticas vivenciadas em sala de aula.

No primeiro capítulo define o que é brincar, a sua importância e as diversas definições para jogo e brinquedo. No capítulo 2 descreve a metodologia aplicada na pesquisa e a realidade pesquisa. No capítulo 3 analisa o material coletado. Os dados apresentados pela autora viabiliza inferir que as professoras acreditam que o mundo infantil é distinto do mundo adulto e que brincar é uma atividade inerente a infância. Enxergam o brincar como um facilitador para o processo ensino-aprendizagem, estando vinculado aos conteúdos estabelecidos para a Educação Infantil. Afirmam, ainda, ser o brincar um meio de socialização, com a internalização de regras socialmente impostas. Conforme Freitas:

A brincadeira também foi interpretada pelo grupo, como uma forma de expressão infantil. Contudo, a maioria das professoras não se envolvem no brincar das crianças, ficando distantes, normalmente desenvolvendo uma outra atividade. Quanto ao planejamento realizado pelas professoras a autora conclui que o brincar não é considerado como fator importante, sendo considerado “implícito como apoio ao ensino”. (FREITAS, 2005, p. 121).

Conclui observando o que outras pesquisas evidenciam: a falta de fundamentação teórica dos profissionais de Educação Infantil que até consideram o brincar como uma atividade importante para a criança, mas não reservam nenhum momento para isso, acontecendo o brincar nos momentos entre as atividades ou

enquanto esperam os pais. A necessidade de cursos de formação, seja inicial ou continuada, sobre o brincar novamente é destacada na presente pesquisa.

A dissertação intitulada “Educação e cultura infantil em creches: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP” (Prado, 1998) traz como foco de discussão as concepções do brincar para a crianças que chama de pequeninhas, considerando um público de 0 a 3 anos. A autora acredita que:

Considerando a importância atribuída às manifestações de caráter lúdico na infância e sua incorporação no campo da Educação Infantil, o brincar, concebido como ação coletiva ou solidária, explícita e estabelece sua dimensão social e cultural nas relações das crianças com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos nas brincadeiras – que vistas como espaço de produção cultural rico e significativo, revelam e identificam idéias que incidem sobre os significados, os comportamentos, as formas de ser e estar no mundo, papéis sociais, ideologias, modificando-os e revelando o próprio conceito de cultura, num exercício constante de questionamento e criação de novos sentidos – as matrizes e nutrízes. (PRADO, 1998, p. 18).

No capítulo 1 a autora se dedica a descrever a escola foco da pesquisa e os métodos utilizados para a coleta de dados. Por ser, provavelmente, a produção mais antiga que estamos analisando, não encontramos características comuns aos outros materiais, sendo que a autora relata, inclusive, a dificuldade de encontrar materiais que tratem do brincar para a realização da pesquisa, sendo que muitos conceitos ela buscou no campo da Antropologia.

No capítulo 2 continua a traçar as características da escola estudada e o seu enfoque, caracterizando a região em que tal instituição de ensino está inserida. Narra aspectos sociais e econômicos das crianças atendidas. Quando a autora descreve a rotina da escola chama a atenção a descrição da turma do berçário, que são bastante isolados das demais crianças da escola, não tendo um momento de interação social com os demais. Ficavam, normalmente, presas a espaços específicos para os pequeninhos, como a sala de aula, banheiro próprio e solarium. Até no momento da refeição, que deixou de ser realizada dentro da sala de aula com a chegada da pesquisadora, se dá de maneira solitária, afinal, os bebês são levados ao refeitório um por um pelas monitoras.

Quanto as demais crianças da creche, elas tinham maior acesso aos espaços da escola, interagindo entre si. Descreve as salas de aula de todas as turminhas, reparando que os brinquedos não estavam ao alcance das crianças, evidenciando a separação entre o brincar e o aprender. Percebe-se que, na época do estudo, os conceitos de Educação Infantil e o seu papel na sociedade ainda estava pouco esclarecido para esse grupo pesquisado. Em diferentes momentos nos deparamos com práticas, ao meu ver, obsoletas atualmente, como o trecho em que a autora narra o seu sentimento por ser chamada de tia pelas crianças. Sobre o brincar na instituição pesquisada a autora conclui:

Assim, uma concepção do brincar revelou-se como atividade em que as crianças desenvolviam percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos, através da intervenção pedagógica das professoras e monitoras que quando não dirigiam as brincadeiras, definindo formas, regras e objetivos, promoviam, estruturavam e organizavam os espaços para sua promoção entre as crianças, que brincavam livremente, escolhiam jogos e definiam regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, com um fim em si mesma, porém, num tempo e num espaço definidos pelas profissionais. (PRADO, 1998, p. 77)

Mas, a autora ainda percebeu que as crianças, mesmo tendo espaços e oportunidades de brincarem por si só, sem o direcionamento e interferência de um adulto, procuravam por essa presença em suas brincadeiras, deixando clara a necessidade da mediação entre professor-aluno, que poderá ter um caráter de parceria, não precisando ser uma relação de subordinação. Encerra dizendo que:

[...] a creche deve caracterizar-se como espaço de educação de crianças e também de adultos, proporcionando às profissionais que nela atuam espaços para brincar, para vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, ver, ouvir, observar, explorar toda a riqueza que essa atividade encerra, principalmente, àquelas que não brincaram como desejavam, ou que relegam à brincadeira uma atividade menor ou de descaso. Neste espaço, contudo, as crianças também construíam e encontravam outros caminhos e respostas inscritas naquilo que brincavam, nas formas como brincavam, com quem brincavam, onde, quando e porquê não brincavam ainda mais; caminhos e respostas de crianças pequenininhas, entre fantasias e histórias, gestos e movimentos, olhares, sorrisos, transgressões, silêncios, imprevistos, sociabilidade, invenções e outros convites à brincadeira. (PRADO, 1998, p. 123).

A dissertação intitulada “A fundamentação jurídica do direito de brincar” (FRANCO, 2008) enxerga a criança como sujeito de direito dentro da nossa

sociedade moderna. Baseia-se nos textos legais em vigência no país para debater se esses direitos são respeitados ou não. Tem como objetivo geral:

Investigar a fundamentação do direito de brincar exposto na Declaração dos Direitos da Criança (1924), na Declaração dos Direitos Universais da Criança (1959), na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), na Constituição Federal do Brasil (art. 227) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90, art. 16, IV). (FRANCO, 2008, p. 22).

Na introdução, Franco afirma:

A escola, como segmento da sociedade, deve ser um dos contextos a favor dos direitos da criança, especialmente o direito ao brincar visto que há uma crescente diminuição nos centros urbanos dos espaços públicos destinados para que a criança brinque de forma segura. Isso não significa que a criança esteja deixando de brincar, mas que a falta dos espaços lúdicos determinam outras formas e modos de brincar. (FRANCO, 2008, p. 22).

Discorre sobre o brincar, afirmando que as crianças brincam independente de legislação que garanta o mesmo como um direito. Contudo, percebemos que “há uma desvalorização do brincar que é concebido como algo sem importância, pertencente ao domínio da não-seriedade e que, portanto, não tem lugar na escola que dissocia o brincar e o aprender.” (FRANCO, 2008, p. 27). Frente a essa realidade surge o interesse por pesquisar a fundamentação jurídica dos direitos da criança. Franco afirma que:

Os direitos de liberdade fundamentam, internacional e nacionalmente, o direito de brincar, pois confere à criança a liberdade de ação e a possibilidade de escolha por si própria de acordo com o seu melhor interesse, não esperando pela intervenção do adulto, mas contando com o seu dever de apoio e estímulo para garantir sua aplicabilidade nos contextos de educação e de cuidados. (FRANCO, 2008, p. 32 e 33)

Busca definir a infância, trazendo diferentes idéias sobre o assunto, tendo o objetivo de entendê-la no mundo contemporâneo. Afirma a infância ser uma etapa do desenvolvimento humano e uma condição social distinta do adulto, sendo que, para entendermos o que é criança precisamos definir o que é ser adulto. Além disso, se preocupa com o que quer a criança. Franco salienta que:

[...] queremos dizer que não há uma única forma de vivê-la, mas sim, uma diversidade considerável de formas e modos de desenvolvimentos da

criança em permanente relação ao seu pertencimento cultural. Esse pertencimento modela a criança e isso contrapõe-se a um conceito universal de infância que desconsidera o poder das variáveis existentes no universo cultural de que ela faz parte. (FRANCO, 2008p. 47).

Busca, na sociologia, argumento para diferenciar infância e criança, ensinando que a criança é uma criação social, um ator social que sempre pertencerá a um entorno, como uma classe social. A criança é, enfim, uma figura criada pela própria sociedade em que vive. Pondera que não podemos considerar apenas o aspecto biológico ou o social para definirmos a infância, sendo que a mesma deve ser entendida como um fenômeno complexo que engloba diferentes aspectos. Após discorrer sobre os conceitos, resume:

Diante disso, as concepções de infância são dispostas de modos diversos e variáveis segundo o contexto histórico e cultural. A realidade vivenciada e o contexto histórico e cultural determinam também as maneiras de ser criança. O mundo social e histórico produz a criança, mas a sua ação sobre esse mundo é fator considerável na constituição do seu ser. Em outras palavras, a realidade externa produz a criança que, por sua vez, também produz-se a si mesmo. (FRANCO, 2008, p. 83)

Nos capítulos 3 e 4 a autora discorre detalhadamente sobre cada um dos instrumentos legais que considera como importante para a garantia dos direitos da criança, inicialmente falando sobre os internacionais. Aqui, vemos a novidade de crianças figurarem como sujeitos de direitos, fazendo a distinção entre a capacidade de direito, que é inerente de todos os sujeitos a partir do nascimento, e a capacidade de fato, que requer algumas prerrogativas para que o sujeito possa atuar na defesa do seu direito.

No caso das crianças, consideradas incapazes frente a legislação cível brasileira, se faz necessária a representação para fazer valer o seu direito. Desta forma, cabe ao adulto, sujeito que possui a capacidade de direito e de fato, de garantir que os direitos das crianças sejam respeitados. Os direitos da criança surgem como uma forma de ingerência do Estado sobre os pais, afinal, são eles que estão responsáveis pela formação dos novos cidadãos. Assim, para Franco, o brincar

[...] é essencialmente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e

saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto. (FRANCO, 2008, p. 147)

Reconhecendo o direito ao brincar estaremos reconhecendo a dignidade da pessoa humana da criança. Se considerarmos que o direito a educação também está presente nos direitos da criança, visto que é direito social garantido a ela, por óbvio que o brincar deve estar presente nas instituições de educação infantil. Franco conclui que:

Acreditamos profundamente no papel do educador como um agente estimulador e facilitador na promoção do direito de brincar. Ele deve estar à altura das necessidades atuais de uma sociedade hiperativa e desatenta que, muitas vezes patologiza a criança. Estar à altura dessas necessidades significa escutar as crianças e entender que as suas perguntas têm sentido. Ouvir e devolver-lhes a voz é considerar que as respostas de perguntas de sua autoria podem ter outro sentido. Devolver-lhe a voz é considerar que ela tem experiências e saberes. (FRANCO, 2008, p. 213).

A dissertação intitulada “A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?” (ARAÚJO, 2008) traz o debate sobre o brincar do ponto de vista infantil. Na introdução traz a idéia de que a criança é um ser social, produzindo cultura através do seu brincar. Quando fala sobre o referencial teórico adotado esclarece que se baseia na psicologia histórico-cultural para a realização da pesquisa e análise dos dados. Discute o que é cultura e os conceitos de jogo e desenvolvimento infantil de Vygotsky.

Na parte metodológica descreve a instituição de Educação Infantil selecionada para a pesquisa, bem como os demais participantes da mesma. Levanta a questão da escola de turno integral ter especificidades distintas da escola de turno parcial, considerando que o turno integral é mais cansativo para a criança. A partir da fala das crianças, a autora constatou que a atividade favorita das mesmas na escola é a brincadeira de faz-de-conta, explicando que:

Brincar de imitar a realidade constitui-se, essencialmente, a partir da necessidade da criança de conhecer e interagir com o mundo que a rodeia. Isso não quer dizer que a criança faz uma cópia integral da realidade, mas a interpreta a partir da imaginação, trazendo novos elementos e relações. (ARAÚJO, 2008, p. 83).

Afirma, ainda, que percebeu que a escola, por ser um espaço socializador, acaba por permitir a interação da criança com os seus iguais e com os adultos. Durante a observação, as crianças interagiram com outras crianças um número de vezes bem superior ao que interagiram com os adultos durante as brincadeiras. Narra a formação de grupos durante o brincar, lembrando que um fator de desenvolvimento infantil é a questão social, produzindo cultura enquanto brincam.

Concordo com a autora quando ela traz considerações sobre o espaço de brincar, afirmando que o espaço pode ser um estimulador para as situações de brincadeiras acontecerem. Fala na rotina como sendo algo positivo para as crianças, apenas sugerindo que a rotina não esteja tão atrelada a questão temporal. Ela conclui que, apesar das crianças demonstrarem que o brincar existe dentro da instituição, seria necessário que fossem revistos os tempos e espaços para o brincar, oportunizando momentos favoráveis ao desenvolvimento integral da criança.

A dissertação intitulada “A constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis” (Bassan, 1997) discute a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil. Bassan frisa que, se observarmos atentamente as crianças brincando, não se pode identificar o que real ou imaginário. Isso ocorre pelo entrelaçamento que as crianças dão as brincadeiras com a sua realidade, afinal, na brincadeira a criança reproduz a sua vivência.

Resgata aspectos históricos de criança e de infância, citando Ariès. Trata, ainda, do surgimento e histórico das creches, consideradas como um lugar de cuidado até pouco tempo, sendo chamado de período assistencial-custodial. Segundo a autora Elkonin teria sido o precursor das idéias a cerca do jogo que foram difundidas dentro da teoria histórico-cultural, sendo que Vygotsky corroborava e, até mesmo, sugeriu algumas idéias complementares as de Elkonin. Discorre longamente sobre as idéias sobre o jogo, concluindo que:

Deste modo chega-se à conclusão de que o jogo humano é aquela atividade em que se reproduzem as relações sociais entre as pessoas, fora das condições de uma atividade diretamente útil. O jogo, no homem, é aquela atividade, através da qual se extrai sua essência social, propriamente humana, seus objetivos e normas de relações entre as pessoas. (BASSAN, 1997, p. 40)

Fala do jogo como construtor de cultura pelas crianças e da importância da linguagem no desenvolvimento infantil da criança social. Conclui que, a escola

pesquisada demonstrou estar repleta de conceitos do assistencialismo quando se trata das crianças de 0 a 3 anos e toma características de uma educação compensatória para as crianças de 4 a 6 anos. O lúdico aparece de forma periférica ao trabalho pedagógico. Sugere uma formação com os profissionais que atuam naquela realidade com a finalidade de fortalecer a utilização do lúdico na aprendizagem e para que não continue acontecendo o cerceamento do lúdico em detrimento do conhecimento.

A dissertação intitulada “O professor e o lúdico na Educação Infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida” (Afonso, 2006) faz uma análise sobre como as histórias de vida de professor influenciaram a sua visão sobre o brincar nas instituições de Educação Infantil. Sobre o brincar a autora afirma:

Nesta perspectiva o brincar preenche necessidades: portanto, a imaginação e a atividade criadora são para a criança, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. Além disso, de acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira, de um modo geral, coloca a criança em situações de repetição de valores e imitações de papéis e regras sociais. É um espaço privilegiado de construção de conhecimento sobre a realidade. (AFONSO, 2006, p. 12).

Traz conceitos já explorados anteriormente, lembrando a legislação que prevê o brincar nas instituições de Educação Infantil e que o professor tem um papel fundamental para a criação de um ambiente que estimule o brincar e mediando a aprendizagem. No decorrer da produção analisa a história de vida das professoras e suas práticas em sala de aula, buscando uma relação entre o que elas viveram e como elas enxergam a questão do brincar na sua prática profissional. Não se preocupa em analisar a questão do brincar pura e simplesmente, afinal, o objetivo maior do trabalho é realizar a relação entre histórias de vida e o brincar.

Na dissertação intitulada “O lúdico e a construção de sujeito no cotidiano de uma escola de Educação Infantil” (PEREIRA, 2008) o autor busca verificar com se dá, na prática, as teorias sobre Educação Infantil que lecionava nas classes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde atuava como professor, entre outras atividades como docente. Define como objetivos para a presente pesquisa:

1. analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula do terceiro período de uma escola de educação infantil;
2. analisar como se dão as relações entre crianças de cinco anos e com professoras a partir do lúdico;
3. identificar as

contribuições do lúdico para o processo de constituição das crianças e professoras como aprendizes nas suas relações. (PEREIRA, 2008, p. 22)

No primeiro capítulo traça uma breve trajetória sobre o lúdico na história, definindo termos como lúdico e jogo. Se questiona se, apesar de todos concordarem, atualmente, que brincar é um direito das crianças, esse direito é respeitado dentro das escolas de educação infantil, buscando compreender o papel do lúdico nos contextos educativos contemporâneos.

Na sua trajetória histórica, traça uma linha temporal citando, inclusive, os documentos legais que buscam garantir os direitos das crianças. Afirmar que para garantir o lúdico, entretanto, é necessário mais que simples jogos e brincadeiras infantis, mas é preciso sentimentos e atitudes “ [...] que se referem a um prazer de celebração em função de envolvimento genuíno com uma atividade, uma sensação de plenitude que acompanha processos formativos significativos e verdadeiros.” (PEREIRA, 2008, p. 49). Pereira afirma que:

A nossa hipótese de pesquisa considera que as crianças, nas relações que estabelecem com o seu meio, inclusive na escola, vão (re)construindo o seu conhecimento, suas habilidades, enfim, seus jeitos de ser como pessoa; as atividades lúdicas, de acordo com sua multidimensionalidade, permitem que as crianças criem situações imaginárias, manipulem dados da realidade, compreendendo-a, (re)elaborando-a, transformando-a. Através do brincar e nas suas relações sociais, a criança aprende de um jeito particular (aprende do jeito que lhe é próprio); ela brinca, cria, imagina, inventa, aprende e ensina a partir daquilo que vivencia na realidade. (PEREIRA, 2008, p. 51).

No capítulo 2 traz uma revisão bibliográfica sobre o lúdico dentro da perspectiva histórico-cultural. Pesquisa a constituição do sujeito no cotidiano escolar. Nos capítulos que seguem descreve a metodologia, caracteriza a escola pesquisa e passa a analisar os dados coletados para a pesquisa. Afirmar que as professoras participantes da pesquisa consideram fundamental o papel do lúdico no desenvolvimento infantil, mas complementam dizendo que é necessário que o lúdico tenha limites dentro do cotidiano de sala de aula, frente ao trabalho pedagógico. Aponta que esse fato se deve a cobrança dos pais, afinal, a escola não seria um local apenas para brincar, mas sim local de estudo, algo muito mais sério. Outras razões para a limitação do lúdico apontada pelos professores: o número elevado de alunos por sala, a ausência de recursos materiais e humanos, falta de investimento na formação do professor e a falta de valorização profissional. Para Pereira:

O lúdico não se esgota no brincar, nos brinquedos ou jogos. Isso significa que, para a educação ser lúdica, não precisa jogar e brincar o tempo todo. O lúdico é uma atividade cultural, e a cultura, uma realidade semiótica (simbólica). Desta forma, o que torna as coisas lúdicas ou culturais são as pessoas e os modos como os processos são significados e vivenciados. (PEREIRA, 2008, p. 106-107).

A autora define a atividade lúdica como uma atividade que a criança se utiliza para se apropriar da cultura e do mundo, se constituindo como um sujeito social. A atividade lúdica atua na zona de desenvolvimento proximal da criança, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Conclui que, entre outras itens, o lúdico constitui um fator importante na sala de aula da Educação Infantil, estabelecendo relações entre professor e aluno, solidificando a relação afetiva, tornando a aprendizagem mais prazerosa. Afirmar, ainda, que a organização dos espaços são fundamentais para a Educação Infantil e que o lúdico não é muito planejado na escola analisada, talvez por falta de conhecimento e reflexão sobre o mesmo pela professora da turma.

A valorização das crianças, entendidas como sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, bem como a valorização do profissional de Educação Infantil é fundamental para que o lúdico faça parte do cotidiano, de forma planejada e refletida. Desta forma, seria possível “garantir uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.” (PEREIRA, 2008, p. 156)

Na dissertação intitulada de “Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil” Filgueiras (1998) investiga os recursos materiais e simbólicos e as formas de utilização do espaço lúdico, ao ar livre nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, da região do Butantã, levantando os recursos materiais simbólicos: oferta de equipamentos; problemas de gerenciamento; posturas, opiniões e interpretações das professoras e utilização dos brinquedos e espaços pelas crianças. Parte do pressuposto que a organização de ambientes para estimular brincadeiras constitui etapa da construção de um projeto pedagógico para a educação infantil. A brincadeira propicia à criança a inserção ativa no universo sócio-cultural, permitindo vivenciar componentes motores, afetivos, cognitivos e sociais integrados.

A autora reflete sobre as relações entre o brincar, o movimento e o planejamento de espaços lúdicos ao ar livre, na Educação Infantil. Aponta a construção de um projeto de educação, que considere a criança como produtora de cultura e portadora de necessidades específicas de desenvolvimento, como pano de

fundo diante do qual se focaliza a motricidade e a atividade lúdica. Não enfoca motricidade, simplesmente como aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras, mas uma alternativa pedagógica, considerando um componente lúdico da cultura, a partir de sua manifestação nas relações sociais. Fala de ações em que motricidade, inteligência, emoção e imaginação estão intrincadas.

Fundamenta a pesquisa, em outras sobre a presença da brincadeira no Brasil e França, sob um ponto de vista sócio-antropológico; nas propostas de educação motora que valoriza a atividade lúdica e desenvolvimento integral da criança; nos trabalhos de arquitetos brasileiros sobre o tema; e na abordagem psicogenética de Piaget, Bygotsky, Elkonin e Wallon. Utilizou conhecimentos de áreas que enfocam temas significativos para o planejamento de espaços lúdicos: educação motora, estudo sócio-antropológico do brincar, psicologia genética e arquitetura, que ajudaram a entender os paradigmas que sustentam a inserção do brincar na educação infantil, os processos psicológicos e motores envolvidos e os conceitos de organização do espaço.

Os espaços lúdicos ao ar livre das EMEIs, apresentam brinquedos de concepção obsoleta, com problemas de manutenção; as professoras, via de regra, restringem sua participação a aspectos de segurança e disciplina, embora valorizem a brincadeira para o desenvolvimento social, motor e afetivo; a apropriação do espaço pelas crianças mostra a busca de desafios e a integração da motricidade ao imaginário e às interações sociais. A autora propõe intervenções práticas a fim de enriquecer a brincadeira infantil no espaço do parque das Escolas de Educação Infantil, acrescentando recursos de baixo custo e transformando limitações e recursos virtuais, em recursos reais.

Na dissertação intitulada “Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das idéias de Humberto Maturana” o autor Loro (2008) analisa o brincar na trajetória de vida e profissional das professoras, buscando compreender como elas entendem e utilizam o brincar em sua sala de aula. Destaca a auto-formação e a iniciativa das professoras, considerando esses fatores até mais importante que a formação inicial recebida por elas. Baseia-se na referência de Maturana, afirmando que o brincar poderia ser percebido como um “fundamento do humano”.

No referencial teórico se baseia, fundamentalmente, no Humberto Maturana, teórico que não se alinha com a pesquisa que estamos realizando. Contudo, cita outros teóricos, afirmando que:

Na visão sócio-histórica de Vygotsky (1989), a brincadeira é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa seria uma atividade humana criadora, num contexto cultural e social, no qual aspectos de imaginação e fantasia interagem com a realidade, na construção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação. Assim, as relações sociais com outros sujeitos se estabelecem. Para o referido autor, a criança ao brincar cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, que é a distância entre o “nível atual de desenvolvimento”, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de “desenvolvimento potencial”, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de uma outra pessoa, supostamente mais capaz. A partir desse entendimento, as brincadeiras de “faz-de-conta” são privilegiada em suas discussões sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que o “faz-de-conta” é correspondente ao que Piaget (1975) chama de “jogo simbólico”. (LORO, 2008, p. 43-44, grifo do autor).

Na conclusão, afirma que:

O brincar vem sendo entendido pelas professoras como um recurso, um método ou uma estratégia pedagógica para se obter um determinado fim. O brincar seria um meio e não um fim em si mesmo. Nesse sentido, o brincar tem a função de disciplinar e orientar os alunos para a aprendizagem de alguma coisa, a exemplo do letramento, socialização, integração ou recreação. Ainda, o brincar teria a função de amenizar a dureza na aprendizagem dos conteúdos ou ocupar o tempo de forma “saudável”. (LORO, 2008, p. 95)

A leitura desta dissertação não foi aprofundada, afinal, o referencial teórico possui enfoque totalmente diferente do que buscamos na presente pesquisa.

Na dissertação intitulada “O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil” Silva (2003) busca identificar como o brincar auxilia no desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais, pesquisando quais os tipos de materiais disponibilizados para essas crianças e como esse material era utilizado no período em que as mesmas estão nas instituições de ensino especiais pesquisadas.

Tece considerações sobre os termos utilizados, definindo jogo, brincadeira, entre outros; e sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil, fazendo um levantamento histórico e teórico sobre o assunto, levantando diferentes teorias para frisar que, em qualquer delas, o brincar ocupa espaço central nesse processo.

Discute, ainda, sobre a educação das crianças com deficiência mental. Analisando os dados colhidos na pesquisa, a autora constata que as professorais de educação infantil atuantes em escolas de educação infantil de educação especial, disponibilizam os materiais adequados para o brincar das crianças, seja com o olhar pedagógico, seja para o brincar livre. No restante da análise discorre sobre como o brincar pode auxiliar a atender necessidades específicas para cada criança, suprimindo as suas dificuldades e deficiências.

Na dissertação intitulada “Jogos cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidade” Blanco (2007) busca analisar as interações entre professores e alunos da Educação Infantil, bem como as interações estabelecidas entre as crianças em situações de jogos cooperativos. A autora percebeu que, apesar do brincar estar muito presente no cotidiano da Educação Infantil ele não é utilizado como instrumento de aprendizado pelas profissionais, não existindo uma preocupação com o planejamento e o desenvolvimento do brincar.

A produção se ocupa dos temas comumente tratados nas demais analisadas, sendo que analisa um tipo específico de brincar, o jogo cooperativo, que frente a proposta de pesquisa que originou a leitura das dissertações e teses, perde o seu interesse.

A dissertação intitulada “Inventário das ações motoras de crianças pré-escolares no playground”, Nicoletti (2008) discorre sobre questões específicas do desenvolvimento motor, a partir da observação de 40 crianças no ambiente escolar, priorizando a observação durante o brincar livre. Considero o trabalho como referência para a área de psicomotricidade.

A tese intitulada “Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade” (Micarello, 2006) focaliza o processo de formação docente e desvendar o sentido da profissão de docente. Deixa claro que busca identificar o que constitui a identidade profissional do docente de educação infantil. Chama a atenção quando a autora afirma que a formação do profissional é bastante precária e, também por esse motivo, que a temática torna-se objeto do presente estudo.

A tese que ora apresento tem o objetivo geral de compreender o amálgama de saberes que profissionais da educação infantil mobilizam em suas atividades de docência, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa docência e as condições em que ela se dá. (MICARELLO, 2006, p.13).

Desdobra o objetivo geral nas seguintes questões de investigação:

[...] como os professores atuantes na Educação Infantil percebem sua profissão e como a vêem percebida? Que qualidades reconhecem como necessárias à sua atividade profissional? Como constroem os saberes da experiência que mobilizam em sua prática cotidiana? Que papel atribuem às diferentes instâncias de formação (inicial e continuada) na constituição dos saberes profissionais? Como as redes de relações tecidas nas instituições onde atuam contribuem na constituição e circulação desses saberes? (MICARELLO, 2006, p. 13 e 14)

A pesquisa baseia-se na perspectiva de linguagem que se constituiu a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, definindo o que é linguagem e o discurso sobre o saber docente, inclusive em relação a especificidade da Educação Infantil. Traça um histórico sobre a educação infantil, buscando analisar pontos importantes que influenciem a formação, a caracterização do profissional atuante na área atualmente.

Na análise dos dados pode-se perceber que um ponto chamou a atenção da autora, que discute, longamente, sobre a existência de um professor do sexo masculino atuante numa das escolas de educação infantil. O fato, que segundo o texto foi motivo de preconceito por ser a docência infantil muito ligada a relação materna, é levantado pelo próprio docente e analisado pela pesquisa.

Outro aspecto levantado é que o professor de educação infantil acaba por aprender na prática, pois a formação inicial não prepara a atuação junto às crianças pequenas. Todos os profissionais participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que foi na prática que desenvolveram habilidades específicas para trabalhar com essa faixa etária. Fala, ainda, das situações precárias de trabalho dos professores e a pressão que os mesmos sofrem no exercício de suas profissões. Micarello conclui que:

Finalmente cumpre destacar que há muito que aprender com a experiência de professores da pré-escola que, no cotidiano das instituições, vão construindo essa atividade profissional. Tem a ensinar o professor que não opta por estar na educação infantil, mas aprende a brincar; a professora que empurra seu carrinho colorido pelos corredores da escola, buscando seu lugar; a professora-narradora, que conta, encanta e ensina; aquela que acolhe e colhe no outro os sentidos da profissão; a que, experiente, descobre-se aprendendo; com a professora que questiona se aquilo que faz é trabalho ou brincadeira; com a que pondera, aceita e rejeita o que se espera e exige do profissional... (MICARELLO, 2006, p. 198)

Em sua dissertação intitulada “Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?” a

autora Paula (2007) tem como objetivo geral: “Buscar uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas entre adultos e crianças nas creches e pré-escolas, em especial uma compreensão daqueles momentos em que se explicitam conflitos entre as determinações de uns e de outros”. (PAULA, 2007, p. 5).

Entende, a autora, serem as creches espaços de convívio público e coletivo, indo além da simples teoria da pedagogia, se constituindo em espaço de efetivo desenvolvimento infantil, sendo que o olhar da pesquisadora acaba por ser alargada para além do campo educativo nessa dissertação, entrecruzando outras áreas a fins, que contribuam para a prática educativa.

Sobre a sua escolha teórica, afirma:

Busquei articular o maior entendimento das tensões originadas pelas diferentes características que compunham o grupo (gênero, geração, valores, cultura, classe social, etnia, crenças, etc.) com os campos de estudos que pudessem contribuir para a análise. Na composição de tal base teórica, reitero que forma particularmente significativas as contribuições oriundas da Sociologia da Infância e da Antropologia. (PAULA, 2007, p. 12)

Justifica a escolha do campo de pesquisa ricamente, até dando detalhes geográficos da instituição de ensino escolhida. Analisa, ainda, a questão histórica, também do ponto de vista sociológico, da Educação Infantil, destacando o fato de tal nível de escolarização ser bastante recente na história geral do Brasil. Idéia interessante é que as crianças estão, culturalmente, entranhadas do mundo adulto e que suas produções acontecem a partir de uma ressignificação desse mundo, que as constituem. Segue a pesquisa observando, fundamentalmente, como os atos “transgressores” (como ela denomina) das crianças eram vistos por suas educadoras, sempre questionando se transgredir (algo proibido) é realmente negativo. Afirma que: “Talvez uma das respostas esteja na hegemonia de uma estrutura igualitária pelo avesso, em que o agir diferente é considerado ameaçador a um contexto sociocultural considerado legítimo, porque pretensamente universal.” (PAULA, 2007, p. 46).

Dá continuidade a sua pesquisa narrando as rotinas e regras importas as crianças observadas, sempre analisando cuidadosamente, as mesmas. Comenta que frases como “vamos sentar” são freqüentemente utilizadas naquele ambiente. Conclui que:

Após percorrer toda essa trajetória de investigação, minha convicção é que a análise dos resultados aponta possibilidades pedagógicas interessantes para aqueles que apostam no reforço das energias emancipatórias e no

desmonte do excesso de regulação que se evidencia no modelo de educação institucional predominante em nossa sociedade. Naturalmente não tenho a ingenuidade de entender que as mudanças de modelo social possam ser feitas apenas pela tomada de consciência dos problemas existentes no interior deste, mas, ao mesmo tempo, acredito que sem uma tomada de consciência fica impossível apontar uma direção para um projeto político mais amplo de mudança. (PAULA, 2007, p. 96)

A dissertação intitulada “Práticas emancipatórias na formação dos profissionais docente da educação infantil: desenhando caminhos possíveis” Laureano (2007) discute a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, tendo presente à teoria de que a criança é sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento. Para tanto, a presente dissertação se constitui em uma pesquisa realizada com as monitoras em uma prefeitura no interior de São Paulo.

Destaca a teoria de Faria (2007), autor italiano considerado um “criancista” e lutador pelos direitos das crianças, onde a criança é vista como sujeito de direitos, influenciando a nova postura que temos em relação a educação infantil atualmente, inclusive no Brasil.

Pensando na formação dos profissionais que atuam na educação infantil afirma a autora que o binômio cuidado-educação sempre terá que ser considerado pelo profissional. Dessa forma, o profissional necessita de uma preparação que considere todas as dimensões da criança para que o objetivo maior da educação infantil seja atingido, um desenvolvimento saudável para as crianças pequenas, onde o brincar seja garantido para esse fim, “surgindo o brincar como uma garantia de se viver a infância.” (LAUREANO, 2007, p. 10).

A pesquisa prossegue com definições sobre brincar e com análise sobre as formações dos profissionais que atuam como monitoras em escolas de educação infantil, concluindo que a formação de nível superior é mais valorizada do que a formação em cursos que formam as monitoras, considerando o diploma de graduação como um divisor de água na carreira profissional dos personagens da pesquisa.

Levanta como possível motivo para a valorização dos cursos de graduação os incentivos políticos, como a necessidade dessa formação para a possibilidade de ingresso no cargo de professora, lamentando que não ajam incentivos políticos para

que os cursos de monitoras continuem formando profissionais capazes de atuar em educação infantil.

Tendo-se presente a revisão das dissertações e teses ora apresentada, na seção seguinte é apresentado dados relativos ao mapeamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED.

3.2 Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED

De acordo com o exposto no *caput* deste capítulo, foi realizada também uma consulta aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7)* da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (desde a 23ª até 32ª Reunião). As temáticas que se constituíram em eixo discursivo de tais trabalhos são expostas no quadro 04:

Foco das produções	Autor (es)
A formação de professores para a Educação Infantil (inicial ou continuada)	Azevedo e Schnetzler (2005), Loiola (2005), Füllgraf, Wiggers e Campos (2005), Terciotti e Schnetzler (2002), Azevedo e Schnetzler (2004) Silva e Rosetti-Ferreira (2000), Ramos (2000), Azevedo e Schnetzler (2001), Micarello (2003), Oliveira, Rivero, Coutinho, Batista, Campos, Bodnar e Fernandes (2005), Kiehn (2009), Bujes (2009), Bonetti (2006), Mâcedo e Dias (2006)
Concepção de criança e infância e práticas pedagógicas	Müller (2004), Moraes (2004), Bujes (2000), Garanhani (2005), Tiriba (2005), Araújo (2009), Momo e Costa (2009)
Opinião das crianças sobre a Educação Infantil e sobre infância	Silveira (2004), Cruz (2004), Oliveira (2001), Müller (2003), Martins e Bretas (2008), Cruz (2009), Vaconcellos (2006)
Produções culturais em ambiente de Educação Infantil	Filho (2004), Delgado e Müller (2005), Santos (2005), Carvalho (2008), Agostinho (2008), Fazolo (2009), Borba (2006)
Políticas públicas	Brandão (2004), Real (2000), Rech (2000), Porto (2008), Campos (2008), Barbosa, Alves e Martins (2008), Fullgraf (2008)
Rotinas da Educação Infantil	Sant'anna (2004), Barbosa (2001), Batista 2001), Bhering e Sarkis (2007), Corsino e Santos (2007), Silva e Machado (2007), Secchi e Almeida (2007), Motta e Santos (2009)
Produção científica sobre o tema no Brasil	Strenzel (2000), Strenzel (2001), Simão (2008)
Brinquedos e materiais pedagógicos	Kishimoto (2000)
Currículo ou proposta pedagógica	Kramer (2001), Wiggers (2009)
Gestão e participação da família na Educação Infantil	Corrêa (2002), Kramer (2005)
Direito das crianças	Castilhano (2005), Saravali (2005), Côrrea (2007)
Memórias da infância	Marita Redin (2005)
Qualidade na Educação Infantil	Füllgraf, Wiggers e Campos (2005)
Construção do sujeito	Schramm (2009)
Relações entre adultos e crianças na	Filho e Filho (2009), Filho (2006)

A análise das produções e a interlocução com os autores dos trabalhos apresentados na ANPED serão apresentadas no capítulo 05 (Análise dos dados). Elas serviram de subsídio para a problematização dos dados coletados. Por fim, vale destacar que o mapeamento e a análise das pesquisas e trabalhos mencionados viabilizam um olhar panorâmico no que concerne ao estado da arte³ sobre o brincar na Educação Infantil. Feitas tais considerações, o capítulo a seguir, apresenta os procedimentos metodológicos que orientarão a pesquisa.

³ Ao utilizar o termo “estado da arte” temos presente à explicação dada por Ferreira (2002, p. 257): Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que serviram como eixo condutor para a realização da pesquisa. São explicitados aspectos tais como: caracterização do estudo, campo do estudo, participantes da pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e seu pré-teste, a técnica de análise dos dados e o cronograma com as etapas da pesquisa.

4.1 Caracterização do estudo

A pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso e tem como temática investigativa o brincar na Educação Infantil. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89): “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. De acordo com Yin (2005, p. 20), “[...] utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Alves-Mazzotti (2006, p. 640) corrobora com as definições já mencionadas afirmando que: “Os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo [...], um pequeno grupo [...] uma instituição [...] um programa [...] ou um evento [...]”. No caso da presente pesquisa, o estudo de caso terá como foco uma escola que oferece a Educação Infantil.

Quanto às vantagens e desvantagens de se trabalhar com o estudo de caso, Laville e Dionne (1999, p. 156) explicam que:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. [...] No entanto, o estudo de caso é freqüentemente criticado. A principal censura feita a ele é de resultar em conclusões dificilmente generalizáveis. Mesmo que o pesquisador queira escolher casos representativos de um conjunto, os que ele considera podem ser marginais, excêntricos, resultando, afirma-se, que essa abordagem dificilmente poderá servir à verificação de hipóteses gerais ou de teorias que ela terá, aliás, contribuído para fazer melhorar. (grifo dos autores).

Dessa forma, fica claro que não se tem a pretensão, neste estudo, de se realizar generalizações. Segundo Pádua (2004, p. 74):

Deve-se ter sempre em mente que a totalidade de qualquer objeto, quer físico, biológico ou social, é uma construção intelectual, uma vez que não dispomos de meios concretos para definir precisamente estes limites. O estudo de caso não pode ser considerado uma técnica que realize a análise do indivíduo em toda sua unicidade, mas é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento.

Tendo ciência que não é possível, a partir de um Estudo de Caso, demonstrar a realidade da Educação Infantil como um todo no Brasil, neste estudo se focalizará a realidade de apenas uma instituição de Educação Infantil. Conforme André (1984, p. 52-53):

O estudo de caso valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento. É o leitor que deve perguntar a si mesmo: O que existe neste estudo que eu posso aplicar à minha situação? E, ao fazer as associações e dissociações, o leitor vai construindo as suas próprias interpretações, vai desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas, da realidade, do mundo. É essencial então que o retrato vivo e completo produzido pelo estudo de caso apresente todos os elementos necessários para que o leitor possa fazer as suas interpretações, reiterando ou não, as representações do autor.

Para realizar um estudo de caso é necessária a dedicação do pesquisador para a coleta de dados e comprometimento do mesmo para a realização de análises dos dados coletados, analisando fielmente as informações. Nesta perspectiva, “o investigador qualitativo é aquele que se torna capaz de ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (BAUER; GASKELL, 2003, p.32). Yin (2005, p. 83) elenca as habilidades necessárias a um estudo de caso:

- um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer *boas perguntas* – e interpretar as respostas.
- o pesquisador deve *ser um bom ouvinte* e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos.
- o pesquisador deve *ser adaptável e flexível*, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- o pesquisador deve *ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas*, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.
- o pesquisador deve *ser imparcial em relação a noções preconcebidas*, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (grifo do autor).

A problemática investigativa do estudo está assim formulada: “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?”

Com base em tal problemática, tem-se como objetivo geral: Analisar as concepções das crianças, responsáveis pelas crianças, educadoras e profissionais ligados ao Serviço Pedagógico sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa.

Em decorrência deste objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, a partir do depoimento dos responsáveis pelas crianças, das educadoras e dos profissionais ligados ao Serviço Pedagógico, quais são as suas concepções sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil.
- b) Identificar, a partir do depoimento das crianças, quais são as suas concepções sobre os espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil.
- c) Analisar as interfaces existentes entre as concepções das educadoras sobre o brincar e as suas práticas educativas na Educação Infantil.

A partir da apresentação da problemática investigativa e dos objetivos do estudo, passo a seguir, a caracterização do campo de estudo.

4.2 Campo de estudo

O campo de estudo foram duas turmas de Educação Infantil, cada uma pertencente a uma escola, doravante denominadas A e B, localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. As escolas, da rede privada de ensino, pertencem a uma congregação religiosa e são mantidas pela mesma mantenedora. A Escola A possui apenas o último nível da Educação Infantil denominado de Pré II), Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Escola B possui Educação Infantil desde a creche, atendendo crianças a partir de 3 anos até o Ensino Médio.

4.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes do estudo foram: a) as crianças das turmas do Pré II, na escola A e B; b) um dos responsáveis por cada uma destas crianças; c) as professoras titulares das respectivas turmas, d) as profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil.

De acordo com Freitas, Jobim e Kramer (2003, p.29) a caracterização da pessoa que participa de um projeto investigativo como sujeito pressupõe “[...] compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa”.

A escuta das vozes dos adultos nas pesquisas que abordam questões atinentes à infância são comuns e, de certa forma, reafirmam também no âmbito metodológico, uma visão adultocêntrica. Ou seja, pensar e discutir o mundo infantil somente a partir da ótica do mundo adulto. Conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 20-21), vários estudos “[...] tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos”.

Em consonância com a posição de Monguilhott (2008, p. 24), entendemos que: “Os dizeres das crianças ocupam, muitas vezes, um lugar restrito nas instituições educacionais. Compreendê-los, poderá ajudar a pensar nesta instituição e numa forma de refletir sobre esse espaço”. Com o intuito de avançar esta perspectiva, nesta proposta de investigação busca-se oportunizar que as crianças digam a sua palavra expressando suas concepções sobre o brincar na Educação Infantil.

4.3.1 Caracterização dos sujeitos

As crianças da Turma do Pré II

A turma do Pré II, da Escola A, é composta por 17 alunos com faixa etária de 4 anos e 6 meses a 6 anos e 5 meses, sendo 5 meninas e 12 meninos. Durante a observação a turma recebeu mais dois novos alunos. A turma do Pré II B, da escola B, é composta por 18 alunos com faixa etária de 5 anos e 3 meses e 6 anos, sendo 8 meninas e 10 meninos.

As professoras

A professora do Pré II, Escola A, tem 31 anos, formou-se no Magistério, cursou Pedagogia e é, ainda, pós-graduada em psicopedagogia. É professora de Educação Infantil há 6 anos na rede municipal de ensino em que também atua. Na escola A, é professora há 5 anos, sendo que é o primeiro ano que atua na Educação Infantil. A professora do Pré II B, Escola B, tem 29 anos, formou-se no Magistério, cursou o curso de Educação Infantil da Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar (OMEP) e se graduou em psicologia. É professora de Educação Infantil há 12 anos, sendo que trabalha na escola B desde 2008, sempre na Educação Infantil.

Responsáveis pela criança

Tanto da Escola A quanto da Escola B, 9 responsáveis (7 mães e 2 pais) responderam ao questionário. A faixa etária dos responsáveis pelas crianças da Escola A situa-se 32 e 45 anos. Da escola B a faixa etária é 32 e 44 anos.

Profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil

Na Escola A existe uma supervisora para a Educação Infantil. A supervisora tem 50 anos, tem como formação o curso de Direito, especialização na área administrativa e cível, o curso de Pedagogia, especialização em Educação Especial, em Gestão e Planejamento Escolar e está cursando mestrado em educação na UFRGS. Atua na supervisão escolar há 15 anos, sendo destes 5 anos na supervisão da Educação Infantil.

Na Escola B responde pela Educação Infantil a vice-diretora. A vice-diretora tem 40 anos, tem como formação o curso de orientação educacional, especialização em Psicopedagogia Clínica, Mestrado em Educação e está cursando especialização em supervisão educacional. Tem 24 anos de experiência na Educação Infantil.

4.4 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de instrumentos específicos, apresentados na seqüência, para cada um dos segmentos dos sujeitos participantes do estudo.

a) Crianças

A coleta de dados com as crianças foi realizada através da produção de desenhos como forma de identificar como a criança percebe o cotidiano escolar. Os desenhos giraram em torno das seguintes questões:

- O que as crianças fazem na Educação Infantil?
- O que mais gosta de fazer na Educação Infantil?
- O que menos gosta de fazer na Educação Infantil?

Após a produção do desenho, cada criança foi convidada a comentar sobre o que foi desenhado. As falas das crianças foram gravadas e transcritas posteriormente. Também foi realizado, em outro momento, uma rodinha, onde foi discutido com cada grupo de crianças (Escola A e B) a seguinte questão: O que fazem quando não estão na escola? As falas das crianças foram gravadas e transcritas posteriormente.

b) Responsáveis pela criança

A coleta de dados com os responsáveis pela criança foi realizada através da aplicação de um questionário com questões abertas para um dos responsáveis por cada criança inserida nas turmas citadas. O questionário pode ser definido como “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI e LAKATOS, 2006, p. 98).

O que chama atenção nesta forma de coleta de dados é que o sujeito interpelado para fornecer informações para a pesquisa não precisa ter contato direto com o pesquisador, sendo que o processo se dá sem a presença do mesmo. Como o participante da pesquisa responde de maneira escrita os questionamentos do pesquisador, o questionário pode, até mesmo, ser enviado pelo correio. Reforça essa idéia Pádua (2004, p.72) afirmando que: “Os questionários são instrumento de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador”.

Laville e Dionne (1999, p. 186) relatam uma desvantagem dessa forma de coleta de dados, dando alternativas para que a mesma se torne o mais eficaz possível:

Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando às pessoas o trabalho de respondê-los. Pode-se, todavia, estimular seu interesse por meio de uma carta de apresentação personalizada que, sem deixar dúvida sobre o anonimato do interrogado, explique-lhe as vantagens esperadas das conseqüências da pesquisa. Outras precauções ajudarão a aumentar a taxa de respostas: um questionário curto, atraente em sua apresentação, com questões simples e claras (o que não exclui obrigar o interrogado a refletir), um modo de resposta fácil de compreender e usar e, enfim, um envelope-resposta franqueado para assegurar o retorno dos questionários em caso de distribuição postal.

As questões do questionário tiveram como foco os seguintes aspectos: opção pela escola; objetivos e finalidades da Educação Infantil; o que as crianças mais gostam de fazer; e espaços e tempos destinados ao brincar.

c) Professoras e os responsáveis pelos serviços pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil

Com as professoras e as responsáveis pelos serviços pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil utilizei a entrevista semi-estruturada contendo algumas questões estabelecidas *a priori* e outras que foram acrescentadas no decorrer da entrevista. Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 92) a entrevista pode ser definida como um

[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

May (2004, p. 145) define entrevista como:

Os métodos para gerar e manter conversações com pessoas sobre um tópico específico ou um leque de tópicos e as interpretações que os pesquisadores fazem dos dados resultantes, constituem os fundamentos do ato de entrevistar e das entrevistas. As entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas. [...]

Marconi e Lakatos (2006) elencam, ainda, as vantagens e desvantagens desse método de coleta de dados, sendo que entre as vantagens estão o fato de poder ser feita com todas as pessoas, mesmos as não alfabetizadas e a flexibilidade do pesquisador que pode, durante a entrevista, esclarecer dúvidas do entrevistador e formular novas perguntas. Entre as desvantagens estão às dificuldades de expressão e comunicação que pode existir entre as partes e a possibilidade do

entrevistado ser influenciado pelo entrevistador, mesmo que de forma não intencional.

O questionário e a entrevista têm alguns pontos em comum, podendo ser facilmente confundidos. Por esse motivo citamos Rudio (2004, p. 114):

Estes dois instrumentos têm, de comum, o fato de serem constituídos por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir. E a diferença, entre um e outro, é ser o *questionário* feito de perguntas, entregues por escrito, enquanto que, na *entrevista*, as perguntas são feitas oralmente, quer a um indivíduo em particular quer a um grupo, e as respostas são registradas geralmente pelo próprio entrevistador.

A entrevista semi-estruturada, que foi utilizada na presente pesquisa, se caracteriza por uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188).

As questões da entrevista com responsáveis pelos serviços pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil tiveram como foco os seguintes aspectos: objetivos do Pré II; atividades que as crianças mais gostam e menos gostam de fazer quando estão na escola; espaços e tempos destinados para o brincar; e influência do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As questões da entrevista com as professoras tiveram como foco os seguintes aspectos: formação inicial e continuada da educadora; tempo de atuação no magistério e na Educação Infantil; objetivos e finalidades da Educação Infantil; conhecimento sobre a Proposta Pedagógica da escola e sobre os Planos de Estudos; a sua história de vida com o brincar, características que definem a criança situada na faixa etária em que exerce a docência; concepção sobre o brincar; organização da rotina, dos espaços e tempos educativos; situações de aprendizagem propostas; espaços e tempos destinados para o brincar na rotina.

d) Observação semi-dirigida

Foi realizada a observação da organização dos tempos e espaços na Educação Infantil e das situações de aprendizagem propostas às crianças, especialmente aquelas relacionadas ao brincar. As duas turmas foram observadas, cada uma, por um período de uma semana, acompanhando a rotina semanal da turma. Durante a observação busquei identificar as situações de brincar na sala de aula, seja livre ou dirigido.

A observação pode ser definida como “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 88)

Laville e Dionne (1999) consideram a observação como um modo privilegiado de contato com o real, sendo um instrumento importante para o desenvolvimento de saberes, principalmente quando falamos de ciências humanas. Já Pádua (2004, p. 79) coloca que:

Nosso conhecimento do mundo físico e do mundo social se realiza a partir da observação espontânea, informal ou assistemática; registramos os fatos observados a partir de nossa experiência, cultura, visão de mundo, tentando buscar uma explicação para a realidade e as relações entre os fenômenos que a compõem.

As observações foram registradas no diário de campo que se configura como um lugar onde são registrados aquilo que “[...] o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

4.5 Pré-teste dos instrumentos de coleta de dados

Para que os instrumentos de coleta tenham validade e atinjam os objetivos aos quais são constituídos é necessária a realização de pré-testes, ou seja, a utilização dos instrumentos com algumas pessoas, como maneira de validação dos mesmos. Para Gil (2007, p. 37) é fundamental realizar o pré-teste para “[...] assegurar-lhe validade e precisão”. O autor ainda afirma que:

Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir (GIL, 2002, p. 119).

Diversos autores concordam com essa posição, confirmando a necessidade do pré-teste, como Gil (2007), Rudio (2004) e Marconi e Lakatos (2006). Conforme Rudio (2004, p. 114): “Diz-se que um instrumento é válido quando mede o que

pretende medir e é fidedigno quando aplicado à mesma amostra oferece consistentemente os mesmos resultados”.

Nesse sentido, os instrumentos passaram por um processo de validação consultando-se a opinião de dois pesquisadores que trabalham com o tema em pauta sobre a configuração de tais instrumentos. Após esta etapa, foi realizada a validação dos instrumentos junto a um grupo piloto. A partir das observações de ambas as etapas de validação, foram realizadas adequações (se necessário) e, somente então, se procedeu à coleta de dados.

4.6 A análise dos dados

Após a realização da coletas de dados, através dos instrumentos acima citados, é necessário se analisar e interpretar os dados. Nesse sentido, Laville e Dionne (1999, p. 197) lembram que:

[...] a análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momentos, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, série de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleções de jornais tratando de um tema particular [...] Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...] Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

Os autores ainda elencam os passos para a análise de dados: codificação dos dados (organização do material coletado); transferência dos dados para uma organização mais funcional do trabalho; e a verificação, que já começa na coleta dos dados e vai acompanhar todo o processo de pesquisa (LAVILLE e DIONNE, 1999)

Marconi e Latakos (2006, p. 146) sugerem a organização dos dados em categorias sendo que esta é entendida como “[...] classe, o grupo ou tipo em uma série classificada. Para o estabelecimento de categorias importantes devem ser observados certos princípios de uma classificação.” Completam Bogdan e Biklen (1994, p. 221) sobre a categorização dos dados:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados na procura de regularidades e

padrões, bem como tópicos presente nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde.

Depois de realizada a tabulação dos dados, resta analisá-los e tentar responder às perguntas feitas inicialmente no trabalho de pesquisa, aproveitando-se da melhor maneira os dados coletados. Sempre se lembrando da necessidade de se manter fiel, tanto no processo de transcrição e tabulação quanto no processo de análise dos dados.

Foi utilizada, no estudo, a Técnica da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (1988). A análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988).

Feitas tais considerações, no próximo capítulo apresento e discuto os dados coletados tendo como eixo balizador os aportes da Teoria Histórico-cultural e demais autores que se alinham a esta perspectiva e que tematizam o tema em pauta.

5 ANÁLISE DOS DADOS: OLHARES SOBRE O BRINCAR

Neste capítulo apresento e discuto os dados coletados com as crianças estudantes da Educação Infantil (Pré II), sendo uma turma de cada escola, doravante denominadas Escolas A e B; com as professoras titulares de cada uma das turmas destas duas Escolas e respectivas supervisoras e com os responsáveis por cada criança.

De acordo com o exposto na abordagem metodológica, a coleta de dados com as crianças foi realizada através da produção de desenhos como forma de identificar como a criança percebe o cotidiano escolar na Educação Infantil. Os desenhos giraram em torno das seguintes questões:

- O que as crianças fazem na Educação Infantil?
- O que mais gosta de fazer na Educação Infantil?
- O que menos gosta de fazer na Educação Infantil?

Após a produção do desenho, cada criança foi convidada a comentar sobre o que foi desenhado. As falas das crianças foram gravadas e transcritas posteriormente.

Também foi realizado, em outro momento, uma rodinha, onde foi discutida com cada grupo de crianças (Escola A e B) a seguinte questão: O que fazem quando não estão na escola? As falas das crianças foram gravadas e transcritas posteriormente.

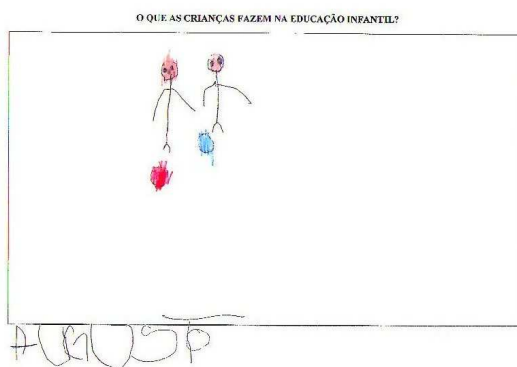
Na análise dos desenhos não foram considerados o grafismo da criança, mas sim o conteúdo que ela expressou e relatou sobre o desenho. Na interpretação das figurações infantis é importante se ter cautela, pois nem sempre o que o adulto interpreta expressa o que a criança gostaria de representar. Por isso, somente através do relato por parte da criança é que o pesquisador poderá adentrar no universo simbólico infantil. De acordo com Demartini (2009, p. 14): “não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos critérios de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatos de adultos”. Nas seções a seguir apresento e discuto os dados coletados.

A coleta de dados com os responsáveis pela criança foi realizada através da aplicação de um questionário com questões abertas e com as responsáveis pelos serviços pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil e as professoras realizei uma entrevista.

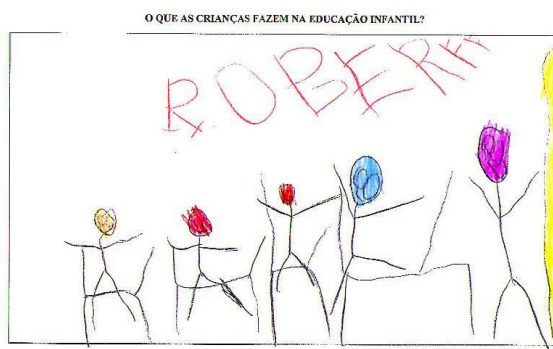
O QUE AS CRIANÇAS DA ESCOLA A FAZEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças da Escola A retratam através de seus desenhos o que fazem na Educação Infantil. A seguir, apresento os desenhos realizados assim como a transcrição do que cada criança explicou que desenhou, no momento do diálogo sobre o que foi desenhado.

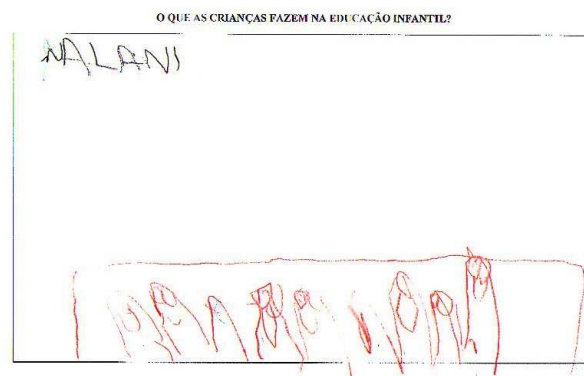
A. (5a. 5m.) explica que desenhou “dois amigos jogando futebol, com uma bola do inter e outra do grêmio. Eu venho para a escola para jogar futebol. [...] Além de jogar futebol eu gosto de ir na pracinha também”.



De acordo com R. (5a 10m.), na Educação Infantil se faz “Atividade, jogam bola e mais atividade. A gente brinca depois a gente faz atividade depois quando bate lá a gente brinca depois a gente vai embora. Desenhei eu, aqui é o meu amigo que fica perto de mim [...]. Estamos fazendo atividade”.



K. (5a 4m) explica que: “Fiz a M., o Y., o L., o A., a I., o T., o A. eu e a professora. Eu fiz toda a escola. Na escola a gente desenha, faz trabalhinho”.



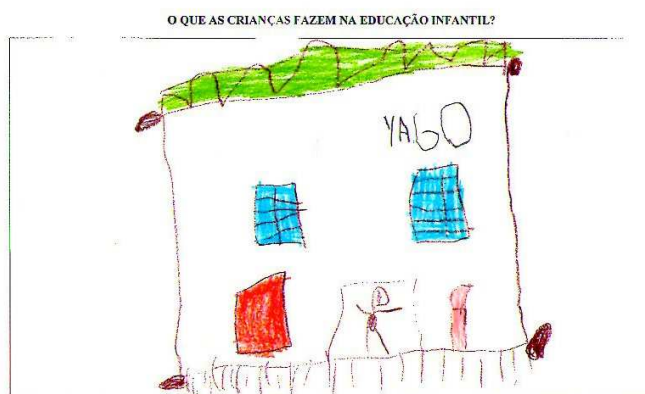
L. (5a 9m) diz que: “Aqui é o K., a Mo., o A., ah, T., Y., Eu e o R. A maior é a professora D. Desenhei uma foto. Quando questionado o que mais vinha fazer na escola o menino responde: Trabalhinho. Ainda completa dizendo que brinca na hora do recreio, na pracinha, na hora da Educação Física”.



I. (5a 10m) relata: “Desenhei um quadro, eu, e a M. Estudando”. Quando perguntei se a menina apenas estudava na escola, ela responde que “vem para escola para estudar e para comer, mas eu não sei fazer para comer”.



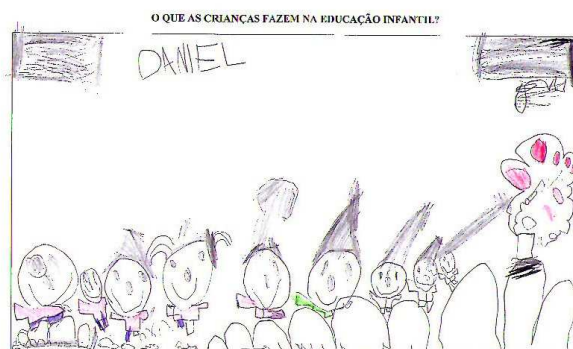
Y. (5a 4m) diz: “Desenhei o quadro, a janela, eu, a cadeira e os telhados”. Ao questionar o aluno sobre o que faz na escola ele responde: “brinco na hora o recreio”.



A. (5a 5m) diz que vem para a escola para “desenhar [...] para ir ao recreio e brincar [...] fazer muitos trabalhinhos”.



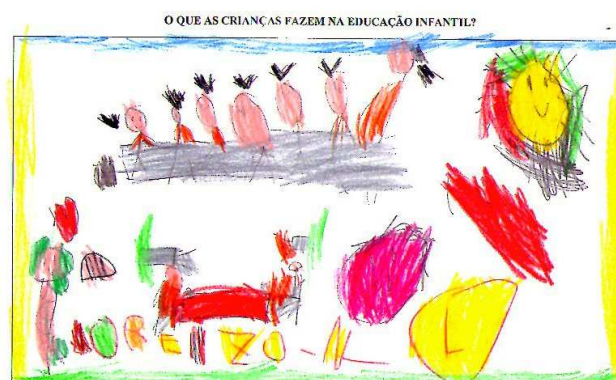
D. (6a) fala: “desenhei os amigos brincando. Brincando no pátio, de pega-pega”.



J. P. (5a 8 m) explica: “desenhei eu fazendo trabalhinho, na hora do lanche e na hora do recreio. Na hora do recreio eu brinco de um monte de coisas”.

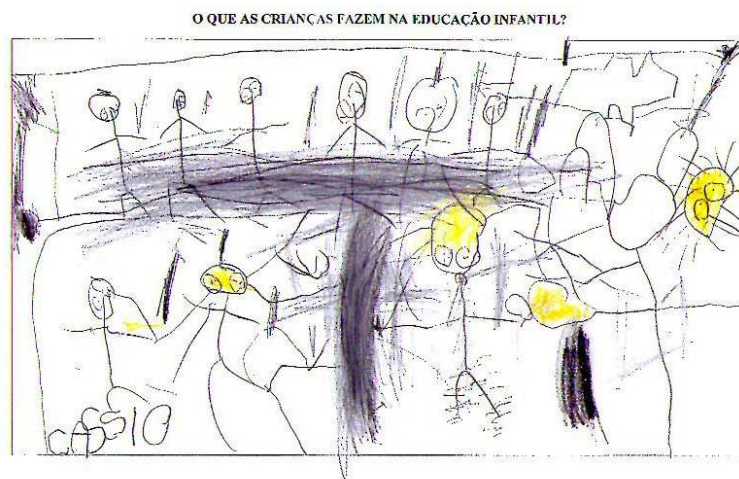


De acordo com L. (6a 5m): “desenhei o sol, o coração, o meu nome, a flor, as mesinhas”.



C. (5a 8 m) explica apontando para as crianças de seu desenho “esse aqui está dividindo, esse está brincando, está dividindo e brincando, esse está fazendo

massinha. Esse aqui é a professora. que está fazendo comida e esse aqui está fazendo só comida e esse aqui está dividindo. Está dividindo para brincar”.



O QUE AS CRIANÇAS DA ESCOLA B FAZEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

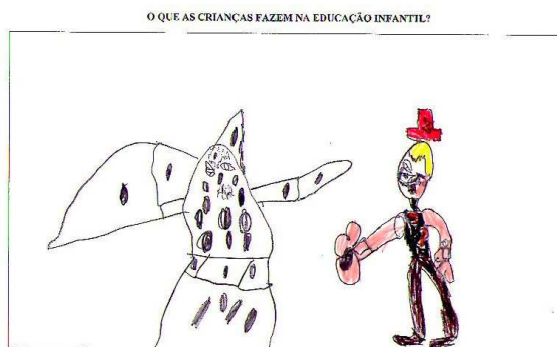
Os desenhos a seguir, seguidos das explicações dadas pelas crianças, ilustram o que as crianças dizem fazer na Educação Infantil.

J. M. (5a 5m) explica que: “Desenhei eu brincando na praça. A gente pode até fazer um trabalhinho na praça, botar areia nos números”.



J. V. (5 a 2m) explica que: “As crianças brincam e estudam na escola”. Eu pergunto para ele: como é que vocês estudam aqui na escola? J. V. responde: “A professora. fala o que tem que fazer no trabalhinho, nós fazemos, daí depois nós escrevemos o nome e quando termina na rua, daí depois termina o lanche nós vamos para praça, algumas horas, é primeiro a praça depois o lanche, o lanche é

um pouco antes ou depois [...]”. Questiono sobre o que ele gosta de brincar na escola e J.V responde que “de Naruk”.



T. (5a 9 m) explica que: “As crianças vem na escola fazer trabalhinho”. Quando questionado sobre o que é fazer trabalhinho o menino responde que “é fazer qualquer coisa, fazer um coração um pouco pintado que não aparece, um coração pintado de amarelo que aparece, um carro pintado que aparece e uma folha que eu fiz com um quadrado ali, com uma forma que é de cinza pintado”.



N. (5a 9m) coloca que “Eu quis desenhar uma pessoa, uma árvore, um sol”. Quando questionado sobre o que ele achava que as crianças faziam na escola, o menino responde que brinca e estuda.



A. C. (5 a 7m) salienta que: “As crianças vem para a escola para aprender inglês”. Quando questionada sobre se era só isso que ela aprendia na escola, a menina disse que não, completou, dizendo que aprendia espanhol, educação física e que faz trabalhos legais, como desenhar e o bingo de letras. Ainda brincam na praça.



L. (5a 3m) coloca que: “Desenhei as crianças vindo para a escola estudar”. Questionada sobre o que é estudar, a menina responde que é aprender, através de trabalhos.

O QUE AS CRIANÇAS FAZEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?



M. V. (5 a 11 m) explica: “Eu desenhei a menina na biblioteca. A gente também vai à pracinha e a gente brinca e estuda. Estuda sobre as coisas e brinca de cozinheira, de fazer comidinha [...]”.

O QUE AS CRIANÇAS FAZEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

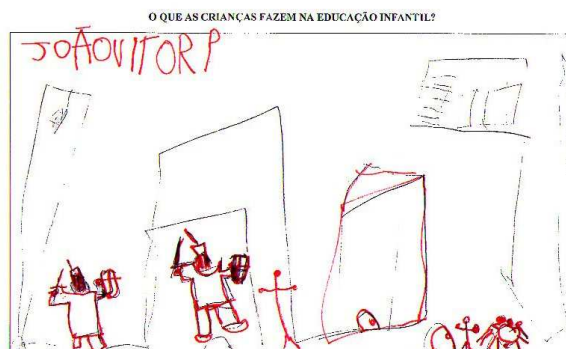


V. M. (5a 10m) expressa que: “Desenhei a gente aqui, estudando, lendo... Além disso, a gente recorta, cola, às vezes faz trabalho de tinta [...] Também brinca, vai ao pátio”.

O QUE AS CRIANÇAS FAZEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?



J. V. P. (5a 8m) menciona que: “Desenhei as crianças aprendendo aqui. Aprendendo a estudar direitinho. E se aprende direitinho quando a professora diz”.



L. F. (6a) diz que: “As crianças vem para a escola estudar. Questionado sobre o que é estudar, responde que é uma coisa bem boa e que “também se vem na escola brincar, com os brinquedos”.



Para J. (5a 11m): “Brincam na pracinha e também estudam. Estudar é uma coisa que, todo mundo estuda no colégio para aprender coisas novas, e se estuda fazendo brincadeiras e estudando”.



Conforme A. (5a 9m): “Desenhei que eu estava indo para a escola e eu fui à pracinha depois. Depois eu fui brincar e fui até essa árvore aqui, daí peguei uma florzinha e coloquei na árvore, depois vi o sol e fui à sala de aula!. Pergunto: E o que tu fizeste na sala? Ela responde: “Trabalhinho e trabalhinho no caderno”.



De acordo com M. (5a 5m): “As crianças brincam de super herói. Elas brincam de quarteto fantástico, brincam de Power ranger, elas brincam de star wars, guerra nas estrelas [...] Também elas vão de Kombi, estudam”. Questiono: Estudam? E o que que é estudar? M. responde: “É aprender muitas coisas. Para aprender a gente tem que fazer o que a professora. pedir”.



F. (5a 11m) explica que: “Eu faço trabalhinho e também brinco [...] tem hora livre, que é para brincar, com os brinquedos!”.



P. (5a 8m) coloca que: “Desenhei que estou fazendo tema”. Questionei o que é o tema e o menino respondeu: “é a atividade, que pode ser um desenho como esse”. Também acrescentou que brinca na escola e que todos devem vir na escola, mas que podem faltar de vez em quando.



Dentre as principais idéias apresentadas pelas crianças da Escola A aparecem que a Educação Infantil é um espaço em que as crianças jogam futebol, vão à pracinha, brincam na hora do recreio e no pátio. No entanto, chama atenção a ênfase dada pelas crianças à questão das “atividades” e “trabalhinhos”. Estas ações, a partir dos relatos das crianças, permitem identificar que elas preponderam sobre as demais.

Já para as crianças da Escola B a Educação Infantil é um espaço em que as crianças brincam de diferentes formas, seja na pracinha, seja no pátio e estudam. Quando questionados sobre o que era estudar, a maioria definiu como fazer trabalhinhos, atividades que a professora solicita. Um aluno afirma que as crianças vêm para a escola para fazer trabalhinho no caderno e outro para “aprender a estudar.”

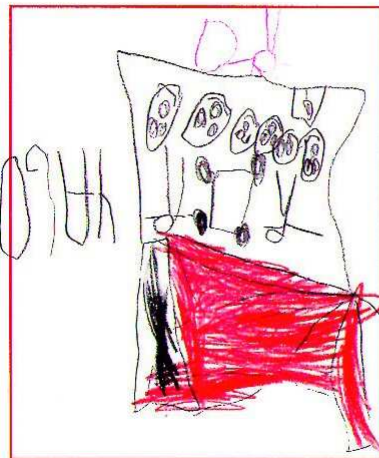
O QUE AS CRIANÇAS DA ESCOLA A MAIS GOSTAM E O QUE ELAS MENOS GOSTAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao serem questionadas sobre o que mais gostam e o que menos gostam na Educação Infantil, as crianças da *Escola A* assim se expressaram através do diálogo estabelecido sobre o que cada criança desenhou.

Y. (5a 9m) destaca que gosta da brinquedoteca, porque tem piscina de bolinha, brinquedos e escorregador e menos gosta de andar de cavalo. Questionado se andava de cavalo na escola, Y. responde que não e não sabe dizer uma coisa que não goste na escola, dizendo gostar de tudo.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

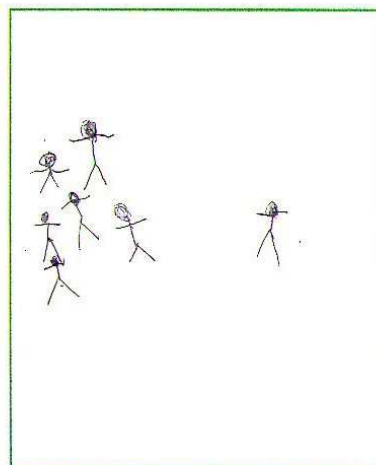
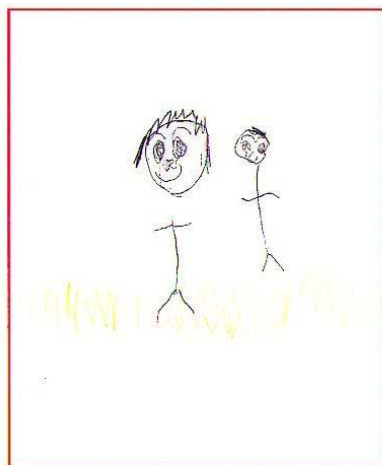


L. (5a 9 m.) gosta de fugir da C., menina de outra turma que brinca de pega-pega com o aluno no recreio. Menos gosta de brincar de polícia e ladrão, mas quando questionado sobre a brincadeira, diz que é sua favorita. Pergunto outra coisa que menos goste de fazer na escola e o menino diz que não gosta de esquecer a agenda, que ele sempre esquece.

LEO

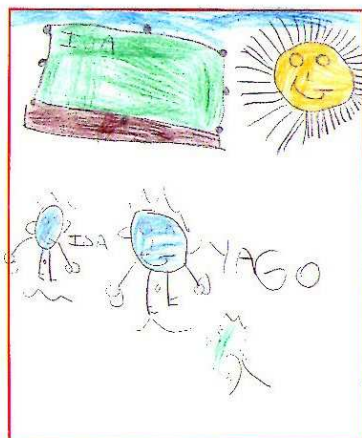
O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



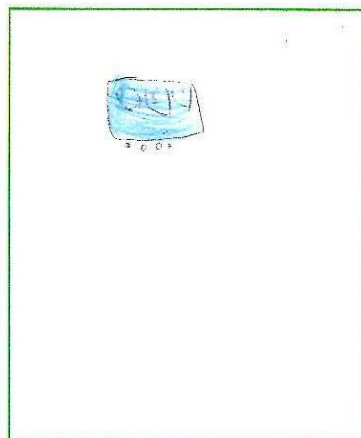
I. (5a 10m) explica que gosta de estudar, de ganhar “teminha” e de desenhar. Também gosta de brincar na pracinha fechada que tem um monte de brinquedos. O que menos gosta de fazer na escola é olhar filme.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



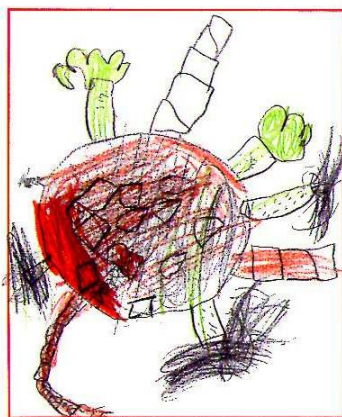
ISADORA RIBEIRO

O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



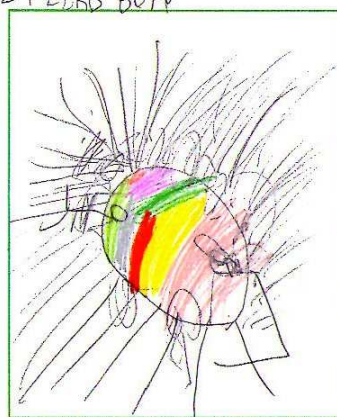
J. P. (5 a 8m) gosta de brincar com a C., amiga de outra turma, que se encontram na hora do recreio e brincam de pega-pega. O que menos gosta de fazer é trabalhinho.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



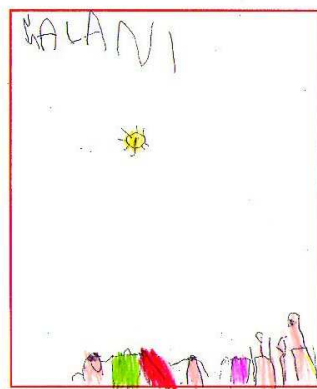
O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PEDRO BOPP

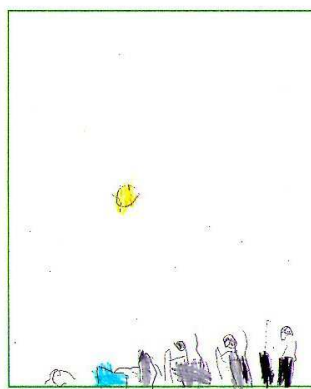


K. (5 a 4 m) gosta de brincar na brinquedoteca, sendo seu brinquedo favorito a piscina de bolinhas. O que menos gosta de fazer é pintar.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

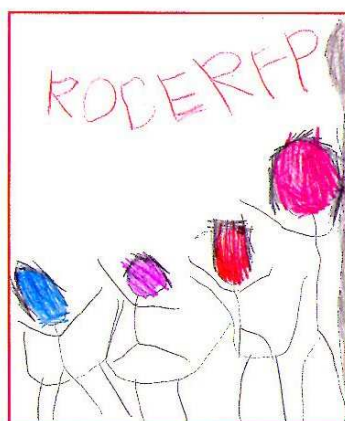


O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

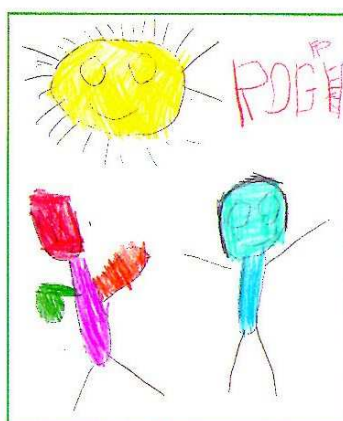


R. (5a10m) gosta de fazer atividade, lembrando a atividade realizada na páscoa, um cesto com garrafa pet. O que menos gosta de fazer é de brincar de massinha de modelar porque não consegue fazer o que quer com a massinha.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

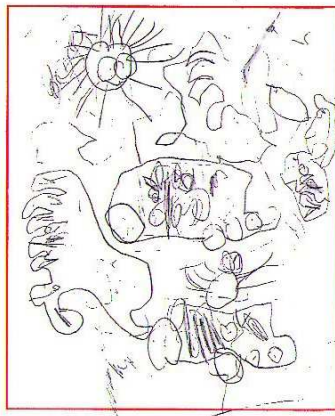


O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



C. (5a 8 m) gosta de encontrar com a professora. D. Segundo C.: “Aqui é a professora. D. que estacionou o carro”. Acrescenta que gosta de quebrar o vidro do carro para salvar a professora dos bandidos, deixando claro que a sua imaginação está bem aflorada. O que menos gosta de fazer é riscar a parede que está pintada e bonita. Afirma que não pode riscar a parede. E também não pode dar soco no amigo.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



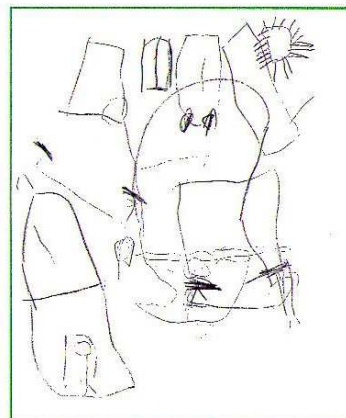
A. (5a 5m) gosta de brincar na pracinha. O que menos gosta é de bater nos outros, porque bater pode machucar.

AUGUSTO

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

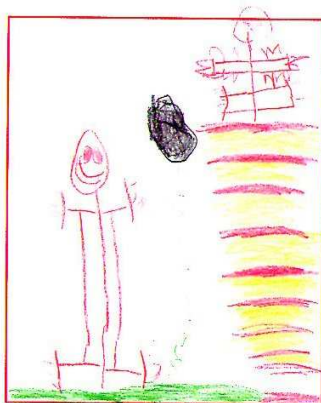


O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

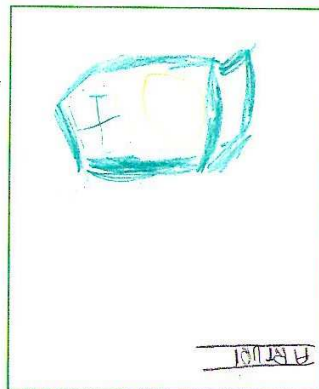


A. (5a 5m) gosta de brincar de pega-pega, com os amigos, na hora do recreio. O que menos gosta é ficar sentado, sendo que me conta que fica sentado porque incomoda a professora.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

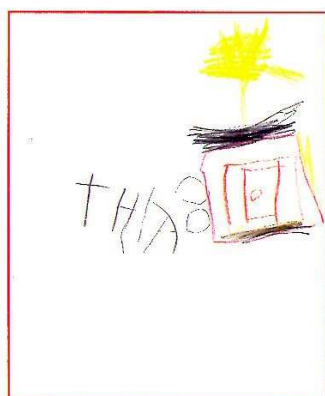


O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

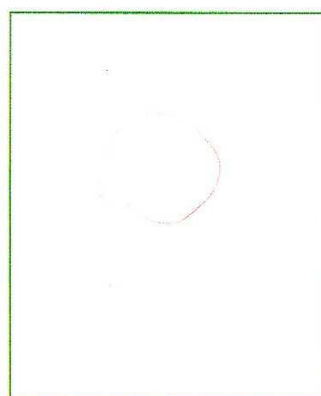


T. (5 a 3m) gosta de desenhar. Não gosta quando os amigos brigam e quando a professora grita.

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



O QUE MENOS GOSTO DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



D.(6 a) gosta de ir a piscina de bolinha, para brincar de lulinha. O que menos gosta de fazer na escola é trabalhinho.



I. (5a 6m) gosta de brincar de esconde-esconde com a M. que é amiga da L. e a R., que são amigas de outra sala, e elas brincam na hora do recreio. O que não gosta de fazer na escola é ficar sentada. I. explica que: “eu fico sempre sentada e fico em silêncio”.



L. (6a 5 m) gosta é de lanchar na escola. O que menos gosta de fazer na escola é bater, de dar soco, não gosto de dar chute.



L. (5 a 6 m) gosta de jogar futebol na escola. O que menos gosta é de empurrar e não gosto muito de fazer um trabalhinho de pintar. Ele diz que: “É difícil com as coisas pequenininhas”.



O QUE AS CRIANÇAS DA ESCOLA B MAIS GOSTAM E O QUE ELAS MENOS GOSTAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao serem questionadas sobre o que mais gostam e o que menos gostam na Educação Infantil, as crianças da Escola B assim se expressaram através do diálogo estabelecido sobre o que cada criança desenhou.

L. (5a 3m) diz que gosta de “brincar na pracinha, porque tem os brinquedos e a areia. Gosto muito de ir à ponte. Queria ir todo dia primeiro na pracinha, toda hora”. Quanto ao que não gosta L. coloca que: “quando eles não emprestam as coisas, como o balanço”.



M. V (5a 11m) destaca que: “Eu gosto de brincar nos brinquedos da pracinha. O meu preferido é o balanço”. Mas não gosta de “ficar de castigo [...] na aula de música o T. fica de castigo, ele fica lá fora com a professora G., porque ele teima na aula de música, às vezes”.



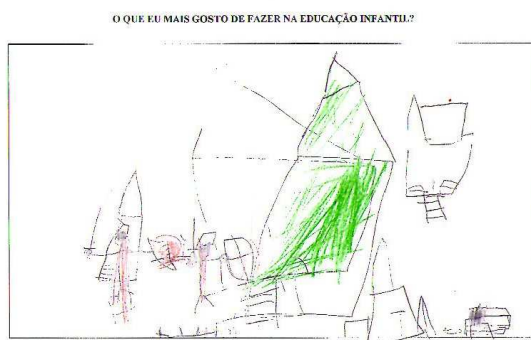
C. (5a 11m) gosta de “brincar na pracinha. Fazemos o pozinho mágico, no balanço e ele enche de balde. Meu brinquedo favorito é o balanço”. C. não gosta “de brincar de esconde-esconde, porque tem que correr muito”.



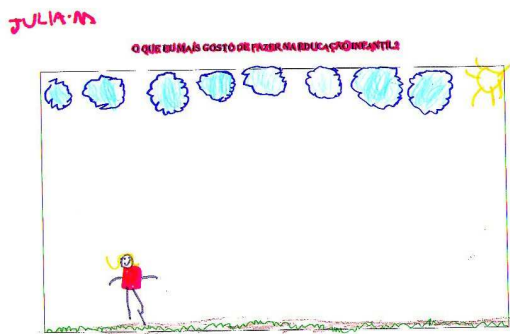
V. (5a 10m) diz que: “eu gosto da educação física porque a gente corre muito e eu gosto de correr. Além disso, a gente faz brincadeiras, a gente tem um colchão lá que o professor faz a gente pular. Continua explicando que: “Eu não gosto de ir embora, porque gosto de ficar na escola porque a gente brinca, a gente vai ao pátio”.



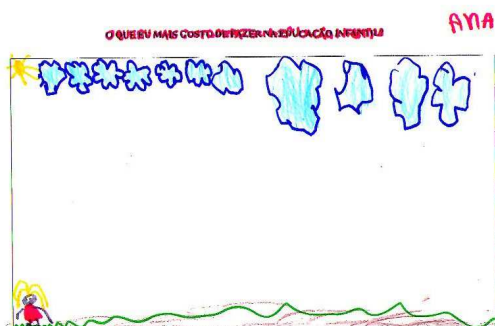
J.V (5a 8m) salienta que “gosto de brincar de cavaleiro, lá na pracinha. Na pracinha eu também brinco lá na casinha, de espião.” Diz ainda que: “eu não gosto de ir para casa, que a minha mãe é que chama e não gosto de ficar esperando na porta para a professora. vir, porque eu quero fazer logo os trabalhinhos. O que tem de melhor na escola é a pracinha, a fantasia e a hora do brinquedo”.



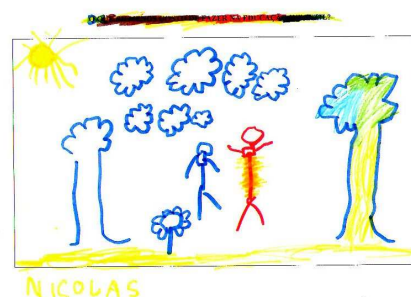
J. (5a 11m) diz que gosta “de brincar na praça com as minhas amigas e a gente brinca no balanço [...] brincamos de cozinheira, de super poderosa, de mosqueteira, Barbie em vida de sereia. Meu brinquedo favorito é o balanço, mas todos gostam e a gente não consegue ir sempre que quer, pois tem que dividir”. J. explica que não gosta “de ficar na rodinha, porque fico cansada de ficar sentada de perna de índio”.



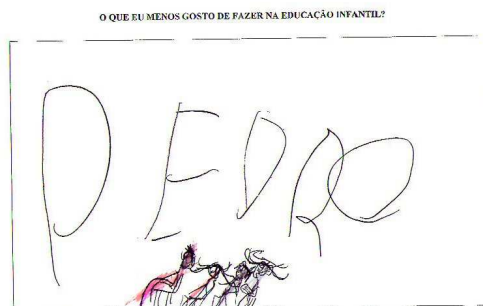
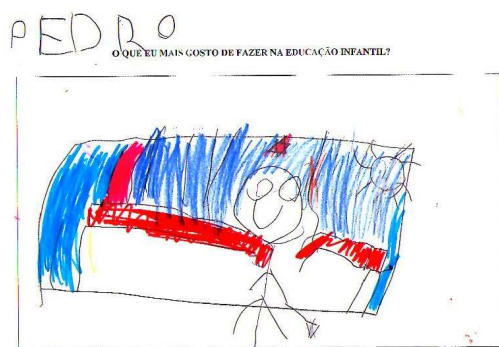
A. C (5a 7m) explica o que desenhou: “Eu brincando na praça. Gosto de brincar de meninas super poderosa com a J.M. Meus brinquedos favoritos são os baldes e as pás para brincar na areia”. A menina não gosta “quando a professora. chama para sair da praça, porque eu gosto mais de brincar com a JM. o dia inteiro do que sair da praça”.



Conforme N.: “Eu gosto de desenhar. Mas o que mais gosto de fazer é jogar bola e jogo na minha casa. Aqui na escola eu gosto de brincar de pega-pega na pracinha, e meu brinquedo favorito é o balanço”. Continua: “eu não gosto que os amigos me batem”.



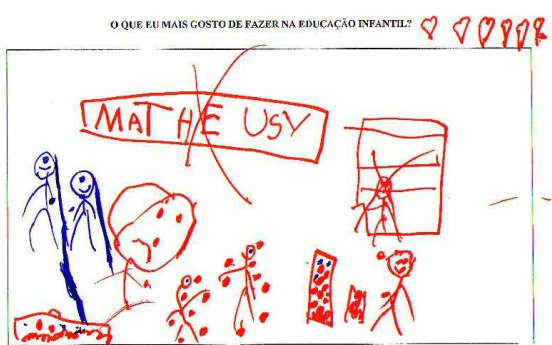
P. (5a 8m) explica que: “Desenhei aquele dia que a gente fez o circo porque eu adoro fazer trabalhinho, principalmente trabalhinho de tinta. Também gosto de brincar na pracinha, de Power Ranger e o meu brinquedo favorito é baldinho para brincar na areia”. Em relação ao que menos gosta P. diz que: “é da aula de música, porque tem que cantar muito e não gosto porque não tem brincadeira”.



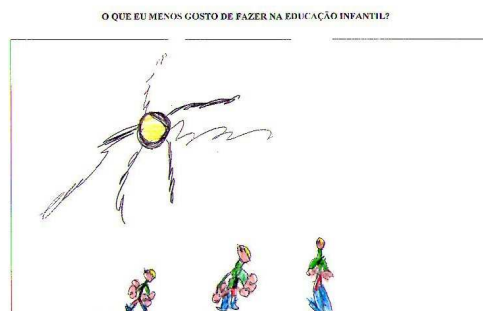
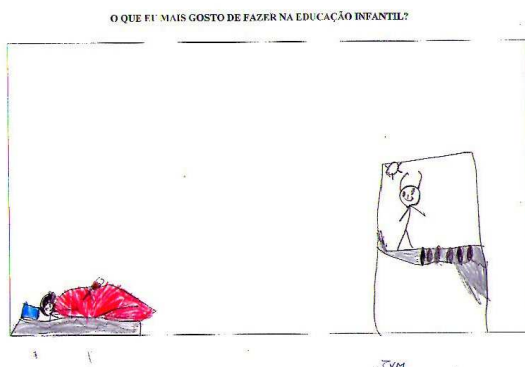
T. (5a 9m) relata que: “Desenhei um circo Th., escrito meu nome aqui dentro. Também gosto de comer o lanche e de ir brincar na pracinha, e o meu brinquedo favorito é o balanço e o balde, que encho de areia”. Continua explicando o que desenhou: “Eu na biblioteca, eu não querendo brincar com os amigos e eu tirando o casaco. O que menos gosto é de não brincar com os colegas, de botar casaco e de ler livrinhos”.



M. (5a 5m) diz que: “Eu gosto de fingir que eu tenho amigos alienígenas, fazer jogo das letras, eu penso em jogar bola com fogo, que é esse tipo de trabalho que tem que chamar um amigo para pegar a bola e jogar e se acertar o esgoto está fora. O esgoto é o chão. Na escola eu gosto de brincar de pega-pega na pracinha, com meus amigos”. Explica que: “Eu não gosto de ganhar bilhete na agenda, dar um soco no colega e ele bate com a cabeça em uma pedra. Não gosto de ganhar tanto bilhete na agenda e não gosto de enfiar o dedo na cara dos outros”.



J. V. M. (5a 2m) esclarece que: “Eu desenhei eu aqui olhando um filme dos backardygns. Também gosto de brincar e estudar. Gosto de fazer trabalhos, porque é bem legal e se demoro perco o horário da praça, e não gosto de perder a praça. Adoro a praça”. Completa explicando que não gosta que “os colegas brinquem sem mim. Algumas vezes eu tenho que brincar com eles e eles não brincam comigo na minha brincadeira, e daí eu tenho que brincar com eles”.



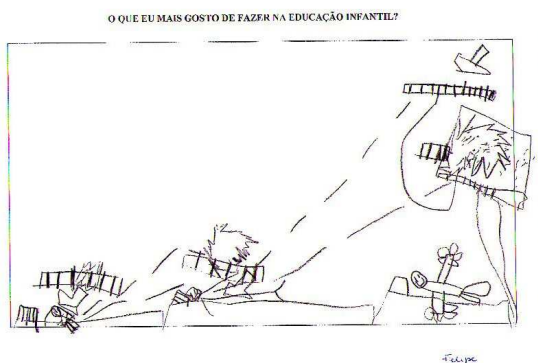
A. (5a 9m) diz que: “Eu desenhei a praça, brincando junto com a J. Brincamos de pega-pega, de mosqueteira. Meu brinquedo preferido é o balanço”. Explica que “não gosto quando a M.V não me dá o balanço. Ela concorda que vai me dar o balanço, só que ela nunca me dá”.



L. F. (6a) destaca que: “Gosto de brincar. Brincar de carro. Brinco na salinha. Eu gosto que não ficar em casa e ficar na escola, porque em casa eu fico com a mana e a mana é muito chata. Gosto de vir para a escola, estudar”.



Conforme F. (5a 11m): “O que mais gosto de fazer é olhar filme. Eu também gosto de ir na pracinha. Brinco de Star Wars, Power Ranger. Eu não gosto de não ganhar figurinha. Eu gosto de ganhar figurinha, mas se tu faz os trabalhos errados a professora não bota”.



Dentre as respostas das crianças da Escola A relativas ao que mais gostam de fazer destacam-se: ir à brinquedoteca, brincar de pega-pega, de estudar, de ganhar “teminha”, desenhar, brincar na pracinha, encontrar a professora, e lanche. Em relação ao que não gostam, as crianças referem brincar de polícia e ladrão, esquecer a agenda, olhar filme, fazer trabalhinho, pintar, brincar de massinha de modelar, dar soco no amigo, bater nos outros, ficar sentado, quando os amigos brigam e quando a professora grita.

As respostas das crianças da Escola B relativas ao que mais gostam de fazer indicam que elas gostam de brincar na pracinha, onde o espaço é utilizado para liberar a imaginação. Lá as crianças são heróis e princesas e os momentos são os preferidos pela maioria das crianças. Em relação ao que não gostam, as crianças da Escola B referem itens bastante variados, desde castigo até o momento de ir embora. A aula de música, ganhar bilhete na agenda, a rodinha (que cansa as

pernas), os amigos que batem e o momento de sair da pracinha também foram citados.

Analisando as narrativas das crianças sobre os desenhos realizados, tanto da Escola A quanto da Escola B, pude observar que todas gostam de vir à escola e aproveitam o tempo que lhes é oportunizado para brincar o máximo que puderem. Assim, “A brincadeira é a atividade na qual o motivo está em seu próprio processo, ou seja, o motivo é descoberto, inventado e redescoberto durante o seu desenvolvimento. É base da percepção que a criança tem de mundo.” (LEAL, 2003, p.30)

Jorge e Vasconcellos (2000, p. 57) destacam que, apesar de todas as discussões acerca da importância do brincar, na atualidade é possível constatar que

[...] o aspecto pedagógico da educação é reduzido ao ensino escolarizante, sendo rara a busca por alternativas que possam transformar ou inter-relacioná-lo com o lúdico, tornando-o mais agradável e de fácil acesso às crianças. A polarização do mundo da educação é muito comum, colocando de um lado o universo da brincadeira, do jogo, da fantasia, do sonho e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade. Brincadeira e aprendizagem são consideradas, muitas vezes, ações opostas com diferentes finalidades e que nunca podem ocupar o mesmo espaço. Não há interação, interlocução ou união, existindo apenas a dicotomia: ou se aprende ou se brinca.

A escuta das vozes infantis associadas ao desenho realizado possibilitou-me constatar a importância que o brincar tem para as crianças pesquisadas. Nesse sentido, concordo com Paixão (2004, p. 162) quando refere que:

Se retirarmos da criança a oportunidade de criar, falar, sentir, enfim, de ser criança, seja através do desenho, do brincar, nas rodas de conversa, nas trocas, nos toques, perdemos nós, educadores, e elas, a oportunidade de desenvolver capacidades importantes – sentimento de pertencimento – que são imprescindíveis para a escolarização futura: processo de aquisição da escrita, que de forma imposta e autoritária vem sendo buscada pelas professoras e professores da Educação Infantil, infelizmente.

Os responsáveis pelas crianças foram questionados sobre o que seus (uas) filhos (as) mais gostam de fazer quando na e fora da escola. Dentre as atividades citadas pelos responsáveis (Escola A) que as crianças mais gostam de fazer na escola destacam-se: pracinha (4); hora do conto (3); brincar no pátio (3); desenhar e pintar (2); aula de inglês (2); aula de informática (2); trabalhos (1); brinquedoteca (1); recreio (1); brincar com os amigos (1). No que se referem às preferências das crianças da Escola B, os responsáveis citam: pracinha (8); aula de inglês (3); aula de

espanhol (2); aula de informática (2); retirar livros na biblioteca (1); aula de música (3); pintar com tinta (1) e fazer trabalhos (1).

Podemos perceber que a maioria dos pais refere que a preferência das crianças é por uma atividade que envolva o brincar, principalmente atividade ao ar livre, como a pracinha ou o pátio. Outras atividades também são citadas, mas em menor número. Esse fato vem em encontro com a fala das crianças, que também afirmam preferir momentos de brincadeira, na sua grande maioria, na pracinha ou no pátio. As atividades citadas pelos responsáveis (Escolas A e B) que as crianças mais gostam de fazer fora da escola são: assistir televisão (13); brincar (9); desenhar e pintar (7); jogar vídeo-game (5); jogos no computador (3); andar de bicicleta (3); jogar futebol (2); escrever (1); escutar histórias (1); dançar (1); e cantar (1).

Em casa, as crianças demonstram preferir atividades que envolvam jogos eletrônicos, acredito que por serem as atividades que lhes são oferecidas pelas famílias, tendo em vista que a maioria das famílias, atualmente, mora em apartamento e não possuem espaço físico para que a criança desenvolva outras atividades. Outro fator que pode influenciar para a tendência ao uso de eletrônicos é a falta de tempo dos pais em fazer companhia nas brincadeiras, e a televisão seria uma forma de substituição.

Na perspectiva das professoras da Escola A e da Escola B:

A minha turma gosta de fazer trabalhos, eles gostam, essa coisa de dar trabalho para pintar, de ligar [...]. Gostam do livro, por incrível que pareça, eles gostam de fazer o trabalho no livro, eles se acham importantes com aquele livro, mas gostam muito de brincar. (Professora Escola A)

Eles gostam da hora da praça, de brincadeiras dirigidas, brincadeiras de pátio também, brincadeiras de roda, de ovo podre, as mais antigas até, que a gente brincava quando era pequena eles gostam bastante. (Professora Escola B)

Quanto às atividades que as crianças mais gostam de fazer quando estão na escola, no entender da vice-diretora são “a praça, o dia do brinquedo, o dia que tem jogo de futebol a turma da G. adora, eles jogam muito. Então, esses momentos para eles são valiosos”. De acordo com a supervisora (Escola A):

Eu acho que eles amam esse recreio. [...] eu não consigo enxergar outra coisa [...] eu sei que tem a pracinha que eles amam, até mesmo a brinquedoteca, mas o sair nesse pátio, o brincar, o correr nessa imensidão de espaço, de ter essa relação com os outros, de conseguir já construir o seu próprio espaço dentro desse recreio (Supervisora, Escola A).

Quanto às atividades que, na concepção de cada uma, as crianças menos gostam de fazer elas esclarecem que:

Eu não diria que é o que eles menos gostam, mas o que mais dificulta é o dia de chuva que aí sim vem as limitações de não poder fazer tudo que aquilo eles mais amam, que é o recreio [...] acabam tendo que ir para a brinquedoteca. Eu acho que o que eles menos gostam mesmo é ter que ficar só na sala de aula. Nós temos muita área verde, muito pátio, coisas que muitos deles não têm em casa. (Supervisora, Escola A).

[...] é difícil dizer porque depende da atividade assim, quem está assim com eles é... que se tu vai propor alguma coisa, mais é de ficar parado, né, se tu vai propor uma atividade que eles tenham que ficar muito tempo concentrado, mas na verdade tudo que tu propõe para eles, eles gostam de fazer, né. Se tu vai propor uma atividade, hoje nós vamos pintar e desenhar, dependendo de como for dada essa atividade eles vão gostar de fazer. Agora toda atividade que demore muito que eles tenham que aprender, que eles não se sintam capazes também de fazer aquilo eles realmente não vão querer fazer, vão cansar e não vão querer fazer. (Vice-diretora, Escola B).

Com base na perspectiva histórico-cultural, principal base teórica que fundamenta este estudo, retomo que o brincar é fonte propulsora do desenvolvimento e aprendizagem da criança. A criança, para comunicar seus sentimentos, emoções e pensamentos utiliza múltiplas linguagens. O brincar é uma destas formas de linguagem utilizada pela criança. Através do brincar ela (re) organiza sua realidade e desenvolve sua criatividade, identidade, autonomia, imitação, memória e a imaginação. Também amadurecem suas capacidades de socialização, por meio da interação e da experimentação de regras e papéis sociais. Desse modo, defende-se que o brincar é um elemento fundamental e fonte propulsora para o desenvolvimento infantil. Assim, entende-se que os modos de compreensão dos pais e educadoras que atuam no contexto da Educação Infantil sobre o brincar trazem implicações para as práticas educativas direcionadas à infância que, em decorrência, podem contribuir ou não para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades infantis.

O direito ao brincar, citado como sendo um dos princípios que devem pautar a Educação Infantil fundamenta-se na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O art. 16 desta Lei define que o “direito à liberdade” da criança compreende, entre outros “aspectos”, o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (inciso IV). A família, a sociedade em geral e o poder público são responsáveis por assegurar que tal direito seja observado.

Conforme Boiko e Zamberlan (2001, p. 56): “Para que a brincadeira tenha lugar garantido no contexto escolar, ela precisa ser valorizada, estimulada e principalmente entendida na sua tão importante função educativa: a de propiciadora da constituição do indivíduo”. A importância do brincar é reforçada por Da Ros (1994, p. 153) quando a autora salienta que

[...] não será somente pelo brincar que a criança se apropriará criticamente do mundo que a cerca. No entanto, nós, como professores, podemos, nessa situação particular, ser companheiros das crianças em interações que compartilhem a possibilidade delas se situarem, historicamente.

Fica evidente nos relatos infantis tanto das crianças da Escola A quanto da escola B a ênfase nos “trabalhinhos”. Elas demonstram ter ciência e conseguem diferenciar os espaços e tempos destinados ao brincar e aqueles destinados para estudar ou, no dizer delas, “fazer trabalhinhos”.

O espaço para o brincar parece bastante reduzido, o que leva as crianças a buscar momentos de brincar durante momentos destinados a outras atividades pela professora. Esse fato é facilmente compreendido quando temos a percepção de que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil e que através da mesma é que a criança elabora e entende a cultura e a sociedade. Sarmiento e Rapoport (2009, p. 41) afirmam:

Como as construções culturais, a linguagem e os conceitos precisam ser construídos pelas crianças num constante processo de (re)significação e apropriação. Isso ocorre através das interações que a criança estabelece com outras pessoas e com o mundo circundante. Sendo o desenvolvimento humano constituído pelas e nas relações interpessoais, os instrumentos simbólicos ganham relevância, pois são eles que viabilizam a comunicação, a abstração, a generalização, a partilha de nossas experiências, pensamentos e emoções, enfim, a capacidade de agir mentalmente sobre o meio físico e social.

Completando a idéia: “Acima de tudo, o brincar motiva. É por isso que ele proporciona um clima especial para a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos. Smith (1982) afirma que o aspecto motivacional do brincar lhe dá e continuará a dar o seu valor educacional.” (MOYLES, 2002, p. 41)

Na terceira atividade, sobre o que menos gostam de fazer na escola, algumas crianças demonstraram não gostar de fazer as atividades dirigidas, enquanto outras demonstravam inconformidade com a questão da disciplina exigida no ambiente escolar. Outra questão levantada por algumas crianças foi à questão da divisão dos brinquedos, o que para a faixa etária já deveria ser um problema superado.

Penso que, apesar das crianças demonstrarem gostar do ambiente escolar e estarem inseridos nas regras impostas a elas, alguns espaços de brincar livre deveriam ser mais respeitados, e, por que não dizer, criados, para que as crianças pudessem ter mais momentos em que o brincar estivesse presente e a oportunidade rica em aprendizagem e exploração do meio fossem mais constante.

Rodinha com as crianças

O momento da rodinha é utilizado na rotina da Educação Infantil para diferentes finalidades: para realizar a chamada, organizar a rotina, realizar relatos do dia-a-dia das crianças, entre outras atividades. Essa metodologia pode ser considerada como habitual das crianças e, segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 104): “Com essas atividades, a criança vai tomando consciência do grupo vai conhecendo os companheiros e as companheiras e vê que na escola também ocorre às experiências que existem fora dela.”

Dessa forma, utilizei este momento que já faz parte da rotina das crianças na Educação Infantil para conversar com elas sobre o que elas fazem quando não estão na escola, tendo em vista identificar qual é o espaço ocupado pelo brincar no contexto familiar infantil.

Escola a

A rodinha foi realizada com 14 crianças, pois duas não trouxeram autorização assinada pelo responsável e outras não vieram à escola naquele dia. Apesar de ter sugerido que a rodinha se realizasse em dois momentos, dividindo o número de crianças, a supervisora e a professora consideraram ser melhor que a atividade ocorresse em um único momento, com todas as crianças juntas. A seguir, transcrevo o que foi discutido na rodinha:

Pesquisadora: o que vocês fazem quando não estão na escola?

A maioria responde em casa.

Pesquisadora: Do que vocês brincam quando estão em casa?

- Lembrei, vídeo-game. (L.)

O Lo. queria que tivesse um vídeo-game na escola.

Pesquisadora: E quem cuida de vocês quando não estão na escola?

-Em coro algumas crianças respondem: com a mãe.

-Com a vó.(M.)

-Fico com todo mundo em casa (R.)

*Pesquisadora:*Tudo mundo?

-Às vezes eu fico só com minha mãe e meu irmão.

-Eu fico com o meu tio, minha tia, meu pai e minha mãe. (Lo.)

-Eu só fiquei com o meu pai... (K.) Minha mãe ia levar minha irmã no médico.

Pesquisadora: E tu I.(fica com quem?

- Com a minha mãe.
Pesquisadora: E tu IM, fica com quem?
 -Eu fico com a minha vó quando a minha mãe não tá e meu pai e minha irmã. Hoje eu vou ter que ficar com a minha mãe e com meu pai porque a minha vó foi para a praia.
 -A minha também (L.)
Pesquisadora: E tu Da. com quem que tu fica em casa?
 -Não fico em casa. Fico em outra escola
Pesquisadora: Ah, tu fica em outra escolinha de manhã? Tens outros amigos lá?
 - Sim.
Pesquisadora: E tu Y.? Com quem que tu fica?
 - Com a mãe.
Pesquisadora: E tu A..?
 - Eu fico com a mãe.
Pesquisadora: L.?
 -Amanhã minha mãe vai viajar, vou ficar o dia inteirinho com a minha vó.
Pesquisadora: É? E hoje de manhã tu ficou com quem?
 - Com a minha mãe.
Pesquisadora: Muito bem. E tu L.?
 -Hoje minha mãe tá lá, meu pai e meu irmão.
Pesquisadora: E tu Ti.?
 -A mãe. Hoje é aniversário do meu pai daí minha mãe vai me levar.
Pesquisadora: E tu Au.?
 -Eu fico com a minha mãe e meu pai. Mas quando meu pai vai trabalhar eu fico com a minha mãe.
Pesquisadora: E o C., fica com quem?
 -Fico com a minha mãe e o meu pai e quando minha mãe vai trabalhar eu fico com o meu pai... e só isso.
Pesquisadora: Muito bem. E tu JP, fica com quem? Quem é que cuida de ti?
 -A babá.
Pesquisadora: De que vocês brincam quando estão em casa?
 -Nós... Eu brinco com a minha cachorrinha. (IR)
 -Brinco.(K.) De boneco.
 -Toco bateria, daí meus pais nem falam muito comigo... (JP) Daí quando eu toco bateria meus pais cantam.
 -Ah, eu brinco de boneco...(faz sinais de luta) (Lo.) Eu jogo um jogo. (finge mexer em um controle) Eu jogo os jovens titãs. E tem mais uma coisa: jogo video-game do homem aranha.
 -Eu faço, eu brinco com brinquedos e com formas, eu jogo jogo de play e jogo o bem 10 grande e só isso. (C.)
 -Quando eu não vou na minha escola, eu brinco no meu computador de Robô Mega Mez. (R.)
 -Ah, eu olho computador, meu orkut, e tenho que cuidar para não entrar vírus no computador, dos bandidos, dos hackers, e tem que ter muito cuidado para não jogar jogos desconhecidos. Orkut da minha mãe. E tenho que ter cuidado para não dar... não entrar nos sites desconhecidos, porque os bandidos são desconhecidos. Colocam a cabeça, batem uma foto assim para você, pessoa inocente, fazendo de conta que é mais não é... E também todo o cuidado para não dar vírus no computador. (Au.)
 -Deixa eu falar uma coisa que eu esqueci... Eu jogo no computador o jogo do Ben 10, do Mario Bross, e entro no site que tem... E monto barraca e brinco... (Au)
 -Eu brinco com os meus irmãos. (T.)
 - Eu gosto de brincar no iguinho e de tocar todos instrumentos. (Lo). Gosto de brincar de carrinho, de bolita, de boneco.
 -Jogar vídeo-game. Sonic. Eu brinco de carrinho... Eu adoro!!! (Lu)
 -Só jogo play. De corrida. (Ar.)
 -Só jogo play. Gosto de matar as pessoas. (Y.)
 -Não lembro. Gosto de jogar joguinhos. (Da.)
 -Eu, às vezes, vou para a casa da minha prima e levo um joguinho para mim jogar. (IM) Em casa eu gosto de jogar no computador e minha irmã não deixa, só quando ela tá jogando.
 -Eu gosto de andar de bicicleta e jogar quebra-cabeça também.(IR)
 -Ah, jogar jogo. Jogo do Mário no Nintendo. (K.)
Pesquisadora: Quem é que brinca com vocês em casa?
 -Meu irmão (Lu.)
 -Com a minha prima (IM)

-Eu não brinco com o meu mano porque ele estuda aqui de manhã. (IR) Eu brinco com a minha cachorrinha.
 -Eu brinco com a Hello (Lo.)
 -Eu também brinco com a minha cachorrinha, que é bem pequenininha, é deste tamanho... (K.)
 Pesquisadora: A mãe e o pai brincam com vocês em casa?
 -Sim. (em coro)

As crianças da Escola A, durante a rodinha, demonstraram que no período que não estão na escola ficam em casa, normalmente com um dos pais ou avós, e que utilizam esse tempo para brincar. Existe a preocupação dos pais em interagir com as crianças, sendo afirmativa a resposta a pergunta se o pai e a mãe brincam com eles.

Escola B

Apesar do feriado na quinta-feira, 16 crianças compareceram na aula na sexta-feira, permitindo que a rodinha fosse bastante agitada. A professora achou que as crianças conseguiram participar da rodinha todas juntas, mas sem a presença da professora titular, foi bastante difícil organizar a conversa, que foi gravada e, abaixo, transcrita:

Pesquisadora: o que vocês fazem quando não estão na escola?

_ Fico em casa (F.)
 Quem mais fica em casa?
 (J.V.M.; L. F.; M.; P.; J.; D., A. C.; A.; J.V.P.; T.; e J. M. respondem que ficam em casa)
 Pesquisadora: Todo mundo?
 Eu não – C. responde.
 Pesquisadora: C. onde tu ficas?
 C: Na casa da minha prima, ou da minha avó.
 Pesquisadora: E quem cuida de vocês quando não estão na escola?
 _ A minha mãe (JVP)
 _ A babá (JVM)
 _ O pai, às vezes, a mamãe sempre (L.)
 _ A dinda (C.)
 _ A minha mãe e o meu pai (P)
 _ A minha avó (T.)
 _ Minha mãe (V. M).
 _ Eu venho de manhã para a escola (P.)
 _ Minhas duas avós (T.)
 _ Minha avó (A.)
 Pesquisadora: Do que vocês brincam quando estão em casa?
 _ Eu jogo só vídeo-game e também brinco de outras coisas.(JVP)
 Pesquisadora: Que outras coisas J.P.V?
 _ Bom, eu brinco de Indiana Jones, de boneco e também de carro.
 _ Quando eu chego em casa eu jogo vídeo-game e também olho filme. (F.)
 _ Lá na minha avó quando eu chego não tem vídeo-game [...], e eu não trouxe brinquedo e minha avó me pediu, um dia, para eu ajudar e colocar um filme, daí eu ajudei. Um dia quando eu chego lá na minha avó eu vou olhar TV ou vou tomar um banho (T.)
 _ Jogo só vídeo-game (L.)
 _ Eu brinco de carrinho com os meus carros, eu brinco com os meus transformes e eu jogo vídeo-game lá na casa do meu pai, e..., jogo quebra-cabeça. (M.)
 _ Eu brinco com o meu patinete, e com a minha bicicleta, brinco com os meus jogos e com meus

brinquedos. (P.)

_ Eu brinco com patinete [...] eu brinco de corrida com o pai e corre-corre, e meu pai vai comprar uma bicicleta para ele e para a mana, para todo mundo poder andar. (J.V.M)

_ Eu gosto de brincar com as minhas bonecas de professorassora [...] também gosto de brincar de mamãe e de noite sempre de professora. (L.)

_ Eu chego em casa e eu brinco de professora, e minha prima vai brincar comigo e me ensina as letrinhas, porque ela gosta [...] e ela também brinca de mamãe e filhinha, de futebol comigo e quando ela não está eu brinco sozinha, de Barbie [...] quando é de noite eu brinco, eu espero o pica pau para ver o desenho antes de dormir. (J.M.)

_ Eu chego em casa e eu brinco de Barbie castelo de diamantes (A.).

_ Eu brinco de professora com as minhas bonecas e gosto de brincar na sala da minha casa. (A.)

- Eu brinco de patinete e de bicicleta, mas preciso de sol, para poder andar no pátio do meu apartamento (J. Dom).

_ Eu brinco de Barbie e de professora (C.)

_ Eu brinco com a minha bicicleta das meninas superpoderosas que veio com uma garrafinha e também vou à minha cama e quando eu chego, eu tomo banho na minha banheira que é bem grandona e vou brincar com meus brinquedos – (VM) – e às vezes brinco com a minha prima.

_ Eu chego a casa, escovo meus dentes, tomo banho e na minha cama eu brinco, na minha cama. Brinco com as minhas barbies – (M.)

_ Quando eu chego em casa, tomo banho e jogo scubi-ddo e troco de jogo, daí eu jogo o jogo do Indiana Jones que tem o mar, o jogo do Bem 10... Jogo na minha casa, no Play, no meu vídeo-game.

– (N.)

_ Quando eu chego em casa da escola eu como um lanchinho e depois eu vou olhar o pica pau e depois eu vou brincar de Bem 10, com o relógio de Bem 10 – (T.)

Pesquisadora: Quem brinca com vocês em casa?

_ Minha irmã mais velha – (T.)

_ Eu brinco com o meu pai – (N.) – eu jogo vídeo-game com o meu pai, o Ben 10 ele quer para 2

_ Meu padrasto também brinca – (T.)

_ Com a minha mãe – (M.)

_ Eu brinco com a minha mãe e com a minha filha – (VM).

_ Com a minha irmã mais nova – (C.)

_ Com o meu pai, meu primo e com a minha bicicleta – (JD)

_ Com a minha amiga, que mora perto da minha casa, minha vizinha – (Ad.)

_ Com meu irmão menor e com o meu pai – (A.)

_ Eu brinco sozinha, mas quando eu vou para a minha prima, temos muitas crianças e às vezes elas vão lá em casa – (JM)

_ Com a minha mãe, também brinco com o meu gatinho – (Lu.)

_ Com meu pai, só com o papai – (P.)

_ Com o amigo lá de baixo que se chama Marcelinho, ele tem brinquedos e eu pego a minha maleta de carrinhos, às vezes, e brinco com ele – (M.)

_ Com o meu pai – (L.)

_ Lá em casa quando eu chego brinco com um primo que está na minha casa ou com meu pai – (JVM)

_ Quando eu durmo daí eu sonho que estou no espaço – (F.) De noite, bem eu faço uma coisa...

_ Bom, eu brinco com o meu pai de astronauta, também daquele homem que tinha..., também de músico, jogo futebol com ele, de policial e de bombeiro – (JVP)

Pesquisadora: A mãe e o pai brincam com vocês em casa?

_ Sim – todos

_ A mana e o mano... – (L.)

Nos relatos das crianças da Escola B os jogos eletrônicos estiveram mais presentes, mas ainda assim a presença dos pais nas brincadeiras das crianças ficou evidente. Por essa unidade de ensino oferecer educação em período integral, as crianças permanecem na escola um período maior, mas nenhuma delas mencionou esse fato, deixando claro que esse fator não influencia de forma significativa na relação pai e filho.

A partir do que as crianças da Escola A e da Escola B externalizaram na rodinha pude perceber que elas possuem espaços e tempos para brincar no ambiente familiar. Dentre as principais brincadeiras, destacam-se: o tempo que as famílias dedicam às crianças, os espaços que, apesar de restritos, estão propiciando o brincar de forma a abrigar as necessidades infantis e, principalmente, o sentimento que as mesmas estão demonstrando, que é de contentamento com a proximidade da família e o contentamento com o seu espaço doméstico. As crianças possuem acesso a jogos eletrônicos e até mesmo ao computador. Fleischmann (2004, p. 85) afirma que:

A criança se apropria do uso do computador do mesmo modo que conhece os objetos de seu mundo externo: realizando uma descoberta. O computador é explorado como um brinquedo carregado de valores culturais, um brinquedo moderno, mais inovador que a TV e o videocassete, um brinquedo ativo que responde ao toque, cúmplice de folguedo eletrônicos.

Isso me remete a reflexão de que as crianças convivem, diariamente, com diversas tecnologias. As crianças pequenas já conseguem manusear aparelhos eletrônicos com tranquilidade, muitas vezes, melhor que os seus pais. É a chamada geração “homo zappiens” ou geração instantânea (Veen e Vrakking, 2006) que passou a enxergar as coisas de outra ótica, muito mais imediatista. Concordo com os autores Venn e Vrakking (2006, p. 29 e 30) quando afirmam:

Os usos dessas tecnologias influenciaram o modo de pensar e o comportamento do Homo Zappiens. Para ele, a maior parte da informação que procura está apenas a um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queira contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O Homo Zappiens aprende muito cedo que há muitas fontes de informações e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em rede de amigos/parceiros com que se comunica com frequência. A escola não parece ter muita influência em suas atitudes e valores.

Frente a isso, precisamos repensar o modo como a escola interage com essa nova geração. Não podemos pretender continuar “ensinando” os nossos alunos como se as novas tecnologias não influenciassem o comportamento dos mesmos. A nova geração está desenvolvendo a capacidade de interagir com diferentes recursos ao mesmo tempo, conseguindo se concentrar e realizar as tarefas satisfatoriamente. Na Educação Infantil isso não é diferente. Os nossos pequenos recebem informações de diferentes fontes, tendo estímulos mais interessantes que a escola que freqüentam há todo momento. De acordo com Veen e Vrakking (2006, p.36):

As novas tecnologias são predominantes em suas vidas, em especial em determinados aplicativos multimídia, como é o caso dos jogos para computadores. A maior parte dos jovens começa a jogar aos 3 anos. Há muitos jogos simples nas lojas hoje, e, antes de entrar na pré-escola, a criança já terá aprendido os princípios fundamentais da matemática, saberá reconhecer formas e figuras retangulares, circulares e piramidais e como por mercadorias ao fazer compras, como classificar ou montar objetos e como usar o computador ou manipular o teclado. Para o Homo Zappiens, a aprendizagem começa como uma brincadeira e se trata de uma brincadeira exploratória por meio dos jogos de computador.

TEMPOS E ESPAÇOS PARA O BRINCAR

Dentre os responsáveis que defendem que as crianças possuem espaços e tempos para o brincar chama a atenção as reflexões presentes nas respostas dos seguintes responsáveis:

Nos dias de hoje, onde a realidade é que os pais trabalham e os filhos ficam na escola, creche ou com “alguém”, espaço e tempo para brincar existem. A questão é com que eles deveriam estar nesse tempo e espaço. (R3, Escola A).

Sim, porque tem tempo para tudo, brincar, estudar, é só administrar o tempo, pois o desenvolvimento da criança depende desses dois fatores. (R9, Escola A)

As crianças estão tendo tempo sim, só que muitas estão mais adultas e maduras para a idade. Deixam de brincar como antigamente para usufruir de jogos eletrônicos, DVDs de ação, perdendo um pouco a inocência das brincadeiras que se via anos atrás. (R3, Escola B).

As falas dos responsáveis sobre o tempo para brincar dos seus filhos refletem o dia-a-dia da atualidade. Cada vez mais as famílias têm menos tempo para o lazer e menos tempo para desfrutar com os filhos, delegando essa tarefa para outras pessoas, seja para a escola ou utilizando outros recursos que “cuidam” das crianças enquanto estão ocupadas com outras atividades, como os jogos eletrônicos. A tecnologia atrai as crianças, principalmente nessa faixa etária, visto que, conforme Zanolla (2009, p. 10):

Em termos gerais, a produção informativa do videogame idealiza seus recursos como possibilidade de interação entre a criança e o meio social; de modo simplista, inverte a lógica da alienação falseando as contradições da realidade. Aspectos subjetivos da identificação com jogos e personagens são subsumidos pelos efeitos da prática de jogar e valores

são invertidos. Exemplo dessa inversão ocorre quando se debate a violência na indústria do entretenimento.

Os responsáveis que consideram que as crianças possuem pouco ou nenhum espaço e tempo para brincar assim se expressam:

Não tem tempo e nem espaço. Isto é o reflexo dos pais não tem tempo para ficar com os filhos, então os dão atividades (R4, Escola A).

Algumas não. As crianças que os pais acreditam que o melhor a fazer é colocar em cursos e mais cursos [...] acabam não fazendo o que realmente desejam: brincar, extrapolar, colocar para fora seus sentimentos, desejos. (R5, Escola A)

Muito pouco, porque eu, por exemplo, acho que tem que cuidar muito bem com quem e quando estão brincando, prefiro o estudo. (R8, Escola A).

Acho que depende de cada criança, de cada família e da maneira como vivem. Algumas crianças dispõem de tempos e espaços suficientes para brincar e outras, infelizmente, não. (R8, Escola A).

Acredito que grande parte das crianças não possuam tempo e/ou espaço para brincar atualmente; pois a jornada de trabalho dos pais, não permite muitas vezes, uma maior atenção adequada aos filhos. Em algumas situações, a criança é sobrecarregada de atividades extra escolares, as quais acabam substituindo o ato de brincar, e da criança poder viver e usufruir a infância em sua verdadeira plenitude.(R1, Escola B)

Creio que por causa da TV e computadores, as crianças não exploram o espaço que possuem para brincar. Ficam restritos aos interiores de suas casas. Além disso, por questões de falta de segurança não permitimos que brinquem até mesmo em frente as nossas moradias (R4, Escola B).

Não. Porque cada vez mais temos que nos manter “trancados” devido a violência e por outro lado o mercado de trabalho exige cada vez mais dos pais, diminuindo o tempo livre para os filhos. (R5, Escola B)

Sinceramente não; acredito que falta tempo porque elas tem outra rotina, ex: escola com outras atividades, principalmente por questões de horários dos pais e espaço, porque atualmente a cidade não tem opção de lazer e é insegura, ficando as crianças em suas casas.(R8, Escola B).

Acredito que não, pois vejo em meu prédio criança que não tem um pátio para correr ou andar de bicicletas, brincar com areia ou plantar uma planta. Muitas escolinhas possui espaços super pequenos para as brincadeiras ou não possuem, sendo os brinquedos colocados em sala de 4 paredes. Neste sentido restam às crianças os vídeos games, computadores e 30 dias de verão por ano, isto quando vão para a praia(R9, Escola B).

Nas falas destes pais existe a comparação com o tempo da infância deles, onde a situação de mundo era distinta da que temos hoje e o tempo da infância dos filhos. Com certeza o tempo de brincar que tiveram nas suas infâncias os seus filhos não terão, afinal momentos como andar de bicicleta na rua é algo impensado nos dias de hoje. Mesmo ficar na escola em turno integral era uma coisa bastante rara

na época em que os pais que responderam os questionários eram crianças. Acredito que, entretanto, isso não significa que os seus filhos não tenham tempo de brincar, apenas tenham espaços e tempos diferentes para isso, tendo que se adequar a uma realidade distinta da que os seus pais tinham.

Questionados sobre se seus (os) filhos (as) estão tendo a oportunidade de viver a sua infância, a maioria dos responsáveis considera que as crianças possuem esta oportunidade. Dentre os argumentos apresentados pelos responsáveis, saliento: “Ele possui todas as oportunidades possíveis, tanto no colégio como em casa (R1, Escola A); “passeamos bastante: cinema, shopping, parque, praia, primos. Tentamos fazer o certo, mas sei que, o meu tempo deveria ser maior para ele “(R3, Escola A); “está estudando num bom colégio, tem bons professores, tem uma boa oração. Ele é saudável, inteligente e carinhoso” (R6, Escola A); “estamos fazendo o possível para que isso aconteça de forma natural e tranquila, respeitando as necessidades inerentes à sua infância e estimulando o seu conhecimento de forma saudável” (R7, Escola A); “algumas adaptações são necessárias devido ao espaço físico, segurança e também à inclusão da tecnologia, como o computador, a TV, os brinquedos e jogos eletrônicos, que acabam invadindo nossos lares, independente, de nosso desejo” (R1, Escola B); “tentamos proporcionar isso a ela, mas claro que hoje os tempos são outros, as crianças estão muito mais maduras do que em minha infância, mas tentamos explorar ao máximo essa etapa na vida de nossa filha, pois consideramos que seja a melhor e a mais importante por ser a fase de formação e somos responsáveis por isso” (R8, Escola B).

Os responsáveis 5 e 8 (Escola A) e 4 e 8 (Escola B) ponderam que: “em parte sim, às vezes não. Como tenho horários, algumas vezes tenho que levar minhas filhas junto. É como se tivessem cumprindo horário também” (R5); “gostaria de poder dar mais tempo e oportunidade para ele, mas tenho medo” (R8); “não, ele não brinca como nós brincávamos. Ele fica mais tempo na escola e participa muito de nossos compromissos. Sempre que podemos incentivamos o brincar, porém constantemente ele prefere a TV e o computador” (R4); “acredito que ainda podemos melhorar, gostaria que ela pudesse ter mais espaço saudável (natureza), mas na escola ela tem um bom espaço para brincadeiras” (R8).

As professoras da Escola A e B divergem quanto à questão dos espaços e tempos que as crianças têm para o brincar. De acordo com a professora da Escola A:

Eu acredito que sim porque a gente tem uma rotina diária, então todos os dias eu tento deixar um espaço para eles brincar. Faço as atividades, faço o meu planejamento, mas tento ou ir à área verde, ou, tem dois dias de pracinha, quando chove é brinquedoteca ou mesmo que não chova eu trago uma vez por semana. Mas eu tento propiciar, até na sala mesmo, o dia do brinquedo deles, eles trazem o brinquedo de casa, se não dá para a gente sair na área verde à gente brinca na sala de aula (Professora Escola A).

Já a professora da Escola B assim se manifesta:

Não, eu acho que é bem mais reduzido, bem mais reduzido mesmo, eles brincam na escola e em casa, eles brincam dentro de casa. É difícil tu ouvir, às vezes tu escuta assim, no final de semana, se tu pensar a semana tem 7 dias, o final de semana são 2, tu escuta eles falando que foram num parquinho, que eles foram na redenção. Hoje, ainda, escutei na rodinha isso, mas tu sabe que aqueles dois únicos dias, porque durante a semana eles vem para a escola, eles brincam aqui e eles vão para casa, eles normalmente assistem TV ou brincam no quarto, é o que tu escuta de eles contarem [...] geralmente eles não tem amiguinhos fora da escola, tirando um primo ou outro, que nem sempre é da mesma idade. (Professora Escola B)

Sobre os espaços e tempos que as crianças estão tendo para brincar na escola, a supervisora e a vice-diretora assim se manifestam:

Eu gostaria que tivesse mais, mas eu sei que o contexto... É aquilo que eu te falei, a gente está atrelado a uma lista de conteúdos que precisam ser trabalhados, eu não digo tanto esse engessamento na educação infantil, mas de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e no ensino médio a gente tem muitos conteúdos a serem cumpridos. São regras a serem seguidas, é um aprendizado que precisa acontecer. Então, por isso que eu insisto tanto que esse brincar seja incluído e seja dado esse espaço. Eu luto muito para que o dia da educação física que seja um dia realmente de formação e o dia da recreação que seja de brincar de verdade, de brincar de correr, de brincar de sapata, de brincar de peteca, de inventar coisas que seja o resgate desse brincar que não se tem mais em casa, todo mundo só na frente do computador, só nos tal dos MSN, dos Orkut da vida. Então, que eles saiam disso. A gente proporciona muito aqui na escola, o dia da família, que é um sábado, que eles vem, tem a área verde aberta, pode brincar em todos os espaços, pode trazer bola, traz pai, mãe, periquito, papagaio, tudo que quiser, e vem, faz churrasco na área verde e brinca junto com o pai, junto com a mãe. (Supervisora, Escola A).

Eu acredito assim, a G., pela menos na rotina das gurias sempre tem a questão do brincar né, ou tem praça ou tem brinquedo livre, tem dias que tem praça e brinquedo livre para eles, tem esse espaço. Tem outros jogos e brincadeiras que eles fazem também, que a professora vai criando e vai fazer para isso, para a criança ir interagindo brincando, né. Em casa eu vejo que muitos, os pais não tem muito tempo para brincar, as crianças ficam muito com a avó, daí a avó não brinca ou se é a babá, a babá também não brincar, e eles ficam muito na frente da televisão né, e eu vejo a importância, às vezes, da escola nesse... As crianças hoje não podem brincar na rua, como a gente brincava, porque pode um cara levar a bicicleta dele... a gente não tem essa liberdade em casa que a gente tinha antes de poder brincar e estar na hora do colégio vamos tomar banho e se arrumar e vamos para o colégio, hoje é diferente. Tu fica mais preso dentro

da tua casa, do teu apartamento, assistindo televisão e deu. Então, claro que eles brincam muito com o computador, brincam de outras formas, mas nenhuma como a gente brincava. (Vice-diretora, Escola B).

O brincar potencializa o desenvolvimento integral da criança e a busca por uma educação que além de ensinar os “conteúdos” atinja o que, no meu ponto de vista é o principal, a felicidade e a realização da criança em participar do grupo escolar. A Educação Infantil deve, em primeiro lugar, se preocupar com esse fator: a felicidade da criança em estar participando do grupo em que está inserida e em estar realizando as atividades propostas. Macedo (2004, p. 11) afirma: “[...] brincar é sua forma de ser e estar no mundo. É nas brincadeiras que ela encontra sentido para sua vida, é nelas que as coisas se tornam, são construídas de muitos modos e repetidas tantas vezes quantas as crianças quiser”.

OBJETIVOS E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A preparação para o primeiro ano e para a alfabetização são destacadas pelos responsáveis 1, 3, 4, 7 e 9 (Escola A) e 3, 4, 5, 7 (Escola B). O responsável 1 (Escola A) explica que, no seu entender, o principal objetivo é “proporcionar, estimular através de atividades lúdicas e jogos motores, as habilidades e capacidades das crianças ao ato inicial da alfabetização”. Conforme o responsável 3 (Escola A):

É a preparação para o início da vida escolar no aprendizado da alfabetização. É ter noção do que está por acontecer na nova etapa de estudos a seguir com uma preparação e concepção de como se portar em uma sala de aula e o convívio com seus novos colegas.

De acordo com a responsável 5 (Escola A) o principal objetivo é: “estimular as habilidades e a maturação correspondente a essa faixa etária, para que no final do ano letivo as crianças estejam aptas a seguir para o primeiro ano”. A socialização, a coletividade e a integração com os colegas e com o ambiente escolar são salientados pelos responsáveis 4, 8, (Escola A) e os responsáveis 1, 2, 3, 5 e 6 (Escola B). O brincar foi citado apenas pelo responsável 1 (Escola B).

Ao serem questionadas sobre os objetivos do Pré II a supervisora (Escola A) e a vice-diretora (escola B) explicam que:

Primeiro, a questão lúdica. É o gostar de estar na escola, como criança, perceber esse espaço como continuidade da sua casa. [...] segundo, a questão da sociabilidade, aquela questão de formar grupos, de relação de amizade, de afeto, de carinho, a relação com o professor, relação com a escola, com o todo. [...] terceiro, a aprendizagem mais formal, de caráter cognitivo, a questão também da percepção visual, a qualidade dos

movimentos, o cantar, o dançar, o se expressar, então tudo isso é importantíssimo [...] eu tento passar para as professoras aqui da escola não só como um objetivo do pré II, mas como do primeiro ano do ensino fundamental [...] eu acho que o ler o escrever, a alfabetização é um contexto maravilhoso, mas não pode perder esse caráter lúdico, porque ela faz parte da infância e no momento que se perde isso, muitas coisa se perdem também. Eu acho que tudo isso muito bem formado ele só instrumentaliza para a criança depois dar conta desses conteúdos que vem por si só e que vem aparecendo no cotidiano diário da escola e que a aprendizagem acontece, tu não precisas ter pressa em impor nada. Claro que a gente, hoje, vive uma realidade também de ter um material de apoio muito bom, que faz a criança pensar, que é o material da POSITIVO, e eu não sou do tipo de achar que o material engessa, pelo contrário, ele dá um norte para o professor, ele é um guia, ele te dá muitas sugestões também para ti formatar a questão do brincar, a questão da afetividade, do social, que é fazer links com passeios, com saídas de campo, com brincadeiras que podem ser realizadas. Então ele abre um leque para outras informações, mas acho que o grande objetivo é o lúdico, o aprendizado e a auto-estima (Supervisora, Escola A).

Nos documentos tem a fala bem clara do que é o objetivo do pré, mas na verdade o que nos queremos? Nós queremos desenvolver aprendizagens através do lúdico, esse é o objetivo, que a criança se desenvolva na parte social e na parte psicomotora, na parte cognitiva, que eu acho que tudo está interligado ao cognitivo, com muito afeto, com muito carinho, mas ao mesmo tempo para ela também aprender. [...] o nosso trabalho não é pensando em alfabetizar a criança no Pré, ela tem que realmente estar sendo preparada para umas questões que depois ela vai precisar na vida escolar dela [...] é um preparo adequado para a faixa etária da criança, sempre pensando na questão social, na questão psicomotora, na questão lúdica, que eu acho que tem que estar presente na Educação Infantil, que a criança aprende muito com jogos. (Vice-diretora, Escola B).

Já as professoras entendem que os objetivos da Educação Infantil podem ser resumidos da seguinte forma:

Em primeiro lugar eu acho que eles têm que aproveitar bem a infância deles, então o que eu tento muito é aproveitar a contação de história, da parte lúdica. Temos outros princípios que a gente tem que seguir, que é uma norma, vem da mantenedora para a gente, mais eu tento dentro desses conteúdos trabalhar bastante o lúdico com eles. (Professora Escola A)

Fazer com que a criança se desenvolva assim como eu acredito que seja o objetivo de toda Educação Infantil [...] fazer com que a criança crie uma base para ir adiante, no caso, no Ensino Fundamental, onde começam as maiores dificuldades. Eu acho assim, que aqui é o momento deles interagirem, deles criarem amizades, de eles aprenderem também, mas o que compete a eles aprenderem, da forma que competem a eles aprenderem. (Professora Escola B)

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, volume 1, p. 47) a função da Educação Infantil é:

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

O documento ainda elenca os objetivos gerais da Educação Infantil (1998, volume 1, p. 63):

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

BRINCAR, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ao serem questionados se o brincar interfere no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, a supervisora e a vice-diretora esclarecem que:

Para mim ele interfere muito. Eu acredito muito nesse brincar. Nos meus últimos 10 anos de magistério, porque eu priorizei ficar na sala de aula até a minha aposentadoria, que já aconteceu em 2004, eu trabalhei com primeiro ano, para mim, brincar faz parte de tudo. Desde o momento que tu entras, se tu consegues fazer com que a criança aprenda brincando, ela vai aprender com muito mais qualidade e, para mim, isso é fator de extrema importância e de grande qualidade na vida infantil. E até digo mais, eu tenho insistido aqui na escola, para que isso tenha continuidade de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e no ensino médio, principalmente nas áreas de mais dificuldades, na matemática, na química, na física, na biologia. Por que

esse jogo do brincar faz com que a pessoa se desarme e aprenda com mais facilidade, então toda a aula lúdica é muito importante. (Supervisora, Escola A).

A criança tem que brincar, através da brincadeira que ela faz as construções dela. Depende da faixa etária dela, através de jogo simbólico, ela vai interagindo e vai aprendendo, ela faz seriação, ela faz classificação, ela faz um monte de coisa brincando, sem se dar conta que está fazendo. Trabalha a organização espacial, trabalha a lateralidade [...]. (Vice-diretora, Escola B).

Chama a atenção na fala da supervisora à vinculação direta entre o lúdico e a aprendizagem. Ou seja, o lúdico como um meio de trabalhar os conteúdos escolares de forma que seja prazeroso para os alunos. Ora, a dimensão lúdica precisa estar presente no ambiente escolar não simplesmente como um instrumento de se trabalhar conteúdos escolares.

As professoras também consideram que o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças. Elas explicam que:

Eu acho que interfere, que a criança tem que brincar, tem que ter o momento de brincar. Na minha época a gente brincava de dar comidinha para as bonecas, de ser secretária, de fazer cabaninha, e hoje em dia não tem isso. E o que acontece: as crianças ficam só na frente do computador, jogam play e acabam não vivenciando outras coisas importantes. É mais fácil para a mãe até, deixar ali na frente do computador ou na frente da televisão para jogar, daí ela vai fazendo outras coisas. E aquela parte boa ali, do jogo, de jogar uma bola, de andar de bicicleta, isso se perde, vai se perdendo. (Professora Escola A)

Com certeza, na brincadeira que eles desenvolvem toda a base que eles precisam. Como eu disse em uma outra questão, eles criam brincadeiras, eles inventam, eles desenvolvem a criatividade, eles aprendem a pedir, eles aprendem a aceitar mais o outro. (Professora Escola B)

OPÇÃO PELA ESCOLA

O desejo de oferecer uma educação de qualidade faz com que os responsáveis pelas crianças optem por uma escola pertencente à rede: “Por ser um colégio de qualidade em todos os sentidos (material didático, área física, bons profissionais” (R1Escola A). O responsável explica que:

[...] se dependesse exclusivamente da nossa situação financeira, que, diga-se, não é das melhores, não o teríamos colocado onde está. Não depende. Achemos que nosso filho merece ter uma educação com base sólida, uma extensão da família que temos e somos. E para isso, em que pese todas as dificuldades, todos os caminhos nos levaram a esta escola. Só de ouvi-lo contar diariamente suas atividades, temos a certeza de ter escolhido o melhor para ele. (R2, Escola A).

A “tradição familiar” e do círculo de amizades ter estudado numa das escolas da rede é fator diferencial no momento da opção pela escola, conforme destacam os responsáveis 3, 5 e 9 (Escola A): “Eu e meu marido, irmãos e parentes próximos, assim como amigos estudaram numa escola desta rede, este foi um grande fator” (R3, Escola A); “Minha filha mais velha de 12 anos estuda nesta escola desde o Pré (R5, Escola A); “o irmão mais velho já estuda nesta escola há 7 anos” (R9, Escola A). Para o responsável 2 (Escola B): “pelo histórico, a avó e o avô já trabalharam neste estabelecimento de ensino”.

A abordagem metodológica adotada, a qualidade da educação e o conceito da escola são elementos destacados pelos responsáveis 4, 5, 8 e 9 (Escola A) e responsáveis 3 e 4 (Escola B). Para o responsável 8: “Pelo bom aprendizado que ouvi e ouço de outras pessoas e acho que hoje em dia devemos lutar em favor da educação dos nossos filhos”. De acordo com o responsável 9: “Eu estava procurando uma escola que aproveitasse a inteligência das crianças. Porque ele é muito inteligente se for estimulado de maneira certa e sei que vai ter um bom desenvolvimento”.

A filosofia, os princípios humanistas e cristãos perceptíveis através do acolhimento fazem a diferença, conforme salientam os responsáveis 1, 5 e 6 (Escola B) e o responsável 7 (Escola A). Conforme o responsável 7 (Escola A): “Entre os fatores está o de a escola ter se mostrado mais humana e acolhedora, respeitando assim, o desenvolvimento natural da criança”. A oferta do turno integral é salientada pelo responsável 8 (Escola B). É possível constatar nas respostas dos responsáveis que a opção pelas escolas em que seus (uas) filhos (as) estudam foi decorrente de uma reflexão aprofundada sobre o perfil da escola.

OLHARES SOBRE O COTIDIANO: A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta etapa da coleta de dados realizei a observação da organização dos tempos e espaços na Educação Infantil e das situações de aprendizagem propostas às crianças, especialmente aquelas relacionadas ao brincar. Foram realizados cinco dias de observações das turmas de Pré II (Escolas A e B), podendo acompanhar a rotina semanal das crianças, com todas as suas atividades e aulas especializadas. Momentos desta observação seguem em pequenos fragmentos, onde a análise e discussão buscam defender o brincar com fundamental no desenvolvimento infantil.

Conversando sobre a rotina das crianças, a professora me narrou que é uma turminha bastante participativa e tranquila. Comentou que o colégio adota o sistema POSITIVO de ensino e que ela tem que trabalhar com o livro destinado para o Pré II (O livro é dividido em 4 volumes, sendo que as crianças trabalham com 1 de cada vez e ainda estão no primeiro). Além do livro, ela tem como roteiro para o trabalho do ano o Plano de Estudo que é fornecido pela Rede e é unificado para todas as escolas, sendo que o livro não contempla todos os conteúdos significativos contidos nos Planos de Estudos. Desta forma, D. narrou que é necessário abranger uma grande variedade de atividades para dar conta do Plano de Estudo e do Livro, que são coisas distintas no que se refere a conteúdos.

Fragmento 1: Observação realizada na Escola A

No primeiro contato com a professora da Escola A ela se mostrou preocupada com a questão do currículo previsto para o Pré II, que, segundo ela, exigia muito das crianças e da professora. Segundo Kramer (2001, p. 12):

Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento. É possível verificar, na leitura desses textos, que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los.

Sendo muito extensa a quantidade de conteúdos com que o Pré II precisa se preocupar, e a necessidade de completar o livro didático, a questão do trabalhinho de concentração e registro acaba por ocupar boa parte do tempo de atividade das crianças.

[...] atividade no livro da POSITIVO (p. 22), onde as crianças tinham como objetivo escrever o seu nome utilizando pequenas letras que acompanhavam o livro e eram destacadas e coladas, uma a uma. Após completar o seu nome, as crianças deviam escrever o nome de uma personagem do livro, que, através de caixas de diálogo, informa como as atividades que devem ser feitas em diversos momentos do material. Nesse momento, a professora explicou a atividade para o grupo, utilizando o quadro negro para escrever ROBERTA (nome da personagem), sendo que as crianças procuraram no texto da atividade em que local estava o nome igual e sublinharam com lápis “de escrever” e formaram o nome ROBERTA com as letrinhas que estavam utilizando para formar o seu nome anteriormente. Durante toda a atividade as crianças conversavam, algumas levantavam e completavam o que foi solicitado pela professora. Um dos meninos, o L., levantou e foi até a professora para lembrá-la que ele tinha tomado vacina. Quando ela questionou que vacina ele tinha tomado, o menino respondeu que foi “No braço, prof., com agulha”. A professora circulava entre as mesas e ia auxiliando as crianças individualmente. Quando percebia que um precisava de mais ajuda, chegava próximo a ele e dedicava maior atenção a criança, contemplando todos os alunos. Quando passava pelas mesas das crianças perguntou para Y.: “ROBETA, é ROBETA?” continuou, “NÃO NÉ? É ROBERRTA”. O aluno percebeu o equivoco e logo foi completar com a letrinha que faltava, mas 2 outros alunos começaram a rir do erro do amigo. A professora logo interferiu lembrando que se enganar não era problema e que todos estávamos aprendendo.

Fragmento 2: Observação realizada na Escola A

Outra questão muito presente na rotina da turminha do Pré II da Escola A é a introdução à alfabetização, onde o trabalho de reprodução das letras, pois a cópia é

o que acontecesse na realidade, é uma freqüente. Nesse aspecto, acredito que o objetivo principal da Educação Infantil acaba sendo confundido como uma etapa preparatória para o primeiro ano do ensino fundamental, sendo direcionadas atividades para que o processo de alfabetização seja antecipado e facilitado.

Desta forma, a alfabetização é antecipada e outros aprendizados que seriam mais adequados à faixa etária do Pré II são deixados de lado em detrimento da mesma, do meu ponto de vista, sem qualquer objetivo para que isso aconteça, afinal, cada etapa do desenvolvimento deve ocorrer no momento adequado para tanto.

No texto *Crianças aos Seis Anos no Ensino Fundamental: Desafios à Garantias de Direitos*, apresentado na 30ª Anped, no GT 07 por Correa (p. 15- 16) acontece a mesma discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil, conforme podemos acompanhar no seguinte trecho:

Outro ponto a destacar é que até o presente momento não resolvemos o dilema “alfabetizar x não alfabetizar” na EI, e se entre os profissionais isto ainda não está totalmente claro, entre as famílias usuárias prevalece uma preocupação para que seus filhos cheguem no EF sabendo ler e escrever convencionalmente. Esta preocupação é legítima, embora esteja prenhe de desconhecimento quanto à complexidade do processo de alfabetização, algo também absolutamente normal, uma vez que as famílias não têm nenhuma obrigação de conhecer sobre questões de ensino, ao menos não de forma aprofundada. Diante dessa situação, a questão que resta é saber se as famílias, a partir de agora, não passarão a pressionar as escolas de EI para alfabetizar seus filhos ainda mais cedo, quando eles estiverem, com cinco anos de idade, no último ano da pré-escola. Diante de certa fragilidade em termos de formação e identidade profissional, aliada à referida pressão por parte das famílias, como reagirão os professores da EI?

Defendo a idéia que a alfabetização não deve ser iniciada na Educação Infantil, pois nessa etapa de escolarização devemos dar conta de outras questões mais amplas do desenvolvimento infantil, e esse aprendizado pode ser desenvolvido no momento apropriado, que na verdade são os primeiros anos do Ensino Fundamental (hoje chamado de Ciclo de Alfabetização), se entendermos a alfabetização como um processo de aprendizado.

Bueno (1998, p.51) concorda com a idéia de que muitos aspectos precisam ser trabalhados na criança pequena para que o aprendizado se dê de forma integral posteriormente, não havendo prejuízo em nenhuma área do cognitivo:

A estimulação do desenvolvimento psicomotor é fundamental para que haja consciência dos movimentos corporais integrados com sua emoção e expressados por esses movimentos. A fase mais importante para trabalhar todos os aspectos do desenvolvimento (motor, intelectual e sócio-

emocional) é na faixa etária que compreende o nascimento até completar 8 anos aproximadamente. É nesse período que se instalam as principais dificuldades em todas as áreas de relação com o meio ao qual está inserido e que, se não foram exploradas e trabalhadas a tempo, certamente trarão prejuízos como dificuldades na escrita, leitura, na fala, na socialização, entre outros.

Paixão (2004, p. 91), frisa:

A importância da educação infantil não deve estar vinculada a objetivos futuros, algo a se alcançar, mas sim ser importante desde já, para que se busque um trabalho que prioriza a criança e não as necessidades de uma sociedade capitalista e excludente. A instituição da primeira infância deve ser um local privilegiado para a busca de sentidos e a realização pessoal de crianças, e não para antecipar a exclusão a partir de critérios que poucos possuem. Uma criança que não sabe ler e escrever convencionalmente na educação infantil, não pode ser tachada de incapaz e, tão pouco, a criança que realiza estas ações pode ser considerada modelo a ser seguido.

Conforme as crianças foram concluindo as atividades, a professora solicitou que as mesmas colocassem o livro embaixo da classe e se organizassem em fila para irem até a brinquedoteca, conhecida pelas crianças como pracinha fechada. A professora me explicou que hoje seria dia de irem à pracinha da rua (que acontece em dois períodos durante a semana), mas como estava chovendo as crianças iriam utilizar o espaço da brinquedoteca. Chegando a brinquedoteca, as crianças demonstram estarem acostumadas com o espaço, sendo que logo entram na sala e vão tirando o calçado para irem brincar. Na sala existem diferentes tipos de brinquedos, todos à disposição das crianças. Podemos citar: casinha, móveis formando uma sala e uma cozinha, escorregar, piscina de bolinhas, gangorra de bichinhos (dinossauros), fantasias, estande com diferentes brinquedos (carrinhos, bonecos, bonecas) e quadro negro. A professora me explica que é necessário tirar os calçados para que as crianças possam brincar tranquilamente, evitando acidentes na piscina de bolinha e preservando os brinquedos que são daquele plástico resistente e colorido. As crianças circulam livremente nesse ambiente, escolhendo o brinquedo que quiser, sem a interferência da professora em quase nenhum momento, sendo que ela apenas interfere quando existe algum conflito entre as crianças. O período de permanência na brinquedoteca foi de 45 minutos.

Fragmento 3: Observação realizada na Escola A

O espaço da brinquedoteca da Escola A é realmente um espaço preparado para o brincar. Neste espaço as crianças têm a oportunidade de brincar livremente, utilizando a imaginação e materiais adequados para tanto, explorando as suas potencialidades e limitações. O único dificultador é o tempo, pois as crianças freqüentam esse espaço apenas uma vez por semana, ou quando está chovendo e não podem ir à pracinha, o que faz com que as crianças comecem a brincadeira muito agitadas, querendo aproveitar todos os brinquedos ao mesmo tempo.

Durante o lanche das crianças, como estava chovendo, a professora coloca um DVD do Pooh chamado Diversão com os Modos. Explica que o filme serve para as crianças ficarem mais calmas com a pessoa que virá substituí-la na sua folga. Nos dias de sol, as crianças fazem recreio no pátio enquanto a professora faz a sua folga. As crianças parecem gostar do DVD, apesar de informarem que já tinham visto o filme. A professora questiona um menino dizendo: "K., não deu para te concentrar ainda?". Ele vira para a mesa, baixa os olhos e continua a lanchar. Quando acabam, as

crianças guardam os potes dos lanches sozinhas. Não observei nenhum momento de higiene nesse momento, nem antes do lanche, com a higiene das mãos, nem depois do lanche, com a escovação dos dentes. [...]Todas as crianças, que estavam sentadas em suas cadeiras, levantam para circular na sala quando a D. sai, sendo difícil para a L. (coordenadora de turno) acalmá-los e fazê-los sentar novamente. Durante a folga da professora pude observar que o K. e o A. brincaram de lutinha, dando soquinhos no ar; que o A. ficou inseguro sem a presença da mesma precisando ir para o colo da L.; e até mesmo para o meu colo; que duas meninas foram mexer nas mochilas dos colegas; que o Le. puxou o cabelo de um amigo; 3 meninos foram até o banheiro, lavaram as mãos e, sacudindo as mãos ainda molhadas, respingavam nos amigos; outros 2 meninos espiam pela janela e ficam muito felizes porque viram o professor de futebol, ganhando a atenção do restante dos meninos [...]Como novamente está chovendo, a professora coloca um DVD para as crianças ficarem assistindo enquanto ela tira a sua folga. Nessa hora o monitor que a acompanha três vezes por semana, chegou para fazer a folga da professora. Quando a professora sai da sala, as crianças levantam e vão se movimentar. Mesmo com o monitor solicitando que sentem, continuam circulando. Alguns vão até a janela para ver o movimento das outras crianças que circulam pelos corredores na hora do recreio, outros guardam seu lanche e brincam com a toalha, inclusive batendo no colega com ela, um menino brinca com o guarda-chuva, e temos ainda, os meninos que brincam de lutinha.

Fragmento 4: Observação realizada na Escola A

Na Escola A o intervalo da professora é realizado no horário do recreio das crianças, que vão ao pátio e ficam junto com as demais turmas do colégio, apenas com a presença da coordenadora de turno. Nos dias de chuva, a coordenadora de turno vai até a sala de aula do Pré II para que a professora possa realizar o seu intervalo, que é de 15 minutos.

O recurso do DVD é utilizado para que as crianças fiquem mais tranquilas durante o momento em que a professora não está em sala, mas o que pude perceber é que as crianças tem tanta ansiedade por momentos de brincadeira que, quando se percebem em momentos em que a figura de autoridade não está por perto, nada os atraem, nem mesmo filmes, que eles normalmente apreciam. Kishimoto (2000, p. 10) afirma:

Devido à pouca autonomia concedida às crianças, a distribuição de material cria freqüentes momentos de espera, ocasionando fugas para o faz-de-conta com brincadeiras de palma, uso de brinquedo trazido de casa ou conflitos entre alunos. As professores geralmente repreendem as fugas que se tornam burburinhos muito altos.

Em todos os dias observados que foram passados filmes, sempre foi conturbado esse momento, seja por momentos de travessuras, seja por momentos de brincadeiras mais tranquilas, mas as crianças realmente não tinham interesse em prestar atenção no DVD que estava sendo passado.

Pede para um aluno distribuir uma folha em branco para todos e explica que eles devem imaginar um presente que gostariam de comprar para a sua mamãe. Neste momento outra professora aparece na janela da sala e a D. pega no armário uma bolsinha de TNT e leva para ela, saindo da sala para conversar com ela. As crianças estão ansiosas pelo trabalhinho e uma pede a minha ajuda, mas peço

que ela aguarde o retorno da professora. O menino vai até ela, que está na porta da sala, e pede ajuda, sendo que ela pede que ele espere sentado. Minutos depois ela retoma a atividade. Vai até o quadro negro e pede para as crianças escreverem MAMÃE bem na parte de cima da folha, escrevendo no quadro. As crianças copiam e logo começam a fazer o desenho. A professora lembra que as crianças devem escrever o seu nome bem embaixo da folha. Aos poucos as crianças começam a terminar e trazer na mesa da professora para que ela possa ver o trabalho. Ela elogia todos e escreve o que a criança diz que escolheu como presente para a sua mãe. Quando se acumulam 3 crianças na mesa da professora, eles começam a fazer uma pequena fila para esperar a sua vez, sendo que os colegas chamam a atenção para os que chegam entrarem na fila.

Fragmento 5: Observação realizada na Escola A

Mais uma atividade para as crianças desenvolverem. Mesmo sendo uma atividade de desenho livre, as letras aparecem mais uma vez, com a escrita da palavra MAMÃE, sendo copiada do quadro. O registro de tal palavra, entendo, era desnecessário, mas as crianças escrevem e cumprem a atividade na sua totalidade.

As crianças perguntam se não era dia do brinquedo de casa e a professora diz que não, apesar de vários terem levado brinquedo para a escola. Dois pegaram os seus brinquedos das mochilas, o K. que trouxe um ioiô e o Lo. que trouxe dois violões de brinquedo. A professora pede para que guardem e o Lo. obedece. Chama o K. na sua mesa e, após pegar o ioiô do menino, calmamente, avisa ao menino que a gotinha tinha transbordado o copo hoje e que ele deveria vir mais calma na quinta-feira, pois como tinha sido hoje não poderia ser. O menino demonstra conhecer a história da gotinha no copo e concorda que vai melhorar para a quinta-feira. Devolve o ioiô e ele vai guardar na mochila.

Fragmento 6: Observação realizada na Escola A

Com vontade de brincar, as crianças testam a professora em diferentes momentos, buscando oportunidades de realizar a atividade que lhes é inerente, o brincar. Frisar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil é desnecessário, mas entendo que importante, já que percebo que não é o foco da turma do Pré II, onde conteúdos parecem ser priorizados frente ao lúdico e a brincadeira. Sobre o brincar, Monguilhot (2008, p. 67):

A criança, ao brincar, apropria-se das significações estabelecidas e as transforma segundo seus sentimentos e experiências, além de interiorizar determinados modelos do mundo adulto. No âmbito dos grupos sociais diversos, ela tem possibilidade de intervir e criar. A brincadeira tem significativa importância no desenvolvimento das crianças, pois, além de ser fonte de lazer, é também de conhecimento.

Também podemos citar Tassinari (2004, p. 47), que conclui:

Portanto, brincar permite desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências de expectativa e tolerância, ajudando os participantes das brincadeiras a confiarem em si mesmos e em suas capacidades. Brincando, aprende-se a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesmo à criação de vínculos afetivos e duradouros.

J. ainda não terminou a atividade e, após a professora pedir que termine por duas vezes, ameaça mandar um bilhete para a mãe. O menino não dá bola para a ameaça e continua conversando com um colega, sem finalizar o trabalho. Então a professora avisa que está na hora do futebol e vai para o quadro negro colocar o nome dos meninos que vão para a atividade. Não coloca o nome do J. que diz que também vai. Ela diz que não, porque ainda nem terminou a atividade. Ele termina rapidamente e organiza todo o seu material antes do professor de futebol chegar para buscar a turma. (Escola A)

Fragmento 7: Observação realizada na Escola A

Frente ao desinteresse do aluno, a professora ameaça deixá-lo sem um momento de brincar que mais gosta. Essa forma de lidar com a criança me deixou intrigada, pois não acredito que seja a melhor maneira de conseguir que a criança atinja objetivos pretendidos. Ainda mais em uma rotina onde os momentos de brincar estão tão restritos e que um comportamento incoerente para a idade (sentados em classes individuais, silêncio) são exigidos o tempo todo. Sant'Ana (2004, p. 7) narra:

Fica claro, pela análise da rotina instituída, que há uma função específica para o jogo e a brincadeira na rotina escolar: mesclar atividades para que a aula não fique tão cansativa e, de certa forma, oferecer algumas experiências prazerosas para o aluno, para que ele agüente o regime disciplinar imposto ao seu corpo. Ao mesmo tempo, são disfarçadas de brincadeiras certas atividades, de modo a impedir a resistência da criança à tarefa.

A professora logo solicita que as crianças terminem de se organizar e formem a rodinha. Elas vão para a rodinha rapidamente, sendo necessário que a professora auxilie, pedindo que a roda seja "bem grandona" para que caibam todos os amigos. Na rodinha, a professora começa a organizar a rotina semanal com as crianças, utilizando um painel de TNT com os dias da semana e os horários da tarde, e fichas de EVA com as atividades que poderão ser desenvolvidas ao longo da semana. Ela vai explicando as atividades que farão rapidamente, deixando algumas surpresas para o decorrer da semana.

Fragmento 8: Observação realizada na Escola B

Durante a observação da Escola B a rotina é uma das coisas que pude observar como positiva na turma do Pré II. A mesma é construída com as crianças e mantida, dentro do possível, para a semana, o que permite que as crianças se organizem e consigam prever os acontecimentos, trazendo segurança e tranquilidade para a turminha.

A professora vai mostrando as folhas onde foram desenvolvidas as atividades e as crianças vão explicando o que fizeram para os amigos. O trabalho era sobre as profissões, onde o pai e a mãe de cada uma das crianças deveriam descrever a sua profissão. Interessante observar que a professora pede para que a criança narre o que foi feito em casa, explicando o que a mãe e o pai fazem em suas profissões. Somente após a fala da criança é que a professora complementa com as informações escritas pelos pais nos cartazes ou esclarece alguma dúvida dos colegas, aí utilizando as suas próprias palavras.

Fragmento 8: Observação realizada na Escola B

Atividade no caderno. A professora G. me conta que houve uma mudança no planejamento, contando a atividade que será realizada: colar as palavras da família, (família, mãe, pai e irmãos – digitados em pequenos pedaços de papel), no caderno, colorir a primeira lettrinha de cada palavra e copiá-la abaixo. Após desenhar a figura que representem a palavrinha. Enquanto a professora explica, as crianças conversam e a professora pede para que prestem atenção. As crianças questionam se quem não tem irmão tem que fazer a parte da palavra do Irmão. A professora diz que sim, que é para conhecer a palavrinha. Pegam o material e a professora lembra que canetinha não vai ao caderno e que é melhor fazer com lápis de escrever. Professora abre o caderno e entrega na página da atividade. Pede para esperar para receber as palavrinhas. F. fecha o caderno e a professora chama a sua atenção. Diz que tem que repensar a ida de alguns amigos na pracinha. As crianças começam a atividade, e alguns solicitam ajuda para manipular as colas. P. questiona o que é para fazer e a professora diz que ele não sabe por que não presta atenção enquanto a professora está explicando. Mais um amigo pergunta e a professora pede para que larguem o material e olhem no quadro, onde ela demonstra qual o objetivo da atividade. Todas prestam atenção na explicação, mesmo os alunos mais agitados. Quando a professora termina a explicação todos começam a realizar nas atividades, alguns solicitam ajuda da monitora ou da professora e outros fazem de forma mais autônoma, desenvolvendo a atividade. Conforme vão terminando vão mostrando para a professora que pede para que caprichem. Quando considera a atividade como concluída, cola uma figurinha, escreve algo sobre a atividade (Amei, Parabéns ou Muito Bem) e mostra para o aluno. Professora G. justifica o uso do caderno em função da cobrança do Primeiro Ano, que é um material muito utilizado para o registro daquele nível de ensino e que as crianças tem muita dificuldade de manipular o mesmo, sendo que o trabalho na Educação Infantil é apenas para que as crianças tenham familiaridade com o uso do caderno, facilitando a aprendizagem dos conteúdos propriamente ditos.

Fragmento 9: Observação realizada na Escola B

A turma do Pré II desenvolve atividades tanto na escola como em casa. Essa rotina já é estipulada pensando na rotina do 1º ano do Ensino Fundamental, onde o tema de casa é uma constante. Aqui começam a aparecer os traços de que o Pré II é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

A atividade no caderno de linha também é uma atividade bem direcionada para o 1º ano, chamando a atenção para o caderno, que é um caderno pequeno, de linhas para que a criança já comece a utilizar o espaço das linhas para as letras. Aqui começo a ter as mesmas inquietações que Strenzel (2001, p. 7), chegando à mesma conclusão:

Mas para que se brinca ou se deixa as crianças brincarem na creche ? Para prepará-las para a pré escola ou 1ª série ? Para torná-las alunos independentes e autônomos, permitindo-lhes a imitação, a exploração, a tateação, a observação e a reelaboração do mundo ? E onde fica o brincar para construir, para buscar, inventar, destruir, transformar, confrontar ? Com estas questões, podemos refletir sobre o papel das brincadeiras na Educação Infantil. O brincar livre, à toa, brincar por brincar, sem hora marcada, espontaneamente, livre de significados escolarizantes, muitas vezes não tem oportunidade de emergir no cotidiano das creches.

O Pré II está, cada vez mais, se tornando uma etapa que prepara as crianças para o Ensino Fundamental e deixando de cumprir o seu papel enquanto Educação

Infantil, utilizando o tempo de brincar para atividades que, acredito, ainda não fossem necessárias para elas. Citando, novamente Stenzel (2001, p. 8):

A criança necessita de um tempo, de um espaço para ser criança, para poder aprender a brincar, aprender o lúdico em suas atividades, manifestando assim sua dimensão lúdica. Pois brincar significa manipular, mexer, descobrir para que serve, ficando por algum tempo nesse exercício. O ser humano tem que ter tempo e espaço para fazer isso, o que lhe dará condições para fazer essas competências aflorarem.

Quando todas as crianças já estavam sentadas, G. definiu que o P. e a T. seriam os ajudantes do dia, colocando duas pequenas placas de ajudantes em seus pescoços, como um colar. Em seguida, solicitou que eles distribuíssem as folhas com o bingo para a turminha. A folha do bingo era composta por 9 letras do alfabeto, todas em letra script maiúsculas. O jogo transcorreu tranquilamente, e pude perceber que é uma atividade que as crianças possuem intimidade, afinal, elas sabiam as regras e as respeitaram, mostrando interesse e familiaridade com o jogo de regras. Logo tivemos a vencedora, V., que grita bingo muito feliz. Com a vitória da menina, o jogo acaba, não sendo realizada uma nova rodada, apesar do apelo das crianças. A professora solicita que todos peguem as suas colas e cole as lantejoulas nas letrinhas marcadas no bingo, passando nas mesas para colocar os nomes das crianças e a data de hoje nas atividades. Após a colagem, as próprias crianças guardam o trabalhinho nas gavetas individuais, destinadas para esse fim.

Fragmento 10: Observação realizada na Escola B

Na Escola B, entretanto, as questões relacionadas a letras (alfabetização) estão sendo trabalhadas de forma mais lúdica, portanto, menos agressiva as crianças, através de atividades que envolvem jogos e diversão. No caso da atividade descrita acima, as crianças estavam envolvidas na atividade, brincando com as letras, se divertindo e aprendendo.

A professora solicita que façam uma fila e a turma vai para o pátio coberto, que fica no lado externo do prédio, para brincar com material de sucata. Chegando lá, a professora solicita que as crianças sentem-se em um muro e aguardem, dividindo os tipos de sucatas em quatro grupos distintos. Esclarece que cada um pode escolher aonde quer brincar, mas que é necessário que cada grupinho invente uma regra para a brincadeira, utilizando o material escolhido e não é possível misturar os materiais de dois grupos diferentes. As crianças concordam com as regras e começa a brincadeira. Os grupos possuem os seguintes materiais: tampinhas, cartas com alfabetos de animais, figuras geométricas coloridas (quadrados, círculos e triângulos) e tampas de potes plásticos coloridos. Durante a brincadeira livre, as crianças circulam livremente, ocorrendo a intervenção da professora G. quando algum conflito aparece, como no caso em que T. vem reclamar que o amigo M. não para de gritar, fazendo doer o seu ouvido ou quando T. reclama que ninguém deixa com que ele brinque. A professora não define o que as crianças devem fazer nos casos de conflito, mas dá maneiras para que elas tenham autonomia na resolução desses conflitos, como quando diz para o aluno T. que é preciso conversar com os colegas, pedindo para que possa brincar juntos.

Fragmento 11: Observação realizada na Escola B

É a hora do brinquedo livre, momento bastante esperado pelas crianças. Como Ma. e P. estavam batendo nos colegas, ficam sentados na sua mesa, podendo brincar apenas com um determinado jogo designado pela professora. As demais crianças podem escolher um brinquedo de uma caixa disponibilizada pela professora, com diferentes objetos: sucatas, tampas de potes de sorvete, panelinhas, colheres, carrinho, moto e bonecos. [...] Quando a hora de ir para a casa se aproxima a professora solicita que as crianças guardem os brinquedos utilizados na hora livre. Elas, com eficiência, cumprem a solicitação.

Fragmento 12: Observação realizada na Escola B

Momento de brinquedo livre, onde questões como cumprimento de regras, questões de limites, exploração de materiais de sucata, entre outros, são ricamente explorados. A atividade exige que a imaginação esteja envolvida, sendo que diversas brincadeiras surgem, permitindo que as crianças desenvolvam, através de um momento prazeroso, mecanismos para entender o meio que vivem e lidar com conflitos. Podemos citar Silva (2006, p. 50):

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, nota-se que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária e o faz por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, amplia gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real e no plano simbólico procura entender o mundo dos adultos, pois ainda que com conteúdos diferentes, essas brincadeiras, possuem uma característica comum: a atividade do homem e suas relações sociais e de trabalho. Deste modo, as crianças desenvolvem a linguagem e a narrativa e nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro, pela contraposição com coisas e pessoas que fazem de seu meio e, que são, portanto, culturalmente definidas também.

Quando todos se acalmam, a professora pede para que se organizem para o lanche, fazendo a sua higiene (usar o banheiro e lavar as mãos) e pegando o seu lanche, arrumando em cima da mesa. Como as crianças parecem mais agitadas do que o normal, segundo a fala da professora, ela pega o barulho, fazendo um gesto com a mão, e guarda no fundo do bolso. Agora, com o silêncio, faz a oração, com educação e respeito, pedido pela professora, e as crianças começam a lanchar efetivamente.

Fragmento 13: Observação realizada na Escola B

Todos os rituais da rotina são seguidos pelas crianças, que na Escola B demonstram-se mais tranquilos durante os momentos dirigidos. Acredito que tal fato se deve aos momentos livres serem mais frequentes na mesma, e estarem combinados entre as crianças e a professora, através da rotina construída por eles no primeiro momento da semana. Esses rituais que são seguidos das turminhas acabam por engessar as crianças e se os momentos livres não existem, as crianças ficam agitadas, afinal, a necessidade de brincar é inerente a sua condição de criança e o brincar livre precisa estar presente. Desconsiderar a necessidade do brincar livre, é desconsiderar a existência da condição de ser criança. Nesse sentido Müller (2003, p. 15):

Filas, horários, “trabalhinhos”, improvisações, práticas de higienização: atividades que, em nenhum momento, conceberam as crianças da *Turma do Pré* como participantes do processo. Tanto é que as manifestações infantis nunca foram assim percebidas pelas professoras. As manifestações de resistência, por exemplo, sempre avaliadas como falta de limites, indisciplina, agitação, mostram que o único entendimento está no indivíduo,

e não nas redes sociais construídas por eles, nesse caso entre as crianças.
(grifo da autora)

As crianças ficam com o material de modelar até a professora de inglês chegar na sala de aula do Pré II B para buscá-las. A Teacher chega cantando Hello, e as crianças acompanham. Leva as crianças para a sala de idiomas, espaço utilizado pela professora de inglês e espanhol. Esta sala é um espaço comum, uma sala de aula tradicional, com carteiras e quadro-negro, mas para a nossa aula estava preparado um equipamento de vídeo e o telão. Durante a aula a professora coloca oito vídeo curtos, todos muito coloridos, com música e com palavras em inglês. Durante o vídeo, a professora provoca as crianças para que falem expressões em inglês, como cores, numerais e palavras do cotidiano; dança e canta. As crianças prestam muito atenção aos vídeos e respondem as provocações da professora, com muita competência. A pedido das crianças, a professora coloca o trailer do filme Alice no país das maravilhas e as crianças percebem a diferença de pronúncia do nome da personagem principal. Somente no último vídeo a professora solicita que as crianças dançam juntas, permitindo que elas fiquem em pé. (Escola B)

Fragmento 14: Observação realizada na Escola B

Começa a aula de inglês cantando uma música em inglês, que será apresentada para as mães no dia do chá que será organizado em homenagem a elas. As crianças demonstram conhecer a música, cantando e fazendo gestos nos seus lugares, sentados, imitando os gestos da professora. Quando alguma criança levanta, é solicitado que sente. Explica para as crianças sobre a apresentação e sobre o trabalho que irão fazer: decorar a estrela de EVA com lantejoulas, para que no dia da apresentação a estrela possa brilhar enquanto eles cantam. Teve bastante dificuldade em conseguir a atenção das crianças, chamando a atenção das mesmas a todo momento. As crianças realizam a atividade com concentração, demonstrando gostar da mesma. A Teacher solicita a minha ajuda para auxiliar as crianças e recolher o material. Percebo que M. desenvolveu uma maneira de realizar a atividade sem utilizar as mãos, utilizando dois lápis, um para colocar a lantejoulas sobre a cola, outro para desgrudá-la do primeiro lápis e fixá-la no EVA. Quando questionada o porquê do processo, ela respondeu que a lantejoulas gruda no dedo e não sai e que assim ficava bem mais fácil.

Fragmento 15: Observação realizada na Escola A

Chega a professora de Espanhol que canta com as crianças. Ela combina que tem um trabalhinho bem rapidinho e que trouxe brinquedos para depois. A professora se comunica com as crianças em espanhol e a crianças, apesar de responderem, na maior parte do tempo, em português, entendem e atendem as solicitações da professora. O trabalhinho constitui-se em pintar um desenho. A professora me explica que aquela vai ser a capa dos trabalhos de espanhol de trimestre, já que sábado é a entrega dos pareceres, ela vai mandar todos os trabalhos para casa hoje. As crianças se organizam e começam a atividade de pintura. Durante a mesma a professora puxa algumas canções em espanhol e as crianças cantam, algumas apenas o refrão, outras, toda a música. [...] Conforme eles terminam, a professora coloca dentro de um saco plástico com as outras produções do trimestre e entrega para a criança. Elas olham, admiradas, mostram para os colegas e, orgulhosas, guardam na suas mochilas. Após podem pegar um brinquedo da caixa que a “maestra” trouxe para a sala e brincar enquanto aguardam a hora de irem para a casa. (Escola B)

Fragmento 16: Observação realizada na Escola A

[...] Conforme eles terminam, a professora coloca dentro de um saco plástico com as outras produções do trimestre e entrega para a criança. Elas olham, admiradas, mostram para os colegas e, orgulhosas, guardam na suas mochilas. Após podem pegar um brinquedo da caixa que a “maestra” trouxe para a sala e brincar enquanto aguardam a hora de irem para a casa.

Fragmento 17: Observação realizada na Escola A

Nas escolas observadas às crianças tiveram aulas de línguas estrangeiras. Na escola A, aula de inglês, onde a professora e na escola B, aula de inglês e

espanhol. Como em todos os momentos da Educação Infantil, acredito que qualquer aprendizado deve ser feito de forma lúdica, onde as crianças participem ativamente e integralmente. Infelizmente, no caso do ensino de língua fica clara a fala de Sant'ana (2004, p. 2 -3):

O adulto procura levar a criança a compartilhar o seu sistema de significações da realidade. Ele almeja que a criança se identifique com o projeto para ela idealizado e assuma um conjunto de atitudes por ele valorizadas. Então, a criança é defrontada com uma gama de experiências concretas voltadas para tomar para si o referencial de conduta do outro. É o jogo interacional o canal privilegiado para a revelação da dinâmica que move os encontros e desencontros entre o projeto do adulto e a experiência da criança, enquanto organizações temporais diante da realidade do tempo social.

Durante a aula, as crianças não estavam interessadas no aprendizado da língua estrangeira e sim, em brincar com os brinquedos que a professora tinha levado ou dançar com a música da professora de inglês, o que só lhes foi permitido no último momento. Não que tal aprendizado não devesse lhe ser ensinado nessa etapa, mas porque não oportunizar o movimento corporal na aula de inglês desde o primeiro clipe, já que as crianças são movimento? Porque não brincar desde o primeiro momento, conciliando brincadeira e aprendizagem?

A atividade consistia em desenhar a fruta que mais gostava e escrever, em uma caixa de diálogo logo abaixo do desenho, o nome da mesma. A professora explica para o grupo, lembrando o trabalho que fizeram na terça-feira, que, imediatamente, começa a atividade. As crianças desenharam e a professora foi auxiliando na hora de escrever o nome. Durante a realização da atividade as crianças conversam e acabam por falar alto. A professora, então, pergunta se todos lembram do segredo de hoje e um menino diz que sim, que hoje o segredo é que todos tinham que falar bem baixinho. Mas ela afirma que muitos alunos não lembravam do segredo e estavam falando muito alto.

Fragmento 18: Observação realizada na Escola A

Solicita que as crianças peguem seus livros embaixo das classes e explica a atividade, que é de ligar as frutas coloridas as suas sobras (pretas) realizando a relação termo a termo.

Fragmento 19: Observação realizada na Escola A

A professora solicita que as crianças sentem em seus lugares, contando 1,2 e 3. Quando chega no 3 todos já estão sentados. Chamando por mesa, as crianças vão até as suas mochilas e pegam seus estojos. A professora coloca uma mesinha do lado da mesa dela e afirma que quem não se comportar vai sentar pertinho dela, fazendo o trabalhinho sem atrapalhar os amigos. Em seguida chama o K. e já o coloca sentado na mesinha ao seu lado. O menino senta e ri, sendo que a professora, séria, pergunta o motivo de ele estar rindo, afinal, ela não está achando graça de nada. Percebe que a atividade do livro que vai ser realizada hoje (quebra-cabeças de duas regiões da Amazônia – uma floresta e um rio) precisa ter destacada a página, que se encontram as peças dos quebra-cabeças, do final do livro. Enquanto as crianças esperam nas suas mesinhas, destaca uma a uma e entrega para a criança dona do livro. Finalmente, quando todos estão com o livro na página que é para montar os quebra-cabeças com as peças que deverão ser destacadas da outra página já retirada do final do livro pela professora, espera que eles se acalmem e avisa que, se não se

acalmarem logo, vai tirar o tempo de brinquedoteca (que seria de pracinha se não estivesse chovendo) que eles teriam hoje. As crianças se acalmam e começam a atividade, primeiro destacando as peças dos dois quebra-cabeças, montando-os e depois colando no livro, dentro dos espaços destinados para esse fim. Avisa que para destacar as pecinhas precisa ter muita calma para que elas não se rasguem. Durante a atividade as crianças demonstram envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a tranquilamente. Quando terminam guardam o livro embaixo das suas classes.

Fragmento 20: Observação realizada na Escola A

Atividade dirigida no livro didático. Professora, ainda, chama atenção das crianças por elas estarem falando muito alto. As crianças estavam apenas expressando, através da fala, a sua necessidade de movimentar, de extrapolar os limites do livro e mostrar que o corpo ainda é algo a ser dominado e explorado.

Chega à professora F., professora de Educação Física. As crianças logo colocam os casacos e vão para a fila, felizes. A professora leva-os para o ginásio, o que faz com que as crianças caminhem um trecho na chuva. As crianças adoram a novidade e correm, se divertindo. Quando chegam ao ginásio, as crianças correm livremente enquanto a professora organiza o circuito que será a atividade de hoje. Alguns brincam nos cones e nos bambolês enquanto a professora organiza, outros correm livremente. Os meninos brincam de maneira mais agressiva, acontecendo empurrões e machucados. Explica a atividade com a ajuda de uma criança para demonstrar e todas prestam atenção. Começa a brincadeira, mas as crianças não esperam a sua vez tranquilamente, agitando a organização das filas e perdendo a sua vez de participar da atividade. Brincam de cavalinho, lutinha, rolam pelo chão, cantam e dançam. A professora continua com a atividade mais um pouco e muda o circuito. Alguns meninos que estavam se empurrando há bastante tempo, acabam por se machucar e a professora os coloca sentados por um momento da aula, logo indo conversar com eles e os liberando.

Fragmento 21: Observação realizada na Escola A

Como a bagunça da turma só aumenta, a monitora apaga a luz, chamando a atenção de todas as crianças. Como o professor já está chegando ao prédio da Educação Infantil, ela solicita que as crianças guardem os brinquedos, lembrando que guardar os mesmos de maneira organizada para a próxima vez. O professor de Educação Física, que agora está na porta assistindo a confusão, diz que não é daquele jeito que as coisas têm que acontecer e como as crianças não dão bola para ele afirma: Já que tem que ser assim, vai ser assim. Entra e senta em uma cadeirinha, esperando as crianças se organizarem para irem ao ginásio, local que iria acontecer a atividade. Como demora mais que o esperado por ele, afirma: Quem continuar de brincadeira em hora indevida não vai ir para a Educação Física. Nós vamos para o ginásio, mas tudo depende do comportamento de vocês!!!!

Fragmento 22: Observação realizada na Escola B

T. continua correndo pelo ginásio, e como não atendeu aos pedidos do professor ele acaba sendo ignorado pelo grupo da rodinha, principalmente pelo professor. Sentindo-se assim, ele provoca o grupo, incitando os amigos a saírem da rodinha também. A monitora vai à direção do menino para conversar com ele e ele foge, tendo que ir atrás dele e contê-lo. O coloca no colo e o menino se mexe muito, dando até pequenos socos na monitora. Ela não desiste e não o larga, convencendo o menino que todo aquele esforço que ele fazia era inútil. A monitora se mostrou bastante firme nesse momento e o professor avisa que depois vai conversar com ele, em particular. [...]Chegando na sala de aula, o professor pede para que Th. o acompanhe até a I.. Descobri que a I. é a coordenadora de disciplina e que todos os alunos do colégio, mesmo os da Educação Infantil, vão conversar com ela quando tem uma atitude considerada inadequada para a escola.

Fragmento 23: Observação realizada na Escola B

Nas duas escolas observadas às crianças se agitaram no momento da Educação Física, sendo que o fato que mais me chamou atenção foi na escola B. Um aluno foi levado até a coordenadora de disciplina por seu comportamento durante a aula. Confesso que não entendo como um aluno de Pré II pode, de maneira produtiva, ser repreendido pela coordenadora de disciplina por suas atitudes e, efetivamente, melhorar seu comportamento. Outra situação que pode ser colocada em discussão é o que o menino fez para ser levado a tal penalidade. Entendo que durante a aula, o menino apenas queria tirar o maior proveito possível das atividades e do espaço (ginásio), e por esse motivo, não obedeceu ao professor de Educação Física, professor esse que não tem um vínculo forte com a turma, já que fica com eles apenas um período por semana. Entretanto, a falta de vínculo e obediência fizeram com que o menino brincasse, principalmente no final do período, quando o professor resolveu fazer uma rodinha com os alunos e o menino continuou brincando. O menino queria brincar.

Após a conversa com a coordenadora de disciplina, o menino continuou brincando e sorrindo, não demonstrando qualquer alteração no seu comportamento, mesmo porque já estávamos de volta na sala de aula e o professor de Educação Física já tinha ido embora.

A primeira atividade: rodinha. A professora solicita que as crianças façam a rodinha para a hora da novidade e a contação de uma história, que deveria ser com os personagens do Pinóquio, mas tinha que ser inventada, diferente da história original (da história que a gente conhece). G. distribui folha branca para as crianças confeccionarem personagens da história que criaram. Conta que depois de prontos, as crianças vão recortar e colar em um palitinho os mesmos, transformando em fantoches os bonecos. T. não quer pegar o seu material, dizendo que a sua cola não é boa e que ele não vai fazer o trabalho. A professora diz para o menino para de fiquito e pegar o seu material. O menino não obedece. G. me explica que o aluno tem um sério problema com se sujar e que a cola dele não tem problema nenhum, que sai um pouco a mais se ele aperta muito e ele não quer se sujar com ela. Ela acrescenta ainda, que o menino não gosta de maquiagem e que se nega a usar fantasia, só abrindo exceção para a fantasia de homem aranha. As crianças realizam a atividade com tranquilidade, conversando e contando aos amigos e a professora o que estão fazendo. Como a atividade ainda consistia em confeccionar um palco para que os bonecos tivessem onde contar a sua história, a professora foi catando o material necessário. A folha A4, com uma janela recortada no centro, estava pronta, mas a professora procurava rolinhos de papel higiênico, que serviriam de suporte para o palco. A professora percebe um agito entre algumas crianças e avisa que é melhor trabalhar com dedicação porque o trabalho vai ser concluído hoje e poderá ser levado para casa. As crianças parecem gostar dessa informação, se empenhando mais na atividade. JM. faz um desenho, com cenário inclusive, e entrega para a professora, que chama a menina e pergunta se ela não prestou atenção na explicação, que não era para fazer um desenho, e sim, os personagens da história, que podia ser 2 ou 3 deles, e que seriam recortados da folha, por esse motivo o cenário seria desnecessário. A menina pergunta se pode recortar os bonequinhos que já estão no desenho e a professora concorda. G. sai da sala para buscar palitos de picolé e, conforme as crianças vão concluindo o desenho e o recorte, vão colando nos palitos, terminando, assim, a confecção de fantoches. Quando terminam os personagens, a professora vai distribuindo o palco, que deve ser decorado pelas crianças. Escreve no quadro o nome da história, Pinóquio, e pede para que

as crianças escrevem bem em cima do palco e colocam o seu nome embaixo do palco. Refere-se ao palquinho como casinha ou moldura. Enquanto auxilia os alunos, a professora tem a idéia de fazer uma cortina para o palco utilizando papel crepon, recortando pedaços e ajudando a colar na parte superior da folha, com a ajuda de fita dupla face. As crianças têm um pouco de dificuldade de colocar a cortina, mas a professora vai auxiliando, uma a uma, para a conclusão da tarefa. Quando todas as etapas estão concluídas, a professora auxilia na colocação dos rolos de papel higiênico que dão sustentação ao palco e dá por completa a atividade. As crianças não conseguem brincar com o palco e os personagens imediatamente, afinal, a cola utilizada para a colagem dos personagens nos palitos de picolé ainda está muito molhada, descolando sempre que as crianças tentam brincar.

Fragmento 24: Observação realizada na Escola B

A atividade que iniciou à tarde de hoje na escola B foi muito interessante, pois utilizou a criatividade das crianças, desde o começo, com a criação da história, apenas utilizando de personagens conhecidos delas. Entretanto, o trabalho foi muito longo, sendo desenvolvido em diferentes etapas e tornando-se cansativo para as crianças.

A professora “sorteia” um livro qualquer que estava dentro dos bolsos que servem para guardá-los e pede para as crianças fazerem uma rodinha para ouvir a história. As crianças fazem a rodinha, se organizando com tranquilidade, e a professora avisa que não vai sentar no chão porque ela não consegue e senta na cadeira. Combinam que todos vão prestar atenção no livro “Menina bonita do laço de fita”, e que quem incomodar na rodinha vai sentar na sua cadeira. [...] Pede para que as crianças deixem o livro embaixo da mesa, mas peguem o estojo para a realização de uma atividade. Distribui folhas em branco e pede para que as crianças façam um desenho do que mais gostaram da história. Diz que quem quiser pode escrever o nome da história em cima da folha, copiando o nome que ela colocou no quadro.

Fragmento 24: Observação realizada na Escola A

Olhando para o painel da rotina, as crianças chegam a conclusão que está na hora do conto e a professora solicita que as crianças se organizem em rodinha. [...]A professora começa a hora do conto conversando sobre as profissões que existem no circo. F. diz que não vai no circo porque a sua mãe não gosta de palhaçada, provocando uma grande risada da turma toda. Quando as crianças retomam a atividade, enumeram as profissões que conhecem no circo, entre elas: trapezistas, mágicos e palhaços. Começa a narrar a história da Trombinha, uma elefante fêmea que vive em um circo. Lê, para as crianças, o texto do livro e, após mostra as figuras que ilustram o mesmo, página por página. Algumas crianças realizam comentários que complementam a história, sendo incentivadas pela professora.

Fragmento 25: Observação realizada na Escola B

A hora do conto na Escola A foi acompanhada pelas crianças com interesse, mas poderia ter sido desenvolvida com mais criatividade pela professora. O que me pareceu durante a observação é que a mesma não tinha um planejamento preparado, e que ia improvisando, sempre muito preocupada com completar o livro didático e fazer com que as crianças “escrevessem” (copiassem palavras do quadro). Já na Escola B a hora do conto se deu de forma mais planejada, já que a

professora trouxe uma história que estava dentro do contexto do seu projeto, estava dentro do seu planejamento. Contudo, também acredito que ela poderia ter usado recursos mais atrativos para preparar a história, pois apenas o livro acaba por não atrair a atenção das crianças por muito tempo, sendo necessário que a professora chame por elas durante a contação da história.

Pede para as crianças fazerem uma rodinha com as cadeirinhas. Eles carregam as suas cadeirinhas e se organizam com facilidade, sendo necessária apenas uma intervenção da professora. A professora de música chega e as crianças gritam o nome dela em coro. T. e T. brigam, mas o menino tem razão e a profe G. resolve a situação rapidamente. B. sai e conta até 5 para quando voltar ver as crianças nota 1000. Retorna e as crianças estão paradas em suas cadeiras, ansiosas para o início da aula. Começa a tocar violão e cantar. Meninos levantam e dançam, o que faz com que a professora B. pare a música para chamar a atenção dos mesmos. A profe G. avisa que se eles não se comportarem não irão a pracinha mais tarde. A música recomeça e a professora B. solicita que algumas crianças (meninas e depois trios) cantem. Outros esperam... Ma. tem dificuldade de ficar quieto em sua cadeira, se mexendo muito.[...] Ao som da música a professora vai chamando as crianças para sentarem em seus lugares e aos poucos elas vão se organizando nas mesinhas e a aula de música vai acabando. Professora B. conta para a Professora G. que: - Tem alguns colegas que não conseguem controlar o seu corpinho na aula de música. M., F. e JV assumem que foram eles. O assunto do mau comportamento na aula de música se estende por alguns minutos. Próxima aula é um teste: fazemos uma roda, se os colegas não conseguirem controlar o seu corpo, sua boca, suas mãos, não vai ter mais rodinha. O aluno JVP complementa: a sua mente.

Fragmento 26: Observação realizada na Escola B

Aula de música. Como sempre o comportamento das crianças é questionado pelas professoras, mas mais uma vez as crianças estão sentadas, e o seu corpo contido, mesmo quando a música é o foco da aula.

O acesso a praça é por uma porta secundária da salinha. Da sala direto para a pracinha. Tem diversos brinquedos, entre eles: 1 trem, 3 play Junior, todos com escorrega, mais um play Junior em formato de castelo, gangorra, 2 balanços, um play de madeira maior, 1 play com casinha aberta 1 play com casinha fechada, um trepa-trepa com escorrega, 2 balanços, gira-gira, 1 casinha de plástico simples, 4 sapatas diferentes pintadas no chão. Areia ou grama em todo parquinho. Hoje crianças não brincam na areia por conta da umidade dos últimos dias, mas a professora me narra que eles usam brinquedos de areia nesse espaço. Por ter uma porta de acesso a pracinha, e ser muito seguro o espaço, as crianças circulam livremente entre o prédio da sala de aula e o ambiente externo, indo por diversas vezes para dentro, para utilizar o banheiro, tomar água ou pegar algum objeto.

Fragmento 27: Observação realizada na Escola B

Após o lanche, pracinha. O ambiente é realmente muito apreciado pelas crianças, que aproveitam com intensidade. Hoje, o Pré II C veio dividir o espaço com a turminha do Pré II B, que se demonstram empolgada com a presença dos colegas. Como a areia está molhada a professora G. pede para que as crianças não brinquem com os brinquedos de pracinha, evitando que as mesmas sentem-se no chão e manipule a areia molhada. Entretanto, os brinquedos (baldes, pás e formas) estavam espalhadas na pracinha, o que tornou o brincar irresistível.

Fragmento 28: Observação realizada na Escola B

Retornamos a sala e, por mesa, as crianças vão tomando água. Agora é a hora livre com fantasia. As

fantasias ficam na sala em que guardam os materiais e servem as turmas do Pré II A e B. Elas ficam em uma caixa organizadora e a professora pede ajuda para as crianças cuidarem das penas, que estão acabando de tanto que eles puxam as mesmas. A professora sai da sala e as crianças mexem na caixa livremente. A professora chama a atenção das crianças, pedindo para que não briguem pelos objetos e que, depois, todos trocaram de fantasia. Apesar da euforia inicial, as crianças demonstram ter intimidade com o material e brincam livremente nesse momento, que é o último do dia. Na maioria do tempo elas representam os papéis que significam as suas roupas. A professora G. entra na brincadeira com uma peruca rosa, sendo muito elogiada. Até mesmo os meninos que estavam mais agitados durante toda a tarde se envolvem na brincadeira de maneira saudável e tranquila. As fantasias são solicitadas, na lista de materiais, pelas professoras no começo do ano. Eles trocam de roupas livremente, procurando nas pilhas o material que querem utilizar e devolvendo para a pilha o material utilizado. Como uma corrente do vestido de Cinderela está caindo, a professora faz pulseiras para todas as meninas, que adoram!!!!

Fragmento 29: Observação realizada na Escola B

Pude observar que no planejamento da Escola B existem momentos de brincar livre, como o momento de pracinha, momento das fantasias e momento do brinquedo de casa. Não posso dizer se esses momentos existem na Escola A, já que a professora da mesma não me informou o seu planejamento e acredito que não tenha uma rotina fixa.

Chegando à capela, as crianças escolhem o lugar que vão sentar, trocando de lugares algumas vezes, procurando o colega que querem ter por perto. O professor começa dando boa tarde para as crianças e conversa sobre o final de semana. Durante todo o período de Ensino Religioso o professor intercala momentos de conversa com momentos de música, que canta acompanhado do violão. As crianças acompanham as músicas com entusiasmo, cantando, fazendo gestos e se divertindo, apesar de sempre permanecerem sentadas. Durante os momentos de conversa sobre a finalidade do encontro semanal (agradecer a Deus pela vida, pelas pessoas que amamos...), as crianças se dispersavam com facilidade, se movimentando, conversando e levantando. O professor chama a atenção das crianças por diversas vezes, lembrando-as que estavam na capela e que ali não era lugar para fazer bagunça. Ia. avisa o professor que na hora do recreio, em outro dia, tinha visto crianças correndo na capela e que era muito feio. O professor concordou com a menina e continuou a aula chamando a atenção das crianças, dizendo que não era para ficar mexendo com o colega e nem para olhar para os lados. Pede para que as crianças fechem os olhos, respirem e se acalmem. Rezam o Pai Nosso e Ave Maria em sinal de agradecimento pela semana que passou e pedindo para que a próxima semana seja de muito aprendizado e alegria. Após conversamos sobre a natureza, as crianças pintam uma imagem de um beija-flor em uma flor, já em sua sala de aula.

Fragmento 30: Observação realizada na Escola A

Aula de Ensino Religioso. Momento de difícil concentração para as crianças, ainda mais que o professor solicita atenção e apenas conversa com as mesmas sem nenhum recurso visual. As crianças apenas se tranquilizam quando a música (acompanhada do violão) é utilizada. Mas, ainda assim, precisam permanecer sentadas.

Chegam ao laboratório de informática, escolhem aonde querem sentar, escolhem o jogo que querem, utilizando uma lista com o ícone e o nome do jogo, e começam a atividade. [...] Pude observar que as crianças se concentram, restando atenção basicamente nos jogos. Mesmo quando havia algum

movimento (conversa, circulação de crianças) estava relacionada com a atividade que estavam desenvolvendo.

Fragmento 31: Observação realizada na Escola A

Momento da semana que as crianças demonstram adorar! Durante a aula de informática elas ficam concentradas e sabem exatamente o que estão fazendo, sem a necessidade de auxílio na maior parte do tempo.

Vamos para a biblioteca, onde as crianças devolvem os livrinhos que pegaram na semana anterior e tem a hora do conto. Chegam à biblioteca e se dirigem para a mesa onde está sentada a bibliotecária para entregar o livro, formando uma fila. K. fura a fila e a professora e a bibliotecária combinam que ele será o último a pegar um novo livro hoje. Toca o sinal e a professora vai embora, tendo o último período do dia de hoje livre. As crianças ficam na biblioteca com o monitor e a bibliotecária. Quando as crianças acabam de devolver os livrinhos, a bibliotecária pede para as crianças se dirigirem para a “salinha”. Nesta sala temos um painel escrito “Cantinho da Leitura”, várias letras coladas nas paredes, tapete de EVA no chão e algumas almofadas. A bibliotecária tem dificuldade para começar a contação da história escolhida para hoje, que é “Bom dia todas as cores”. As crianças estão bastante inquietas e brincam, rolando no tapete, conversando, levantando. A bibliotecária chama a atenção delas por diversas vezes, sendo que as crianças não obedecem. Conta a história lendo o texto e mostrando as figuras para as crianças. O monitor precisa interferir durante a atividade, chegando a tirar o K. e o R. da atividade, quando eles brigam por uma almofada, que não tinha em número suficiente para todas as crianças. M. é a mais distraída de todos, brincando com os seus tênis, com o tapete e com a almofada. A bibliotecária termina a história rapidamente, sendo que as crianças não respondem as suas perguntas sobre a mesma. Começam a pegar novos livros para levarem para a casa, com a mesma movimentação do começo.

Fragmento 32: Observação realizada na Escola A

Para as crianças da Educação Infantil até 4ª série do Ensino Fundamental, a biblioteca possui uma sala separada, que funciona como ambiente para atendimento desses pequenos. Todo o local é pensado e projetado para esses pequenos, tendo prateleiras bem baixas, deixando diversos livros ao alcance das mãos. Eles entram, tranquilamente, escolhem livros e sentam, existem 5 mesinhas em formato de flor, que comportam até 8 crianças cada uma. Olham os livros que escolheram primeiramente e trocam na estande, sem qualquer tipo de intervenção, seja da professora da turma, seja da professora da biblioteca, que está ali para atendê-los. Enquanto olham os livros que escolheram da estande, conversam e comentam com os colegas, sendo necessário que a professora G. lembre que eles estão na biblioteca, o que faz com que as crianças diminuam o tom da voz, mas continuam a conversar. Pergunto para a G. como funciona a biblioteca e ela me conta que esse espaço é de uso exclusivo das crianças e que cada um escolhe livremente o livro que querem retirar da biblioteca. O livro retirado pode ser levado para a casa do aluno, devendo retornar até a próxima semana. Quem não traz o livro de volta não pode pegar um novo livro, até devolver aquele que está sob a sua responsabilidade. Algumas crianças, como Ma., solicitam que a professora conte para elas a história do livro que escolherem, confirmando assim a sua escolha. Quando decidem qual livro retirar, as crianças se organizam em fila para a professora da biblioteca realizar a retirada, com a ajuda de um computador. Um detalhe que me chamou a atenção foi o quadro que existe na biblioteca, intitulado de quadro de estrelas. Nele existe uma linha para cada uma das turminhas que freqüentam aquele espaço, onde são atribuídas estrelas ou recados como TEM QUE MELHOR, NÃO COMPARECEU. Se a turminha se comportar dentro do espaço, a organização da biblioteca dá uma estrela, caso contrário coloca que a turma precisa melhorar. No final do trimestre as crianças terão uma surpresa de acordo com a quantidade de estrelas que obtiveram no período. Pergunto para a professora G. sobre a surpresa e ela me conta que tal maneira de organização da biblioteca é nova, sendo que não sabe o que vai acontecer ao final do trimestre, mas que as crianças estavam ansiosas. Percebo que as crianças estão totalmente integradas ao ambiente e que se empolgam com tantas histórias que podem ser exploradas. Toda a movimentação delas e conversa são em função das histórias que estão descobrindo, explorando o ambiente e os livros.

Fragmento 33: Observação realizada na Escola B

A biblioteca é um ambiente visitado nas duas escolas observadas, sendo que na escola A, as crianças estavam bem agitadas durante a visita e a contação de história acontece uma vez por semana. Já na escola B, a turminha estava mais tranqüila no ambiente da biblioteca, sem o momento da contação da história. O contato com os livros é fundamental para que o interesse pelas letras desperte e o processo de alfabetização, que deve iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, seja interessante e facilitado.

O trabalho consiste em organizar um livro das profissões do circo, livro individual, preparado pela professora, utilizando um pedaço de folha de papel A3 e dobradura para formar as páginas. Vai dando as instruções para as crianças, uma página de cada vez. As crianças prestam atenção e vão desenvolvendo tudo que a professora solicita, sendo que na capa elas escrevem, copiando do quadro, NO CIRCO TEM MUITAS PROFISSÕES e desenham um circo. Na primeira página escrevem, sempre copiando do quadro, PALHAÇO, e desenham um palhaço; na segunda, MÁGICO, e desenham o mágico; na terceira, MALABARISTA, e desenham o malabarista e na quinta, e última, MOTOQUEIRO, e desenham o globo da morte. Quando as crianças vêem o que era para escrever na capa reclamam, dizendo que é muita letra. A professora explica que é um treino de menina e menino grande, que copiar do quadro é para criança grande. Eles se convencem e não falam mais sobre o assunto, se dedicando para completar a tarefa. O formato que a professora preparou o livro, com dobradura, é bastante complicado para as crianças acompanharem, sendo que mesmo tendo repetido diversas vezes aonde realizar a atividade, algumas crianças se enganam e desenharam na parte errada da folha, não formando o livrinho. A professora mostra-se descontente com o acontecido e diz que as crianças precisam prestar mais atenção durante as atividades.

Fragmento 34: Observação realizada na Escola B

Atividade muito complexa para as crianças, seja pela necessidade de copiar palavras do quadro, seja pelas dobraduras necessárias para que a folha se transformasse no livro objetivado pela professora. Além disso, demorou muito para que as crianças conseguissem concluir a atividade, arrancando diversos protestos das mesmas.

Quando tudo se acalma a professora pede para que as crianças peguem seus materiais para continuar o trabalho do livro das profissões do circo. Elas prontamente obedecem, começando a atividade. Quem vai concluindo, coloca a camiseta de pintura (camiseta de adulto, grande) por cima da roupa e espera sentado. A professora cola o painel de circo desenhado por ela na parede do corredor, combinando com as crianças o que era para ser feito. Como não terá espaço para todos pintarem ao mesmo tempo, divide a turma, sendo que as meninas devem desenhar os personagens do circo e os meninos devem pintar o circo propriamente dito. Como as crianças reclamam um pouco da divisão a professora diz que quem não quiser fazer o que ela tá pedindo não precisa fazer, mas também não vai fazer nada. Completa dizendo: - A profe. Inventa coisas legais para vocês e vocês ficam sempre reclamando. As crianças se acalmam e começam a atividade. Primeiro as meninas vão até o corredor e, com tinta tempera, desenharam os personagens; após os meninos vão e pintam o circo, bem colorido. [...] O circo acaba bem colorido e repleto de personagens, sendo que as crianças demonstraram cuidado e dedicação para a realização da mesma.

Fragmento 35: Observação realizada na Escola B

Pude observar que, em ambas as escolas objetos do presente estudo, a atividade livre, onde as crianças pudessem criar, utilizando a criatividade no momento da atividade se fez muito presente, sendo que a atividade dirigida, onde era determinado o que as crianças deveriam fazer era a mais comum. Senti falta de momentos livre, onde a produção da criança é valorizada por si só, pois acredito que momentos onde a expressão artística possibilita a expressão da criança, constituindo, também, uma forma de linguagem. Moyles (2002, p. 85) nos ensina:

Assim, tanto nas formas de arte, como em diferentes formas de brincar, existe uma riqueza de oportunidades criativas para adultos e crianças expressarem seus pensamentos e apreciarem o talento dos outros [...]. As crianças apresentam para o mundo como o vêem e como podem representá-lo em um determinado momento de seu desenvolvimento: a beleza está lá se estivermos preparados para vê-la, pois uma das dificuldades da arte é ela estar crivada de valores que adquirimos de nossa cultura e educação.

Quando a turma chega à pracinha correm, animados, em direção aos brinquedos. A professora cumpre com o prometido e coloca K., JP e M. sentados em um banco. A pracinha é composta por 2 playgrounds compostos por escorregador, vai e vem, casinha, etc., balanços, gangorras, casinha, trepa-trepa e balanços de pneus. Tudo em um espaço gramado muito agradável. As crianças se dividem naturalmente, acredito que atraídas pelos brinquedos. A., Ia. e Le. vão para a casinha. JV, aluno novo, se interessa por um fio preso a fiação de luz na rua, chamando a atenção de diversos colegas. Quando questiona a professora sobre o que seria aquilo, ela responde que é uma mágica que ela fez. O menino fica muito interessado. D. observa que os três que estão sentados começam a se movimentar, conversando entre si. Pede então para que se separem, colocando cada um sentado em um local diferente. Aos poucos libera M. e JP para brincar, permanecendo sentado o K., que fica assim até o retorno à sala de aula.

Fragmento 37: Observação realizada na Escola A

Poucos momentos as crianças tiveram a oportunidade de brincar no ambiente de pracinha externa, dado ao tempo chuvoso, dado ao calendário estipulado pela instituição de ensino que distribuí o período conforme as turmas que a utilizam. Ainda assim, a professora entende que o aluno que não se “comporta” na sala de aula deve ficar sentado nesse momento, sem a oportunidade de aproveitar desse espaço tão rico em possibilidades.

Está na hora do recreio. As crianças parecem ansiosas para chegar ao pátio, e quando chegam correm livremente, mas sempre respeitando o espaço delimitado anteriormente pela professora, que não acompanha a turma nesse momento do dia.

Fragmento 38: Observação realizada na Escola A

Ao refletir sobre os fragmentos selecionados, concordo com Azevedo (2006, p. 69) quando o autor destaca que:

Assim, não há sentido em se falar em brincar livre, se isso quiser dizer um brincar livre de significados intrínsecos e de certa regra de condutas referentes às relações sociais e ações representadas. Provavelmente, as educadoras, ao se referirem ao brincar livre, acabaram por secundarizar essas atividades, conferindo-lhes mais uma função de recreio ou descontração após outras atividades, estas, sim, consideradas importantes.

A professora solicita que as crianças peguem seus brinquedos, mas não brinquem na sala da aula, pois a turminha irá brincar na área verde do colégio. Pude perceber que 7 alunos não trouxeram o brinquedo de casa, se dirigindo à área verde com os colegas sem brinquedo. Tal espaço é muito agradável e as crianças logo se organizam para a brincadeira. A sensação do momento é um carrinho que é um jogo eletrônico também, trazido por A. O menino empresta o brinquedo com tranquilidade, sendo que os outros meninos é que brigam para poder utilizar o mesmo.

Fragmento 39: Observação realizada na Escola A

A hora do brinquedo livre é a mais tranquila do dia, sem que nenhuma criança tente chamar a atenção ou agredir o colega. Até mesmo o Ma., menino que tem muita dificuldade em ficar concentrado em atividades dirigidas, se concentra em um jogo de memória trazido por um colega. A professora G. me conta que percebe que muitos dos conflitos e necessidades das crianças são resolvidos nesse momento, se trabalhando, com eficiência, o desenvolvimento emocional das crianças.

Fragmento 40: Observação realizada na Escola B

O brincar deve ser visto como momento de interação social e como meio de resolução de conflitos. Desta forma, a professora precisa estar atenta a hora do brincar livre, participando desse momento ativamente, observando as brincadeiras e analisando, propiciando espaços para que o brincar ocorra.

Todo o processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma atividade interna por parte delas. Brincando, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, resultantes também da interação entre maturação e a estimulação social e pessoal que estabelece e recebe das pessoas que dela cuidam. O papel do educador, aí, é essencial. (TASSINARI, 2004, p. 81).

Trabalho no caderno: escrever CUIDE DA NOSSA AGUA e desenhar algo que viu na palestra da CORSAN. A frase foi escrita no quadro e as crianças copiam. Logo a atividade fica pronta e as crianças ganham uma folha em branco para confeccionar um cartão de identificação que será usado na cadeira que esperará o pai na reunião amanhã. Elas desenham e colocam os seus nomes com muito capricho. Quando acabam a professora permite que as crianças peguem os brinquedos de casa e pede que brinquem sentados até os amigos terminarem. Logo todos terminam e a brincadeira livre recomeça. A professora diz que gosta que eles brinquem bastante com o brinquedo de casa, afinal é só uma vez por semana.

Fragmento 42: Observação realizada na Escola B

A cópia de palavras do quadro para o caderno constitui uma atividade que as crianças realizam sem demonstrar que entendem o objetivo da mesma. A atividade em questão não estava planejada e a professora apenas utilizou a mesma

como forma de registro da visita do pessoal da CORSAN à escola, que tinha sido solicitada há algum tempo e aconteceu no dia de hoje.

Ao atribuir à educação infantil o papel de preparar a criança para o ensino fundamental, por meio de um trabalho sistematizado de aprendizagem da leitura e da escrita, acreditamos que são oferecidos à criança situações sem sentido que não a possibilitarão criar necessidades superiores, ou seja, utilizar plenamente a linguagem e a escrita em sua vida cotidiana e, conseqüentemente, escolar. (PAIXÃO, 2004, p. 100)

Fica claro, para mim, após as observações, que está faltando clareza de quem são os sujeitos que freqüentam a Educação Infantil e qual o papel dessa etapa de ensino. A formação de profissionais realmente qualificados para atuar na Educação Infantil e discussão para um plano de estudos que priorize uma Educação Infantil como o seu fim e não como uma preparação para o próximo nível é urgente para garantirmos qualidade da educação dos pequenos. Nesse sentido, concordo com Biscoli (2005, p. 177):

Acreditamos que a mudança das práticas poderia estar ancorada na formação dos professores que privilegie, nas políticas de formação do educador da infância, não só a dimensão ética, mas também, o lugar do jogo, da brincadeira, enfim, do lúdico na constituição do ofício de professor como sujeito histórico, capaz de ação e reflexão em sua mediação pedagógica com a criança. E que, com base nessa compreensão, possa estabelecer processos educativos em que a criança seja compreendida nas suas múltiplas dimensões: como sujeito histórico e social, contemplando seus sentimentos, valores e sua cultura infantil, desde uma representação social da mesma como sujeito de direitos. Assim, a atividade lúdica pode potencializar o desenvolvimento da criança na sua totalidade, permitindo que se estabeleçam e trabalhem desde as relações sociais até as questões instrumentais do conhecimento, em especial, seu potencial imaginativo e constituidor de sua consciência como sujeito histórico-social.

Ao fazer um cruzamento nos dados coletados com as crianças, com os seus responsáveis, com a supervisora e a vice-diretora, com as professoras e a partir do que observei das práticas educativas, constato a necessidade das crianças terem mais espaços e tempos de escuta sobre seus desejos e necessidades. Não quero afirmar com tal colocação que a Educação Infantil deva ser um espaço em que somente são propiciadas situações de aprendizagem que “agradem” as crianças, mas quero reiterar que os protagonistas neste espaço devem ser as crianças e não os adultos. Ainda temos uma pedagogia adultocêntrica, centrada no que os adultos consideram que as crianças pensam, sentem e desejam realizar. Observo também que, apesar de todas as discussões sobre a especificidade e objetivos da Educação

Infantil, este espaço ainda é reduzido a uma mera etapa preparatória para o primeiro ano e, mais precisamente para a alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado teve como problema de investigação: “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?”

O campo de estudo foram duas turmas de Educação Infantil, cada uma pertencente a uma escola. Participaram do estudo a) as crianças das turmas do Pré II, na escola A e B; b) um dos responsáveis por cada uma destas crianças; c) as professoras titulares das respectivas turmas, d) as profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos diretamente ligados à Educação Infantil. Para a análise dos dados foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

O estudo foi desenvolvido tendo como principal referencial a Teoria Histórico-Cultural, de L. S. Vygotsky, fazendo um recorte no que se refere ao papel do brincar no desenvolvimento infantil, e os pressupostos de autores que discutem a temática em pauta.

Para contextualizar a problemática investigativa realizei uma revisão das dissertações e teses dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, no espaço temporal entre 1989 a 2008 que focalizam aspectos atinentes ao brincar na Educação Infantil. Das 163 dissertações e teses identificadas 75 (46,01%) trabalhos têm relação direta com a problemática investigativa da pesquisa em pauta sendo que destes 63 (84 %) são dissertações e 12 (16 %) são teses.

A revisão me possibilitou ter um olhar mais amplo sobre as questões relacionadas ao brincar. Constatei, em termos de síntese, os seguintes pontos de consenso entre os autores das dissertações e teses: reflexão sobre os espaços e tempos sobre o brincar na educação infantil, destacando a importância do mesmo para o desenvolvimento infantil; a concepção de infância e criança, bem como a visão dos profissionais da educação frente a essa condição historicamente constituída; e, ainda, a importância da formação do profissional que atua com esse nível de ensino tão específico.

A partir do problema de investigação, tracei como objetivos da pesquisa:

- a) Identificar, a partir do depoimento dos responsáveis pelas crianças, das educadoras e dos profissionais ligados ao Serviço Pedagógico, quais são as suas concepções sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil.
- b) Identificar, a partir do depoimento das crianças, quais são as suas concepções sobre os espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil.
- c) Analisar as interfaces existentes entre as concepções das educadoras sobre o brincar e as suas práticas educativas na Educação Infantil.

Com relação ao primeiro objetivo *Identificar, a partir do depoimento dos responsáveis pelas crianças, das educadoras e dos profissionais ligados ao Serviço Pedagógico, quais são as suas concepções sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil* destaco os seguintes achados. Na fala dos responsáveis pelas crianças percebe-se que os mesmos gostariam que seus filhos tivessem o mesmo tipo de infância que eles tiveram, em uma realidade que não existe mais. Muitos dos adultos afirmam que as crianças não possuem mais tempos e espaços para brincar quando faz um paralelo com os dias atuais com a sua infância, o que não é necessariamente verdadeiro.

O que podemos afirmar, com certeza, é que os tipos de brincadeiras são diferentes, seja pelo espaço físico, seja pela companhia que as crianças têm para brincar, sendo que os responsáveis pelas crianças vêem na escola um espaço que precisa suprir essa carência da família.

Quanto à Supervisora da Escola A pode-se perceber que o discurso sobre o brincar é fundado de uma teoria que se embasa no que acreditamos em uma pedagogia que acredita no desenvolvimento integral da criança. Entretanto, quando se pergunta em que local pode-se brincar, a mesma defini locais específicos, momentos adequados, deixando claro que acredita que o brincar não ser constante na realidade de sala de aula. Já a Vice-Diretora da Escola B, profissional ligados ao Serviço Pedagógico, que entrevistei, demonstra outra postura, deixando claro que o brincar deve ser rotina na sala de aula da Educação Infantil e que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais rico se for de forma prazerosa para as crianças.

Da mesma forma acontece com as professora. Na escola A, a Professora dá um enfoque muito mais claro para um trabalho dirigido, para as atividades do livro, para momentos em que as crianças estão realizando algum trabalho “pedagógico”. Na maior parte do tempo mesmo os momentos de brincadeira são dirigidos, gerando grande agitação e ansiedade na turma por momentos de brincar livre. E quando os

momentos de brincar livre aconteciam era sem qualquer acompanhamento da professora, que não observava a atividade das crianças.

Já a professora da escola B também desenvolvia as atividades que entendia necessária com a turma, inclusive atividade no caderno de linha, mas sempre envolvendo a turma de uma forma mais lúdica e os momentos de brincadeira estavam presentes de maneira mais constante, sendo que a professora participava de forma mais ativa observando e intervindo quando solicitada pelas crianças. Enfim, tanto as responsáveis pelo serviço pedagógico da Educação Infantil quanto às professoras titulares das turmas defendem a importância do brincar nesta etapa educativa. É possível constatar que nas turmas do Pré II das escolas pesquisadas são destinados espaços e tempos para o brincar. No entanto, o brincar não tem papel central no cotidiano educativo sendo possível perceber uma ênfase na preparação para a alfabetização e, mas precisamente, para o primeiro ano do Ensino Fundamental; c) na concepção dos responsáveis pelas crianças prepondera a visão de que as crianças possuem espaços e tempos para brincar, seja na escola ou no ambiente familiar. Demonstram ter ciência que estes espaços e tempos são diferentes se comparados aos que eles próprios tiveram quando eram crianças.

No que se refere ao segundo objetivo *Identificar, a partir do depoimento das crianças, quais são as suas concepções sobre os espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil* saliento os seguintes aspectos. As crianças demonstram prazer em brincar. Na fase de desenvolvimento em que se encontram a imaginação está em atividade e o faz-de-conta em constante movimento. As crianças das duas turmas evidenciam que o que mais gostam na Educação Infantil são os momentos em que elas podem brincar, independente se é na pracinha, no pátio ou em outros espaços propícios para esta atividade. Todas as crianças que participaram da pesquisa, sem exceção, são crianças que estão em pleno desenvolvimento e que se sentem estimuladas pelo brincar, seja livre ou dirigido. Nada mais óbvio que se utilizar dessa energia para se buscar o processo ensino-aprendizagem de maneira a estimular o aluno a se desenvolver mais e mais, já que pelo brincar a criança tem a capacidade de utilizar todo o seu potencial criativo e a sua curiosidade para explorar as suas potencialidades.

Por fim, no terceiro objetivo *Analisar as interfaces existentes entre as concepções das educadoras sobre o brincar e as suas práticas educativas na Educação Infantil* faço as seguintes ponderações. Infelizmente, pude observar que

os discursos das professoras não correspondem com as suas práticas de sala de aula. Se observarmos as entrevistas realizadas e as observações feitas veremos que a teoria não corresponde com a prática, principalmente com a realidade da Escola A. Atribuo esse fator ao grande volume de conteúdos e do caráter preparatório que é dado ao Pré II da Educação Infantil. Percebe-se isso quando esse nível de ensino já adota livro didático (Escola A) ou caderno de linha (Escola B), quando as crianças ainda no primeiro semestre já estão copiando palavras do quadro (iniciando uma alfabetização). Nas falas das professoras a importância do brincar é destacada, mas nas suas rotinas nem sempre é dado esse destaque, visto que o tempo para terminar o livro, para que as crianças aprendam a escrever seus nomes e outras pequenas palavras é muito pouco, então outras coisas são deixadas de lado em detrimento de conteúdos que não são próprios da Educação Infantil. Importante frisar, entretanto, que as professoras são reflexos de um contexto maior, onde as famílias influenciam, onde o mercado de escolas particulares influencia, afinal as outras escolas estão alfabetizando cada vez mais cedo. Talvez essas professoras tenham consciência disso.

Por fim, saliento que os achados desta investigação corroboram os resultados de outras pesquisas realizadas que focalizam o brincar, analisadas na revisão de literatura deste estudo, indicando a urgência de serem pensadas estratégias que incidam sobre as práticas educativas na Educação Infantil de forma que sejam salvaguardados os espaços e tempos para o brincar. Ao se salvaguardar tais espaços e tempos se está priorizando e contemplando as características, necessidades e especificadas da criança que frequenta a Educação Infantil no que tange aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por fim, reitero a importância da escuta infantil como uma das possibilidades de compreender o universo infantil e, desta forma, delinear uma proposta educativa para a infância que não seja pautada por uma visão adultocêntrica.

7 REFERÊNCIAS

AFONSO, Roseli De Cássia. **O professor e o lúdico na educação infantil**, 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas**. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-16.

AGUIAR, Olivetti Rufino Borges Prado. **Reelaborando conceitos e resignificação a prática na educação infantil**, 2006. 253f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. **A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis – o reatar dos laços**, 1995. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.

ALMEIDA, Cristina José de. **Criação do contexto inclusivo na educação infantil: um olhar sobre a brincadeira de crianças com Síndrome de Down**, 2004. 125f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements**, 2006. Tese (Doutorado em Literatura), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ALMEIDA, Vicente de Paulo. **O programa de criança, brincar e estudar: a avaliação de um programa social numa perspectiva construtivista**, 2005. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ALVES, Paola Biasoli. **O brinquedo e as atividades de criança em situação de rua**, 1998. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

ALVES, Paola Biasoli. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: contribuições da teoria dos sistemas ecológicos**, 2002. 120f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa (online) 2006, vol 36, n. 129, p. 637-351. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf> Acesso em 24 de junho de 2009.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**, 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2008.

AMBLARD, Viviane Maria Lauer Bressan. **A construção da ludicidade sob ótica do educador infantil**, 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

AMBRA, Karem, **Preparando-se para o futuro: as regras elaboradas por crianças de 6 anos de idade durante a brincadeira de faz-de-conta de escolinha**, 2005. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cad.Pesq., (49): 51-54, maio 1984.

AQUINO, Olga Ribeiro de. **A sensibilidade estética na aprendizagem**, 1999. 198f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com rimas na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças da educação infantil**, 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

ARALDI, Marizete. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar**, 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2007.

ARANA, Maria Virginia Moraes de. **As reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura – um estudo exploratório**, 1996. 120f. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade de São Paulo, 1996.

ARANDAS, Eva Maria Curvelo de Almeida. **Brinca, gira, devaneia... Uma poética visual do popular ao contemporâneo**, 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2008.

ARAÚJO, Ana Lucia Castilhano de. **“O espaço e a infância das crianças de 0 a 4 anos que não frequentam a educação infantil em Vitória da Conquista”**, 2008. 181f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2008.

ARAÚJO, Ana Lucia Castilliano de. **Espaço e disciplina do corpo: estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola**, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

ARAÚJO, Denise Silva. **Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche**. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009, p. 1- 16.

ARAÚJO, Scheila Correia. **O jogo simbólico da criança cega**, 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2007.

ARAÚJO, Vivian Carvalho de. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?**, 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARNS, Ulrika. **O que fazemos com nossas crianças?** Um estudo do atendimento das crianças de 0 a 3 anos nas creches públicas de Cruz Alta – RS, 1998. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Representações de professoras**: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil, 2004. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

AZEVEDO, Heloísa Helena e SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Necessidades formativas de profissionais da educação infantil**. In: In: Reunião da ANPEd, 24, 2001, p. 1 – 17.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de e SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais**. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005, p. 1-18.

AZEVEDO, Janete Isabel Alves Coutinho de. **A criança e o brincar**: um estudo sobre a concepção das educadoras infantis, 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na educação infantil**. Um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro, 2003. 1f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

BAGAROLLO, Maria Fernanda. **A (re)significação do brincar das crianças autistas**, 2005. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

BAIÃO, Jonê Carla. **“Tia, existe uma mulher bombeira?”** Meninas e meninos co-construindo identidades de gênero no contexto escolar, 2006. 292f. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

BARAÚNA, Odete Rodrigues. **Brincando com a poesia**: uma contribuição à aprendizagem através da linguagem poética e da brincadeira, 2003. 245f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima e MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Infância e cidadania**: ambigüidades e contradições na Educação Infantil. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-16.

BARBOSA, Maria Carmem e HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. IN: CRAYDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. (org.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por Força** – Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projeto Político-pedagógico para Educação Infantil. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda e REDIN, Marita Martins (Org). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 77-82.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A rotina nas pedagogias da Educação Infantil:** dos binarismo à complexidade. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-16.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental, 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche:** entre o proposto e o vivido. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-16.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.

BASSAN, Silvana. **A constituição social do brincar:** um estudo sobre o jogo de papéis, 1997. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BASSEDAS, Eulália; HUGUEI, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Medical Sul, 1999.

BERNART, Mariléa Degan. **Vamos brincar de ler e escrever?** Vivências lúdicas de leitura e escrita com crianças de 3 a 4 anos na educação infantil, 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, 2006.

BERTO, Ângela Barros Fonseca. **“A educação ambiental nos espaços formais de ensino:** brinquedoteca virtual como ferramenta para capacitação de professores da educação infantil de campos dos Goytacazes”, 2008. 113f. Profissionalizante (Ensino de ciências e matemática), Centro Universitário Plínio Leite, 2008.

BERGER, Sâmara Bitencourt. **O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa:** um estudo de caso Rio Pardo, 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

BEZERRA, Josenildo Soares. **Escola e gênero:** representações de gênero na escola, 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

BHERING, Eliana e BHERING, Eliana. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais.** In: Reunião da ANPEd, 30, 2007. p. 1-18.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências**, 1999. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BISCOLI, Ivania Ângela. **Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades**, 2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz. **Qualidade do atendimento à Criança de 0 a 6 anos na rede municipal de educação infantil de Campo Mourão – PR**, 2000. 232f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Londrina, 2000.

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.6, n. 1, p. 51-58, jan/jun, 2001.

BONETTI, Nilva. **O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?** In: Reunião da ANPEd, 29, 2006, p. 1-18.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar – um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**, 2005. 260f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2005.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4 a 6 anos**. In: Reunião da ANPEd, 29, 2006. p. 1-16.

BORGES, Marlene Fátima Freitas. **Restos de manhã: análise do brincar nas décadas de 50 e 70, na região do Pontal do Triângulo Mineiro- MG**, 2001. 185f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

BRANDÃO, Isabel Cristina. **Políticas públicas em Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 27, 2004. p. 1-17.

BRANDÃO, Luciana Adário. **Projetos transdisciplinares na educação infantil: diferentes olhares de duas escolas londrinenses...**, 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2006.

BRASIL. Irmãs Filhas do Sagrado Coração de Jesus. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre: Província Nossa Senhora Aparecida, 2007/2010.

BRASIL. Colégio Coração de Maria. **Plano de estudos da Educação Infantil**. Canoas: 27ª Coordenadoria regional de educação, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 20 de outubro de 2009.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das crianças**. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em http://www.ciespi.org.br/base_legis/legislacao/DEC157.html. Acesso em 22 de novembro de 2009.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das crianças**. Resolução nº 44/25 da Assembléia Geral da ONU, de 20 de novembro de 1989. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em 22 de novembro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica**: à margem de um rio, 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática), Universidade Federal do Pará, 2007.

BRUNO, Marilda de Moraes Garcia. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos, 2005. 160f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2005.

BUENO, Flávia Cristina Rodrigues. **Padrão de coordenação do pular corda**: um estudo desenvolvimental, 2004. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade Teoria e Prática – Estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com atividade aquáticas**. São Paulo: Lovise, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: P'ra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil**: p'ra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação de crianças, docência e processos de subjetivação**. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1-15.

CABICIEIRA, Geisa Orlandini. **Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância**, 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

CACHAPUZ, Renata Fernandes. **A influência das variáveis ambientais no desenvolvimento da linguagem em uma amostra de criança de Canoas/RS**, 2005. 90f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Universidade Luterana do Brasil, 2005.

CALDANA, Regina Helena Lima. **Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições**, 1998. 185f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 1998.

CAMARA, Tereza Cristina Bernardo da. **Corporeidade e humanescencia na fonte dos saberes da vida: a formação de professores que valorizam o ser**, 2005. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**, 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CAMPANÁRIO, Isabela Santoro. **O atendimento psicanalítico do bebê com risco de autismo e de outras psicopatologias. Uma clínica da antecipação do sujeito...**, 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

CAMPOS, Daniele Alves. **A importância do lúdico na construção dos conceitos matemáticos**, 2005. 89f. Profissionalizante (Profissionalizante em ensino de ciências e matemática), Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, 2005.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar**. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-15.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor**, 2005. 180. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2005.

CARDOSO, Luciana Cristina. **“Brincar e fazer matemática: uma experiência na educação infantil”**, 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CARLESSO, Denise Regina Disaró. **Aspectos psíquicos da criança internada em Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) Pediátrica: estudo de caso**, 2005. 188f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador**, 2000. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Se der tempo à gente brinca. O lúdico e o lazer da criança que estuda e trabalha**, 1992. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 1992.

CARRIJO, Luciana Ribeiro Guimarães. **Vozes e olhares de criança: a infância no interior da creche**, 2004. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

CARVALHO, Fernando Luiz Seixas Faria de. **O papel da educação física escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas**, 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância: brincadeiras, brinquedo e cultura**, 2007. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância, brincadeira e cultura**. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-21.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. **Importância da brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas**, 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades do conhecimento na educação física escolar**, 1998. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

CARVALHO, Renata Meirelles Dias de. **Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia**, 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2007.

CARVALHO, Tathiana Martins de. **Brincar e ambiente educativos: um estudo comparativo**, 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

CASTILHANO, Ana Lucia. **O GT 7 da ANPEd: direitos e educação da criança pequena**. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-6.

CASTRO, Ana Paula Pereira de. **Relações de gênero na educação infantil: uma análise a partir da atividade lúdica**, 2006. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, 2006.

CAVALCANTE, Regina Taam Kosinski de. **Assistência pedagógica à criança hospitalizada**, 2000. 216f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2000.

CECÍLIO, Maria Aparecida. **Os aspectos socioeconômicos e biopsicológicos da formação do trabalhador precoce em atividade penosa na zona rural brasileira**, 2002. 271f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

CHAVES, Antonio Marcos. **Crianças abandonadas ou desprotegidas?**, 1998. 453f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 1998.

CHAVES, Armando Macedo. **Condições sanitárias na terra indígena Xakriabá-MG**. Associação com indicar de saúde por meio de estudo epidemiológico transversal, 2004. 160f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Sanitária), Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 25, 2002. p. 1-16.

CORREA, Bianca Cristina. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos**. In: Reunião da ANPEd, 30, 2007, p. 1-17.

CORRÊA, Raquel Romano. **Educação infantil no século XXI: a criança em período integral na escola**, 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

CORSINO, Patrícia e SANTOS, Núbia de Oliveira. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 30, 2007. p. 1-16.

COSTA, Lorena Queiroz Merízio. **Brincadeira e amizade: um estudo com alemães, brasileiros e libaneses**, 2008. 257f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógicas do lúdico**, 2001. 195f. Tese (Doutorado em Educação Pré-Escola), Universidade Federal Do Ceará, 2001.

COSTA, Valdina Gonçalves da. **A ludicidade na formação de professores de matemática: um olhar sobre teorias e práticas educativas**, 2004. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, 2004.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Concepções de professores de pré-escola sobre o brincar: elaboração de um conceito**, 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Infantil), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2001.

COTTA, Maria Amélia de Castro. **O brincar de meninas órfãs institucionalizadas**, 2005. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

COUTO, Nara Soares. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações**

para o aprender a ler e escrever, 2007. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.

CRISTINO, Raquel Rosan. **A era do computador: a era de uma nova moral?**, 1998. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1998.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da casa redonda centro de estudos**, 2006. 187f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 2006.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças**. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p.1-19.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa**. In: Reunião da ANPEd, 27, 2004. p. 1-18.

CUNHA, Camila Tenório. **Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente**, 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CUNHA, Monna Michelle Faleiros da. **Diretrizes para projetos de parques infantis públicos**, 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 39-49.

DAMIANO, Gilberto Aparecido. **Somente voadora: germinação epistemestética de uma pedagogia spathodea**, 2001. 184f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

D'ANGELO, Jane de Almeida. **Brinquedo – vivendo a interdisciplinaridade na educação**, 1994. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

DANIEL, Laura. **Menino brinca de bola; menina brinca de boneca e casinha: transmissão de experiências e relações de gênero nas brincadeiras infantis**, 2005. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

DA ROS, Silvia Zanatta. Brincadeiras infantis e relações sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 139-155, ago/dez, 1994.

DEBARTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na creche: o corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte**, 2004. 196f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas.** In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-17.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F; PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. São Paulo, Autores Associados, 2009, p. 1-17.

DEMATHÉ, Tércia Milnitz. **A representação social sobre a infância:** um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá, 2007. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias nas brincadeiras:** um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas, 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DIPE, Vânia Cristina. **A relevância da construção do brinquedo nas aulas de educação física no período infantil,** 2004. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se tu brincas. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil:** p'ra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 89-96.

EICKHOFF, Juliana Krieger. **Brincando com materiais diversificados,** 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FARENZENA, Rosana Coronetti. **Formação lúdica:** referencial para pensar a formação do professor em educação infantil, 2005. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2005.

FAZOLO, Eliane. **Pelas telas de um aramado:** Educação Infantil, cultura e cidade. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1-15.

FELIPE, Deise Avelina. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança:** em busca da qualidade na educação infantil, 2005. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2005.

FÉLIX, Rosane Romanini. **O lúdico nos espaços e tempos da infância escola e cidade:** articulações educadoras, 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

FERNANDES, Mauro da Costa. **Procurando um lugar para o brincar na educação física na educação infantil:** reflexões a partir da análise de uma turma de terceiro período, 2002. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós o sol:** um estudo entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional

não escolar, na cidade de Paulínia, 1998. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1998.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira. **Criança feliz entrou no jardim: quando brincar significa aprender**, 1992. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Percepção sobre a qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: educação (física) em saúde na escola**, 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Universidade de Fortaleza, 2005.

FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1996.

FIGUEIRAS, Isabel Porto. **Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil**, 1998. 1f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Cotidiano e resistência: a vida de meninos e meninas de rua em João Pessoa – PB**, 1996. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 1996.

FIGUEIREDO, Milene dos Santos. **Professor...as crianças já ligaram a TV...e você?**, 2007. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

FILHO, Altino José Martins. **A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche**. In: Reunião da ANPEd, 27, 2004. p. 1-5.

FILHO, Altino José Martins e FILHO, Lourival José Martins. **Relações sociais e Educação Infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças**. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1-15.

FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. In: Reunião da ANPEd, 29, 2006. p. 1-16.

FILHO, Vicente Paulillo. **Relações sintáticas entre desenho e arquitetura: Frank Lloyd Wright**, 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo, 2002.

FLEISCHMANN, Lezi Jacques. **Crianças no computador: desenvolvendo a expressão gráfica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. **O brincar, a criança e a escola – tramas de um caminho**, 2006. 129f. Vol. 2. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.

FORESTI, Sônia Maria Perroud Silveira. **Utilização do brinquedo como estratégia pedagógica em creches públicas: Opinião de professores**, 2002. 156f. Tese

(Doutorado Em Psicologia Do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, 2002.

FRAGA, Lorena Barbosa. **Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigos à luz da história de vida**, 2008. 198f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2008.

FRANCA, Gisela Wajskop. **Tia me deixa brincar? O espaço do jogo na educação pré-escolar**, 1990. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

FRANÇA, Maria Luiza Pontes de. **Crianças cegas e videntes na educação infantil: características da interação e proposta de intervenção**, 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2008.

FRANÇA, Sandra Luciane. **Resgate das memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR**, 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FRANCO, Raquel Rodrigues. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**, 2008. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2008.

FRANCOIO, Maria Ângela Serri. **Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia lúdica**, 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de São Paulo, 2000.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **Zé, ta pretinho de ir pro parque? O tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil**, 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

FREITAS, Márcia Regina Avellar B. de. **A educação infantil e a estereotipia dos papéis sexuais: por uma concepção não reprodutivista**, 1989. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1989.

FREITAS, Maria da Glória Feitosa. **Da psico(bio)logia do Jogo Infantil ao desejo de faz-de-conta que é Adulto – um estudo sobre o brincar infantil**, 1999. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1999.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil**, 2005. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

FROSSARD, Lílian Queiroz. **Jogos eletrônicos, brincar e psicanálise: um link entre advento tecnológico e economia subjetiva**, 2005. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Fortaleza, 2005.

FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena e CAMPOS, Maria Malta. **Qualidade na educação infantil:** alguns resultados de pesquisas. In: In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1 – 18.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **Política Nacional de Educação Infantil no Brasil:** uma luta contínua, uma política descontínua. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-18.

GALVÃO, Maria das Graças Cardoso Moura. **Emilia no país da gramática ou a língua que falta:** alternativas metodológicas para o ensino da língua materna na alfabetização, 1999. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 1999.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância:** em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-16.

GELATI, Carla. **Crianças trabalhadoras:** do prazer de brincar à necessidade de trabalhar, 2002. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.

GERMANOS, Ana Paula Ponce Ribeiro. **Desvendando o jogo:** Os dizeres de Professoras sobre o brincar no trabalho, 2001. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista De Piracicaba, 2001.

GHISLOTI, Lucimara Antonia. **Os desenhos animados com linguagem sofisticada, brincadeiras e interações:** um estudo de caso, 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Arthur Parreiras. **O brincar na literatura e na psicanálise:** Monteiro Lobato e a constituição psíquica do sujeito, 2002. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

GOMES, Maria Aparecida de França. **Trabalho infantil e risco à saúde:** signos produzidos por crianças e adolescentes catadores de lixo em Natal/RN, 2002. 220f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

GOMES, Maria Regiane Vidal Costa Simonetti. **Gostei mais de correr atrás dos pombos:** o itinerário do lúdico na escola de educação infantil, 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2006.

GOMES, Renata Fernanda Fernandes. **Infância e diversidade:** um estudo sobre significações de gênero no brincar, 2005. 181f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

GOULART, Claudia Maria Teixeira. **Asma e significação**: as narrativas das crianças asmáticas na cultura hospitalar, 1999. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

GUADAGNINI, Telma. **Espaço, brinquedo e educação**: um estudo sobre o parque lúdico do Sesc/Itaquera – São Paulo, 2001. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GUIMARÃES, Jussara Maria de Carvalho. **A ciranda das crianças em um espaço público** – a praça Dr. Chaves Montes Claros, 2007. 254f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

GUIMARÃES, Leonor de Santana. **A infância e sua educação diante das mudanças familiares**: concepções de mães e professoras da educação infantil, 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Salvador, 2008.

GUIMARÃES, Patrícia Regina de Freitas. **Educação ambiental e educação infantil**: relacionando idéias através da análise do brincar, 2003. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Fundação Universitária Federal do Rio Grande, 2003.

GUIMARÃES, Ninfa de Freitas Nogueira. **A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças**, 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, 2006.

HARRES, Jacqueline da Silva. **O ato de brincar na educação infantil**: implicações no processo escolar, 1997. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.

HENCHEL, Marciela. **Quando o sofrimento na infância é atravessado pela inibição: contribuições para uma psicopatologia fundamental**, 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

HERKENHOFF, Joana D'Arc Batista. **"A criança: de objeto a sujeito no jogo da poesia"**, 1999. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HORN, Cláudia Inês. **"Tudo na escola tem asas... até a gente"**: os saberes das crianças no contexto escolar da educação infantil, 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JARDIM, Daniela Di Moraes. **O serviço doméstico e as brincadeiras no processo de socialização de crianças pertencentes as camadas populares**, 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Goiás, 2005.

JARDIM, Joseth Antonia Oliveira. **O jogo protagonizado**: um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em grupo de crianças de educação infantil, 2002. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2002.

JOÃO, Fabiano Augusto. **Cantigas para brincar**: uma proposta interdisciplinar para educação física infantil, 2003. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

JOÃO, Janaina da Silva. **Educação infantil para além do discurso da qualidade**: sentidos e significações da educação infantil para pais professores e crianças, 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

JOAQUIM, Cristiani da Silva. **Interação professor-bebê em creches inclusivas**, 2004. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

JORGE, Ana Soares. **Percursos e transformações da infância e do brincar**: uma incursão pelo século XX, 2002. 1f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

JORGE, Ana Soares; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.

JORQUEIRA, Adriana Cristina. **Atuação da fisioterapeuta no processo de inclusão escolar**: o brincar e o desenvolvimento da criança com deficiência física, 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

JUNIOR, Adriano José Rosseto. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**: um balanço das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduações em educação, 2003. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

JUNIOR, Donizeti Ferreira Barbosa. **O brincar de crianças acometidas pelo câncer**: efeitos e saberes, 2008. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

KIEHN, Moema de Albuquerque. **Educação da pequena infância**: um olhar sobre a formação docente. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1- 14.

KIRSTEN, Thiago Berti. **Avaliação comportamental e neuroquímica da prole masculina de ratas expostas pré-natalmente ao lipopolissacarídeo**, 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Patologia), Universidade de São Paulo, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedo e materiais pedagógicos**. In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-44.

KNÜPPE, Luciane. **Alfabetização na educação infantil: uma questão em debate**, 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-43.

KRAMER, Sônia (Org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate**. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-22.

KRAMER, Sonia. **Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?** In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-16.

LAMB, Marcelo Eder. **O brincar na escola: manifestações e perspectivas culturais**, 2002. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

LARA, Angela Mara de Barros. **Pode brincar na escola?** Algumas respostas da educação infantil, 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2000.

LAUREANO, Renata Esmi. **Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil: desenhando caminhos possíveis**, 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LEAL, Heise Cristine Aires. **A compreensão das relações sociais no espaço de brincadeira: a educação infantil em busca da autonomia da criança**, 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

LEAL, Leila Leane Lopes. **O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil**, 2003. 208f. Tese (Doutorado em Ensino-Aprendizagem), Universidade Federal de São Carlos, 2003.

LIMA, Idenilza Barbosa Lima de. **Cantiga do despertar: uma leitura benjaminiana sobre a criança na clínica psicanalítica**, 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Fortaleza, 2007.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Lembramos...Brincamos...A autoformação pela história de vida**, 2002. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação), universidade Federal de Santa Maria, 2002.

LIMA, M. A. **Importância da ludicidade na vida do sujeito humano**. Disponível em:<http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_importancia_da_ludicidade.asp> Acesso em:

LIMA, José Milton de. **O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia**, 2003. 246f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**, 2008. 389f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizados para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil**. In: In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1 – 16.

LOMBARDI, Lucia Maria dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**, 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

LOPES, Danielle de Paiva Pereira. **A criança-em-educação de um beijo dado mais tarde**, 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Infância Migrante: Lugar, Identidade e Educação**. In: Reunião da ANPEd, 26, 2003. p. 1-15.

LOPES, Kelly do Socorro Machado. **Ocupação do espaço e organização social de crianças em uma brinquedoteca**, 2000. 77f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, 2000.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de professores e representações sobre o brincar**, 2008. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

LOYOLA, Maria Emilia Silva. **Culturas infantis: um estudo sobre as brincadeiras criadas pelas crianças numa expectativa sócio-cultural**, 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, 2004.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de e DIAS, Adelaide Alves. **O Cuidado e a Educação enquanto prática indissociáveis na Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 29, 2006. P. 1-17.

MACHADO, Cláudia. **Crianças de classes populares e suas responsabilidades sobre infância, família, escola e raça/etnia**, 2004.173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-50.

MAIA, Denise da Silva. **O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade**, 1993. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

MAGNANI, Eliana Maria. **O brincar na pré-escola: - Um caso sério!** 1998. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1998.

MAGNABOSCO, Milton. **Criança, brinquedo, tecnologia: uma relação delicada**, 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007.

MANCUSO, Rosemary Christina Ferreira da Costa. **“À brinca ou a Vera?” A presença de jogos e brincadeiras nos diferentes espaços/tempos da escola**, 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Maria Cristina e BRETAS, Silvana Aparecida. **O que dizem as crianças sobre sua escola?** O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de Educação Infantil. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-17

MARTINS, Rosemari Koch. **Expectativas das famílias com crianças menores de 4 anos em relação à educação pública e as experiências educativas vividas por seus filhos: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC**, 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MARQUEZINI, Cristiane Pereira. **Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil**, 2005. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

MARTINEZ, Ana Paula. **Preferência por tipos diferentes de material escolar em situações de escolha livre entre crianças do Maternal a primeira série do Ensino Fundamental**, 2002. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2002.

MARTINS, Lilian Gomes Galo. **O brincar na escola:** representações sociais de professores da educação infantil, 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Universidade Estácio de Sá, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar. **Arquitetura lúdica:** criança, projeto e linguagem. Estudo de espaços infantis educativos e de lazer, 2003. 255f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo, 2003.

MEDEIROS, Wanderleia Azevedo. **Miritibrincando, miritizando:** ludicidade, educação e inclusão, 2006. 160f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2006.

MEDRANO, Carlos Alberto. **Do brincar pestilento ao brinquedo esterelizado – análise foucaultiana,** 2005. 85f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MEDRANO, Carlos Alberto. **Saúde pública, psicanálise e infância:** do silêncio ao brincar. História do presente dos espaços para o brincar no campo da saúde, 2003. 135f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

MEFANO, Lígia. **O design de brinquedos no Brasil:** uma arqueologia do projeto e suas origens, 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Design), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

MEIRA, Ana Marta Goelzer. **A cultura do brincar:** a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade, 2004. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

MELCHIORI, Lígia Ebner. **Desenvolvimento e comportamento de bebês (de 0 a 2 anos) na rotina diária, segundo a visão das educadoras de ambiente coletivo,** 1999. 218f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 1999.

MELLO, Anna Christina da Motta Pacheco Cardoso de. **O brincar de crianças vítimas de violência doméstica,** 1999. 477f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 1999.

MELLO, Mônica Ribeiro. **A formação inicial de professores no curso de pedagogia presencial e as tecnologias no cotidiano escolar:** criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

MENDES, Marta Lúcia. **Brinquedos e brincadeiras no recreio escolar:** significados e possibilidades, 2004. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2004.

MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza. **A utilização de brincadeiras como possibilidade metodológica para favorecer a construção do conceito de número na educação infantil**, 2000. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2000.

MENDONZA, Alzira Maria Quiroga. **Pedagogia cooperativa – os desafios de construção de um projeto na Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 25, 2002. p. 1-17.

MENEZES, Cláudia Maria Vieira. **Vivências lúdicas na pré-cirurgia: o que dizem as crianças**, 2007. 131f. Profissionalizante (Profissionalizante em Saúde da Criança e do Adolescente), Universidade Estadual do Ceará, 2007.

MEZZOMO, Lígia Maria Santos. **Aprender brincando – o jogo de conhecimento**, 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **SUBSÍDIOS PARA CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL Vol. 1** 1998

MICARELLO, H. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. In: REUNIÃO DA ANPEd, 26., 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**, 2006. 186f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a relação teoria e prática**. In: Reunião da ANPEd, 26, 2003. p. 1-16.

MIRANDA, Simão Francisco. **Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender**, 2000. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2000.

MOCHIUTTI, Solange. **Educação Infantil e cultura lúdica: a prática pedagógica das professoras do NPI**, 2007. 165f. Vol. 2. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará. 2007.

MOMM, Caroline Machado. **Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin**, 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MOMO, Mariângela e COSTA, Marisa Vorraber. **Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna**. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1-17.

MONGUILHOT, Aline Djulei. **Os sentidos de Escola para as crianças da Educação Infantil**, 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, 2008.

MONTEIRO, Mariliane Adriana. **A construção do espaço pelo sujeito através do brincar**, 2001. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

MORA, Alexandre de Paula. **Desing de brinquedos**: estudos dos brinquedos utilizados nos centros de educação infantil do município de São Paulo, 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo, 2006.

MORAES, Maria. Longe da creche e da aprendizagem. In: **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, Ano V, Março/Junho 2007, p. 21-23.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação Infantil**: uma análise das concepções de crianças e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002). In: Reunião da ANPEd, 27, 2004. p. 1 – 5.

MORENO, Gilmar Lupion. **Pressupostos epistemológicos na educação infantil**: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola, 2001. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2001.

MOTTA, Flávia Miller Naethe e SANTOS, Núbia de Oliveira. **Entre crianças e alunos**: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1-14.

MOUKACHAR, Merie Bitar. **“Moleques”, “Aprendizes”, “Cidadãos”**: representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras, 1996. 261f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O Papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÜLLER, Fernanda e REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda e REDIN, Marita Martins (Org). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. In: Reunião da ANPEd, 26, 2003. p. 1-17.

MÜLLER, Fernanda. **Culturas infantis nas cidades**: aproximações e desafios para a pesquisa. In: Reunião da ANPEd, 27, 2004. p. 1-6.

MÜLLER, Fernanda. **Ecos da infância**: uma escuta sensível à turma do pré, 2002. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**, 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MUNGUBA, Marilene Calderaro da Silva. **Terapia ocupacional em ação interdisciplinar: jogos educativos nutricionais na prevenção da obesidade infantil**, 2008. 75f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

MUNIZ, Maria Cristina Soto. **A brinquedoteca no contexto escolar**, 1997. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Gama Filho, 1997.

NASCIMENTO, Jose Mateus do. **Vinde a mim os pequeninos: práticas educativas da diocese de Natal (1945-1955)**, 2004. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

NEGRINI, Sandra. **Para além dos muros da escola: a criança na perspectiva da ação cultural**, 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Encontros e desencontros: a creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social**, 2005. 224f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

NICOLETTI, Gizele. **Inventário das ações motoras de crianças pré-escolares no playground**, 2008. 37f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, Maria Ephigenia de Andrade Cáceres. **Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil Colonial**, 2005. 253f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. **Das ruas ao internato: experiências infantis – abrigo de menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis (1950-1972)**, 2005. 231. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

NUNES, Vera Maria Luz de Souza. **Relação entre o uso do objeto transicional pela criança e a facilitação do seu processo de socialização e aprendizagem**, 1991. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 1991.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche**. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-24.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, André Simões; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; BATISTA, Rosa; CAMPOS, Rosânia; BODNAR, Rejane e FERNANDES, Sonia Cristina de Lima. **A formação das professoras e a produção**

simbólica das crianças de 0 a 6 anos: uma experiência de pesquisa. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-6.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Barella de. **As diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil**, 2008. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Gisele Gonçalves Melles. **Brincando com sucata:** a espontaneidade em jogo, 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

OLIVEIRA, Hilda Coutinho de. **Brincando de ser adulto:** um estudo sobre os desejos num grupo de crianças, 1993. 230f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1993.

OLIVEIRA, Indira Caldas C de. **Infâncias:** o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil, 2004. 212f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

OLIVEIRA, Rita Aparecida de. **Comportamentos de risco para acidentes em playgrounds:** identificação e opiniões de profissionais da educação infantil, 2008. 167f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

OLIVEIRA, Sirlândia Reis de. **Análise de produções científica recente sobre jogos, brinquedos e brincadeiras e suas implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**, 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Do Ensino E Da Aprendizagem), Universidade São Marcos, 2007.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OTERO, Cristina Cabalheira. **O espaço pedagógico do jogo:** Algumas possibilidades..., 1996. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1996.

PACHECO, Andressa. **A representação social do brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia**, 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa:** Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.

PAIXÃO, Katia de Moura Garcia. **A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação** – o caso de uma EMEI de Marília/SP. 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2004.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **O lúdico no contexto da pré-escola: concepções de professores e o currículo- uma proposta de intervenção**, 2001. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação), universidade Estadual de Londrina, 2001.

PASSOS, Mirna Miguel. **“Estudos descritivos dos comportamentos comunicativos e simbólico para um grupo de risco: crianças nascidas prematuramente, de baixo peso, na faixa etária de 08 meses à 24 meses”**, 1999. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**, 2005. 204f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PAULA, Eliane de. **Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?**, 2007, 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PAVONE, Sandra. **Brinquedos e cultura o universo lúdico na contemporaneidade**, 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio. **Material lúdico na educação infantil: um estudo sobre a distribuição e o uso de brinquedos e jogos nos NEIs de Florianópolis/SC**, 1999. 322f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

PENA, Maria Célia Sales. **O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana**, 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, 2005.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar**, 2000. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

PEREIRA, Maria Angela Camilo Marques. **Brincar é fazer o quê? A atividade de brincar na concepção da criança**, 2004. 147f. Dissertação (Mestrado Em Psicologia Do Desenvolvimento Humano), Universidade Católica de Brasília, 2004.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil**, 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **O sexismo nas aulas de educação física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero dos jogos e brincadeiras**, 2004. 170f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Gama Filho, 2004.

PERETTI, Julia Aparecida Bianchi. **Estudo sobre o brincar da criança: relações entre o desenvolvimento psicomotor e as funções psicológicas**, 2005. 90f. Dissertação (Mestrado Em Psicologia Educacional), Centro Universitário Mouro Lacerda, 2005.

PIACENTINI, Telma Anita. **Fragmentos de imagem de infância**, 1995. 304f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 1995.

PICCOLLI, Josiana. **O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância**, 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PINHO, Ana Flavia Araújo. **Brincando, a gente se entende...** Análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil, 2001. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

PINHO, Gerson Smiech. **O brincar na infância contemporânea**, 2001. 96f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PINTO, Gláucia Uliana. **O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**, 2004. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. (Org). **As crianças: contextos e identidades**. Braga Codex (Portugal): Bezerra, 1997, p. 33-72.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**, 2003. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

PINTO, Ricardo Figueiredo. **A realidade da Educação Infantil na rede municipal de ensino das capitais da região norte do Brasil**, 2001. 100f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PINTO, Tatiane de Oliveira. **Entre meninos e meninas: marca de gênero e recortes de classes nos jogos e brincadeiras na periferia de Viçosa (MG)**, 2007. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal em Viçosa, 2007.

POEYS, Bernadete Gama Gomes. **A contribuição dos contos infantis no processo ensino-aprendizagem para crianças de 04 a 06 anos**, 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Rio de Janeiro, 2007.

PORTO, Bernadete de Souza. **Bola de meia, bola de gude – a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**, 2001. 241f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2001.

PORTO, Íris Maria Ribeiro. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: construindo conhecimentos em geografia**, 2003. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2003.

PORTO, Íris Maria Ribeiro. **Brincar é coisa séria?** Um estudo do brinquedo na cultura contemporânea, 2008. 359f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Pará, 2008.

PORTO, Zélia Granja. **Contribuições da análise de discurso como ferramenta de pesquisa em Educação Infantil.** In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-16.

PRADO, Marysia Mara R. do. **Des-cobrando o lúdico:** a vivência lúdica na sociedade moderna. FE/UNICAMP, 1992. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1991.

PRADO, Patrícia Dias, **Educação e Cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/ SP, 1998. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PRANDO, Lígia Márcia. **Educação:** a vida brincando com poemas, 1999. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

RABELLO, Roberto dos Santos. **O desenvolvimento do software educacional segundo um enfoque construtivista,** 2004. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2004.

RAIZER, Dione. **Boi de mamão:** uma brincadeira da rua no chão da educação infantil: diálogos com a cultura popular, 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

RAMALHO, Márcia Terezinha de Borja. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil,** 2000. 119f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores de crianças de 0 a 6 anos.** In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-10.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche:** o que falam as crianças no berçário?, 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

RAPOPORT, Andrea e SARMENTO, Dirléia. **Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana.** In: RAPOPORT, Andrea, SARMENTO, Dirléia, NORMERG Marta e PACHECO Suzana Moreira,. A criança de seis anos: no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REAL, Giselle C. Martins. **Educação Infantil:** políticas públicas e ação institucional. In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-22.

RECH, Marlise Maria. **História e política da Educação Infantil na produção acadêmica no Brasil 1983-1996.** In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-11.

REDDIG, Amalhene Baesso. **A infância representada nos espaços museais de Santa Catarina**: reflexões sobre educação, identidade cultural, museus, arte e infância, 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2007.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre:Mediação, 2000.

REDIN, Marita Martins. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e pouco vento. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda e REDIN, Marita Martins (Org). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.p. 83-99.

REDIN, Marita Martins. **Memórias da Infância**: Eternização da vida. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-6.

REGO, José Carlos Ferreira. **Brincante**: a cultura infantil tecendo lugares de aprendizagem, 2006. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univesidade Federal da Bahia, 2006.

REIS, Kellen Cristina Florentino. **Infância, gênero e estereótipos sexuais**: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos, 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

RIBEIRO, Jucelia Santos Bispo. **“Menino-macho” e “menina-fêmea”**: a socialização e a sexualidade infanto-juvenis em Itaparica- Ba, 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, 2003.

RIBEIRO, Sílvia Letícia. **Linguagem e jogo simbólico em crianças normais e do espectro autístico**, 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-17.

RIOS, Ana Maria Galvão. **Um estudo junguiano sobre a imagem de Deus na infância dentro da tradição cristã**, 2008. 219f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2008.

ROBERT, Edila Adriene Maia. **Contribuições da análise do comportamento na avaliação e no tratamento de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**, 2005. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, 2005.

ROCHA, Rosa Maria Da. **Brincar**: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos, 1997. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Gama Filho, 1997.

ROCHA, H. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires C. . Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 43-51.

RODRIGUES, Márcia Maria. **Perspectiva sócio-histórica do jogo e do desenvolvimento psicomotor na pré-escola**, 1998. 388f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 1998.

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca Universitária: processo de formação do pedagogo e contribuição para a prática pedagógica**, 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2007.

ROSSETTI, Claudia Broetto. **Preferência lúdica e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes**, 2001. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2001.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie – tudo o que você quer ser... ou considerações sobre a educação de meninas**, 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2008.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução do projeto de pesquisa científico**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 114-123.

RUSCHEL, Maria Andréa de Moura. **História da vida de brinquedotecas: o epílogo como ponto de partida**, 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

SAGGESE, Eliza Santa Roza. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**, 1992. 205f. Dissertação (Mestrado em Teoria Psicanalítica), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**, 2004. 1f. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

SAMPAIO, Jorge Luiz Alencar. **Do cisne – barbie ao cisne asmático: comicidade e subversão performativa de identidade em chulé – Releitura cênica do balé o Lago dos Cisnes feita pelo Grupo Dimentir**, 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal da Bahia, 2007.

SAMPAIO, Terezilde Leal. **A dimensão educativa do trabalho de babás: construção da personalidade moral em crianças de 0 a 3 anos**, 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, 2008.

SANTANA, Claudia da Costa Guimarães. **Vygotsky e a arquitetura das interações: um estudo sobre arranjo especial na educação infantil**, 2000.109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2000.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **Rotina e experiências formativas na pré-escola.** In: Reunião da ANPEd, 27, 2004. p. 1-13.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **Experiências formativas em pré-escola: sob a perspectiva da psicologia social de G.H. Mead,** 2002. 215f. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. **A influência do sobrenatural no imaginário infantil,** 2001. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, 2001.

SANTOS, Aline Sardeiro dos. **Respeito, sou criança:** as narrativas infantis sobre o mundo de gente grande, 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2007.

SANTOS, Carlos Antonio dos. **Experiência do corpo da criança no brincar sob cuidados psico-pedagógicos da casa de apoio à criança e ao adolescente de Castelo – ES,** 2006. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

SANTOS, Claudia Amaral dos. **A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero,** 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, Gilberto Lima dos. **Significados que as crianças atribuem aos seus direitos,** 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2007.

SANTOS, José Guilherme Wady; ALVES, José Moysés. O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n. 3, p. 383-390, 2000.

SANTOS, Keity Jeruska Alves dos. **A infância da pós-modernidade e o projeto moderno inconcluso,** 2006. 329f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

SANTOS, Luciana Mara Espindola. **Educação física: perspectivas teórico-metodológicas para educação emancipatória na primeira infância,** 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SANTOS, Marcell D'Andrea. **A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância,** 2008. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **Culturas infantis e saberes:** caminhos recompostos. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-6.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **Trabalhando os direitos das crianças numa sala de aula de Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-25.

SARETTA, Paula. **A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças**, 2004. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky: uma análise da produção acadêmica e científica de 1986 a 2001**, 2006. 211f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 361-378. ISSN 0101-7330.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 265-283.

SARTI, Hilda Lucia Cerminaro. **O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: um estudo de caso**, 2002. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica De Campinas, 2002.

SARTI, Milena Maria. **Análise de um slogan publicitário de brinquedo: possibilidades de renovação de sentidos ou movimento parafrástico**, 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2007.

SAUER, Andréa Andrade. **Tia, eu posso brincar agora? O lugar dos jogos infantis-brinquedos e brincadeiras na pré-escola**, 2002. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Universidade Federal da Bahia, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. **“Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**, 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SCHNEIDER, Maria Luisa. **Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública**, 2004. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SCHNEIDER, Nanci. **Aprendizagem e subjetividade: a aventura do sujeito infantil no processo de estruturação e aprendizagem**, 2000. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

SCHORRO, Cleumir Aparecida. **Brinquedo e desenvolvimento infantil**, 2002. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2002.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola.** In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1-19.

SCOCCO, Lenita Aparecida Alves de Medeiros. **“Memória de brinquedo”**, 1996. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída:** o sentido do cuidar e do educar. In: Reunião da ANPEd, 30, 2007. p. 1-16.

SEIXAS, Angélica Campos. **Brincando na ilha dos frades**, 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, 2007.

SESTINI, Ana Elisa. **Interação social e comunicação na primeira infância**, 2008. 257f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2008.

SIA, Tatiane Gilbertoni. **A construção de brinquedos na educação infantil:** uma experiência com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

SIAULYS, Mara Olympia de Campos. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual:** estudo sobre a importância do brinquedo e do brincar, 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

SILVA, Altina Abadia da. **Significados e lugar do brincar na escola:** a perspectiva da criança, 2008. 100f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso da. **O lúdico na educação infantil:** concepções e práticas dos professores da rede municipal de Campo Grande, 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares e ROSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais:** onde o discurso e a prática se encontram? In: Reunião da ANPEd, 23, 2000, p. 1-13.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **O direito de brincar:** construindo a autoria do pensar, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**, 2003. 170f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Carmem Virginia Moraes da. **Faz-de-conta que eu brinco:** o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista, 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade do Rio Grande do Norte, 2007.

SILVA, Cirlei Evangelista. **Formação continuada de educadoras infantis: uma proposta de intervenção**, 2004. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

SILVA, Josiane da Silva Delvan. **Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de rede de significações – REDSIG**, 2007. 130f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, Lea Stahischmidt Pinto. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor**, 2003. 180f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Márcia Cristina. **A criança e o poeta: José Paulo Paes e os seres em rotação**, 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Rosemar Prota da. **Enurese noturna: grupo de terapia infantil associado a aparelho de alarme e grupo de orientação a pais**, 2004. 102f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2004.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos. **A pesquisa sobre as práticas de Educação Infantil: investigando as micro relações sociais**. In: Reunião da ANPEd, 30, 2007. p. 1-17.

SILVA, Tereza José Adelina da. **Experiência do Reino de Deus através do lúdico**, 1999. 121f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Metodista de São Paulo, 1999.

SILVEIRA, Débora de Barros. **A educação infantil no município de Ivinhema- MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente**, 2001. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2001.

SILVEIRA, D. de B. **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças**. São Carlos, 2005. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

SILVEIRA, Débora de Barros. **A escola na visão das crianças**. In: Reunião da ANPEd, 27, 2004. p. 1-7.

SIMÃO, Márcia Buss. **Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-18.

SIQUEIRA, Luciane Ramos. **A infância e suas representações em quarto de menina, cartão-postal e a palavra que veio do Sul, de Livia Garcia-Roza**, 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SIQUEIRA, Márcia Smarzaró. **O trabalho das crianças na agricultura familiar capixaba**, 2006. 226f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SITTA, Kellen Fabiana. **“As possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil”**, 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2008.

SOARES, João Joaquim. **Revisitando o lúdico no saber popular: as brincadeiras populares na escola pública**, 2002. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2002.

SOUSA, Juliana Pereira de. **Televisão e brinquedo-personagem: mediações simbólicas superpoderosas?**, 2006. 180f. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

SOUZA, Alexsandra de. **Vamos brincar de circo?** As brincadeiras das crianças da escola “Brincando de circo e do reality circus”, 2004. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SOUZA, Cristiana Callai de. **Herança cultural: a construção das identidades infantis**, 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.

SOUZA, Deliane Macedo Farias de. **Sexo não é brincadeira: o sentido de infância para adolescentes inseridas na exploração sexual comercial**, 2008. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

SOUZA, Edison Roberto de. **Criança brinca...A educação física no resgate da cultura lúdica infantil: considerações teóricas e possibilidades pedagógicas**, 1997. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.

SOUZA, Emilene Leite de. **Que trabalhaiis como se brincásseis?** Trabalho e ludicidade na infância capixaba, 2004. 235f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal da Paraíba, 2004.

SOUZA, Janaina Medeiros de. **Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças entre 06 e 24 meses das creches de Florianópolis – SC**, 2003. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003.

SOUZA, Januária Andrea de. **Os jogos de construção a educação infantil: um estudo de caso na creche AMAS, Piracicaba**, 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

SOUZA, Mairise Aparecida. **Se essa rua, se essa rua fosse minha...: Estudo de caso sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas ruas**

de Barão Geraldo, 1998. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SPODEK, Bernard e SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STEIBEL, Carlos Nicolau Piffero. **Heterossexismo: um estudo antropológico sobre as atitudes negativas para com os gays**, 1999. 220f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

STENZEL, Giandréa Reuss. **A produção científica sobre Educação Infantil no Brasil nos programas de Pós Graduação em Educação**. In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-12.

STENZEL, Giandréa Reuss. **A contribuição das Pesquisas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos em Creches**. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-15.

STÜRMER, Dilce Maria. **A infância e a adolescência na colônia alemã de General Osório (1909-1979)**, 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Passo Fundo, 2007.

TASSINARI, Ana Maria. **O trabalho em creche: um estudo sobre o pensar e o sentir dos educadores infantis sobre o brincar**, 2004. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2004.

TEIXEIRA, Flávia do Bom Sucesso. **Meninas e meninos na educação infantil: uma aquarela de possibilidades**, 2000. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza. **Infância, o sujeito brincante as práticas lúdicas no Brasil oitocentista**, 2007. 269f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal da Bahia, 2007.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar**, 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2008.

TELES, Denise Rodovalho Scussel. **Características na mediação de aprendizagem em educação infantil: indicadores para a formação de professores**, 2004. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, 2004.

TERCIOTTI, Adelci Hilda Mendes Marques e SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Da orientação oficial à prática efetiva: o discurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil**. In: Reunião da ANPEd, 25, 2002. p. 1 – 16.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-17.

TOMAZ, Melissa. **A estimulação precoce como técnica de atendimento em berçários**, 2005. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2005.

TOZO, Stella Maria Poletti Simionato. **A infância em gerações diferentes: o cotidiano e o lúdico**, 1996. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 1996.

TREVISAN, Raquel Pigatto. **Convivendo com o cotidiano de uma escola de educação infantil: o brincar e o educar na sua dimensão pedagógica**, 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

TROIAN, Geraldine Nóbrega. **A construção e a história do atendimento à criança em perigo**, 1998. 170f. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Fundação Oswaldo Cruz, 1998.

TUBELO, Liana Cristina Pinto. **Psicocinética e brincar: construção do vocabulário lingüístico, escrito e psicomotor da criança**, 2004. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

TUCCI, Lisange. **A educação infantil e a cultura atual: o brincar e sua influência na formação de um indivíduo autônomo**, 2003. 292f. Tese (Doutorado Em Psicologia Do Desenvolvimento Humano), Universidade De São Paulo, 2003.

UGGIONI, Juliana da Silva. **“Oi, meu nome é Jefferson e sou uma criança”**: ser criança sob o olhar das crianças, 2008. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.

VAL, Margarida Barros do. **Acabou-se o que era doce, brincando de gente grande: a violência do trabalho infantil**, 2003. 180f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

VALDEZ, Diane. **Filhos do pecado, moleques e curumins** – imagens da infância nas terras goyanas do século XIX, 1999. 216f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Goiás, 1999.

VALERIO, Anegreice. **A construção da teoria da mente: estudo longitudinal sobre uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa**, 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança**. In: Reunião da ANPEd, 29, 2006. p. 1-16.

VEEN, Wim e VRAKKING, Ben. *Conhecendo o Homo Zappiens*. In: VEEN, Wim e VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA, Claudia Ximenez Alves Martinez. **Imagens sociais e culturais em brincadeiras de construção na Educação Infantil**, 2001. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2001.

VEILLARD, Katia Cristina dos Santos. **Entre o caos e a geometria: o “lugar” do brincar**, 1996. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

VICTOR, Sônia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down**, 2000. 132f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

VIELA, Maria Cristina da Silva. **O brincar na educação infantil**, 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal De mato Grosso, 2007.

VIOLATO, Paulo Roberto Stefani. **Um olhar voltado ao lúdico e a pedagogia do movimento em uma concepção desportiva: uma experiência vivenciada ao lado das terceiras e quartas séries do ensino fundamental**, 2005. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2005.

VITAL, Márcia R. **A priorização dos conteúdos escolares em detrimento das atividades lúdicas na educação infantil**, 2003. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**, 2004. 162f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. (Orgs. Cole et al.) (Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, Lev S; LURIA Alexander R. **Estudos sobre A História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAGNER, Irmo. **Educação em animes: aprendendo sobre masculinidades com os cavaleiros dos zodíacos**, 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, 2008.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: Implicações para a prática institucional**, 1996. 234f. Tese (Doutorado em Ensino-Aprendizagem), Universidade de São Paulo, 1996.

WEISS, Elfy Margrit Göhring. **“Possibilidades de educação em saúde da pré-escola centrada na corporeidade num enfoque histórico-cultural”**, 1999. 127f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

WIGGERS, Verena. **Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil.** In: Reunião da ANPEd, 32, 2009. p. 1-17.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica,** 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

YAMIN, Giana Amaral. **Crianças com-terra: (re)construções de sentidos da infância na reforma agrária,** 2006. 268f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2006.

YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. **As representações sociais do receptor infantil de duas escolas da cidade de São Paulo, a partir de comerciais de TV,** 2005. 578f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, 2005.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANANDREA, Viviane. **A representação da criança nos primórdios da literatura infantil sul-riograndense: 1882 a 1930,** 1999. 140f. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

ZANLUCHI, Fernando Barroso. **Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação,** 2004. 171f. Vol. 3. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2004.

ZORTEA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares,** 2007. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização do estudo

Canoas, dezembro de 200

Prezada Senhora

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo problema de investigação é “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?”

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Identificar, a partir do depoimento dos responsáveis pelas crianças, das educadoras e dos profissionais ligados ao Serviço Pedagógico, quais são as suas concepções sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil; b) Identificar, a partir do depoimento das crianças, quais são as suas concepções sobre os espaços e tempos destinados ao brincar na Educação Infantil; e c) Analisar as interfaces existentes entre as concepções das educadoras sobre o brincar e as suas práticas educativas na Educação Infantil.

A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle). Qualquer dúvida poderá ser dirimida com a pesquisadora Sílvia de Moura Peçanha a qual poderá ser contatada pelo telefone 0xx(51)81003215 ou através do e-mail silvia.pecanha@hotmail.com.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Assinatura da pesquisadora responsável

Para

Diretora da Escola

APÊNDICE B: Termo de consentimento para os pais ou responsáveis (Livre e esclarecido) - Questionário

Prezados pais ou responsável!

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
residente e domiciliado _____,
portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em
____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da
pesquisa “CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

O objetivo norteador do estudo é: Analisar as concepções das crianças, responsáveis pelas crianças, educadoras e profissionais ligados ao Serviço Pedagógico sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) Crianças: Solicitação às crianças que desenhem o que se faz na Educação Infantil; sobre o que mais gostam de fazer e o que menos gostam de fazer na Educação Infantil. Quando a criança concluir seus desenhos ela será convidada a conversar com a pesquisadora, explicando o que desenhou; b) realização de uma rodinha com as crianças para conversar sobre o que se faz na Educação Infantil; aplicação de um questionário com questões relativas ao brincar na Educação Infantil para um dos pais ou responsável pela criança; realização de entrevista com a professora titular da turma e realização de entrevista com os profissionais que atuam no Serviço Pedagógico do Colégio.

3º - Foram descritos os benefícios para o aprimoramento e qualificação das práticas educativas na Educação Infantil que poderão ser obtidos através do estudo.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a pesquisadora Sílvia de Moura Peçanha qual poderá ser contatado pelo telefone 0xx(51)81003215 ou através do e-mail silvia.pecanha@hotmail.com.

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a

serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, _____, _____ de 2010

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

**APÊNDICE C - Termo de consentimento para a professora (livre e esclarecido) -
Entrevista**

Prezada professora!

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
residente e domiciliado _____,
portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em
____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da
pesquisa “CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES”.

Declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

O objetivo norteador do estudo é: Analisar as concepções das crianças, responsáveis pelas crianças, educadoras e profissionais ligados ao Serviço Pedagógico sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) Crianças: Solicitação às crianças que desenhem o que se faz na Educação Infantil; sobre o que mais gostam de fazer e o que menos gostam de fazer na Educação Infantil. Quando a criança concluir seus desenhos ela será convidada a conversar com a pesquisadora, explicando o que desenhou; b) realização de uma rodinha com as crianças para conversar sobre o que se faz na Educação Infantil; aplicação de um questionário com questões relativas ao brincar na Educação Infantil para um dos pais ou responsável pela criança; realização de entrevista com a professora titular da turma e realização de entrevista com os profissionais que atuam no Serviço Pedagógico do Colégio.

3º - Foram descritos os benefícios para o aprimoramento e qualificação das práticas educativas na Educação Infantil que poderão ser obtidos através do estudo.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a pesquisadora Sílvia de Moura Peçanha qual poderá ser contatado pelo telefone 0xx(51)81003215 ou através do e-mail silvia.pecanha@hotmail.com.

5º - Fui informada que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a

serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, _____, _____ de 2010

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D - Termo de consentimento para os responsáveis pelo Serviço Pedagógico - (Livre e esclarecido) - Entrevista

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
residente e domiciliado _____,
portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em
____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da
pesquisa “CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES”.

Declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: “Que concepções os responsáveis pelas crianças, as crianças, as educadoras e os profissionais responsáveis pelos Serviços Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de duas escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, pertencente à rede privada de ensino, possuem sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

O objetivo norteador do estudo é: Analisar as concepções das crianças, responsáveis pelas crianças, educadoras e profissionais ligados ao Serviço Pedagógico sobre o brincar e quais são as inter-relações existentes entre tais concepções e as práticas educativas nesta etapa.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) Crianças: Solicitação às crianças que desenhem o que se faz na Educação Infantil; sobre o que mais gostam de fazer e o que menos gostam de fazer na Educação Infantil. Quando a criança concluir seus desenhos ela será convidada a conversar com a pesquisadora, explicando o que desenhou; b) realização de uma rodinha com as crianças para conversar sobre o que se faz na Educação Infantil; aplicação de um questionário com questões relativas ao brincar na Educação Infantil para um dos pais ou responsável pela criança; realização de entrevista com a professora titular da turma e realização de entrevista com os profissionais que atuam no Serviço Pedagógico do Colégio.

3º - Foram descritos os benefícios para o aprimoramento e qualificação das práticas educativas na Educação Infantil que poderão ser obtidos através do estudo.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a pesquisadora Sílvia de Moura Peçanha qual poderá ser contatado pelo telefone 0xx(51)81003215 ou através do e-mail silvia.pecanha@hotmail.com.

5º - Fui informada que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a

serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, _____, _____ de 2010

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE E- Questionário para os pais ou responsáveis

Prezado(a) pai, mãe ou responsável

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Mestrado em Educação, cujo título é “CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES”. Desde já agradeço sua colaboração para responder as questões deste questionário destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me a sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas, através do telefone 0xx(51)81003215 ou do e-mail silvia.pecanha@hotmail.com.

Atenciosamente,
Sílvia de Moura Peçanha
Canoas, 03 de maio de 2010

I DADOS GERAIS

1.1 Idade:

1.2 Quem responde o questionário é: () pai () mãe () outro: responsável

1.3 Com quem a criança reside? _____

1.3 A criança possui irmãos (ãs)? Em caso afirmativo, quantos:

() 1 () 2 () 3 () mais de três

II DADOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO

a) Quais são as atividades que o(a) seu (ua) filho(a) **mais gosta** de fazer quando está em casa? Justifique sua resposta:

b) Quais são as atividades que o(a) seu (ua) filho(a) **menos gosta** de fazer quando está em casa? Justifique sua resposta:

c) Que fatores influenciaram na opção em matricular o seu(sua) filho(a) nesta escola?

d) Quais são as atividades que o(a) seu (ua) filho(a) **mais gosta** de fazer quando está na escola? Justifique sua resposta:

e) Quais são as atividades que o(a) seu (ua) filho(a) **menos gosta** de fazer quando está na escola? Justifique sua resposta:

f) Em sua opinião, qual é o principal objetivo do Pré II?

g) Em sua opinião, as crianças na atualidade estão tendo tempo e espaços suficientes para brincar? Justifique sua resposta:

h) Você tinha tempo e espaços suficientes para brincar quando era criança? De que brincava? Justifique sua resposta:

i) Você considera que seu(ua) filho (a) está tendo a oportunidade de viver plenamente a sua infância? Justifique sua resposta:

Prezado(a) pai, mãe ou responsável

Considerando a importância de suas respostas para o estudo em questão, solicito-lhe que faça a gentileza de verificar se todas as questões foram respondidas. Reitero o agradecimento por sua colaboração na pesquisa.

Sílvia de Moura Peçanha