

Carmem Virgínia Moraes da Silva

**FAZ-DE-CONTA QUE EU BRINCO:
O comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede
pública de Vitória da Conquista – Bahia**

Dissertação elaborada sob orientação da Profª Drª Rosângela Francischini e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal
2007

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
(CCHLA).

Silva, Carmem Virgínia Moraes da.

Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na
educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista - Bahia /
Carmem Virgínia Moraes da Silva. – Natal, 2007.

131 f.

Orientadora : Rosângela Francischini.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Psicologia.

1. Psicologia infantil – Dissertação. 2. Educação infantil – Dissertação. 3. Desenvolvimento
infantil – Dissertação. 4. Jogos e brincadeiras – Dissertação. 5. Creche – Dissertação. I. Francischini,
Rosângela. II. Título.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A dissertação “FAZ-DE-CONTA QUE EU BRINCO: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista - Bahia”, elaborada por Carmem Virgínia Moraes da Silva, foi considerada aprovada por todos os membros da banca examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 29 de março de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Rosângela Francischini

Prof^ª Dr^ª Denise Maria de Carvalho Lopes

Prof^ª Dr^ª Therezinha Vieira

*A CRIANÇA que pensa em fadas e acredita nas
fadas
Age como um deus doente, mas como um deus.
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as cousas existem, que é existindo,
Sabe que existir existe e não se explica,
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,
Sabe que ser é estar em algum ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto
qualquer.*

(Alberto Caeiro)

Dedico este trabalho ao meu avô Clarindo, pela maestria e doçura com que conduz a vida, pela abundância de amor e ternura em cada gesto e por reascender em mim a sensação de ser criança toda vez que lhe peço “benção, vô”, num eterno retorno à minha infância.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Zito e Zenaide, presentes em todos os momentos desta trajetória, agradeço o amor, confiança e admiração pelo que tenho construído em cada dia.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosângela Francischini, pelo prazer ao longo das orientações, pela competência e delicadeza de cada gesto.

Aos professores Dr^o Herculano Ricardo Campos, pelas discussões inspiradoras nas disciplinas e Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo, pelas valiosas contribuições como leitora no primeiro seminário de dissertação.

Às professoras Dr^a Denise Maria de Carvalho Lopes, leitora cuidadosa no seminário de dissertação, e Dr^a Therezinha Vieira, que gentilmente aceitaram compor a mesa examinadora de meu trabalho.

Às crianças Pepê, João Vitinho e Dudu, que brincando, me inspiram em estudar o desenvolvimento infantil.

Aos irmãos José Pedro, Sheila, João Luiz e Aline pelo carinho e por darem sentido ao termo família, tão importante neste período de estudos.

A Margô, amiga do todas as horas, modelo de gente e tia querida.

A Marx, meu amor, pela compreensão e alegria que fizeram tanta diferença na construção deste trabalho.

A Morena, Deyna, Thelma, Roque e Bergher, amigos presentes mesmo quando estávamos longe, pelo interesse constante.

Aos amigos que estiveram nesta mesma labuta, perto ou longe, Emília, Soraya, Deliane, Marina, Odilza e Liliane.

Às amigas feitas em Natal, especialmente a amiga Gina, um grande presente que ganhei no mestrado.

Aos companheiros do Educandário Santa Rosa, especialmente Rosa e Rosinha, pela paciência em aguardar o meu retorno.

Aos participantes deste trabalho, educadores e crianças das creches, por compartilharem comigo um cotidiano tão rico, dando vida a um projeto.

SUMÁRIO

LISTAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
APRESENTAÇÃO.....	1
Capítulo 1. Era uma Vez... A Educação Infantil.....	4
1.1. <i>O início da história: a educação infantil na assistência para criança no Brasil</i>	5
1.2. <i>Era uma vez... e ainda é assim</i>	18
1.3. <i>Educação infantil: uma história de 'vitórias' e 'conquistas'?</i>	26
Capítulo 2. Pesquisando a Brincadeira	34
2.1. <i>A escolha de 'quem' pesquisar</i>	36
2.1.1. <i>Creche Amarela</i>	42
2.1.2. <i>Creche Azul</i>	44
2.1.3. <i>Creche Verde</i>	46
2.1.4. <i>Creche Vermelha</i>	47
2.2. <i>A escolha de 'como' pesquisar a brincadeira</i>	49
Capítulo 3. Hora de Brincar.....	51
3.1. <i>Era uma vez... a brincadeira na educação</i>	53
3.2. <i>Um, dois, três e já: Vamos brincar!</i>	56
3.3. <i>Brincar de que? Faz-de-conta, brincadeira, jogo ou brinquedo?</i>	68
3.4. <i>A cultura lúdica na creche</i>	81
Capítulo 4. Composição do Corpus: Hora de Brincar na Creche.....	84
4.1. <i>O contato com a brincadeira</i>	86
4.2. <i>Brincadeira tem hora</i>	90
4.3. <i>O contexto social da brincadeira</i>	94
Capítulo 5. Para Concluir: Acabou-se a Brincadeira.....	115
APÊNDICES.....	120
<i>Apêndice A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com equipe pedagógica</i>	121
<i>Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido do diretor</i>	122
<i>Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido do educador</i>	123
<i>Apêndice D - Roteiro de entrevista semi-estruturada com educadora</i>	124
REFERÊNCIAS	126

LISTAS

Tabela 1 – Número de crianças, por faixa etária, matriculadas nas creches públicas e nas creches públicas conveniadas em Vitória da Conquista no ano de 2005	37
Tabela 2 – Matrícula inicial na Creche e na Pré-escola das redes estadual, federal, municipal e privada e o total de matrícula nessas redes de ensino em 2005	38
Tabela 3 – Localização por região das creches públicas de Vitória da Conquista	39
Tabela 4 – Número de professores e monitores nas creches públicas e nas creches públicas conveniadas em Vitória da Conquista no ano de 2005	41
Figura 1 – <i>Hall</i> coberto que dá acesso às salas das turmas de 03 e 04 anos, Creche Amarela	43
Figura 2 – Sala da turma de 04 anos, Creche Amarela	44
Figura 3 – Sala da turma de 03 anos, Creche Azul	45
Figura 4 – Sala da turma de 04 anos, Creche Azul	45
Figura 5 – Sala da turma de 03 anos, Creche Verde	47
Figura 6 – Sala da turma de 04 anos, Creche Verde	47
Figura 7 – Sala da turma de 03 anos, Creche Vermelha	48
Figura 8 – Sala da turma de 04 anos, Creche Vermelha	48
Quadro 1 – Termos envolvendo a temática da brincadeira	69
Tabela 5 – Caracterização geral das turmas observadas	85
Tabela 6 – Número de observações feitas em cada turma, por turno	85
Figura 9 – Brincadeira no pátio de areia, turma de 03 anos, Creche Azul	98
Figura 10 – Brincadeira no pátio de areia, turma de 03 anos, Creche Azul	98
Figura 11 – Brincadeira de roda, turma de 03 anos, Creche Verde	102
Figura 12 – Brincadeira no pátio, turma de 03 anos, Creche Vermelha	112
Figura 13 – Brincadeira no pátio, turma de 03 anos, Creche Vermelha	112

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o lugar da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia. Entendemos a instituição de educação infantil como espaço que deve respeitar a criança como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Adotamos a abordagem sócio-histórica compreendida a partir de Vygotsky e Leontiev, com a teoria social da construção do conhecimento e seu diálogo com autores como Piaget e Brougère. A brincadeira é vista como fruto das relações sociais com grande influência no desenvolvimento infantil. A pesquisa é realizada em 04 creches públicas, dentre 18 existentes no município. Enquanto sujeitos da investigação participam 09 educadoras que trabalham com crianças de 03 e 04 anos e as crianças de suas respectivas salas. Os procedimentos empregados para a constituição do *corpus* da pesquisa são a observação participante e a entrevista semi-estruturada com as educadoras, enfocando a atividade da brincadeira, especificamente na forma como se manifesta na educação infantil. A partir da constituição do *corpus* empregamos a análise temática de conteúdo. Agrupamos o comparecimento da brincadeira na educação infantil em três núcleos temáticos para análise detalhada: 1. Brincadeira possibilitada pela educadora; 2. Brincadeira proposta pela educadora; 3. Brincadeira iniciada pelas crianças. Os resultados mostram que, apesar das limitações que configuram a rotina nas creches, a brincadeira comparece na educação infantil. Esperamos, através da compreensão do lugar ocupado pela brincadeira na educação infantil, contribuir para a efetivação das políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional, para a criança de zero a seis anos, fomentando a discussão sobre a prática do educador, suas limitações e possibilidades.

Palavras-chave: brincadeira; creche; educação infantil; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This research aimed to understand the place that the child's play in the childish education of Vitoria da Conquista's public system. We understand the childish education institution like a space that should respect the child as a person in a peculiar condition of development. We adopted the social-historical approach understood from Vygotsky and Leontiev, with the social theory of construction of knowledge and its dialogue with authors like Piaget e Brougère. The child's play was seen like result of social relations with great influence in the childish development. The research was accomplished in 04 public day care centers, amongst 18 existent ones in the city. While subjects of investigation participated 09 educators that works with children with ages between 03 and 04 years old and the children of their respective class-room. The procedures used were the participative observation and the interview with the educators, as a procedure of composition of research *corpus*, focusing the child's play activity, particularly in the way that it is expressed in the childish education. From of *corpus* constitution we used the thematic content analysis. We clustered the appearance of child's play in the childish education in three thematic nucleuses to detailed analysis: 1. mediated by the educator; 2. proposed by the educator; and 3. started by the children. The results show that, despite of the limitations that configure the day care centers' routine, the child's play appears in the childish education. We hope, through the comprehension of the place occupied by the child's play in the childish education, contributes to the execution of the public politics, above all in the educational scope, to children with ages between zero and six years old, fomenting the discussion of the educator practice, its limitations and possibilities.

Key-Words: child's play; day care centers; childish education; childish development.

Apresentação

Da infância vivida no interior de uma família de classe média na década de 1970, carrego lembranças felizes envolvendo um quarto nos fundos da casa cheio de bonecas, objetos em miniatura para brincadeira de casinha, cacarecos que eram guardados em um grande balaio de vime e uma casinha de alvenaria construída no quintal, idealizada pelos meus pais. Quando eu contava com a participação das primas, uma mesma brincadeira chegava a se prolongar por dois ou três dias. Esse foi o meu primeiro contato com o tema desta dissertação: a brincadeira.

No final da graduação em psicologia tive a oportunidade de participar, como bolsista da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, de um projeto supervisionado pela Professora Dr^a Therezinha Vieira num orfanato, no sentido de viabilizar a atividade da brincadeira; o orfanato tinha um enorme quarto cheio de brinquedos oriundos de doações, mas as crianças não tinham acesso aos mesmos. A brincadeira estava novamente presente em minha trajetória.

Com a conclusão da graduação em Psicologia e o retorno à Bahia, venho me dedicando à atuação na área infantil. Inicialmente como psicóloga escolar numa escola para crianças a partir de um ano de idade e como psicóloga clínica atendendo crianças. Desde o ano 2000 me dedico à área acadêmica, especificamente à disciplina Desenvolvimento Infantil.

A vivência no ambiente escolar e clínico despertou a minha atenção para a importância da atividade da brincadeira como um processo fundamental na infância. Por outro lado, a prática docente proporcionou a oportunidade de estabelecer uma relação

entre as abordagens teóricas que tratam do desenvolvimento infantil e as observações feitas ao longo destas minhas vivências.

Todo esse percurso foi sistematizado em um projeto de pesquisa aprovado no programa de mestrado em Psicologia da UFRN em 2005. O ingresso no Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência – NESCIA imprimiu a marca da perspectiva sócio-histórica neste trabalho e o encontro com a Professora Dr^a Rosângela Francischini possibilitou que o projeto feito a duas mãos se constituísse numa pesquisa feita a quatro mãos.

A pesquisa apresentada nesta dissertação tem como objetivo principal, numa perspectiva sócio-histórica, compreender de que forma a brincadeira comparece na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia.

O capítulo inicial **Era uma Vez... A Educação Infantil** discorre sobre a assistência à criança no Brasil, com ênfase nas condições de surgimento da educação infantil do país, assim como das creches em Vitória da Conquista.

No segundo capítulo, **Pesquisando a Brincadeira**, delineamos metodologicamente a pesquisa, apresentando e caracterizando as instituições escolhidas (campo da pesquisa), os participantes e os procedimentos empregados.

Em seguida, no terceiro capítulo, intitulado **Hora de Brincar**, partimos para a compreensão da brincadeira como um processo sócio-histórico, discutindo sua relação com a educação e o desenvolvimento infantil, assim como principais conceitos envolvendo o tema.

O quarto capítulo **Composição do Corpus: Hora de Brincar na Creche** apresenta os dados constituídos a partir da pesquisa de campo, num diálogo constante com o referencial teórico adotado.

Em **Para Concluir: Acabou-se a Brincadeira** fazemos as considerações finais acerca da realização desta pesquisa, apontando os desafios e possibilidades que envolvem nosso contexto.

Capítulo 1

Era uma Vez... A Educação Infantil

O devir da história real sempre desmentiu os prognósticos dos dogmáticos, que pretenderam ter decifrado seu segredo. O cientista segue a história, não se antecipa a ela, pois nada tem de um profeta.

(Hilton Japiassu)

Para compreender de que forma a brincadeira comparece na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista, Bahia, numa perspectiva sócio-histórica, torna-se imprescindível entender que esta atividade existe em contínua relação com outros fenômenos e ocorre num espaço que comporta características específicas, históricas e sociais.

Faremos um passeio pela história da assistência à criança¹ no Brasil, buscando compreender as condições de surgimento da educação infantil e o lugar ocupado pela criança nas políticas públicas do país. Na medida em que desvendamos as práticas e posturas junto à população infantil conheceremos também as concepções sobre criança que norteiam estas práticas. Compreendendo o contexto de surgimento da educação infantil, o fenômeno aqui estudado se apresenta de forma mais consistente. Partiremos,

¹ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) faremos uso, ao longo desse trabalho, do termo *criança* para nos referir à pessoa até doze anos incompletos. Manteremos o termo *infância* quando a bibliografia consultada assim o fizer, considerando infância como uma condição da criança, como uma produção histórica dependente da cultura e contexto da criança.

então, para a educação infantil no município de Vitória da Conquista, dando ênfase à implantação das creches² públicas.

É importante esclarecer que a trajetória aqui apresentada é apenas uma dentre as possíveis formas de abordar o tema e analisá-lo.

1.1. O início da história: a educação infantil na assistência para criança no Brasil

*É porque eu amo o mundo que luto
para que a justiça social venha
antes da caridade.*

(Paulo Freire)

Para iniciar esta história nos valem de Kramer (2003) que emprega, com alguma modificação, uma classificação em três fases feita por Moncorvo Filho³ para situar historicamente a atenção à criança no Brasil, do descobrimento até 1930: primeira fase, do descobrimento até 1874; segunda fase, de 1874 até 1889; e terceira fase, de 1889 até 1930.

Na primeira fase, do descobrimento até 1874, pouco se fazia pela criança. Os primeiros movimentos assinalados pela história no sentido de assistir crianças foi uma iniciativa apresentada por Farias (2005), na qual as Câmaras Municipais passaram a destinar uma quantia monetária ao acolhimento de crianças negras, mestiças ou brancas que eram abandonadas, as chamadas crianças enjeitadas. Amas-de-leite e criadoras eram

² As instituições responsáveis pela educação infantil da rede pública em Vitória da Conquista têm a denominação de creche.

³ Moncorvo Filho foi um médico higienista que teve o início da carreira na década de 1880, foi um defensor da organização de serviços na assistência infantil e criticava o descaso do governo em relação à pobreza no setor urbano. Fez esta classificação de proteção à infância no Brasil no livro *Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922*. Rio de Janeiro, Emp. Graphica Ed., 1926.

pagas com essa quantia para criarem as crianças abandonadas e, sistematicamente, apresentavam as crianças às autoridades governamentais. Num segundo momento foram fundadas as Rodas dos Expostos, que eram instituições católicas de cunho caritativo que se espalharam pelos países católicos e foram implantadas no Brasil no início do século XVIII, via Santa Casa de Misericórdia; tinham como objetivo acolher crianças das primeiras idades, sem identificar as pessoas que as abandonavam. Para os abandonados maiores de doze anos existia a Escola de Aprendizes Marinheiros, fundada pelo Estado em 1873.

Farias (2005) nos apresenta um outro aspecto ao olhar o cotidiano das crianças que fizeram parte da história do Brasil nesta fase inicial: o caráter educativo e pedagógico, sem abandonar o percurso da assistência dada à criança. Indica a chegada dos jesuítas no Brasil como o início da história da educação, ainda que a marca fosse mais de instrução de matéria religiosa do que de instrução de outra natureza (como leitura e escrita). A partir de 1549, a Companhia de Jesus se ocupou de educar a criança vista como uma folha de papel em branco, passível de ser moldada e educada para a submissão e disciplina. Havia uma distinção entre a criança da casa-grande e a criança escrava: para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício também a partir dos seis anos. É com este crivo de desigualdade que começamos a nossa história.

Com relação à segunda fase, de 1874 até 1889, podemos ver em Irene Rizzini⁴ (1997) que, ao longo do século XIX, houve um deslocamento da caridade para a filantropia, substituindo as ações religiosas por uma assistência de cunho social mostrando, nessa fase, uma preocupação maior com a criança. Essa mudança ocorreu

⁴ Faremos uso do nome e sobrenome da autora para diferenciá-la da autora Irma Rizzini.

em função da nova mentalidade em torno da criança, como um reflexo da preocupação com o futuro do país, ensejada pelo advento da República. A expectativa e crença no Brasil como um país do futuro geraram a idéia de que este futuro estava na criança; desta forma, para garantir um futuro promissor e saudável, eram necessários maiores cuidados e controle desta fase da vida. A Roda dos Expostos era um exemplo claro do descaso com as crianças: por um lado incentivava uniões ilícitas por não identificar aqueles que abandonavam as crianças; por outro, questionava-se as condições precárias destes locais apinhados de gente. Neste sentido, no ano de 1888, houve um projeto oficial para acompanhar as condições higiênicas, de sono, alimentação, entre outros aspectos dos expostos (Irene Rizzini, 1997). No final do século XIX o Estado, no exercício de sua postura preventiva, tomava para si a função de zelar pela educação das crianças, de suprir, tanto quanto possível, os cuidados familiares que lhes faltavam, para controlar essa fase da vida e, conseqüentemente, investir no futuro da nação.

Irene Rizzini (1997) apresenta o surgimento da pediatria, no período entre 1874 e 1889, como uma marca dessa nova mentalidade em torno da criança como futuro da nação, com a atuação especial dos profissionais desta especialidade médica junto à família, treinando-a nos cuidados para com a saúde e higiene da criança. Havia um reconhecimento de que os primeiros anos de vida compunham uma fase importante, mas o interesse maior era de moldar a criança e no discurso de proteção à mesma estava embutida a proposta de defesa da sociedade.

É neste período que encontramos em Pardal (2005) a construção das primeiras idéias a respeito da creche no Brasil. Tanto a palavra 'creche' quanto a finalidade e funcionamento da mesma foram importados da França que teve a primeira *crèche* implantada em 1844. A participação do imperador e imperatriz do Brasil na vigésima sessão pública da Sociedade de Creches em Paris nos rendeu a versão brasileira que

definia essa instituição: “uma sociedade beneficente é estabelecida entre pessoas caridosas que desejam concorrer e fundar uma creche para crianças pobres de menos de dois anos, cujas mães trabalham fora do seu domicílio e tenham uma boa conduta” (p. 61). A definição estabelece uma divisão entre classes na medida em que se propõe atender, apenas, as crianças pobres; e tem como outro propósito a liberação da mão-de-obra feminina. Ao mesmo tempo em que se constituía o espaço de atendimento das crianças pobres, datam de 1877 e 1880 os primeiros jardins-de-infância no Brasil, o primeiro, em São Paulo na Escola Americana, atual Instituto Mackenzie e, o segundo, no Rio de Janeiro, ambos destinados às famílias de alto poder aquisitivo, possibilitando às mães se dedicarem às prendas domésticas.

O mesmo texto apresenta alguns detalhes do funcionamento das creches naquela época, esclarecendo o contexto social do país e oferecendo-nos dados de comparação com o momento atual. As creches funcionavam das 5:30h às 20:30h, de segunda a sábado, com exceção de dia de festa; as mães podiam amamentar os filhos duas vezes ao dia, sendo o restante da alimentação proveniente de mamadeira e cada ama era responsável por cinco ou seis crianças.

É apenas na terceira fase, de 1889 até 1930, que percebemos ações que demonstram maior atuação da administração pública voltada para a criança. Em 1897 foi inaugurado, em São Paulo, o edifício do Jardim da Infância, com o objetivo de educar as crianças com idade compreendida entre quatro e sete anos⁵. O Jardim da Infância ou Kindergarten⁶, embasado nas idéias do filósofo alemão Friedrich Wilhem

⁵ Para uma leitura mais detalhada acerca da estrutura do Jardim de Infância sugerimos Monarcha, C. (2003). *Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança*. In Freitas, M. C. (Org.) *História Social da Infância no Brasil* (pp. 119-122). São Paulo: Cortez.

⁶ Metáfora que assemelha o crescimento das crianças ao das plantas e o papel das professoras ao de jardineiras; idéia romântica proveniente da proposta frobeliana.

August Froebel⁷, tinha como objetivo e prática educar os sentidos das crianças. A partir da utilização de jogos, cantos, danças, marchas e pinturas o intuito era de despertar o divino que existia no interior da alma humana. No ano de 1899 foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil que tinha, dentre outros objetivos, criar creches e jardins de infância. Em 1909 tivemos a primeira creche para filhos de operários com até dois anos, mas a maior parte das práticas voltadas para crianças de zero a seis anos era de caráter médico.

O Brasil do início de século XX apresentava problemas em função da expansão desordenada das cidades; nesse contexto, havia o crescimento da intervenção médica através de movimentos higienistas, objetivando uma maior vigilância e maior controle sobre a população. Era a chamada medicina social que estava voltada para tudo aquilo que no espaço social poderia intervir no bem-estar físico e moral da população. As crianças estavam presentes neste contexto e os temas como mortalidade e criminalidade infantil, assim como os lugares onde estavam as crianças (ruas, fábricas, asilos) iriam interessar a diversos segmentos profissionais. Algumas práticas apresentadas por Moncorvo Filho (1914, citado por Irma Rizzini, 1993) demonstram com clareza a falta de conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil em questões simples como a alimentação: “os vícios do regime consistiam no uso de alimentos como angu, peixe, feijão, arroz e até carne seca na nutrição de crianças muito pequenas” (p. 40). Além disso, não há registros de atividades lúdicas e de uma preocupação com a educação e o processo de aprendizagem nas instituições asilares que atendiam os menores desamparados pelas próprias famílias:

⁷ A proposta de Froebel será retomada de forma mais detalhada no item *Era uma vez... a brincadeira na educação* (Capítulo 3).

Todas as atividades são pré-determinadas, inclusive seu horário, tempo de duração e o espaço a ser ocupado neste momento. Até as horas ditas livres não escapam ao controle institucional que determina o horário de iniciá-las, terminá-las e o espaço que ocuparão. As horas livres de lazer não são de forma alguma um escape à vigilância e ao controle da instituição. Servem aos propósitos do esquadramento ao permitirem a observação e o estudo dos internos nos seus momentos de maior descontração, quando, em tese, aflorariam comportamentos com menos disfarces. (Irma Rizzini, 1993, p. 43)

As instituições destinadas ao cuidado de crianças tinham um caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro de uma nação promissora. O foco da assistência não estava na criança, mas naquilo que se classificou como menor, menor abandonado e menor delinqüente. A expressão infância perigosa, também tratada como um período de futuros criminosos (Kuhlmann Jr., 2002), demonstra uma imagem da criança pobre como delinqüente e perigosa em potencial, pois as crianças viviam mal alimentadas, em lares nos quais o alcoolismo era uma constante e conviviam com pais que, muitas vezes, não trabalhavam. Cuidar dessa criança era fundamental para que ela estivesse protegida de todos esses perigos e não reproduzisse, mais tarde, a realidade dos seus lares pobres, vistos como delinqüentes e não constituíssem, no futuro, uma ameaça à sociedade, sua ordem e bem estar.

Todas as práticas caminhavam no sentido de fazer uma distinção entre criança pobre e menor: com a primeira havia uma preocupação de amparo na própria família, através da assistência extra-asilar; a criança pobre que fosse desamparada ou abandonada pela família, transformando-se em menor, deveria ser afastada do meio social e inserida no regime educativo asilar (Irma Rizzini, 1993). No final do século XIX não havia no país uma política educacional e sim uma política jurídico-assistencial de atenção à criança; as crianças que tinham casa e família ficavam sob os cuidados da própria família. O Estado tinha um olhar apenas para as crianças que, de alguma forma, representavam perigo para a sociedade. Ao longo do século XIX designava-se a criança como os anos de desenvolvimento de um indivíduo, até que atingisse a maioridade. No

início do século XX aparecem menções ao púbere. A Justiça de Menores no Brasil tinha como alvo a criança pobre que não era contida pela própria família capaz de educar os filhos de acordo com os padrões de moralidade da época; essas crianças, classificadas como ‘menores’, eram passíveis de intervenção judiciária (Irene Rizzini, 1997). Observamos que o termo ‘menor’ é um termo jurídico e socialmente construído pelas práticas e pela postura frente a esta parcela da população brasileira.

Percebemos, então, que algumas iniciativas apontavam para a interrupção do adormecimento público no que diz respeito ao atendimento das crianças de uma forma geral, mas, principalmente, as pobres. Em primeiro de março de 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, como a primeira iniciativa de abrangência nacional com atuação em diversas frentes, com a tarefa de arquivar dados referentes à proteção da criança, divulgar conhecimento, promover congressos e cursos educativos em puericultura e higiene infantil. Todas essas iniciativas tinham um forte caráter médico assistencialista e não percebemos um cuidado maior com a educação das crianças pequenas.

Em agosto e setembro de 1922, no Rio de Janeiro, foi realizado o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) com o objetivo de “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado” (Kuhlmann Jr, 2002, p. 465). Para tanto, o evento foi dividido em sessões: Sociologia e Legislação, Medicina, Higiene, Assistência e Pedagogia. As sessões tratavam de questões relacionadas à família (como o alcoolismo), gravidez, mãe, higiene e medicina da criança na primeira e segunda idade e à psicologia infantil. Não encontramos registros a respeito do lúdico em nenhuma dessas sessões, ou seja, o assunto brincadeira não foi tratado e discutido em nenhuma sessão.

Nas primeiras décadas do século XX a Justiça e a Assistência se uniram visando um saneamento moral da sociedade, enquadrando os indivíduos, inclusive as crianças, à disciplina e ao trabalho e, desta forma, as ações médicas passaram a contar com as ações da justiça. Na década de 1920 foram criados o Juízo de Menores e o 1º Código de Menores. Com o objetivo de educar moralmente o país, a figura do juiz tornava-se cada vez mais presente no cenário que envolvia a população pobre, com a clara função de controle social. Sem uma legalidade efetiva, os juízes estavam à frente de discussões envolvendo questões da regulamentação do trabalho infantil e do ensino profissionalizante, que ganharam força com a aprovação do 1º Código de Menores, em 1927. Legitimado pelo Código, passou a existir um discurso jurista para que os menores pobres considerados abandonados fossem retirados das famílias e mantidos sob os cuidados da autoridade pública, a exemplo de países mais cultos, como uma medida preventiva e de atenção a esta população. Enquanto a assistência jurídica destinava-se ao menor, a assistência médica estava mais voltada ao cuidado da criança pobre no seio familiar.

O Código, um instrumento tanto de assistência quanto de controle social da legislação das crianças de zero a dezoito anos, fortaleceu o discurso em torno da criança abandonada ao mesmo tempo em que legitimou uma relação estabelecida entre pobreza e delinqüência. Percebemos isso quando Nunes (2005) e Silva (1998) apresentam a definição do Código para a criança pobre, tratada como menor, com o intuito de sistematizar o atendimento ao mesmo: os expostos, os abandonados, os vadios, os libertinos e os mendigos, postura que acompanhou a assistência à criança e ao adolescente até os anos 80, chamada de Doutrina do Direito do Menor. Os expostos eram especificamente as crianças até os sete anos de idade; aos abandonados até os dezoito anos eram destinadas as práticas de cunho filantrópico, cujo objetivo principal

era a comercialização da mão-de-obra e para os vadios que viviam nas ruas, libertinos que freqüentavam prostíbulos e mendigos que pediam esmolas, vistos como delinqüentes e uma ameaça à população, as práticas giravam em torno da reclusão, conforme apresentaremos a seguir.

Conforme mostra Silva (1998) o 2º Código de Menores, aprovado em 1979, instituiu a Doutrina da Situação Irregular, especificando a natureza do tratamento ao menor infrator, substituindo todos os termos definidos anteriormente (expostos, abandonados, vadios, libertinos e mendigos) pela expressão situação irregular. O 2º Código vigorou até 1990, quando foi adotada a Doutrina da Proteção Integral, através da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, incorporando como obrigação da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente.

Apesar de diversas ações, conforme citamos, marcaram um deslocamento das ações religiosas para uma assistência de cunho social, até o final de década de 1930 as ações assistenciais no Brasil ainda eram de ordem caritativa ou filantrópica e estavam em conflito; a tentativa de substituir a fé da caridade pela cientificidade da filantropia foi um dos motivos das brigas entre os defensores das duas tendências. Mas havia uma comunhão entre ambas na medida em que o objetivo perseguido era o mesmo: a proteção da ordem social. Irma Rizzini (1993) e Kramer (2003) traçam um percurso indicando as condições para o surgimento da filantropia, conforme veremos a seguir. Com o objetivo inicial de integrar jovens ao mercado de trabalho, foi criado em 1941 o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que passou a assistir a criança tanto judicial quanto administrativamente. As ações do SAM tinham como objetivo evitar a influência das famílias sobre as crianças e fazia isto através de ações como internações de menores

em instituições particulares. Os jovens maiores de dezoito anos eram encaminhados ao Exército, à Armada e à Aeronáutica.

Por não cumprir com o papel de proteção à criança o SAM foi extinto em 1964 e, com o mesmo propósito de proteção à criança, foi criada, nesse ano, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), efetivando a transição entre os Códigos de 1927 e 1979. Este órgão de caráter normativo e supervisor tinha como objetivo a formulação e implantação de uma política nacional do bem-estar do menor, passando a subordinar todas as entidades públicas e privadas que prestavam atendimento à criança e ao adolescente. A execução destas políticas ficava a cargo das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Como exemplo das ações de caráter filantrópico, os médicos vinculados eram responsáveis por intervenções extra-asilares voltadas para as famílias pobres no sentido de prevenir o abandono de crianças, a educação inadequada e a delinqüência. Essas intervenções ocorriam no formato de visitas domiciliares com a finalidade de que as crianças pobres e as gestantes fossem examinadas, assim como através de pregação de conselhos sobre higiene e educação infantil (o vestir, o dormir, etc) junto às famílias; estas eram percebidas como foco de doenças e como a principal causa dos problemas surgidos junto às crianças.

Percebemos, então, que a partir da década de 1940 surgiram diversos órgãos e iniciativas voltadas para a proteção à criança, mas vamos destacar aquelas que se ocuparam, especificamente, da criança de zero a seis anos. Em 1942 surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), como uma iniciativa que contava com o poder público e privado objetivando proteger a maternidade e a criança nos primeiros anos de vida. Um dos projetos pertencentes à LBA foi o Casulo. Criado em 1976, foi o primeiro projeto de educação infantil de massa e teve condições de ser implantado em larga escala a partir da união das seguintes posturas apontadas por Rosenberg (2003): adotou

um discurso preventivo no sentido de demonstrar que os cuidados dispensados aos pobres afastariam possíveis ameaças à integração nacional; possibilitou uma atuação direta do governo federal em grande número de municípios; e, adotando a participação da comunidade como forma de custeio, reduziu o investimento federal. As unidades do Projeto Casulo atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias, realizando para tanto, atividades que atendessem as especificidades de cada faixa etária. Além de uma preocupação com a alimentação das crianças, o Projeto Casulo realizava atividades recreativas, atendendo às necessidades infantis; mas, em toda a bibliografia consultada, não há informações a respeito dessas atividades.

Apesar de ter sido implantado na década de 70, o Projeto Casulo foi fruto de uma união entre o governo e organismos intergovernamentais, principalmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que ocorreu durante a década de 1960, tendo como objetivo a implantação de programas para as crianças pobres. Rosemberg (2003) defende a idéia de que esta união tinha o mesmo propósito para os dois lados envolvidos: um enfraquecimento das tensões, conflitos e contradições presentes na população que vivia sob o regime militar. A era militar – 1964 a 1985 – tinha como lema a segurança e o desenvolvimento da nação que seriam alcançados na medida em que as diferenças e tensões diminuíssem. Desta forma, projetos como o Casulo eram estratégias preventivas junto à população pobre para diminuir as diferenças e desigualdades, e, com isso, diminuir também as possibilidades de conflitos.

Vista a primeira iniciativa de educação infantil de massa no país, encontramos em Kramer (2003) a apresentação do surgimento da assistência pré-escolar para crianças compreendidas na faixa etária de zero a sete anos. Segundo a autora desenvolveram-se duas formas de atendimento pré-escolar no Brasil, considerando o aspecto educacional: uma, de caráter privado e de atuação reduzida, desenvolvida pela

Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e a outra de caráter público federal, realizada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), que retomaremos a seguir. A OMEP, fundada em 1948, teve por objetivo atender crianças de todas as classes sociais, de zero a sete anos e “sua ênfase parece ser a psicologia da criança, havendo preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo” (p. 81).

A história da educação infantil no país está inserida na história da assistência para a criança, conforme delineamos neste texto. Se o termo ‘menor’ fora construído jurídica e socialmente a partir das posturas e práticas junto a uma parcela da população brasileira, a parcela das crianças desamparadas, temos também uma concepção de criança norteando as práticas no âmbito educacional. Neste sentido Kramer (2003) aponta os diversos programas de educação pré-escolar como sendo de caráter compensatório, sendo estes influenciados pelas práticas norte-americanas de mesma natureza. Na educação compensatória as crianças pobres são consideradas inferiores e deficientes quando comparadas a um padrão estabelecido como normal e os programas educacionais têm a função de suprir essas faltas⁸. A educação de crianças com faixa etária inferior a sete anos passou a adotar o mesmo modelo de escola para crianças mais velhas e o sentido da pré-escola passou a ser o de evitar problemas e deficiências futuras, ou seja, um cunho preparatório. Esse modelo que veio a se tornar hegemônico foi, contudo, contraposto por experiências desenvolvidas em São Paulo, ainda nas décadas de 1930 e 1940.

Sendo assim, antes de apresentarmos a educação infantil a partir da década de 1970, fase em que ocorreu sua maior expansão, vamos tratar de uma iniciativa diversa de tudo que ocorria na época e que apresenta uma grande aproximação com o tema

⁸ Para um maior aprofundamento na Abordagem da Privação Cultural e Educação Compensatória, consultar Kramer (2003) e Patto (1990).

deste trabalho, na medida em que aproxima a educação de crianças pequenas e o lúdico: os Parques Infantis de Mário de Andrade.

No livro que é fruto da sua tese de doutoramento, Faria (2002) propõe uma reflexão sobre o conceito de educação para as crianças de zero a seis anos de uma forma mais independente do conceito de educação escolar, defendendo a união entre educação e assistência para as crianças pequenas e pobres, mas uma educação diferente da proposta pela escola que tenta reproduzir com as crianças de zero a seis anos o modelo da educação fundamental. Partindo de uma vasta bibliografia e documentos, apresenta a proposta do Serviço Municipal de Parques Infantis, nos anos de 1930, em São Paulo, como mais uma modalidade de educação infantil, idealizado e também gerido, nos primeiros anos, pelo poeta modernista Mário de Andrade.

Os Parques Infantis tinham como lema educar, assistir e recrear, assegurando o direito da criança ser criança, considerando as dimensões física, intelectual, cultural, lúdica, artística, etc. A brincadeira tinha um lugar de destaque na proposta dos Parques Infantis, sendo até uma exigência do programa dos concursos para as instrutoras a orientação de atividades recreativas espontâneas e o ensino da prática de jogos, assim como a participação com as crianças nas atividades lúdicas em geral. Os Parques Infantis eram uma fonte de inspiração para a educação de crianças pequenas, diferente da proposta de escolarização.

A preocupação de Mário de Andrade era a valorização do prazer pelo prazer dos jogos e das brincadeiras, incentivadas em atividades que “... as crianças brincavam o dia todo, muitas vezes eram brincadeiras orientadas e tantas outras propiciavam, através do lúdico, reviver as tradições nacionais, manifestas artisticamente através do desenho, da dança, canto, etc” (Faria, 2002, p. 201). Eram espaços de prazer, locais de criação da cultura infantil. Uma das características dos Parques, além das já mencionadas, era a

ênfase em conhecer as crianças, sua cultura e a cultura da sua família, através da pesquisa e da observação pelos educadores. Este foi um capítulo especial na história da educação da criança do Brasil, uma iniciativa que demonstrou preocupação em se garantir momentos nos quais as crianças estivessem entre elas, sem a interferência do adulto para oportunizar o inesperado e a criação, embora sob sua proteção e cuidado.

1.2. Era uma vez... e ainda é assim

*Era uma vez
(e é ainda)
Certo país
(E é ainda)
Onde os animais
Eram tratados como bestas
(São ainda, são ainda)*

(Chico Buarque)

Após apresentarmos a participação especial de Mário de Andrade, passamos para o desenvolvimento da educação infantil e sua expansão nas décadas de 1970 e 1980 até os dias atuais; para tanto, utilizaremos como fio condutor o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 2005). Produzido pela Secretaria de Educação Básica o documento contém diretrizes, objetivos, métodos e estratégias para a educação infantil.

O documento apresenta inicialmente um percurso histórico da educação infantil no país. Aponta que as décadas de 70 e 80 foram marcadas por uma expansão do atendimento educacional, sobretudo das crianças de zero a seis anos, atendendo à intensificação da urbanização do país e o ingresso da mulher no mercado de trabalho; foi como expressão dessa necessidade de crescimento que tivemos, conforme citado anteriormente, no ano de 1975, a criação da COEPRE como ação do Ministério de

Educação junto à educação de crianças de quatro a seis anos, com a finalidade de realizar um plano de abrangência nacional de educação pré-escolar, através de estudos e contatos diversos. Apesar de ações como esta, a falta de uma legislação educacional estruturada e vigente proporcionava o aparecimento e crescimento desordenado de instituições informais que atendiam a população infantil, deixando a desejar em itens básicos como formação dos educadores e estrutura física dos locais.

Além de fazer o percurso histórico, o documento apresenta dificuldades em se definir as funções da educação infantil, desde o seu surgimento até os dias atuais: as ações teriam um caráter assistencialista, compensatório ou educacional? O histórico de ações e posturas junto às crianças nesta faixa etária apresentada nesta dissertação aponta uma tendência em se adotar uma postura assistencialista, mas, a partir da década de 90 a função educativa ganha força junto às crianças de zero a seis anos, contando com dois grandes marcos: a Constituição Federal de 1988 que traz o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos e o ECA (Brasil, 1990), enfatizando, em seus artigos 53 e 54, o direito da criança à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, sendo dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. No mesmo documento, em seu artigo 71, é garantido também à criança e considerado preventivo o direito à cultura, lazer e diversão na medida em que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Fazendo parte deste movimento de conquistas na área da educação, em 1994, nasceu o primeiro documento de Política Nacional de Educação Infantil com o intuito de expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos e fortalecer a associação dos aspectos de cuidado e educação junto às crianças nas instituições de educação infantil.

Compondo este cenário temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Brasil, 1996). Faz-se necessário uma apresentação desta lei no que se refere à educação infantil. Em seus artigos 2 e 4 a LDB estabelece que a educação é um dever da família e do Estado que será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O mesmo documento, nos artigos 11 ao 13, estabelece que cabe aos municípios oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e aos próprios estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica, assim como administração do seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros, sendo que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada estabelecimento. E no artigo 18 estabelece que as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, assim como as criadas e mantidas pela iniciativa privada fazem parte do sistema municipal de ensino.

A LDB faz também uma classificação administrativa das instituições de ensino que merece a nossa atenção na medida em que nos auxilia na descrição do nosso espaço de investigação. No artigo 19 classifica como públicas as instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e como privadas as instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Desta forma, esta pesquisa se ocupa das instituições classificadas como públicas, conforme veremos no item seguinte deste capítulo.

Na medida em que delimitamos o nosso espaço de pesquisa, vale ressaltar que eventualmente estaremos nos referindo, ainda que superficialmente, aos demais espaços destinados à educação infantil, pois muitas vezes há, na literatura, uma comparação entre espaços públicos e privados. Neste sentido Lordelo (2002) nos chama atenção para outra caracterização das instituições públicas e privadas, apontando algumas diferenças

entre estas: as creches públicas apresentam um ingresso mais precoce da criança e permanência da mesma durante o dia inteiro, maior número de crianças por instituição e por grupos etários, assim como rotinas marcadas por longos horários dedicados à higiene, alimentação e sono, enquanto curtos períodos são destinados às atividades lúdicas e pedagógicas. Já nas creches privadas é mais freqüente a opção por um turno e o ingresso mais tardio da criança; as instituições são menores, com número menor de criança por grupo etário e as rotinas são mais flexíveis, com menor tempo dedicado à higiene e alimentação e uma variedade maior nas demais atividades.

Ainda nos reportando à LDB, esta considera, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos e, pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos. Para o mesmo documento, em seu artigo 62, o profissional da educação responsável pelo exercício do magistério na educação infantil deve ter como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Todos os passos apresentados demonstram um estreitamento na relação entre cuidar e educar, na medida em que percebem a criança como um ser integral e específico, que merece atenção em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Em 1998 foi organizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), contando com a contribuição de especialistas e representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados, o documento Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, que contribuiu para a formação de normas e diretrizes para a Educação Infantil. Concomitantemente, foi feita, pelo MEC, uma pesquisa para se conhecer as propostas pedagógico-curriculares adotadas em todo o

país, assim como os princípios que norteavam a prática cotidiana das instituições. A partir disto o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (Brasil, 1998) com o objetivo de oferecer uma base nacional comum para os currículos, apesar de não ser obrigatório, e o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como um instrumento a ser seguido compulsoriamente na construção das propostas pedagógicas e do seu desenvolvimento.

Em consonância com o objeto de estudo da nossa pesquisa, as Diretrizes de Política Nacional de Educação Infantil estabelecidas pelo MEC reconhecem a importância da brincadeira, na medida em que propõe que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (p. 17) e apresenta como estratégia o apoio financeiro aos municípios na aquisição de mobiliários, equipamentos, brinquedos e livros de literatura infantil.

Em vigor a partir de 1998, o RCNEI tem uma importância fundamental na nossa pesquisa, pois estabelece os princípios que podem nortear a prática na educação infantil no momento atual⁹. O primeiro volume do RCNEI nos interessa, particularmente, na medida em que faz uma reflexão sobre a concepção de criança, educar, cuidar e brincar, estabelecendo uma relação entre educação e brincadeira. Encontramos, já na sua caracterização, “o direito da criança a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (p. 13) como um dos princípios que devem nortear a prática educativa. O documento, assim como a LDB, adota a divisão

⁹ Após a realização da pesquisa de campo desta dissertação foi publicado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2 (Brasil, 2006), com referências de qualidade a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

por faixa etária na qual a educação infantil é oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escola para crianças de quatro a seis anos.

O RCNEI propõe a integração entre educar e cuidar como função da educação infantil e apresenta um conceito de educação no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (p. 23)

Empregando esta concepção acerca do educar este é o primeiro documento específico da educação infantil que trata de forma mais detalhada do lugar do brincar na educação de crianças de zero a seis anos. O RCNEI apresenta a brincadeira como uma linguagem simbólica e infantil que ocorre no plano da imaginação e depende da realidade para fornecer-lhe conteúdo necessário para a sua realização¹⁰. A importância da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento é estabelecida pelo documento na medida em que este aponta a brincadeira como uma atividade que favorece a auto-estima e ajuda as crianças a superarem suas aquisições de forma criativa e a transformarem os conhecimentos que já possuíam em conceitos gerais.

O RCNEI agrupa a brincadeira em três categorias, considerando como critério para esse agrupamento, o material envolvido e os recursos implicados na brincadeira: o brincar de faz-de-conta, brincar com materiais de construção e brincar com regras¹¹, apontando o professor como o responsável, no espaço da educação infantil, por possibilitar e ajudar a criança na estruturação dessa atividade. O documento atribui ao

¹⁰ A fundamentação teórica à qual o RCNEI recorre para discutir o tema brincadeira será apresentada no Capítulo 3 deste trabalho.

¹¹ Esta classificação será retomada no item 3.3. *Brincar de que? Faz-de-conta, brincadeira, jogo ou brinquedo?* do Capítulo 3. Hora de Brincar.

professor o papel de observar a criança brincando e, a partir disso, possibilitar condições adequadas para atividades dessa natureza. Percebemos, ao longo do texto, que o RCNEI estabelece como fundamental que o professor tenha conhecimento sobre desenvolvimento infantil, processo de aprendizagem e também sobre a brincadeira, como fica claro no trecho “é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (p. 29).

No item “Aprender em situações orientadas” (p. 29-31) do RCNEI é atribuída ao professor a responsabilidade de considerar os seguintes conhecimentos para que haja uma aprendizagem adequada: a interação entre crianças como fator de promoção da aprendizagem e desenvolvimento, o conhecimento prévio que a criança já possui, a individualidade e diversidade de cada criança, o grau de desafio que as atividades apresentam e a possibilidade de aprendizagem a partir da resolução de problemas.

Apesar do RCNEI não definir um padrão único de intervenção, sugere orientações didáticas. Salientamos aqui que existe no documento a sugestão de atividades permanentes, consideradas como aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para a criança. Entre outras, considera-se a brincadeira no espaço interno e externo como atividade permanente.

De acordo com Palhares e Martinez (2003), vale ressaltar que o RCNEI apontou uma mudança na trajetória das discussões sobre educação infantil ao longo da década de 1990, principalmente de 1994 para 1998, com a mudança dos membros da Coordenação-geral de Educação Infantil (COEDI), na medida em que desconsiderou o que vinha sendo discutido a respeito de propostas e projetos na área.

Segundo Cerisara (2003), em fevereiro de 1998, setecentos pareceristas envolvidos com educação infantil receberam uma versão preliminar do RCNEI para que

emitissem opinião acerca do mesmo. A autora produziu um texto com o resultado de vinte e seis pareceres recebidos por demanda espontânea e constatou que:

uma minoria considerou relevante e adequado como está; a maioria criticou a forma e o conteúdo do documento, sendo diferentes os encaminhamentos dados: de complementação e de transformação do mesmo. Apenas um sugeriu que o mesmo fosse retirado e que houvesse uma ampla revisão de todo o processo. (p. 24)

Cerisara (2003) aponta que o maior consenso entre os pareceres analisados foi o de que a educação infantil é tratada na versão preliminar do RCNEI como ensino e a criança tratada como aluno, desconsiderando o binômio educação/cuidado.

Dos setecentos pareceres solicitados, o MEC recebeu duzentos e trinta e produziu a versão final referida anteriormente. No Capítulo 3 deste trabalho retomaremos o documento e faremos uma análise do aspecto que enfocamos, a brincadeira.

A presença de discussões sobre a educação infantil nos últimos anos em leis e documentos como a Constituição Federal de 1988, ECA, LDB, Política Nacional de Educação Infantil, RCNEI e DCNEI conforme nosso percurso, além dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006)¹², não deixa dúvida de que há uma preocupação maior com essa fase da vida, ou, pelo menos de que existem leis que regulamentam a atenção e educação da mesma. Por outro lado, há uma distância entre este discurso e a realidade, como já apontava os resultados da pesquisa de mestrado de Sônia Kramer, produzido no final da década de 1970, cujo objetivo foi

¹² O documento (Volume 1 e 2) é uma publicação do MEC como referência de qualidade para a educação infantil e tem como objetivo ser utilizado como referência de qualidade em sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil em todo o território nacional. Apesar de o documento discutir a temática desta dissertação, não faremos sua apresentação em função de ter sido publicado posteriormente à realização da nossa pesquisa de campo.

questionar a política que direcionava o atendimento pré-escolar no Brasil¹³. Os resultados apresentavam uma realidade com condições restritas de atendimento e exíguas perspectivas de expansão como um reflexo da inexistência de recursos próprios destinados à educação pré-escolar, pois a verba empregada era proveniente do ensino fundamental.

Partiremos agora para a realidade da educação infantil em Vitória da Conquista e, apesar de não ser este o objetivo da pesquisa, teremos oportunidade de estabelecer uma relação entre o que existe estabelecido em lei e a realidade atual do município.

1.3. Educação infantil, uma história de ‘vitórias’ e ‘conquistas’?

*A realidade
Sempre é mais ou menos
Do que queremos.
Só nós somos sempre
Iguais a nós mesmos.*

(Fernando Pessoa)

No início dos anos de 1980, a partir de reivindicações da população, reflexo da história nacional, surgiram as primeiras instituições que vieram a se constituir como espaços da educação infantil na rede pública em Vitória da Conquista, denominadas como creches, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). A partir da imigração de camponeses para a cidade e da saída das mães para o mercado de trabalho, os líderes comunitários, igrejas e associação de moradores de bairros periféricos fundaram as quatro primeiras creches, que posteriormente foram abarcadas pelo município: Tia Zaza, Regina Ramos Cairo, Bela Vista e Vivendo e Aprendendo.

¹³ O texto da dissertação de mestrado da autora originou o livro *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, utilizado aqui em sua 7ª edição: Kramer (2003).

Encontramos em Medeiros (2003) a história da fundação do município e a contextualização dos dois processos considerados importantes na implantação da educação infantil na rede pública em Vitória da Conquista: a atuação da igreja católica junto à comunidade e a implantação do pólo cafeeiro na região.

Com uma população de 262.585 habitantes (IBGE, 2000) Vitória da Conquista, considerada hoje como a capital da região sudoeste da Bahia, começou a sua história como um pequeno núcleo no final do século XVIII e no ano de 1840 tornou-se município com o nome Imperial Vila da Vitória. Após a proclamação da República, em 1889, recebeu o nome de Conquista e na primeira metade do século XX obteve o nome atual de Vitória da Conquista.

Durante todo o século XIX o município vivia da criação de gado, cultura de milho, algodão e subsistência. Na primeira metade do século XX a construção da rodovia Rio-Bahia impulsionou o desenvolvimento da região conquistense, que já contava com o comércio como atividade mais importante economicamente. A rodovia Rio-Bahia como facilitadora de acesso e a seca que assolava a região faziam com que a cidade fosse periodicamente invadida por imigrantes que buscavam sobrevivência e acabavam vivendo na miséria. Medeiros (2003) chama atenção para o papel da igreja católica no sentido de conscientizar e organizar a comunidade através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), principalmente na periferia. Trabalhando junto à população, sobretudo no campo da saúde e educação, as CEBs ajudavam o povo a ter conhecimento da realidade social, econômica e política na qual o país se encontrava. Foi a partir desse vínculo comunidade-igreja que a população se engajou em lutas variadas: por abastecimento de água, energia, estradas, escolas e também pelas creches públicas.

Com um desenvolvimento crescente, o ano de 1972 é considerado o marco da implantação da lavoura cafeeira na região conquistense que viveu seu auge durante a

década de 1980. Este processo alterou a realidade dos trabalhadores da cidade e região, na medida em que a demanda por mão-de-obra temporária aumentou em detrimento da mão-de-obra fixa, atendendo o ciclo do café (plântio, limpa e colheita). Os pequenos proprietários e os camponeses que passaram a se dedicar ao café, quando não estavam trabalhando, pois atendiam a especificidade do ciclo cafeeiro, se dirigiram para a periferia da cidade em precárias condições de vida.

Foi exatamente esta parcela da população a responsável pelos movimentos iniciais de luta para construção das primeiras creches públicas, tendo como instituição de apoio a igreja católica.

Além das creches públicas, segundo dados da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (s.d.), atualmente o município conta com uma Rede de Atenção e Defesa da Infância e do Adolescente composta por treze entidades¹⁴ que atuam junto às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, mesma situação vivida ao longo da história do Brasil. Esta atuação ocorre a partir de um trabalho integrado da Rede, considerando-se a demanda e identificando-se as prioridades; para tanto, há uma coordenação responsável por esta integração.

O projeto de implantação da Rede de Atenção¹⁵ foi elaborado estabelecendo como propósito a integração das entidades de atendimento às crianças e adolescentes, articulação das ações das entidades governamentais e não governamentais, formação e treinamento de recursos humanos que atuam nos diversos serviços, captação e

¹⁴ São nove entidades Não Governamentais, dois Conselhos e duas Governamentais: COMDICA, Conselho Tutelar, Programa Conquista Criança, Centro de Recuperação e Amparo ao Menor, Fundação Educacional de Vitória da Conquista, Pastoral do Menor da Paróquia Nossa Aparecida, Pastoral do Menor da Paróquia Nossa Senhora das Graças, Projeto do Pequeno Ofício, Grupo de Apoio ao Adolescente da Creche Vivendo e Aprendendo, Associação dos Amigos da Pastoral do Menor, Lar Santa Catarina de Sena, Programa de Educação para a Vida e Projeto Sentinela. Para conhecer os objetivos e clientela atendida em cada entidade, consultar Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (s.d.).

¹⁵ Versão preliminar de maio de 1999, em vigência até o momento.

gerenciamento de recursos, e construção de uma rede de informação dotada de banco de dados e sistema informatizada (ainda não houve execução deste último propósito).

Das treze entidades envolvidas na Rede de Atenção apenas o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), o Conselho Tutelar, o Lar Santa Catarina de Sena e o Projeto Sentinela têm atuação direta junto à demanda das crianças com faixa etária de zero a seis anos. A única creche vinculada à Rede estabelece este vínculo através de um projeto que desenvolve atividades educativas, recreativas, culturais e profissionalizantes com um grupo de adolescentes do sexo feminino em situação de risco pessoal e social, chamado Grupo de Apoio ao Adolescente da Creche Vivendo e Aprendendo.

Temos abaixo as entidades que compõem a Rede de Atenção e estão diretamente ligadas às crianças com faixa etária de zero a seis anos:

1. COMDICA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – empossado em 1991.
2. Conselho Tutelar – empossado em 1997, encaminha e acompanha os casos de defesa das crianças e adolescentes em situação de risco no município.
3. Lar Santa Catarina de Sena – orfanato para crianças e adolescentes do sexo feminino provenientes de famílias extremamente pobres ou abandonadas pelos pais.
4. PEV – Programa de Educação para Vida – oferece projetos em arte, cultura, lazer e educação para crianças e adolescentes que vivem e convivem com HIV/Aids.
5. Programa Sentinela – programa da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, oferece atendimento 24 horas a crianças e adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual. Tem como objetivo possibilitar às vítimas e a suas famílias

o resgate de seus direitos e o acesso à assistência social, saúde, educação, justiça, segurança, esporte, lazer e cultura.

De posse dos dados a respeito da história do município, fizemos uma entrevista semi-estruturada (Apêndice A) com a equipe pedagógica¹⁶ responsável pelas creches públicas, via Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, para compreender a história da implantação e expansão das creches, do seu surgimento até os dias atuais.

Após as quatro primeiras creches, as demais surgiram na década de 1990, estando vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social a partir de 1993. Nesta década, percebeu-se, com o declínio da cafeicultura, uma nova migração da população da zona rural para a zona urbana, fato que aumentou a demanda por creches, que aumentou de 4 para 18. Este número de 18 creches permanece em 2005¹⁷, sendo nove creches mantidas completamente pelo município: despesas com funcionários, saúde, alimentação, higiene, coordenação pedagógica, material pedagógico e despesas com as instalações físicas; e nove creches têm convênio com a prefeitura municipal: as despesas com funcionários, saúde e coordenação pedagógica são responsabilidades do município. Desta forma, passaremos a denominar como públicas as dezoito creches, adotando o critério da LDB que classifica como públicas as instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Sendo que são nove creches públicas não-conveniadas e nove creches públicas conveniadas.

Contrariando a Constituição Federal, o ECA e a LDB¹⁸, que definem como gratuito o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, as creches públicas de

¹⁶ Composta por cinco profissionais de nível médio, sendo que três destes estão cursando nível superior.

¹⁷ Creches públicas: Gelásio Alves, Jardim Casa Coletiva, Jardim Valéria, Monteiro Lobato, Padre Benedito Soares, Paulo Freire, Prascóvia Menezes Lapa, Regina Ramos Cairo e Tia Zaza; Creches públicas conveniadas: Bela Vista, Bem Querer, Criança Esperança, Dinaelza Coqueiro, Joana D'arc, Jurema, Lar Criança Meimei, União e Força e Vivendo e Aprendendo.

¹⁸ Conforme apresentação no item *A educação infantil na história da assistência para infância no Brasil*, neste capítulo.

Vitória da Conquista atendem crianças compreendidas na faixa etária entre dois a seis anos completos, empregando a nomenclatura de creche para crianças de até três anos e, pré-escola, para crianças de quatro a seis anos, também de acordo com a LDB. Algumas creches atendem crianças a partir de um ano, mas não existe o serviço de berçário. Essa restrição existe em função da falta de estrutura física para o serviço de berçário, apesar de existir demanda.

Com relação às matrículas, o diretor de cada creche exige um termo de responsabilidade assinado pelos responsáveis pelas crianças, assim como um atestado de trabalho da mãe, ou seja, é exigido que a mãe esteja trabalhando. Cada creche recebe as mães e efetua matrícula até que as vagas sejam preenchidas. A matrícula é feita em cada creche, atendendo também crianças que, em decorrência da pobreza, estão vulneráveis, privadas de renda e do acesso a serviços públicos e provenientes de uma frágil estrutura familiar. No ano de 2005 houve matrícula de 2.545 crianças nas creches públicas¹⁹: aproximadamente, 1.300 matrículas na pré-escola e 1.200 na creche, havendo uma enorme demanda reprimida; apesar de não haver registros exatos, em torno de 2.000 crianças ficaram nas listas de espera no referido ano.

Existem duas creches, também fundadas pela comunidade, em vias de estabelecerem convênio com o município. Por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura há uma preocupação em implantar centros de educação infantil, com o objetivo de atender a demanda reprimida, mas este projeto não tem previsão de ser concretizado. A realidade encontrada no município corrobora com os resultados da pesquisa de Kramer (2003) de uma realidade com condições restritas de atendimento e exíguas perspectivas de expansão.

¹⁹ Esse dado será explorado no próximo capítulo.

Diferente das primeiras creches no Brasil que funcionavam de 5:30 da manhã às 20:30 da noite, as creches do município funcionam de 7 da manhã às 5 da tarde e oferecem atividades diversas, a saber: atividades pedagógicas, baú de leitura, jogos e recreação, higiene, corte de cabelo, aula prática vivenciada, horticultura, passeios, atividades festivas, refeição, atividades motoras, incentivo à leitura, orientação à saúde bucal e assistência médica garantida por meio das Unidades Municipais de Saúde, numa parceria com a Secretaria Municipal de Saúde. Existe uma proposta pedagógica unificada, elaborada pela coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e cada creche tem um plano de ação específico construído pelos profissionais da própria creche. Vale ressaltar que a LDB estabelece que cabe aos próprios estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica, contando com a participação dos docentes.

Os recursos pedagógicos básicos das nove creches públicas não-conveniadas, como papel ofício, cola, giz de cera, lápis de cor, cartolina, papel madeira e papel crepom, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, são adquiridos com os recursos provenientes do Serviço de Ação Continuada²⁰ (SAC), numa parceria com o Governo do Estado. As creches públicas conveniadas têm um convênio próprio com o SAC e adquirem este material com este recurso. A maioria das creches possui aparelho e TV, vídeo e som e não há verbas suficientes para serem adquiridos livros didáticos, jogos e brinquedos. Além dos recursos financeiros provenientes do SAC, as creches públicas contam com o Programa Nacional de Atendimento à Creche (PNAC), constituindo-se numa verba específica para a

²⁰ Serviço de Ação Continuada, em que são repassados valores *per capita* fixos de referência, para a cobertura de despesas correntes com o atendimento direto das crianças e de suas famílias; estes recursos são para despesas correntes caracterizadas como manutenção de serviços internos e externos já criados e instalados – R\$ 17,02/criança.

alimentação nessas instituições. O PNAC faz parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar²¹ (PNAE).

Os funcionários das dezoito creches são mantidos com os recursos da prefeitura: direção, professor, monitor e serviço geral (limpeza, vigilância, secretaria), sendo que os funcionários são concursados ou contratados e lotados na Secretaria de Educação (professores) ou Secretaria de Desenvolvimento Social (monitoras e demais funcionários). Os profissionais responsáveis pelo exercício do magistério nas creches são os professores e monitores. Os monitores têm formação variada: apenas primeiro grau, ensino médio, magistério ou curso superior. Somente uma creche, a creche Meimei, tem, além dos funcionários mantidos pela prefeitura, quatro funcionários mantidos pela União Espírita de Vitória da Conquista. Algumas salas de crianças até os três anos contam apenas com a presença da monitora, que nem sempre possui o curso de magistério, entrando em conflito com o critério estabelecido na LDB de que o profissional da educação responsável pelo exercício do magistério na educação infantil deve ter como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Existe, ainda, uma política de capacitação pedagógica pontual oferecida aos professores, direções e monitores, em formato de jornada pedagógica no início de cada ano letivo com profissionais específicos: pedagogos, psicólogos e profissionais afins.

Feita a revisão de literatura sobre educação infantil e iniciada a exploração local, situaremos metodologicamente o nosso trabalho no próximo capítulo.

²¹ Programa de assistência financeira suplementar com vistas a garantir no mínimo uma refeição diária aos alunos beneficiários; a criação do PNAE ocorreu em 1983. Valor *per capita* de R\$ 0,18/criança.

Capítulo 2

Pesquisando a Brincadeira

O cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas.

(Maria Tereza Esteban)

A abordagem sócio-histórica, na medida em que considera a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence e percebe os sujeitos como históricos, oferece elementos importantes que nortearam a escolha metodológica desta pesquisa, que teve como objetivo compreender de que forma a brincadeira²² comparece na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia.

Alcançar esse objetivo geral significou, dentre outras possibilidades, interpretar as ações de um grupo de indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais estes indivíduos atribuem significado²³ aos fenômenos sociais, ou seja, compreender de que forma educadoras possibilitam e participam da atividade da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista, assim como a concepção que as educadoras têm acerca desta atividade.

Para compreender a atividade da brincadeira no contexto da educação infantil da rede pública, percorremos, no Capítulo 1, a história da assistência para a criança no

²² A brincadeira será compreendida neste trabalho como uma atividade dominante e fruto das relações sociais, com grande influência no desenvolvimento infantil (Leontiev, 1972; Vygotsky, 1966/1984) e será discutida de forma detalhada no Capítulo 3.

²³ Significado, de acordo com Pino, é aquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito das produções humanas, que em seu conjunto formam a cultura (2005, p. 59).

Brasil e as condições de surgimento das creches em Vitória da Conquista. De acordo com Japiassú (1982) adotamos a postura na qual a história não oferece nenhuma certeza nem verdade, mas se preocupa em conferir um sentido à existência humana. Optamos pelos métodos compreensivos e históricos²⁴, cujo objetivo consiste em evidenciar o que realmente se passou. No historicismo, cada aspecto da realidade humana depende de uma investigação histórica, pois é o passado que explica o presente e este, com seus fenômenos e processos, depende da cultura na qual está inserido; entendemos assim, de acordo com o referido autor, que não há uma lei capaz de fornecer a essência da realidade.

O percurso histórico feito no capítulo anterior foi possível a partir da análise de textos, análise documental e dados de entrevistas, que forneceram elementos importantes para a composição do *corpus* deste trabalho, considerado por nós, de acordo com Minayo (2004), como pesquisa social, pois “trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos” (p. 105). Apesar da educação infantil ser oferecida por instituições públicas e privadas, escolhemos investigar a brincadeira na rede pública porque estas instituições atendem a grande maioria da população pobre até os 6 anos de idade que está matriculada em instituições de educação infantil.

²⁴ Japiassú apresenta o historicismo numa dupla perspectiva: filosófica e epistemológica. Ao leitor interessado numa leitura detalhada, sugerimos Japiassú, H. (1982). Os eixos epistemológicos. In Nascimento de morte das ciências humanas. Rio de Janeiro: Francisco Alves. p. 95-105.

2.1. A escolha de ‘quem’ pesquisar

Alcançar a totalidade não é o projeto dos estudos do cotidiano, pois o objeto de estudo deixa de ser tratado como uma totalidade a ser apreendida, para ser percebido como um contexto relacional tecido por fios e movimentos que se mostram e se ocultam como parte de uma dinâmica também configurada pelo pesquisador.

(Maria Teresa Esteban)

A partir dos dados apresentados no capítulo anterior, na fase inicial de exploração local, constituídos junto à equipe pedagógica responsável pelas instituições públicas de educação infantil para compreender a história da implantação e expansão das mesmas, surgiu a necessidade de caracterizar as instituições, campo da nossa pesquisa, para chegarmos à seleção dos participantes. Retornamos, então, à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para obtenção dos dados referentes ao número de matrícula de crianças, por faixa etária, em cada instituição no ano de 2005, assim como o número de professores e monitores de cada uma delas. O contato para composição desses dados foi feito com um dos membros da equipe pedagógica responsável pelas instituições.

A partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social houve matrícula de 2.545 crianças nas instituições públicas: aproximadamente, 1.300 matrículas na pré-escola e 1.200 na creche, conforme a Tabela 1²⁵.

²⁵ Os nomes das creches serão substituídos por nomes de cores, a partir deste momento, para preservar o sigilo das instituições.

Tabela 1.

Número de crianças, por faixa etária, matriculadas nas creches públicas e nas creches públicas conveniadas em Vitória da Conquista no ano de 2005

Creche	02anos	03anos	04anos	05anos	06anos	Total
Cinza	30	50	73	100	32	285
Marrom ²⁶						
Bege	32	20	43	26	-	121
Laranja	20	22	24	24	-	90
Branca	25	25	50	50	-	150
Preta	25	25	25	25	-	100
Roxa	25	25	25	50	-	125
Vermelha	25	25	25	50	50	175
Lilás	24	24	48	44	-	140
Ocre	20	-	40	25	-	85
Mostarda	25	25	50	50	-	150
Dourada	50	50	50	50	-	200
Azul	48	48	96	96	-	288
Prateada	17	16	20	23	-	76
Rosa	27	30	34	27	27	145
Amarela	25	50	25	50	-	150
Verde	30	29	30	26	-	115
Vinho	25	25	70	30	-	150
Número total de crianças	473	489	728	746	109	2545

Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

²⁶ A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social não teve acesso aos dados da creche pública conveniada Marrom.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve matrícula de 3.558 crianças na rede municipal: 2.870 crianças na pré-escola e 688 na creche²⁷, conforme a seguir na Tabela 2.

Tabela 2.

Matrícula inicial na Creche e na Pré-Escola das redes estadual, federal, municipal e privada e o total de matrículas nessas redes de ensino em 2005

Unidades da Federação	Município	Dependência Administrativa	Matrícula Inicial	
			<i>Creche</i>	<i>Pré-escola</i>
Bahia	Vit. da Conquista		1.189	8.284
Bahia	Vit. da Conquista	Estadual	40	219
Bahia	Vit. da Conquista	Federal	0	0
Bahia	Vit. da Conquista	Municipal	688	2.870
Bahia	Vit. da Conquista	Privada	461	5.195

Fonte: MEC/Inep

A diferença encontrada entre os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e os dados do INEP justifica-se em função deste último se referir às matrículas efetuadas não somente em creches, mas também em escolas da rede municipal de ensino de crianças compreendidas na faixa etária de 04 a 06 anos.

Além da análise dos textos e dos documentos feita no capítulo anterior, a composição dos dados estatísticos demonstrados acima, fornecidos na entrevista e pelo INEP, ajudou na construção de uma idéia mais ampla da realidade que escolhemos para

²⁷ Os resultados completos referentes à matrícula na Creche, na Pré-Escola, no Ensino Fundamental (Ensino Regular), no Ensino Médio (Ensino Regular), na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos das redes estadual, federal, municipal e privada e o total de matrícula nestas redes de ensino em 2005 podem ser encontradas em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>.

realizar esta pesquisa, corroborando com a opinião de que “a combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como *triangulação*, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (Goldemberg, 2001, p. 63).

De posse dos nomes e endereços das creches, o passo seguinte foi buscar um instrumento que possibilitasse a localização das mesmas no município. Procuramos os responsáveis pelo Departamento de Geografia da Universidade do Sudoeste da Bahia, que disponibilizaram uma planta urbana do município na qual estão identificados os bairros. Localizamos as 18 creches públicas para facilitar a visualização e seleção das instituições com as quais trabalhamos de forma mais aprofundada. Dividimos a planta por região: nordeste, sudeste, noroeste e sudoeste e chegamos à composição que pode ser visualizada na Tabela 3.

Tabela 3.

Localização por região das creches públicas de Vitória da Conquista

<i>Região</i>	<i>Creche</i>	<i>Creches públicas conveniadas</i>	<i>Creches públicas</i>
Nordeste		Bege e Vinho	Amarela
Sudeste		Cinza, Marrom e Verde	Mostarda
Noroeste		Laranja e Lilás	Branca, Preta, Dourada e Azul
Sudoeste		Vermelha e Ocre	Roxa, Prateada e Rosa

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

Trabalhamos com um pequeno grupo de instituições que, de acordo com Demo (2000, p. 155), “jamais será representativo da sociedade inteira, mas pode ser

exemplar”, pois nossa preocupação foi com o aprofundamento e abrangência de um tema específico. A partir disto, as instituições envolvidas nesta pesquisa foram 04 do número total de 18. Com relação aos critérios para escolha dessas instituições, trabalhamos com uma instituição por região da cidade, sendo 02 instituições públicas e 02 instituições públicas conveniadas. Estabelecemos como critério de escolha nas regiões, as instituições que tiveram o maior número de crianças matriculadas no ano de 2005.

A partir dos critérios explicitados acima, nossa campo de pesquisa se constituiu das seguintes instituições: Amarela e Azul (instituições públicas); Verde²⁸ e Vermelha (instituições públicas conveniadas).

As creches são as instituições que, na rede pública, oferecem às crianças de 0 a 6 anos de Vitória da Conquista, a primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDB, em seus artigos 29 e 30, conforme vimos no capítulo anterior. Esse documento denomina de creche o serviço oferecido às crianças até 3 anos e de pré-escola o serviço oferecido às crianças de 4 a 6 anos. Desta forma, pesquisamos os serviços de creche e pré-escola oferecidos pelas instituições denominadas como creche.

As educadoras nas creches estão divididas entre professoras e monitoras. Professoras são as profissionais que têm como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal e monitoras são profissionais que tem como formação mínima o fundamental maior. No ano de 2005 as creches contaram com 54 professoras e 150 monitoras, totalizando 204 educadoras trabalhando diretamente com as crianças, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social e demonstrado na Tabela 4.

²⁸ A creche Verde, a segunda com maior número de crianças matriculadas no ano de 2005 na região Sudeste, substituiu a creche Cinza, pois esta última, com maior número de crianças matriculadas em 2005, estava passando por reforma no ano de 2006 e, por este motivo, não recebeu visitantes.

Tabela 4.

Número de professores e monitores nas creches públicas e nas creches públicas conveniadas em Vitória da Conquista no ano de 2005

Creche	Professor	Monitor	Total
Cinza	08	05	13
Marrom ²⁹			
Bege	03	10	13
Laranja	02	08	10
Branca	03	10	13
Preta	02	02	04
Roxa	03	08	11
Vermelha	05	06	11
Lilás	02	10	12
Ocre	02	07	09
Mostarda	03	09	12
Dourada	04	14	18
Azul	05	17	22
Prateada	01	06	07
Rosa	03	09	12
Amarela	03	13	16
Verde	02	07	09
Vinho	03	09	12
Nº total de educadores	54	150	204

Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

²⁹ A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social não teve acesso aos dados da creche pública conveniada Marrom.

Como as creches trabalham com turmas por faixa etária e cada creche tem, pelo menos, uma turma por faixa etária (crianças de 02 anos, 03 anos, 04 anos, 05 anos e 06 anos), as nossas participantes foram as educadoras que trabalham com crianças de 03 e 04 anos e essas crianças, pois, desta forma, tivemos representantes das classes de creche e pré-escola nas instituições selecionadas. Então, tivemos 09 participantes na pesquisa, sendo 02 educadoras de cada creche selecionada, nas turmas de 3 e 4 anos, com exceção da Creche Amarela, que foram 03 educadoras, pois a turma de 03 anos contava com duas profissionais.

Faremos uma breve caracterização das 04 instituições selecionadas para situar o leitor no universo desta pesquisa.

2.1.1. Creche Amarela

Localizada na região nordeste do município de Vitória da Conquista, a Creche Amarela situa-se em zona urbana e próxima ao centro comercial da cidade; o pequeno portão de entrada da creche dá para o início de uma das principais ruas asfaltadas do bairro residencial ao qual pertence.

É vizinha de uma grande praça, onde estão localizadas uma delegacia de polícia, um clube recreativo tradicional da cidade, um supermercado, uma escola municipal, um museu pedagógico da universidade, uma casa de cultura, um bar e uma quadra poliesportiva particular. Está rodeada de casas residenciais e existem muitos bares nas redondezas.

A creche está localizada numa esquina, mas tem entrada por apenas uma das ruas; pelo portão de entrada se tem acesso a um pátio central descoberto que tem de um lado as instalações da cozinha, lavanderia e secretaria e do outro o pavilhão com cinco

salas de aula, dois banheiros e um *hall* coberto contendo três mesas compridas com bancos, que são utilizadas por algumas turmas para as refeições. Uma das salas tem acesso ao pátio e as demais têm acesso ao *hall* coberto. Na figura a seguir podemos visualizar a porta de entrada da sala de 04 anos e à esquerda a porta e janela da sala de 03 anos.



Figura 1. Hall coberto que dá acesso às salas das turmas de 03 e 04 anos, Creche Amarela

A sala destinada à turma de 03 anos é retangular e ampla, com uma porta de entrada e uma grande janela direcionada para a área coberta. A sala tem seis mesas quadradas para as crianças e 20 cadeiras, uma mesa com filtro de água, um armário de alvenaria com material pedagógico e de higiene; sobre este armário fica uma caixa de papelão forrada com uma etiqueta escrita “BRINQUEDOS”. A sala possui em quadro negro e é decorada com cartazes confeccionados pelas educadoras desejando boas vindas, assim como conteúdos pedagógicos (cores, alfabeto, numerais, etc).

A sala destinada à turma de 04 anos é quadrada e menos ampla do que a anterior; tem uma porta de entrada e uma janela tipo basculante no alto da parede. A sala tem oito mesas quadradas, organizadas em duplas. Possui uma mesa e cadeira para a educadora, uma mesa com filtro de água, um armário e uma estante aberta com

material pedagógico, conforme podemos observar na figura que segue. Além do quadro negro, as paredes contam com um varal onde ficam as atividades mimeografadas já feitas pelas crianças e diversos cartazes: com os nomes das crianças, partes do corpo humano, alfabeto, vogais, entre outros.



Figura 2. Sala da turma de 04 anos, Creche Amarela

2.1.2. Creche Azul

Localizada na região noroeste, a Creche Azul situa-se em zona urbana e periférica do município. A creche está localizada numa esquina; o portão de entrada fica numa grande avenida, via de acesso a alguns bairros da região. Do outro lado da avenida existem, apenas, terrenos baldios. A avenida lateral possui casas residenciais e pequenos comércios, como: bares, mercearias, mercado e padaria.

Pelo portão principal temos acesso a dois prédios: o da creche e um prédio onde funciona um centro de aperfeiçoamento de professores. O portão interno de acesso à creche leva ao *hall* central que é dividido em um jardim descoberto e pátio coberto. A creche é construída em forma de 'U', sendo que o *hall* constitui a parte central. Ao longo dos dois grandes pavilhões tem quatro salas de aula, refeitório, secretaria, vestiário, cozinha, dispensa e lavanderia; no pavilhão menor ficam uma sala de aula e

uma sala de leitura. O *hall* central tem acesso a um grande pátio de areia descoberto com algumas árvores ao redor e duas grandes manilhas de concreto em forma de dois túneis paralelos.

A sala destinada à turma de 03 anos é ampla, arejada, com amplas janelas e possui um banheiro para uso do grupo; a sala possui seis mesas e vinte e cinco cadeiras organizadas em fila, identificadas com os nomes das crianças, uma mesa e cadeira para a educadora e uma pequena estante aberta com material pedagógico. Além do quadro negro, as paredes contam com um varal onde ficam as atividades mimeografadas já feitas pelas crianças, um cabideiro onde ficam as mochilas e diversos cartazes: alfabeto, numerais, colagem coletiva, histórias, letras de músicas, corpo humano, etc.

A sala da turma de 04 anos tem a estrutura semelhante à descrita acima, as mesas para as crianças são organizadas em formato de retângulo, não possui banheiro e tem um armário de ferro fechado.



Figura 3. Sala da turma de 03 anos, Creche Azul



Figura 4. Sala da turma de 04 anos, Creche Azul

2.1.3. Creche Verde

Localizada na região sudeste, a Creche Verde situa-se em zona urbana e periférica do município, num bairro rodeado de bairros de classe alta. A creche está numa rua sem saída que possui casas residenciais e comerciais, igreja evangélica e acesso a uma grande avenida. Fica próxima ao estádio municipal, um colégio estadual e um posto de gasolina.

A creche funciona numa casa adaptada; pelo pequeno portão de entrada temos acesso a um pátio coberto, onde existem bancos compridos; a porta de entrada na creche dá acesso à sala das crianças de 04 anos, que tem uma ligação com a sala das crianças de 03 anos; uma outra porta na sala dá acesso à secretaria e as demais salas da creche. Num terreno ao lado tem a sala com o parque, uma sala e a cozinha.

A sala destinada à turma de 03 anos é retangular, escura, conta com duas pequenas janelas basculantes e a única porta da sala dá acesso à sala da turma de 04 anos. A sala conta com sete mesas e vinte e oito cadeiras para as crianças; uma mesa e uma cadeira para a educadora, um armário de ferro fechado contendo material pedagógico e um cabideiro com as sacolas identificadas com o nome das crianças. As paredes são decoradas com as tarefas das crianças expostas num varal e diversos cartazes: oração, letras de músicas, atividades coletivas feitas pelas crianças, entre outros, podendo ser vista na figura 5.

A sala destinada à turma de 04 anos é bastante arejada e se constitui numa passagem entre a sala da turma de 03 anos e os demais espaços da creche: pátio e parte administrativa; por este motivo possui três portas e conta ainda com uma janela. Esta sala não conta com mesa e cadeira para a educadora, possuindo apenas cinco mesas e vinte cadeiras para as crianças. Como pode ser visto na figura 6, tem um quadro negro

em uma das paredes e as demais paredes são decoradas com um painel com escovas de dente e cartazes: calendário, nome das crianças, letras de músicas e atividades coletivas feitas pelas crianças.



Figura 5. Sala da turma de 03 anos, Creche Verde



Figura 6. Sala da turma de 04 anos, Creche Verde

2.1.4. Creche Vermelha

Localizada na região sudoeste, a Creche Vermelha situa-se em zona urbana e periférica do município, num bairro sem saneamento básico. Rodeada por pequenas ruas e casas residenciais, fica próxima a um grande campo de terra que é utilizado pelas crianças da redondeza como campo de futebol, um boteco, um cemitério municipal e pequenos estabelecimentos comerciais, como: bares, mercearias e vendas. Está próxima, ainda, de um anel viário que circunda a cidade, via de acesso a diversos bairros periféricos.

A creche está localizada no início de uma rua sem calçamento. Pelo pequeno portão de entrada entramos num corredor coberto que dá acesso ao pátio central e descoberto. A creche é construída em formato de um quadrado; ao redor do pátio temos

cinco salas de aula, um vestiário, um banheiro, uma cozinha, um refeitório e a secretaria.

A sala da turma de 03 anos, ilustrada na figura 7, é pequena e pouco ventilada, tem uma porta de entrada e uma janela basculante no alto de uma das paredes. Na sala tem alguns colchonetes empilhados, uma mesa comprida com quatorze cadeiras e duas mesas pequenas, com quatro cadeiras cada, além da mesa e cadeira da educadora e um armário de alvenaria onde é guardado material pedagógico e de higiene. Além do quadro negro, as paredes contam com varais nos quais as tarefas mimeografadas feitas pelas crianças ficam penduradas e alguns cartazes: com letra de música, nome das crianças, alfabeto, numerais, etc.

A sala da turma de 04 anos é retangular e mais ampla que a descrita anteriormente, mas não conta com janela, tendo somente uma porta de entrada. É mobiliada com vinte carteiras de braço, uma mesa e cadeira para a educadora e um armário de alvenaria para o material pedagógico e de higiene. Nas paredes, além do quadro negro, visto na figura 8, existe um varal onde as atividades mimeografadas das crianças ficam penduradas e alguns cartazes: vogais, numerais, alfabeto, etc.



Figura 7. Sala de 03 anos, Creche Vermelha



Figura 8. Sala de 04 anos, Creche Vermelha

2.2. A escolha de ‘como’ pesquisar a brincadeira

Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias.

(Regina Leite Garcia)

A escolha dos procedimentos para estarmos em contato com o grupo foi feita de forma cuidadosa por considerarmos fundamental a interação entre pesquisador e participante. Partimos do referencial teórico e das características do nosso contexto e escolhemos trabalhar com a observação participante e entrevista.

A observação participante é um procedimento muito utilizado pelas pesquisas qualitativas, conforme encontramos em Chizzotti (1998), Minayo (2004), Alves-Massotti e Gewandsznajder (1998) e Rizzini; Castro e Sartor, (1999), no qual o pesquisador se insere num determinado contexto com a finalidade de observar e compreender o que está ocorrendo. De acordo com Alves-Massotti e Gewandsznajder (1998) adotamos esse procedimento por possibilitar checar respostas dadas pelos participantes em outro procedimento, como na entrevista; possibilitar a identificação de comportamentos não-intencionais e o registro de comportamentos e atitudes no contexto natural.

A observação participante é “obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural” (Chizzotti, 1998, p. 90). Em nossa pesquisa, a observação teve como foco as atividades que ocorrem na rotina da creche, envolvendo a interação entre educadoras e crianças. Com isso, objetivamos compreender e experienciar a dinâmica dessas educadoras, no que diz respeito à brincadeira.

De acordo com Rizzini; Castro e Sator (1999), através do procedimento de observação participante, observamos e participamos do cotidiano das creches, admitindo que não havia possibilidade de neutralidade na relação entre pesquisador e participante. Em alguns momentos da observação fotografamos o nosso universo com o intuito de ilustrar os fenômenos observados.

Além da observação, utilizamos a entrevista com as educadoras como um procedimento de apreensão de informações sobre a brincadeira, tanto da sua utilização na creche como a concepção que essas educadoras têm da mesma; segundo Minayo (2004) esses dados são “os que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões” (p. 108). Trabalhamos com a “entrevista semi-estruturada que combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador” (Minayo, 2004, p. 108), sendo este um procedimento capaz de revelar tanto a singularidade quanto a historicidade das práticas e concepções dos participantes.

Em nossa pesquisa, a entrevista transmitiu, através das educadoras selecionadas, as impressões do grupo de educadoras das creches públicas de Vitória da Conquista, nas condições históricas, sócio-econômicas e culturais descritas no Item 1.2 “Educação infantil: uma história de ‘vitórias’ e ‘conquistas’?” do Capítulo 1, acerca do tema brincadeira.

Estes foram os procedimentos que empregamos para nos aproximar da brincadeira na prática das educadoras e crianças no espaço da creche. Procuraremos, no próximo capítulo, compreender a atividade da brincadeira e sua relação com a educação e o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

Capítulo 3

Hora de Brincar

Brincadeira é coisa boa que distrai, diverte a gente. Tira, assim, as coisas que a gente ta pensando da cabeça e, ali, só ta assim na brincadeira... eu gosto da brincadeira.

(Educadora da turma de 03 anos da Creche Vermelha)

O percurso que fizemos pela história da assistência para a criança no Brasil, no Capítulo 1, além de nos proporcionar a compreensão das condições de surgimento da educação infantil, enquanto etapa inicial da Educação Básica, integrante do sistema de ensino e direito da criança de 0 a 6 anos (Brasil, 2005), revelou um discurso a respeito do fenômeno da brincadeira inserido em espaços educacionais de crianças pequenas nas últimas décadas. Partiremos agora para a compreensão deste processo amplo que é a brincadeira.

Existem diversas áreas do conhecimento que se ocupam deste tema, mesmo indiretamente, como a filosofia, a antropologia e a sociologia quando tratam do ser humano, da cultura e dos fenômenos sociais, ou a pedagogia quando organiza o sistema educativo. Na medida em que esta pesquisa é na área da psicologia, nossas reflexões se inserem no interior dessa ciência, mas dialogaremos com as demais áreas quando for necessário. O fato de situar a área de conhecimento da pesquisa não facilita o percurso daqui para frente, pois são muitas as abordagens teóricas e nestas, muitos teóricos que se ocupam do brincar, não havendo unanimidade para a definição dos termos a que

esses autores recorrem para fazer referência à brincadeira, para o papel dessa atividade no desenvolvimento da criança e no processo de aprendizagem.

Temos clareza de que a escolha de uma abordagem atende uma concepção acerca do indivíduo, do seu desenvolvimento e dos processos que envolvem o mesmo. Neste sentido, adotamos a abordagem sócio-histórica compreendida a partir de Lev Semyonovich Vygotsky e as reflexões deste autor sobre a teoria social da construção do conhecimento e Aléxis Leontiev com o conceito de atividade; estabeleceremos um diálogo entre estes e outros autores, tais como Piaget, Kishimoto, Brougère e outros.

Ao longo do capítulo, poderá ser observado que as produções acadêmicas e científicas empregam termos diferentes como brincadeira, jogo, brinquedo, lúdico, faz-de-conta e brincar para discutir e conceituar o fenômeno da brincadeira. De maneira geral, entendemos a brincadeira como um processo construído sócio-historicamente pelo sujeito, que se modifica em função do meio cultural e da época em que ele vive. Na medida em que apresentarmos as definições, num processo dialógico e ilustrado com as situações envolvendo a brincadeira, frutos da nossa pesquisa de campo³⁰, iremos clarear as especificidades do nosso objeto de pesquisa, respondendo a questão: Como entendemos a brincadeira?

³⁰ As situações ilustrativas citadas neste capítulo poderão ser retomadas na composição do *corpus* para uma análise mais profunda.

3.1. Era uma vez... a brincadeira na educação

*Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem*

*Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu*

(Arnaldo Antunes)

Como iremos investigar a brincadeira na realidade específica da educação infantil e esta tem a sua prática norteada pelo RCNCEI³¹ que estabelece uma relação entre educação e brincadeira, então, começaremos essa discussão apresentando o percurso histórico da ligação dos dois processos. Apesar do século XVI ser apontado como o contexto no qual surgiu o jogo educativo, com o aparecimento da Companhia de Jesus, onde Inácio de Loyola deu importância à utilização do jogo na educação como auxiliar de ensino, Platão (427 – 347 a.C.) e Aristóteles (384 – 322 a.C.) já tinham a idéia do educar brincando e Quintiliano (século II) utilizava letras de doce para brincar. Com o Cristianismo, até o século XIV, os jogos foram banidos da educação, por sua associação aos jogos de azar e no Renascimento a criança começou a ser vista como dotada de valor positivo, de uma natureza boa que se expressava por meio dos jogos de educação física, jogos de raciocínio/adivinhação, baralho educativo e outros. Nesse contexto em que apareceram novos ideais, nasceu o jogo educativo como recurso auxiliar de ensino e a brincadeira era vista como conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e o estudo (Kishimoto, 1998).

³¹ O uso do RCNEI não é obrigatório e, conforme sinalizado no Capítulo 1, após a realização da pesquisa de campo desta dissertação foi publicado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2 (Brasil, 2006), com referências de qualidade a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Para chegarmos hoje à diversidade de teorias que discutem o valor da brincadeira no desenvolvimento infantil, Brougère (2004) chama atenção para a origem desse discurso. Mostra que após o império da razão durante o Renascimento, as idéias de Rousseau (1712 – 1778) acerca do homem como um ser bom por natureza serviu de base para o Romantismo. Este movimento exaltava a criança como naturalmente portadora da verdade e a brincadeira “aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores” (Brougère, 2004, p. 91); a criança passou a ser vista como portadora de uma natureza própria que deveria ser desenvolvida em oposição à idéia da criança como um ser inacabado, sem nada específico e original. É a partir desse discurso filosófico de valorização da brincadeira e da concepção de que a criança é dotada de natureza boa, que a psicologia tentou construir seu discurso científico sobre a importância da brincadeira.

Apesar do percurso citado acima mostrar que a relação entre a brincadeira e a educação é antiga, encontramos em Froebel (Alemanha / século XIX), filósofo e representante do Romantismo, a legitimação da relação entre crianças pequenas e educação formal, com a criação do espaço do jardim de infância utilizando jogos e brinquedos. Conforme vimos em *1.1. O início da história: A educação infantil na assistência para a criança no Brasil*³² os jardins de infância, criados no Brasil no século XIX, adotaram práticas da pedagogia de Froebel (1912, citado por Kishimoto, 2002), que concebia a brincadeira como uma atividade inata e espontânea da criança, e também priorizaram as atividades dirigidas pelos professores com finalidades educativas em detrimento da livre exploração dos materiais por parte das crianças.

³² Item do Capítulo 1. Era uma Vez... A Educação Infantil.

Em nosso trabalho, de acordo com Kishimoto (1998), adotaremos o termo brinquedo³³ como objeto de suporte da brincadeira, qualquer que seja sua natureza, mas apresentaremos diferentes definições encontradas na literatura para o mesmo termo, começando por Froebel (1912, citado por Kishimoto, 2002), que chamou de brinquedos as atividades livres que independiam de objetos, tendo um fim em si mesmo e chamou de jogos as atividades livres propostas pelas educadoras, nas quais as crianças utilizavam materiais como bolas, cubos e varetas, tendo a finalidade de ensino. Mas Kishimoto (2002) critica os espaços do jardim de infância criados por Froebel por não utilizarem as atividades livres, mas somente os jogos como meios de ensino.

O trecho abaixo deixa clara a concepção da brincadeira para Froebel (1912, citado por Kishimoto, 2002) como um processo natural, desde os primeiros anos de vida³⁴:

Neste estágio de desenvolvimento (*nos primeiros anos de vida*) a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, pés, bem como com as expressões dos olhos e face (p.69).

Diferente desta concepção de Froebel, a perspectiva sócio-histórica parte da concepção do homem como um ser inserido num contexto social e cultural e entende as atividades como impregnadas de cultura e fruto das interações sociais do sujeito com o outro e com o ambiente. A brincadeira é, então, vista como um processo aprendido e não natural do ser humano, como ilustrado no trecho acima. Compartilhar desta concepção fortalece o nosso objetivo de investigar o lugar que a brincadeira ocupa na educação infantil, pois entendemos que essa atividade depende da cultura e das interações nas quais as crianças estão inseridas, ou seja, a educação infantil como um

³³ A discussão sobre o termo brinquedo será retomada neste capítulo em momento mais oportuno.

³⁴ O autor não delimita uma idade para a expressão 'primeiros anos de vida'.

espaço de convívio diário é fundamental para a aprendizagem da criança no que diz respeito à brincadeira.

Desta forma, partiremos, a seguir, para a compreensão do fenômeno da brincadeira na perspectiva sócio-histórica.

3.2. Um, dois, três e já: Vamos brincar!

Não pode haver construção do saber, se não se joga com o conhecimento. Ao falar de jogo, não estou fazendo referência a um ato, nem a um produto, mas a um processo.

(Alicia Fernández)

Percebendo a criança como um sujeito sócio-histórico e a instituição de educação infantil como espaço que deve respeitá-la como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, condição delimitada pelo ECA, e também apresentada por Francischini e Campos (2005) como uma dinâmica observada no desenvolvimento, em que os aspectos biológico, afetivo, emocional e cognitivo sofrem transformações qualitativas e quantitativas muito mais acentuadas e mais rápidas, em comparação com o que é observado em fases posteriores, fizemos a opção por empregar os conceitos de Vygotsky como principais suportes teóricos desta pesquisa, dentre os teóricos que se ocupam do desenvolvimento do indivíduo, para compreender a brincadeira e o papel desta no desenvolvimento e aprendizagem.

Faremos uso, principalmente, do texto *O papel do brinquedo no desenvolvimento*³⁵, corroborando com os resultados da pesquisa realizada por Freitas

³⁵ Trata-se do sétimo capítulo do livro *Formação Social da Mente*, de Vygotsky e teve como base uma palestra proferida pelo autor, em 1933 e publicada em 1966.

(2004) sobre os trabalhos fundamentados no pensamento de Vygotsky, divulgados nos Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 1998 a 2003. Os resultados da referida pesquisa indicam o livro *Formação social da mente* como o mais citado nas referências, seguido de *Pensamento e linguagem*, fato justificado pela escassez de material traduzido do autor. Estaremos, a partir de agora, recorrendo aos diversos conceitos deste autor, tanto teórica quanto metodologicamente, como um dos pilares do nosso trabalho. Conceitos que estarão sempre em diálogo com outras teorias e teóricos para complementações que facilitem a compreensão e ampliem a abrangência da discussão.

Em psicologia, as teorias que tratam do desenvolvimento e aprendizagem infantil dedicam um tempo especial à função e significado do brincar nesses processos. Na perspectiva interacionista, destacamos Vygotsky (1966/1984), que define o desenvolvimento como “um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra” (p. 83).

Na discussão que Vygotsky faz sobre desenvolvimento, encontramos a compreensão do autor a respeito da atividade foco desta pesquisa, a brincadeira. Ele compreende o termo brincar³⁶ como fruto das relações sociais, com grande influência no desenvolvimento infantil e como um mundo ilusório e imaginário criado pela criança em idade pré-escolar para realizar desejos não realizáveis do seu cotidiano. Partindo deste conceito de brincar como um mundo imaginário criado pela criança, a imaginação é um ingrediente indispensável dessa atividade. Para Vygotsky (1966/1984)

³⁶ O termo brincar, utilizado por Vygotsky (1966/1984), tem o significado de brincadeira de faz-de-conta para outros autores.

a imaginação “representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (p. 106), pois a criança pequena ou o bebê tende a realizar seus desejos imediatamente e, na medida em que se desenvolve, a imaginação é uma função da consciência que surge da ação e possibilita a solução da tensão causada pela não realização imediata da própria ação.

O fato de criar situações ilusórias e imaginárias para realizar seus desejos não significa que as crianças, na brincadeira, não utilizem regras; o próprio Vygotsky (1966/1984) diz que “sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras” (p.108). Como exemplo, podemos citar uma situação observada na Creche Vermelha, na turma de 04 anos:

A turma estava no pátio, no horário do recreio e seis crianças sentaram num banco e agiram como se o banco fosse uma moto, fazendo o barulho de aceleração e os movimentos imaginários e supostos de condução do veículo, como, por exemplo, virar em uma curva.

Nesta situação não houve um estabelecimento prévio de que o banco fosse uma moto, mas as crianças lançaram mão de um objeto e estabeleceram a regra no momento da brincadeira. O mesmo exemplo pode ser empregado para demonstrar a idéia de que “no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas” (Vygotsky, 1966/1984, p. 111), pois a utilização de um banco como se fosse uma moto surge a partir da idéia que a criança tem de moto. Esta mudança na forma de lidar com a realidade, empregando o elemento da imaginação, é um processo longo e não ocorre de uma hora para outra no desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1966/1984) fala de uma outra forma de brinquedo, num estágio mais avançado do desenvolvimento; o brinquedo com regras que, segundo o autor, também possui uma situação imaginária. A diferença estabelecida pelo autor reside no fato de que nesse tipo de brinquedo as regras são claras e a situação imaginária, oculta. Como exemplo, podemos citar uma atividade na turma de 03 anos da Creche Amarela:

A educadora começou a cantar uma música que é empregada para comandar uma brincadeira: *Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem... seu lobo é um bichinho que não faz mal a ninguém... tá pronto seu lobo?*

As crianças respondiam: *Não!* (demonstrando conhecer a regra da brincadeira).

A educadora continuava: *Tá vestindo a calça...* (enquanto as crianças faziam os gestos referentes às ações citadas na música num determinado momento).

A educadora cantou até que uma hora respondeu que o lobo estava pronto e correu atrás das crianças; eles corriam, riam muito e pediam para a educadora repetir a brincadeira: *De novo, tia!*

Mesmo nesta ‘brincadeira do lobo’, na qual as regras existem de forma clara e independente de quem esteja na brincadeira, é possibilitado à criança a criação de situações imaginárias, como a função do lobo e da criança ‘chapeuzinho vermelho’.

Na perspectiva de explicar os fenômenos psicológicos mais complexos, típicos do ser humano, Vygotsky (1966/1984), como já sinalizamos, considera o brinquedo como um elemento construído sócio-historicamente pelo sujeito, que se modifica em função do meio cultural e da época na qual este sujeito se encontra; ele acredita que, brincando, a criança aprende a lidar de outra forma com o desejo e o prazer, pois ambos vão estar subordinados às regras criadas pela criança, mesmo em se tratando de atividades que já possuem regras pré-estabelecidas. A criança só consegue realizar seu desejo e sentir prazer na brincadeira na medida em que submete ambos às regras do brinquedo e isso exige esforço.

De posse deste conceito e retomando a definição de desenvolvimento em Vygotsky, conforme vimos no início deste capítulo, vamos analisar a relação entre brincadeira e desenvolvimento, pois esta é uma das justificativas pela escolha do tema deste trabalho, a brincadeira como um fenômeno importante no processo de desenvolvimento da criança. Veremos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, fundamental para a compreensão desta relação.

Vygotsky (1966/1984) mostra que para compreendermos o desenvolvimento devemos considerar a capacidade da criança de realizar tarefas de forma independente, assim como sua capacidade em desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. O autor constrói, a partir destas postulações, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Esse percurso é o caminho que a criança vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento. Para o autor, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal porque, nele, a criança se comporta de uma forma imaginária e não real. No brinquedo a criança subordina a ação ao pensamento³⁷ e se esforça para se submeter às regras, diferente da vida real, em que a ação está subordinada à percepção. Vejamos essa situação de brincadeira da turma de 04 anos que aconteceu no parque da Creche Verde:

³⁷ Ao leitor interessado em aprofundar a relação entre ação e pensamento, sugerimos a leitura de Vygotsky (1966/1984).

As crianças escolheram livremente os brinquedos e demonstravam alegria subindo no túnel e passando sob o mesmo, pulando na piscina de bolinhas, rodando e balançando nos balanços, subindo e descendo no escorregador, entrando e saindo da casa.

Conversavam em pequenos grupos e faziam juntas atividades na piscina de bolinha.

Formavam uma pequena fila para desfrutar da atividade no escorregador.

Participavam em grupo de uma atividade animada na casa.

A educadora permitiu a atividade livre e intervinha em algumas situações: ajudou a resolver a disputa de alguns brinquedos, orientando o uso de brinquedos que estavam ociosos, incentivou algumas crianças que estavam subindo no túnel.

Essa atividade demorou um bom tempo.

Quando as crianças formam a fila para desfrutar do prazer de escorregar, demonstram que se submetem às regras, abrindo mão de uma realização imediata.

A partir dessas considerações o educador tem um papel fundamental, podendo propor e possibilitar brincadeiras motivadoras, nas quais a criança tem a oportunidade de cooperar, de competir, de praticar e adquirir padrões sociais que irá usar, mais tarde, em situações diversas. A criança, assim, constrói seu mundo através da brincadeira. O adulto ajuda a organizar o campo das brincadeiras na vida das crianças, a partir da interação que estabelece com a criança e da maneira de lidar com as situações do cotidiano oferecendo objetos e o espaço físico que dão suporte ao brincar e que podem ampliar os conhecimentos infantis, pois

no brinquedo³⁸, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1966/1984. p. 117).

³⁸ O termo brinquedo para Vygotsky (1966/1984) tem o significado de brincadeira discutido acima.

Neste sentido a intervenção do educador como alguém que possibilita a brincadeira é necessária para que as crianças, brincando, possam ampliar suas descobertas e aprendizagens, modificando sua forma de lidar com a realidade, como vimos na brincadeira no parque da turma de 4 anos (Creche Verde). Foi a partir desta consideração a respeito do papel do educador, que estabelecemos como um dos objetivos da nossa pesquisa compreender de que forma os educadores participam da brincadeira que comparece na educação infantil.

O fato de escolher Vygotsky como base teórica desta pesquisa significa interpretar a brincadeira como processo psicológico e biológico, mas considerando que estes estão inseridos num contexto social e cultural. Como exemplo disso podemos citar Brougère (2002), para quem o brincar é uma atividade de significação social passível de aprendizagem e o autor estabelece que características e capacidades físicas e psicológicas presentes em determinadas idades têm uma relação com a produção da cultura lúdica, ao dizer, por exemplo, que “os jogos de ficção supõem a aquisição da capacidade de simbolização para existirem” (p. 27). Percebemos isso na ‘brincadeira do lobo’ vista anteriormente, na qual as crianças fazem de conta que interagem com o lobo porque já possuem a capacidade de atribuir significado.

Buscamos um teórico com quem, mesmo tendo outra concepção sobre a brincadeira, fosse possível um diálogo que contribuísse para a substancialização do tema. Desta forma, escolhemos a proposta de Piaget, na qual as funções cognitivas pressupõem a materialidade neuronal, por considerarmos sua importância na psicologia infantil. Na bibliografia existente sobre a obra piagetiana não há consenso com relação à inserção do autor nas perspectivas estruturalista, cognitivista ou construtivista, mas fazemos a leitura do autor como um interacionista que explica o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva de que sujeito e meio interagem em um processo que

resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas, não observáveis, pois, segundo Piaget (1970/1983):

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram. (p. 3).

Encontramos, na obra de Piaget, comparações constantes entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento orgânico, principalmente através de termos específicos, como estruturas e esquemas mentais. Entendemos que estas comparações são feitas a partir da sua formação original como biólogo e também para tornar mais clara sua idéia a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento mental da criança, que, segundo ele, assim como o desenvolvimento orgânico, tende sempre ao equilíbrio. Apresentaremos algumas idéias e conceitos fundamentais para entender o que o autor nos diz sobre a brincadeira³⁹.

Para Piaget (1967/1999) existem, nas pessoas de todas as idades, necessidades internas ou externas, constituindo-se em motivos que impulsionam as ações envolvendo movimento, pensamento ou sentimento; este processo é denominado por ele de *equilibração*, ou como uma tendência constante de estar em equilíbrio.

Conforme o referido autor, toda necessidade se processa através de dois movimentos (*assimilação* e *acomodação*) da seguinte forma:

tende 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do seu jeito, isto é, *assimilar* o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º a reajustar estas últimas em

³⁹ Apresentaremos conceitos da obra piagetiana que têm relação direta com o tema deste trabalho. Ao leitor interessado numa leitura detalhada, consultar Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

função das transformações ocorridas, ou seja, *acomodá-las* aos objetos externos. (1967/1999, p. 17)

Exploramos esses conceitos porque, segundo Piaget (1967/1999), o jogo representa um momento em que estas funções não estão equilibradas, sendo que acontece um predomínio da assimilação sobre a acomodação; o jogo é definido como sendo a assimilação quase pura, onde o pensamento é orientado pela preocupação da satisfação individual. Há uma diferença significativa entre essa afirmativa e o pensamento de Vygotsky, já apresentado, de que no brinquedo há um esforço enorme da criança de se submeter às regras. De acordo com este, conforme discutido anteriormente, quando a criança se submete às regras proporcionadas pelo brinquedo e abre mão de uma ação impulsiva, ela está buscando um prazer maior, o de brincar.

Diferente da perspectiva sócio-histórica que não tem grande preocupação na classificação e caracterização do brinquedo, a obra piagetiana classifica os jogos a partir da evolução das estruturas mentais, caracterizando três formas básicas de atividade lúdica, de acordo com as etapas do desenvolvimento: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. O brincar do bebê com o próprio corpo é o primeiro jogo do ser humano, caracterizado por ações que se repetem por prazer funcional. Os jogos de exercício são as atividades lúdicas do período em que os bebês se adaptam e organizam o mundo através das ações sensoriais e motoras, denominado como período sensório-motor. Percebemos aqui uma similaridade com a perspectiva vygotskyana na qual as atividades lúdicas dos primeiros anos de vida têm uma forte relação com a ação motora. Para Vygotsky (1966/1984) a atividade do bebê é determinada pelas condições na qual ocorre; a brincadeira, atendendo ao mesmo princípio, é uma atividade subordinada à percepção.

A forma lúdica seguinte é o jogo simbólico, no qual a criança utiliza-se da linguagem e do brinquedo para adaptar-se a um mundo que não compreende; sua função é a satisfação dos desejos infantis e, conseqüentemente, seu equilíbrio afetivo e cognitivo. Piaget (1967/1999, p.29) diz que “o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu”. Como o jogo simbólico pressupõe manifestação de uma capacidade, ele está restrito às crianças que já têm domínio dessa capacidade.

Assim como Vygotsky, Piaget (1967/1999) discute a importância da função simbólica no processo de desenvolvimento infantil; para este autor, a criança, quando joga, elabora os desejos frustrados, conhece regras e papéis sociais, expande conceitos (espaço, tempo e velocidade), desenvolve a inteligência e, através das contradições que vivencia enquanto brinca, sai do mundo egocêntrico. O uso da imitação e representação de papéis enriquece os processos de aprendizagem e, sobretudo, de desenvolvimento saudável. Ao brincar, a criança tem oportunidade de errar, de tentar e arriscar para progredir e evoluir.

A brincadeira com massa de modelar na turma de 03 anos da Creche Azul pode ilustrar essa discussão:

Após uma atividade pedagógica, a educadora disse que todo mundo podia brincar com a massinha.

As crianças começaram modelar a massinha.

Pesquisadora: *O que vocês estão fazendo?*

Criança 1: *A cobra!*

Um grupo de quatro crianças: *Uma cobra!*

As crianças faziam o som da cobra e falavam que a cobra morde.

Uma criança desmanchou a cobra e disse que estava fazendo um avião; fez o barulho do avião e fez movimentos no ar dizendo que o avião estava voando.

As crianças que estavam próximas pediram para eu fazer um avião e eu sugeri que elas pedissem para a criança que tinha feito o primeiro avião.

As crianças pediram e a criança fez.

Todos fizeram o barulho do avião voando.

Desmancharam e fizeram novamente avião, cobras e bolas.

Uma criança disse que estava fazendo um leão, outra disse que estava fazendo um helicóptero.

Todas conversavam sobre os objetos que estavam modelando, comparavam e mostravam uns para os outros.

A educadora avisou que estava na hora de almoçar.

Ao brincar de massa de modelar, por exemplo, a criança usa o conhecimento que tem sobre cobras e aviões, adaptando-o à sua maneira e considerando as condições contextuais, revive prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. O jogo simbólico é visto como um fator fundamental da aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva piagetiana.

Os jogos de regras, para Piaget (1967/1999), estão presentes numa fase mais avançada do desenvolvimento cognitivo, onde os processos mentais de uma criança tornam-se lógicos e ela é capaz de diferenciar e integrar diversos pontos de vista, em consonância com a idéia de Vygotsky já apresentada. A presença do outro possibilita o caráter coletivo do jogo, envolvendo competição, desafio e regularidade.

Na teoria piagetiana a brincadeira é entendida como ação assimiladora, como forma de expressão da conduta, como veículo na construção do conhecimento. Dessa forma, de acordo com Piaget (1967/1999) a criança que tem oportunidade de participar de muitos jogos e brincadeiras aprende a trabalhar em grupo e por ter aprendido a aceitar as regras do jogo saberá também respeitar as normas sociais.

Apesar de Vygotsky e Piaget marcarem uma evolução na forma de brincar tendo como linha norteadora o lugar que as regras ocupam nessa atividade, nosso foco não

está na compreensão das diferentes formas de brincar, mas em compreender como qualquer brincadeira comparece na educação infantil e a implicação do professor neste processo. Assim, um jogo estruturado previamente, contendo regras e objetivos específicos, é foco do nosso interesse, desde que seja uma atividade na qual a criança demonstre interesse e motivação, pelo prazer de estar brincando.

Um exemplo dessa situação é a atividade com massa de modelar a seguir, na qual a professora tem como objetivo pedagógico a modelagem de uma letra que estava sendo apresentada às crianças (letra i) e as crianças demonstram participar da atividade pelo prazer de estar modelando e modificam a estrutura da mesma quando modelam objetos diversos:

A educadora distribuiu massa de modelar para a turma e pediu que eles modelassem a letra 'i' e as letras que conheciam.

As crianças começaram modelar sentadas nas carteiras.

Criança 1: *Eu vou fazer um avião.*

Criança 2: *Eu vou fazer o saci pererê.*

Algumas crianças se aproximavam da educadora, que estava rodando tarefa no mimeógrafo e dizia: *Ó tia, fiz a letra 'i'.*

Educadora: *Muito bem.*

Algumas crianças modelavam sozinhas, outras sentavam em duplas ou trios e conversavam sobre o que estavam fazendo; aproximavam-se de mim mostrando o que modelavam (as letras 'i', 'a', 'o', 'x').

Uma criança que estava sentada ao meu lado disse: *Vou fazer um ovo de páscoa e um ovo de galinha.*

A criança fez uma bolinha e me mostrou.

Pesquisadora: *É o ovo de páscoa ou o ovo de galinha?*

Criança: *De páscoa (e entregou para mim).*

Pesquisadora: *Hum, vou comer um pedaço.*

Criança: *Não pode, é massinha.*

Pesquisadora: *Vou comer de mentira.*

Criança: *Não pode.*

Outra criança aproximou mostrando o que havia feito; mostrava, voltava para a carteira, modelava um outro objeto e retornava sempre me perguntando: *O que é isso, tia?*

Eu respondia ou perguntava para ela o que havia feito e ela respondia que era um avião, uma bola, um helicóptero, um bigode, etc e sempre retornava para fazer outro objeto.

A criança que estava o meu lado disse: *Vamos cozinhar?*

Pesquisadora: *Vamos! Vamos fazer o que?*

Criança: *Um bolo, mas não pode comer porque é massa.*

A educadora avisou que iam arrumar as tarefas no varal; todos ainda realizavam a atividade de modelar com bastante entusiasmo; todo o tempo Ed ficou na própria mesa, organizando as tarefas.

Após este diálogo com Vygotsky e Piaget sobre o nosso tema, faz-se necessário clarear para o leitor quais são as possibilidades de atividades observadas no cotidiano da criança de educação infantil que vamos considerar como brincadeira.

3.3. Brincar de que? Faz-de-conta, brincadeira, jogo ou brinquedo?

Brincadeira pra mim é brincar livre, sem ninguém falar é isso, isso, isso... deixar brincar sozinho, do jeito que quer, a criança escolhe o jeito de brincar.

(Educadora da turma de 03 anos da Creche Verde)

Partindo dessas discussões sobre a brincadeira, especialmente nas perspectivas teóricas sócio-histórica e interacionista, percebemos a presença de termos como brincadeira, jogo, jogo educativo, jogo simbólico e brinquedo. Vamos explorar estes termos para situar e clarear o nosso tema de estudo. Podemos visualizar a complexidade da discussão envolvendo os termos no quadro que segue:

Quadro 1 – Termos envolvendo a temática da brincadeira

BRINCADEIRA	<ul style="list-style-type: none"> • Froebel – atividade inata e espontânea da criança; • Kishimoto – condução de uma conduta estruturada, com regras.
JOGO	<ul style="list-style-type: none"> • Froebel – atividade livre proposta pelas educadoras, na qual as crianças utilizavam materiais como bolas, cubos e varetas, tendo a finalidade de ensino; • Piaget – definido como sendo a assimilação quase pura, onde o pensamento é orientado pela preocupação da satisfação individual; • Brougère – objeto de uso tanto infantil quanto adulto, é definido pela sua função lúdica, constituindo-se como jogo mesmo quando não está na brincadeira; • Kishimoto – conjunto composto tanto pelo objeto como pelas regras do jogo.
JOGOS DE EXERCÍCIO	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget – atividades lúdicas do período em que os bebês se adaptam e organizam ao mundo através das ações sensoriais e motoras, denominado como período sensorio-motor.
JOGO SIMBÓLICO	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget – a criança utiliza-se da linguagem e do brinquedo para adaptar-se a um mundo que não compreende, sua função é a satisfação dos desejos infantis e, conseqüentemente, seu equilíbrio afetivo e cognitivo.
BRINQUEDO	<ul style="list-style-type: none"> • Froebel – atividades livres que independem de objetos, tendo um fim em si mesmo; • Vygotsky – mundo ilusório e imaginário criado pela criança em idade pré-escolar para realizar desejos não realizáveis do seu cotidiano; o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas; • Brougère – objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza; • Kishimoto – objeto de suporte da brincadeira.
JOGO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Kishimoto – utilização do jogo na educação como auxiliar de ensino

Começamos por Brougère (2004) que faz uma rica discussão envolvendo a função e o valor simbólico do brinquedo e do jogo: conceitua o brinquedo como “um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (p. 13) e o jogo, objeto de uso tanto infantil quanto adulto, é definido pela sua função lúdica, constituindo-se como jogo mesmo quando não está na brincadeira. O autor estabelece o brinquedo como um objeto que

desperta imagens, dando sentido às ações da criança, afirmando que há o domínio do símbolo. Já no jogo, o autor afirma que a função está presente antes mesmo do uso do objeto. Mesmo não havendo um equilíbrio entre a presença do símbolo e da função no brinquedo e no jogo simbólico, ambos estão sempre juntos. Vamos recorrer a uma situação ocorrida na Creche Verde, na turma de 03 anos, para exemplificar o que Brougère (2004) chama de brinquedo:

As crianças estavam fazendo uma tarefa de recorte e quando acabavam recebiam massa de modelar da educadora; modelavam nas mesas.

A pesquisadora aproximou-se das mesas e perguntou o que estavam fazendo.

Criança: *Brincando.*

Pesquisadora: *Mas estão fazendo o que com a massinha?*

Crianças: *Brincando.*

Falavam sobre a atividade de modelar, uns com os outros; trocavam pedaços de massa e interagiam de forma animada; mostravam para mim o que estavam fazendo: bolas e cobras.

Todos ficaram em atividade com a massa de modelar por um tempo, arrastavam as cobras sobre a mesa e rolavam as bolas.

A massa de modelar funciona como o que Brougère (2004) chama de brinquedo, pois, tanto a matéria prima (massa) quanto o que é produzido por ela (bolas e cobras) dão sentido às ações das crianças, não estando condicionados a regras.

A situação que segue, ocorrida na Creche Amarela enquanto as crianças da turma de 03 anos estavam no pátio, pode demonstrar o que o autor chama de jogo:

Uma criança encontrou uma pequena bola de plástico e começou a chutá-la; uma outra criança apareceu com uma bola maior e também começou chutar a bola; as crianças corriam atrás das bolas.

A bola tem a função determinada socialmente de um objeto para ser chutado, jogado ou rolado, mesmo quando não está na brincadeira. Apesar dessa distinção, trataremos todos os objetos que dão suporte à brincadeira como brinquedo, conforme já sinalizado.

Ao abordar o valor simbólico do brinquedo, Brougère (2004) apresenta também duas categorias para o mesmo: matéria e representação. A matéria diz respeito à forma, cor, textura, odor, ruído, etc, que fazem com que ele seja um objeto, independente de ser um brinquedo, independente de ter a significação de brinquedo. Por outro lado, ao brinquedo é destinada uma imagem da realidade e não uma reprodução da mesma e isto ocorre através da representação. Para ilustrar estas categorias do brinquedo, na situação que segue as crianças brincam com objetos de plástico, coloridos (matéria) que imitam cavalos (representação):

Em sala de aula a educadora colocou o conteúdo de sacos contendo brinquedos em cada mesa com quatro crianças: 1) peças de madeira (alfabeto e pequenas peças do jogo ‘construtor’); 2) peças pequenas de plástico (animais e outras peças); 3) peças pequenas de plástico (animais e outras peças); 4) bonecas.

Uma criança falou: *Eba, eba, brinquedo!*

(...)

Aproximei-me da mesa com animais de plástico.

Pesquisadora: *E vocês, estão fazendo o que?*

Criança 1: *Com os cavalos.*

Criança 2: *Tão dormindo.*

Criança 3: *Esse ta bebendo água.*

Criança 4: *To fazendo um aniversário.*

Criança 2: *Os cavalo acordou.*

(Creche Verde, turma de 04 anos)

Podemos citar também Kishimoto (1998), que, em sua extensa obra abordando o jogo e a educação, trabalha com a perspectiva evolutiva da psicologia acerca da brincadeira, onde os psicólogos atribuem um importante valor ao jogo simbólico no processo de desenvolvimento infantil, sobretudo de 0 a 6 anos. A autora se ocupa da classificação dos diversos termos envolvendo atividades lúdicas: adota o termo brinquedo, assim como Brougère, como objeto de suporte da brincadeira, o termo brincadeira como a condução de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar o conjunto composto, tanto pelo objeto como pelas regras do jogo.

Uma outra discussão é apresentada por Kishimoto (1998) ao abordar a presença e utilização do jogo na educação. A autora mostra que existem dois sentidos ao se empregar objetos que dão suporte à brincadeira: quando os objetos utilizados criam momentos lúdicos de livre exploração, nos quais a brincadeira tem um fim em si mesmo, estes são classificados como brinquedos, mas quando os objetos servem como suporte na aquisição de conhecimento, com a finalidade de ensino, são classificados como material pedagógico⁴⁰. Vamos retomar a situação com a massa de modelar ocorrida na Creche Vermelha, turma de 04 anos:

A educadora distribuiu massa de modelar para a turma e pediu que eles modelassem a letra 'i' e as letras que conheciam.

As crianças começaram modelar sentadas nas carteiras.

Criança 1: *Eu vou fazer um avião.*

Criança 2: *Eu vou fazer o saci pererê.*

Algumas crianças se aproximavam da educadora, que estava rodando tarefa no mimeógrafo e dizia: *Ó tia, fiz a letra 'i'.*

Educadora: *Muito bem.*

⁴⁰ Sobre material pedagógico e jogo educativo, o leitor pode recorrer a Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Algumas crianças modelavam sozinhas, outras sentavam em duplas ou trios e conversavam sobre o que estavam fazendo; aproximavam-se de mim mostrando o que modelavam (as letras 'i', 'a', 'o', 'x').

Uma criança que estava sentada ao meu lado disse: *Vou fazer um ovo de páscoa e um ovo de galinha.*

A massa de modelar pode ser vista como material pedagógico ou brinquedo nessa discussão de Kishimoto? Parece que um mesmo objeto funciona como material pedagógico para a educadora e como brinquedo para as crianças. De acordo com esta diferença estabelecida pela autora, reafirmamos o brinquedo como objeto presente na brincadeira que iremos investigar. Essa diferenciação será retomada no momento específico da análise do *corpus* desta pesquisa, pois entendemos, como na situação da massa de modelar, que o educador pode ter um objetivo pedagógico ao empregar um objeto na brincadeira, mas a criança, na mesma situação, pode redirecionar o objetivo estabelecido inicialmente, existindo um limite tênue entre uma função e outra.

Ainda no âmbito educacional e de acordo ao exposto no Capítulo 1, o RCNEI apresenta o termo 'brincar' em seu Volume 1, fazendo parte do item 'Educar'. Retomamos o documento porque, além de servir de referência para a construção dos demais volumes do RCNEI, é um material acessível aos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, mesmo não sendo obrigatório.

Em nenhum momento a discussão apresentada no RCNEI faz referência às teorias ou teóricos que tratam do processo da brincadeira; mesmo assim, o documento justifica a importância da brincadeira através de argumentos que indicam a apropriação de outros discursos.

Podemos perceber, a partir dos termos empregados, que o discurso do RCNEI acerca da brincadeira tem sua fundamentação teórica na psicologia, com ênfase nos

pressupostos piagetianos e vygotskyanos. No entanto, a argumentação nele apresentada é pouco aprofundada e a concepção do processo é simplificada, conforme podemos apreciar nos segmentos de textos:

1º

Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (p. 28)

2º

...uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações (p. 27)

No 1º segmento a proposta de propiciar a brincadeira tem relação com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1966/1984), que diz respeito ao percurso que a criança vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento, conforme apresentamos neste capítulo.

No 2º segmento, o RCNEI trata da diferença existente entre a brincadeira como uma ação proveniente da percepção ou como proveniente da atividade mental, sem mencionar a origem desse discurso. No mesmo sentido, Vygotsky (1966/1984) apresenta a diferença entre a brincadeira e a vida real, quando diz que no brinquedo a criança subordina a ação ao pensamento e se esforça para se submeter às regras, diferente da vida real que a ação está subordinada à percepção.

O RCNEI propõe um agrupamento para a brincadeira em três categorias, conforme podemos observar nos segmentos:

3º

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados (p. 28).

4º

Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (p. 28).

Podemos considerar a categorização apresentada no 3º e 4º segmentos como uma apropriação da obra piagetiana, que classifica os jogos a partir da evolução das estruturas mentais, caracterizando três formas básicas de atividade lúdica, de acordo com as etapas do desenvolvimento: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Novamente, chama a atenção a superficialidade na construção do discurso no RCNEI, que não deixa claro os pressupostos que justificam a categorização, tratados como recursos predominantemente implicados, nem a relação sugerida entre esta e o uso do material.

Novamente encontramos o emprego de signos, que tem origem na obra de Vygotsky:

5º

...para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados (p. 27).

6º

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser (p. 27).

O discurso do RCNEI, conforme o 5º e o 6º segmento, recorre à rica discussão feita por Vygotsky (1966/1984) sobre ação e significado no brinquedo. Além de não fazer referência à origem e autoria, não justifica com clareza o emprego desta discussão que é empregada por Vygotsky para explicar as formas de brincar ao longo do desenvolvimento.

O documento apresenta explicitamente pré-requisitos necessários para que ocorra a brincadeira:

7º

Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica (p. 27).

8º

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (p. 28).

O 7º segmento apresenta a linguagem simbólica como pré-requisito da brincadeira e estabelece uma relação desta com a imaginação. Encontramos a origem dessa relação entre brincadeira e imaginação na obra de Vygotsky (1966/1984) que compreende o termo brinquedo como um mundo ilusório e imaginário criado pela criança em idade pré-escolar para realizar desejos não realizáveis do seu cotidiano, conforme vimos anteriormente. O discurso do RCNEI apenas apresenta o termo, mas não o discute e não aprofunda as afirmações.

No mesmo trecho, a linguagem simbólica aparece como pré-requisito da brincadeira. Mas, seria de qualquer forma de brincar? Piaget (1967/1999) apresenta a linguagem como elemento essencial do jogo simbólico, no qual a criança utiliza-se da linguagem e do brinquedo para adaptar-se a um mundo que não compreende e sua função é a satisfação dos desejos infantis e, conseqüentemente, seu equilíbrio afetivo e cognitivo. Podemos perceber a apropriação de pressupostos piagetianos, mas não existe referência feita ao autor.

O 8º segmento também apresenta elementos essenciais para que ocorra a brincadeira, sem que exista o mínimo de justificativa acerca dos mesmos. Temos a expressão 'certa independência' no discurso do documento, que, além de ser imprecisa,

não é discutida. Por outro lado, os termos ‘tema’ e ‘enredo’ apresentam-se completamente soltos e, mais uma vez, sem discussão.

O referido documento aponta o professor como o responsável, no espaço da educação infantil, por possibilitar e ajudar a criança na estruturação da atividade de brincadeira, mas não explora as formas de brincar, com a justificativa de ser apenas um referencial que indica diretrizes de ação.

Além destas referências, existe uma variedade de autores com conceitos e termos para tratar do tema brincadeira, mas vamos nos voltar para a perspectiva teórica que norteia esta pesquisa. Conforme vimos antes, Vygotsky (1966/1984) emprega o termo brinquedo fazendo referência ao processo e não ao objeto, para designar a solução encontrada pela criança em idade pré-escolar para resolver a tensão de não poder realizar os seus desejos de imediato, ou seja, a criança envolve-se num mundo imaginário e realiza os seus desejos brincando. Considera que neste brinquedo existem regras que são originadas na própria situação imaginária. Piaget (1967/1999) chama de jogo simbólico a atividade na qual a criança utiliza-se da linguagem e do brinquedo para adaptar-se a um mundo que não compreende, estabelecendo como função deste jogo a satisfação dos desejos infantis.

Essa especificidade do brinquedo explorada por Vygotsky, com relação aos elementos imaginação e regras, não dá conta de todas as possibilidades de brincadeiras que surgem entre as crianças, conforme exemplo que segue, fruto da observação do recreio da turma de 03 anos na Creche Azul:

Algumas crianças ficavam correndo, pulando e gritando no pátio.

A pesquisadora perguntou a uma criança que estava correndo: *Você está fazendo o que?*

Criança : *Brincando*

Pesquisadora: *Brincando de que?*

Criança: *De correr.*

Pesquisadora: *Como é brincar de correr? Mostra pra mim!*

A criança saiu correndo e se jogou no chão; fez isso várias vezes, rindo e gritando, como as outras.

Não conseguimos identificar explicitamente um conteúdo imaginário na ‘brincadeira de correr’ descrita acima, que envolve os movimentos do corpo da criança e uma aparente alegria e prazer.

Na medida em que escolhemos investigar a brincadeira no espaço da educação infantil e diante de todas as discussões e definições envolvendo os fenômenos da brincadeira, jogo e brinquedo percebemos que um único conceito não dá conta de abarcar esse processo; encontramos em Leontiev uma discussão fundamental, apresentando a importância desta atividade no desenvolvimento infantil, a partir do conceito de atividade dominante.

Leontiev (1972) considera como dominante a atividade

sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade (...) na qual se formam ou se reorganizam os processos psíquicos particulares (...) de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento (p. 311)

Para Leontiev (1972) a atividade é um elemento que aborda os processos psicológicos e está presente no desenvolvimento da criança, definindo a mesma como “os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (p. 315), sendo este processo associado a emoções e sentimentos. Para o autor nem todo processo pode ser

considerado como atividade e para ser considerado como tal, um processo deve responder a uma necessidade que lhe é própria.

A tarefa de compreender a brincadeira como atividade à luz da proposta de Leontiev é um desafio, pois o próprio autor considera difícil analisar um processo e defini-lo como atividade ou não porque é necessário definir o que o determinado processo representa para o indivíduo. Em nosso caso, o que a brincadeira representa para a criança e para o educador.

De acordo com Leontiev (1972) a atividade é constituída por ações que podem ser vistas como processos cujos motivos não coincidem com o seu objetivo; o autor estabelece uma relação entre atividade e ação que nos interessa na análise da brincadeira: pode haver o deslocamento do motivo de uma atividade, tornando-se a finalidade de uma ação e desta forma a ação transforma-se em atividade. Leontiev (1972) diz que neste caso ocorre o nascimento de uma nova atividade.

Observamos em nossa pesquisa de campo que, na maior parte das vezes, as brincadeiras propostas pelas educadoras com um objetivo pedagógico podem ser consideradas atividade de brincadeira para as crianças, pois as crianças compreendem as instruções dadas, mas brincam com o objetivo de estar no processo, demonstrando um deslocamento do motivo, como ilustrado abaixo:

A educadora saiu para pegar um material e voltou dizendo: *Eu vou ser o Sr. Lobo e a música é assim: (cantou) Vou passear na floresta... enquanto seu lobo não vem...*

A educadora cantou e usou objetos como toalha e sabonete para representar o lobo tomando banho, enxugando, penteando o cabelo, etc; todas as crianças prestaram atenção.

A educadora convidou a turma para ficar de pé e fazer os gestos da música; todos participaram imitando os gestos de tomar banho, enxugar o corpo, pentear o cabelo, escovar os dentes, etc.

As crianças riam muito e faziam os gestos, imitando a educadora e acompanhando a mesma, cantando a música.

(Creche Azul, turma de 03 anos)

A atividade proposta pela educadora tem o objetivo pedagógico de apresentar os hábitos de higiene e trabalhar as habilidades motoras, ou seja, a brincadeira é um modo de aprender; mas as crianças demonstram claramente que brincam tendo como motivo a atividade em si, apresentando também o sentimento de alegria por estar na atividade.

Interessa-nos compreender de que forma o educador lida com essa situação na qual a criança se envolve, a brincadeira, que consideramos de acordo com Leontiev (1972) atividade dominante pela importância que tem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O educador é responsável por permitir e proporcionar materiais e espaços, ou seja, os meios para que a criança brinque, assim como agir sobre esta atividade. Conforme apresentamos na situação acima, essa brincadeira surge quando a criança está no meio de uma atividade pedagógica, podendo também acontecer durante uma atividade de rotina, como lanche, fila ou escovação dos dentes. De que forma o educador lida com essa brincadeira e de que forma a criança responde ao que é proposto ou possibilitado pelo educador? Vamos retomar estas questões na composição do *corpus*.

Para finalizar esta discussão acerca dos conceitos, retomamos o termo brinquedo que tratamos como objeto suporte da brincadeira. Apesar de considerarmos o brinquedo como fonte e estímulo da brincadeira, entendemos que a falta de um objeto com a função lúdica não exclui a possibilidade da brincadeira, ou seja, a brincadeira está além do brinquedo, como ilustrado nesta situação ocorrida na Creche Vermelha, com a turma de 03 anos:

A turma estava no pátio em horário de recreio e espontaneamente fez uma roda e cantou a música ‘atirei o pau no gato’.

Eu estava com uma máquina fotográfica e uma criança pediu para tirar uma foto do cachorro; perguntei qual cachorro e ela foi para o centro do pátio com outras crianças e ficaram de quatro e começaram imitar o latido de um cachorro.

3.4. A cultura lúdica na creche

Eu faço de conta com eles. Esse ano é o ônibus, tem uma música do ônibus no Cd, toda vez que toca eles querem arrumar as cadeiras em fileiras...

A diretora fala: *O que é isso?*

Eu respondo: *O ônibus! Os meninos tão no ônibus viajando, depois eles arrumam!*

A gente já criou esse negócio de que bagunçou tem que arrumar, então, eles arrumam... e eu entro na brincadeira também.

(Educadora da turma de 04 anos da Creche Verde)

Na perspectiva sócio-histórica, retomaremos Brougère (2002), com quem compartilhamos o ponto de vista de que a brincadeira é uma atividade de significação social passível de aprendizagem e que este processo de aprendizagem tem um campo fértil para o seu início nas brincadeiras estabelecidas entre mãe e bebê; este último funcionando muito mais como um brinquedo para a mãe, que dá significado e sentido à situação, pois o bebê ainda é passivo nesta relação e isso vai mudando com o tempo, na medida em que ele se desenvolve, inclusive a partir do desenvolvimento motor que lhe possibilita uma maior independência.

Esta postura frente ao brincar chama a atenção para a presença da cultura como algo que define a atividade da brincadeira. E, partindo desta perspectiva, só há

possibilidade de aprender brincar, brincando. Neste sentido, o autor propõe a existência de uma cultura lúdica, como um “conjunto de regras e significações próprias do jogo”⁴¹ que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (p. 23). Nesta perspectiva, podemos pensar na presença da cultura lúdica na creche como um conjunto de regras e significações próprias da brincadeira que a criança adquire e domina no contexto da brincadeira no espaço da educação infantil, assim como a cultura lúdica do educador.

Para facilitar a nossa compreensão apresentaremos a descrição que Brougère (2002) faz de cultura lúdica infantil, mas presente também no adulto: a) “...um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (p. 24). Quer dizer esquemas e interpretações por parte das pessoas que estão envolvidas num contexto no qual ocorre o jogo para que seja permitida e compreendida uma brincadeira. No espaço da educação infantil, essas pessoas são os educadores, as crianças e demais adultos que fazem parte desse cotidiano; b) “...compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras” (p. 24), ou seja, evidencia-se aqui a importância de entrarmos em contato com o cotidiano das instituições de educação infantil, pois as características do fenômeno da brincadeira dependem dos hábitos e do contexto envolvido, considerando a brincadeira como um processo vivo e não como um objeto, e: c) “... se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-lo ao jogo” (p. 25), a característica que chama a atenção para a existência de uma cultura mais ampla que está além de cultura lúdica das pessoas envolvidas no jogo e que deve ser considerada como mais um critério na produção desta última.

Na medida em que a criança frequenta a educação infantil, este ambiente constitui-se num dos espaços de produção desta cultura lúdica, incluindo as relações

⁴¹ O termo jogo, utilizado por Brougère (2002) para discutir a cultura lúdica, para nós tem o significado de brincadeira.

entre as crianças, entre crianças e adultos e também entre as crianças e os objetos. No próximo capítulo vamos conhecer a cultura lúdica das instituições de educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista que fizeram parte desta pesquisa a partir das situações observadas nas creches e das falas das educadoras.

Capítulo 4

Composição do *Corpus*: Hora de Brincar na Creche

É importante reafirmar que essa é uma possibilidade. Os estudos do cotidiano não oferecem garantias e as metodologias de pesquisa rascunhadas recusam a definição de etapas, procedimentos, instrumentos, teorias que mostrem o caminho seguro para o encontro da verdade.

(Maria Teresa Esteban)

Com a finalidade de compreender de que forma a brincadeira comparece na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista, partimos para a observação nas 04 instituições. Entramos em contato com as diretoras para agendarmos a primeira visita com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e marcar as datas das primeiras observações. As diretoras foram solícitas e ouviram com atenção a explanação sobre os objetivos da pesquisa, assim como sobre os procedimentos que seriam adotados por nós: observação da rotina na creche e entrevista com as educadoras.

Cada instituição recebeu um projeto contendo os principais passos do estudo e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B e C) que deveriam ser assinados pelas diretoras e educadoras antes do início do nosso trabalho. As diretoras indicaram as educadoras responsáveis pelas turmas de 03 e 04 anos, conforme sinalizado no projeto e marcamos as datas da primeira semana de observações; as demais datas foram marcadas nas observações subsequentes, sempre com antecedência. As turmas observadas têm a caracterização geral conforme exposto a seguir na Tabela 5.

Tabela 5.

Caracterização geral das turmas observadas

Creche	Faixa etária	Nº crianças	Profissional Responsável ⁴²	Turno de Atendimento	Turno Observado
Vermelha	03 anos	25	monitora	integral	tarde
Vermelha	04 anos	25	professora	manhã	manhã
Azul	03 anos	24	professora	integral	manhã
Azul	04 anos	24	monitora	tarde	tarde
Amarela	03 anos	25	monitora ⁴³	integral	manhã
Amarela	04 anos	25	professora	tarde	tarde
Verde	03anos	30	monitora	integral	manhã
Verde	04 anos	30	professora	manhã	manhã

O período de observação aconteceu entre os dias 06 de março e 11 de maio de 2006, conforme contabilizado na Tabela 6, respeitando o horário de funcionamento e dinâmica de cada instituição, considerando o turno de trabalho de cada educadora.

Tabela 6.

Número de observações feitas em cada turma, por turno

Observação	Turno e Nº de Observação por Turma	
	Turma de 03 anos	Turma de 04 anos
Creche Vermelha	04 - tarde	04 - manhã
Creche Azul	06 - manhã	05 - tarde
Creche Amarela	05 - manhã	04 - tarde
Creche Verde	04 - manhã	04 - manhã

⁴² As profissionais responsáveis pelas turmas estão divididas entre professoras e monitoras. Professoras são as profissionais que têm como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal e monitoras são profissionais que tem como formação mínima o fundamental maior.

⁴³ A turma de 03 anos da Creche Amarela conta com duas monitoras em cada turno.

4.1. O contato com a brincadeira

Eu acho que brincadeira é um jeito da gente tornar a vida mais bonita, tanto é que brincar todo mundo brinca, adulto brinca também... é por isso que eu gosto de brincar (risos)...

(Educadora da turma de 04 anos da Creche Verde)

Tendo em vista a apresentação feita no Capítulo 1 dos princípios que norteiam a prática na educação infantil no momento atual, a partir do RCNEI e a discussão sobre a brincadeira que apresentamos no Capítulo 3, iniciamos nossa inserção num cotidiano de muitas tramas e interações, com o propósito maior de compreender como a brincadeira comparece na rotina da educação infantil dessas instituições e o papel das educadoras nesse processo. Algumas questões nos acompanharam durante essa jornada:

- O contexto social de surgimento das brincadeiras;
- O contexto material de surgimento das brincadeiras, com ênfase nos objetos utilizados;
- Os sujeitos crianças envolvidos nas brincadeiras;
- A participação das educadoras nas brincadeiras;
- Os objetivos das brincadeiras à luz do conceito de atividade (Leontiev, 1972);
- As características das brincadeiras.

A pesquisa de campo foi uma tarefa de construção de conhecimento durante três meses de trabalho diário, construindo o *corpus* num processo constante de reflexão e diálogo com o referencial teórico adotado. As idas e vindas que fizemos do *corpus* ao referencial teórico refletem uma necessidade de compreender a singularidade das

situações observadas, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos (Estaban, 2003). Encerrado o período de observação, marcamos diretamente com as educadoras os locais e horários para a realização das entrevistas, que ocorreram entre os dias 15 de maio e 02 de junho de 2006.

Foi realizada uma entrevista com cada educadora (Apêndice D), seguindo um roteiro previamente estruturado, com questões abertas e fechadas, guardando a possibilidade de novas questões surgirem ao longo das entrevistas, pois reconhecemos a singularidade em cada processo. As questões foram estruturadas buscando dar conta dos seguintes aspectos:

- Identificação geral, formação e experiência da educadora;
- Caracterização do vínculo com a instituição e contexto social neste espaço;
- Caracterização da turma atual;
- Planejamento e rotina de trabalho, envolvendo atividades realizadas;
- Concepção acerca da brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem;
- Dados pessoais e subjetivos acerca do tema brincadeira.

As observações foram registradas num diário de campo e as entrevistas foram gravadas para transcrição posterior.

Partindo de uma perspectiva sócio-histórica, a proposta de trabalhar com procedimentos qualitativos atendeu a necessidade de realizar uma interpretação mais profunda, voltada para a elucidação, conhecimento e compreensão da brincadeira, ultrapassando o alcance somente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem. Nesta perspectiva empregamos a análise de conteúdo apresentada por Minayo (2000) como um processo que parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível que

ultrapasse os significados manifestos, e faz isso relacionando significantes e significados dos enunciados numa articulação entre o texto e os diversos fatores que o determinam: contexto cultural, variáveis psicossociais e processo de produção da mensagem. Embora o trabalho seja norteado pela análise do conteúdo, o nosso objetivo de trabalhar com o significado dos dados encontrados ultrapassa a análise de conteúdo clássica de Bardin (1977/2000) que valoriza as inferências estatísticas.

Dentre as modalidades em análise de conteúdo apresentadas por Minayo (2000) a análise temática atende a especificidade do nosso objeto de estudo. Esta modalidade “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (Minayo, 2000, p. 209). Em nosso estudo estes núcleos de sentido foram construídos a partir do referencial teórico e da emergência de temas ao longo da construção do *corpus*, fruto da pesquisa de campo, corroborando com a idéia de Esteban (2003, p. 130) de que “não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis”.

De posse de todos os registros escritos e inundadas de sentimentos, impressões e expectativas, partimos para a pré-análise que consistiu na leitura de todo o material construído, fruto das observações e entrevistas, no sentido de nos aproximar dos sentidos e significados contidos nestes documentos. Mesmo tendo como foco a atividade da brincadeira, tivemos sempre o cuidado de registrar os diversos momentos que compuseram as observações.

Decidimos por não utilizar todas as observações feitas, citadas na Tabela 6 (p. 85 deste capítulo), em função de não ter havido uma identidade com relação ao número de vezes que estivemos em cada instituição ou turma, pois, conforme dito anteriormente, respeitamos a dinâmica de cada instituição. Fomos afetadas com o que Esteban (2003)

diz dos participantes da pesquisa que, teimosos, não se deixam traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo seus próprios percursos, parecendo ignorar os roteiros organizados pelos pesquisadores. Ao longo dos dois meses, não foram poucas as vezes em que as atividades foram suspensas nas instituições em função de assembleia de funcionários e professores junto aos sindicatos, ausência do educador, reunião pedagógica, datas comemorativas, feriados e a deflagração de uma greve de professores em meados do mês de maio.

Sendo assim, como não fizemos o mesmo número de observações em cada instituição, decidimos empregar um número equivalente de observações para cada turma com a finalidade de analisar o tema brincadeira. Trabalhamos com 03 observações por turma, na totalidade da sua extensão, ou seja, 12 períodos (turno completo) de observação. Fizemos essa escolha considerando períodos integrais que ficamos no espaço, do início ao fim das atividades por turno, em dias alternados.

O primeiro passo foi identificar, ao longo do texto referente às observações selecionadas, o tema central da nossa pesquisa, ou seja, todas as vezes que surgiram situações envolvendo qualquer tipo de brincadeira e organizar esse material, recortando-o do conjunto geral de atividades que ocorreram nas instituições. Essa organização proporcionou uma compreensão geral da atividade da brincadeira na educação infantil.

4.2. Brincadeira tem hora

Rotina é o que faz desgastar o professor, aliás, acho que qualquer profissional, caiu na rotina, pronto, é um desgaste, aí você fica sem saber se você quer levar aquilo adiante ou não. Tem que estar sempre buscando uma coisa nova; as vezes eu nem planejo uma coisa, eu vi o objeto, eu quero levar, eu levo pra enriquecer na sala.

(Educadora da turma de 04 anos da Creche Amarela)

Podemos afirmar que a brincadeira ocupa um lugar no cotidiano da educação infantil, pois em todos os dias observados ocorreram situações de brincadeira, sendo que existe uma frequência maior desta atividade nas turmas de 03 anos. E, a partir da leitura do material fruto das observações, construímos três grandes núcleos de sentidos que envolvem o nosso tema:

1. Brincadeira possibilitada pela educadora;
2. Brincadeira proposta pela educadora;
3. Brincadeira iniciada pelas crianças, independente de ser proposta ou possibilitada pela educadora.

A brincadeira faz parte de um contexto amplo ao qual recorreremos para clarear a compreensão daqueles que não estiveram em campo. Iniciamos por pontuar que, independente de existir um planejamento diário das atividades que são realizadas na educação infantil, conforme o discurso da educadora da turma de 04 anos da Creche Amarela sobre o planejamento, durante a entrevista: “*Olha, eu não sou daquele tipo que coloco tudo na ponta do papel, não. Às vezes eu anoto ali só o conteúdo que eu quero trabalhar, só pra eu me organizar, mas eu não coloco assim o passo a passo não*”,

existe uma rotina clara no dia-a-dia dessas instituições. Uma rotina que faz com que o cotidiano seja composto por atividades bastante semelhantes ao longo dos dias.

Quando solicitamos que as educadoras descrevessem a rotina, a maioria fez de forma imprecisa, como a educadora da turma de 04 anos da Creche Azul:

No caso, o caderno da gente tem assim: primeiro momento, atividade de rotina; segundo momento que a gente vai desenvolver as tarefas deles, terceiro momento o lanche (...) quarto momento, recreio... não, o terceiro momento é lanche e recreio e no quarto momento começa a atividade novamente ou o término da tarefa e depois prepara pra ir embora.

Diferente das demais, a educadora da turma de 04 anos da Creche Verde fez um relato pormenorizado da rotina:

Então, eles chegam e trocam de roupa. De oito e quinze até as nove é o momento da rodinha que também não dá pra ser muito comprido porque eles perdem a atenção, o tempo de atenção deles é curto. Aí vem o lanche, que vai de nove até nove e quinze e aí a creche tem um negócio, todo mundo tem que sair da sala depois do lanche pra poder limpar, tem isso também, mais tempo que é perdido. Nesse momento eu inventei de contar sempre história lá no pátio ou fazer alguma atividade de psicomotricidade pra ver se ocupa, porque outras turmas ficam sentadas esperando 'vamos sentar pra esperar a tia limpar a sala', aí dez, quinze minutos são perdidos. Depois que eles voltam do banheiro a gente tem que esperar os de 03 anos voltar pra poder ir a minha turma porque os de 03 anos vão primeiro, nesse tempo aí nem sempre dá pra começar contar a história porque se eu começar contar a história a história vai ser interrompida porque quem chegou com os de 03 anos não quer esperar eu acabar de contar história pra poder levar os meus não, tipo assim 'meu trabalho tem que ser feito logo, problema seu se você tá aí esperando', aí leva e volta, aí eu canto com eles, brinco, faço brincadeira que possa ser interrompida rapidinho pra poder levar e voltar. Aí, de umas nove e meia até dez e meia é o horário da atividade dirigida, é o que a gente fica na sala mesmo, dez e meia é

o horário do parque, de dez e meia as onze, as vezes eu burlo isso aí, eu aumento meu horário de atividade e vou até umas dez e quarenta e cinco, aí é de dez e meia a onze o parque ou pátio, aí fica de onze a onze e meia é o horário que a gente volta pra sala, aí onze e quinze é o horário que o almoço já ta chegando, então, esses quinze minutos aí ficam meio que perdidos, eu acabo esticando aquele horário, aumento de dez até dez e quarenta e cinco, mais ou menos, vou mais tarde pro parque ou pro pátio e volto já praticamente na hora do almoço, pra lavar a mão e voltar pro almoço.

O discurso desta educadora de uma turma de 04 anos chama a atenção para a presença do tempo e da espera na rotina das instituições observadas. As situações que iremos analisar, ainda que digam respeito à brincadeira, fazem parte de um cotidiano que parece engessado por atividades que envolvem o cuidado, havendo sempre uma espantosa marca do tempo: hora de chegar, hora de trocar a roupa, hora do café, hora de ir ao banheiro, hora de lavar as mãos, hora de orar, hora de almoçar, hora de dormir, hora de ir embora. A marca do tempo também aparece na hora de esperar: as crianças estão sempre esperando todas essas horas.

Percebemos que a maioria das educadoras faz referência à necessidade de ausência da brincadeira durante a realização das atividades pedagógicas e de rotina, e empregam expressões recorrentes que indicam sempre que não está na hora de brincar; ilustramos tais posicionamentos nos segmentos de discurso que seguem, que ocorreram durante as observações:

1

Educadora: *Olha! Não tá na hora de brincar. Ta na hora de esperar a merenda que já vai chegar.*

(Creche Verde, turma de 03 anos)

2

Educadora: ***Não tá na hora de brincar; eu não mandei. Agora é a tarefa.***

(Creche Vermelha, turma de 04 anos)

3

Educadora: ***Tá na hora de brincar? Não! Eu não estou brincando! Não é hora de brincar!***

(Creche Azul, turma de 04 anos)

Observamos outra marca que é a promessa da brincadeira como recompensa por bom comportamento, conforme discurso a seguir:

4

Educadora: ***Todo mundo sentadinho; depois que eu pentear o cabelo, vou dar massinha, mas só pra quem estiver quieto.***

(Creche Vermelha, turma de 03 anos)

Assim como constatamos que há a promessa acerca da supressão da brincadeira em decorrência de mau comportamento das crianças; uma promessa que nem sempre se cumpre, por exemplo:

5

Educadora: ***Já sabe, o nosso combinado é que se bater no coleguinha não pode brincar.***

(Creche Verde, turma de 03 anos)

Os posicionamentos que foram observados com relação à brincadeira e rotina serão retomadas no momento em que estivermos analisando de forma específica as situações de brincadeira e todo o contexto que envolve este processo.

4.3. O contexto social da brincadeira

Olha, na brincadeira livre, eu acho que eles entre si... com o brinquedo deles, ou com o concreto, eu acho que eles... não sei... se você orienta eles tão ali ligados naquela orientação que você deu e o livre eles ficam ali todos, entre eles pra conversar... as vezes você fica observando quantas coisas sai naquela brincadeira ali...

(Educadora da turma de 04 anos da Creche Azul)

Vamos analisar, de forma detalhada, o que chamamos de brincadeira possibilitada pela educadora, brincadeira proposta pela educadora e brincadeira iniciada pelas crianças. Recorremos aqui ao conceito de brincadeira contido no RCNEI, apresentado no primeiro e terceiro capítulo deste trabalho, a saber: a brincadeira como uma linguagem simbólica e infantil que ocorre no plano da imaginação e depende da realidade para fornecer-lhe conteúdo necessário para a sua realização. Neste momento nos interessa exatamente o papel que este documento atribui à educadora como responsável, no espaço da educação infantil, por possibilitar e ajudar a criança na estruturação dessa atividade, como vamos analisar nas situações:

Situação 1

A educadora estava na sala e falou com a turma que estava na hora do recreio e que eles podiam ir para o pátio.

A turma saiu correndo para o pátio; a educadora saiu e outra profissional da creche ficou observando a turma.

As meninas sentaram em grupos na areia e os meninos correram em direção às manilhas de concreto que têm formato de túnel.

Aproximei-me das meninas e perguntei o que estavam fazendo. Elas responderam que estavam fazendo bolo.

Todas faziam montinhos com a areia, colocavam pequenos gravetos sobre o montinho e cantavam parabéns, batiam palmas.

Alguns meninos corriam e tentavam subir nas manilhas, outros passavam por dentro das mesmas.

Ficaram nesta atividade por um tempo, até que a educadora retornou e chamou a turma porque iam se organizar para o almoço.

(Creche Azul, turma de 03 anos)

Situação 2

A educadora chamou a turma para o pátio para brincar; despejou uma caixa de brinquedos no chão.

Cada criança pegou mais de um brinquedo; eram bonecas de pano, ursos de pelúcia, carrinhos, animais de borracha e bonecos construídos com sucata (na maioria, tampas).

Algumas crianças saíram correndo com os brinquedos nas mãos; outras crianças ficaram sentadas nos bancos com os brinquedos nas mãos.

A educadora sentou num banco e ficou observando o grupo; solicitava cuidado às crianças que estavam correndo.

Algumas das crianças que estavam sentadas realizavam uma atividade com os brinquedos; quando eu me aproximava, as crianças paravam a atividade.

Duas crianças sentaram no chão, trocaram os brinquedos e mexiam nos brinquedos.

Algumas crianças sentavam e narravam as próprias ações com os brinquedos; ninavam bonecas, faziam filas com os animais de borracha, conversavam com as bonecas e os animais.

Uma criança falou com a boneca: *Vem filha, vamos passear.*

A atividade que predominava era a de correr.

(Creche Verde, turma de 03 anos)

Situação 3

A educadora avisou que estava na hora do recreio e todos foram para o pátio.

Havia mais de uma turma no pátio.

As crianças corriam livremente pelo pátio, individualmente ou em pequenos grupos.

A educadora andava pelo pátio.
(Creche Vermelha, turma de 04 anos)

Situação 4

Uma das educadoras saiu da sala e voltou com o aparelho de som; colocou uma música e a maioria das crianças começou a dançar; eram cantigas de roda.
As educadoras estavam sentadas conversando.
As crianças estavam pulando, subindo e descendo das cadeiras, correndo pela sala e dançando.
Tiraram os sapatos, rodavam, riam e gritavam bastante.
Ficaram nesta atividade por uns minutos.
A educadora mandou todos sentarem para ouvir música; ficaram assim até a hora de lavar as mãos para o almoço.
(Creche Amarela, turma de 03 anos)

A brincadeira possibilitada pela educadora tem uma relação próxima com um momento da rotina presente em todas as creches, a hora do recreio, conforme demonstra as Situações 1, 2 e 3. Com o objetivo de recreação, as educadoras, apesar de não fazerem parte da atividade, possibilitam o espaço do pátio com o material que existe neste local, para que as crianças brinquem livremente.

A partir do conceito de cultura lúdica como um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (Brougère, 2002, p. 23), podemos dizer que o recreio carrega a significação própria da brincadeira na creche e as crianças observadas já adquiriram esse significado, pois basta ouvir “*tá na hora do recreio*” para todos saírem correndo e logo começarem uma brincadeira. O recreio no pátio se constitui como o espaço legitimado da brincadeira. Esta interpretação feita a partir das observações pode ser fortalecida através do discurso de todas as educadoras nas entrevistas, diante da pergunta acerca dos espaços físicos nos quais ocorrem as brincadeiras nas instituições; como exemplo, podemos citar:

6

Educadora: *No pátio e lá na areia.*

(Educadora da turma de 04 anos, Creche Azul)

7

Educadora: *Se não for na sala é aqui no pátio, não tem outro lugar.*

(Educadora da turma de 03 anos, Creche Vermelha)

8

Educadora: *Na sala, no parque, no pátio, na sala de alguma colega pra assistir algum filme.*

(Educadora da turma de 03 anos, Creche Verde)

O discurso da educadora da turma de 04 anos da Creche Azul indica que a sala não é um espaço para brincadeira e o discurso da educadora da turma de 03 anos da Creche Vermelha nos diz de uma insatisfação com relação à escassez de espaços para brincar.

Retomando as situações 1, 2, 3, e 4, em todos os casos as crianças interagem entre si em pequenos grupos, compartilhando os objetos que dão suporte às brincadeiras, conversam e riem. Em consonância com essas observações, as educadoras responderam nas entrevistas que as crianças preferem brincar em grupo a sozinhas.

Nas Situações 1 e 4 as crianças empregam os elementos do meio em que estão na realização das brincadeiras: na Creche Azul as meninas faziam montinhos com a areia, colocavam pequenos gravetos sobre os montinhos para cantar parabéns e os meninos corriam e tentavam subir nas manilhas, enquanto outros passavam por dentro das mesmas, ilustrado nas figuras 9 e 10; na Creche Amarela as cadeiras foram usadas numa brincadeira de subir, descer e pular das mesmas. Os objetos que dão suporte às brincadeiras não têm uma função lúdica *a priori*, mas ganham este significado à partir das ações das crianças.



Figura 9 e 10. Brincadeira no pátio de areia, turma de 03 anos, Creche Azul

Na Situação 2 (Creche Verde) os objetos que dão suporte à brincadeira são aqueles que Brougère (2004) classifica como brinquedos porque representam a realidade e dão sentido às ações das crianças; neste caso, as bonecas representam bebês que dão sentido às ações de ninar das crianças, vejamos:

Algumas crianças sentavam e narravam as próprias ações com os brinquedos; ninavam bonecas, faziam filas com os animais de borracha, conversavam com as bonecas e os animais.

Uma criança falou com a boneca: *Vem filha, vamos passear.* (Situação 2, Creche Verde, turma de 03 anos)

Em decorrência da possibilidade criada pela educadora, as crianças constroem situações lúdicas de faz-de-conta na Situação 1, quando cantam parabéns com o bolo feito de areia e na Situação 2 quando a criança, tomando para si o papel de mãe, trata a boneca como uma filha; ou constroem situações lúdicas envolvendo o corpo e movimento na Situação 3, quando correm livremente pelo pátio e na Situação 4 quando pulam, dançam, sobem e descem de cadeiras. Percebemos aqui a presença de um dos elementos que Brougère (2002) apresenta para descrever a cultura lúdica, pois a criança

se apodera de elementos da própria cultura do meio-ambiente para aclimatá-lo à brincadeira.

Observamos que as brincadeiras criadas pelas crianças não contam com a participação das educadoras, que parecem desconsiderar esse momento. As educadoras apenas possibilitam, mas não participam da brincadeira. O RCNEI aponta a observação que o professor faz da criança brincando como elemento importante que o auxilia na construção de atividades dessa natureza, mas, dentre as educadoras observadas, a maioria aproveita o momento da brincadeira para se ausentar e conversar com colegas de trabalho, mantendo distância desse momento.

Retomamos aqui a marca do tempo presente na rotina da creche, pois parece, muitas vezes, que a brincadeira é uma atividade para preencher o tempo livre até chegar a hora de uma outra atividade, como na Situação 1 na qual as crianças brincam no pátio: “ficaram nesta atividade por um tempo, até que a educadora retornou e chamou a turma porque iam se organizar para o almoço” e na Situação 4 “a educadora mandou todos sentarem para ouvir música; ficaram assim até a hora de lavar as mãos para o almoço”.

Outro contexto social de surgimento da brincadeira é quando a atividade é proposta pela educadora. Uma das formas que nos possibilitou a identificação dessa categoria foi a explicitação pela educadora do objetivo da atividade, logo em seu início, como nas Situações 5 e 6:

Situação 5

Em sala, a educadora falou: *Agora a tia vai distribuir a massinha e vocês vão fazer os personagens da história, tá?*

Crianças: *Eu vou fazer o lobo! Eu vou fazer chapeuzinho! Eu vou fazer o príncipe!*⁴⁴

A educadora distribuiu pedaços de massa de modelar para cada criança; as crianças perguntaram se podiam misturar as cores e a educadora permitiu.

Criança: *Olha o rabo do lobo mau.*

Perguntei o que eles estavam fazendo com a massinha.

Crianças: *O rabo do lobo mau! O príncipe! Power rangers! Chapeuzinho! O leão*

As crianças estavam modelando livremente as massinhas.

A educadora passava de cadeira em cadeira, arrumando as cadeiras, aproximando-as da mesa; sentou numa cadeira junto à turma, observou por uns instantes e perguntou o que eles estavam fazendo.

As crianças responderam que estavam fazendo carro, avião, moto, etc.

Uma criança fez o barulho da moto e outra criança fez o movimento de voar do seu avião. Algumas crianças começaram fazer anéis com a massinha e colocavam-nos em seus dedos.

Todos mostravam os seus produtos para a educadora e esta dizia que estava bonito.

Educadora: *Cadê o lobo mau? Será que o lobo tem cabeça? Vamos fazer a cabeça do lobo mau? Tia vai pegar um pedaço de massinha pra fazer todo mundo junto... psiu! Vamos fazer, assim... faz assim.* (e mostrou como deveriam fazer a bola de massa na mesa).

As crianças que estavam próximas da educadora imitavam os movimentos que esta fazia com a massinha, mas a maioria das crianças continuava modelando outras formas.

As crianças modelavam sentadas, mostrando para os colegas, fazendo sons, conversando sobre os objetos modelados.

A educadora fez o lobo mau enquanto as crianças conversavam alto.

A educadora começou cantar a música do lobo mau, alguém bateu na porta dizendo para as crianças irem para o recreio porque a diretora queria falar com educadora.

(Creche Azul, turma de 03 anos)

⁴⁴A educadora contou a história Chapeuzinho Vermelho e não havia o personagem do príncipe na mesma; no momento em que a criança fez referência ao príncipe como um personagem da história que seria modelado com a massa, a educadora se omite e não faz qualquer comentário a respeito do fato.

Situação 6

Após a realização de uma atividade em sala, a educadora falou: *Vamos brincar um pouco de roda.*

As crianças fizeram a fila e saíram para o pátio.

Chegaram no pátio e a educadora orientou a realização da roda; começou cantar ‘atirei o pau no gato’ e a turma acompanhou; cantaram duas vezes.

Em seguida a educadora ensinou outra música e cantaram várias vezes: envolvia gestos, como bater palmas e bater os pés no chão.

A turma participou de forma animada até a hora de lavar as mãos para almoçar.

(Creche Verde, turma de 03 anos)

A atividade proposta na Situação 5 conta com a participação da educadora, que além de orientar o desenvolvimento de ações esperadas que correspondem ao objetivo explicitado inicialmente, possibilita o surgimento da atividade livre iniciada pelas crianças. Somente quando propõe uma atividade essa é uma postura presente na maior parte das educadoras, tanto no que diz respeito à participação quanto ao fato de possibilitarem atividades iniciadas pelas crianças. Percebemos também a tentativa de retomar o objetivo inicial quando “a educadora fez o lobo mau enquanto as crianças conversavam alto”.

De acordo com Leontiev (1972) podemos considerar que houve o deslocamento do motivo da atividade inicial proposta pela educadora que era de retomar, através da modelagem, os personagens de uma história específica para as ações de modelar livremente das crianças, sendo que estas ações transformaram-se numa nova atividade: brincadeira com massinha. A massa de modelar é o objeto que dá suporte à atividade inicial proposta pela educadora e também à atividade que é iniciada pelas crianças. Conforme discutimos no Capítulo 3, consideramos a massa de modelar como o que Brougère (2004) chama de brinquedo, pois, tanto a matéria prima (massa) quanto o que

é produzido por ela (carro, avião, moto) dão sentido às ações das crianças, não estando condicionados a regras.

Enquanto na Situação 5 a educadora propõe a atividade com massa de modelar com um objetivo pedagógico, na Situação 6 a educadora parece ter como objetivo a recreação; em ambas as atividades existe a interação entre crianças e percebemos a presença da cultura lúdica, pois as crianças dão sentido aos procedimentos específicos da distribuição da massa de modelar e formação da roda, iniciando brincadeiras.

Durante a entrevista, a educadora da Situação 6 disse que emprega a brincadeira *“assim... depois da hora pedagógica... que eu acho que cansa muito a criança (...) a gente brinca no pátio, com brinquedos, brincando de roda, cantando”*, corroborando com o que presenciamos durante a observação, ilustrado na figura 11, abaixo. Da mesma forma ocorre com a resposta dada pela educadora quanto à sua participação na brincadeira: *“quando é roda eu tô na roda também, né? No parquinho, assim, a gente fica mais observando pra um não bater no outro... que eles adoram correr (...)”*.



Figura 11. Brincadeira de roda, turma de 03 anos, Creche Verde

Nem sempre a brincadeira proposta pela educadora tinha o objetivo explicitado às crianças no início da atividade, mas consideramos pertencentes a esta categoria as

atividades que tinham a participação da educadora, no sentido de estruturar a brincadeira, orientando o desenvolvimento desta, conforme Situação 7 e 8:

Situação 7

Acabou a escovação e a educadora 1 perguntou para a educadora 2: *Vão brincar um pouco aqui no pátio?*

Educadora 2: *É bom... Agora todo mundo pode brincar!* (falou em direção à turma).

Educadora 2: *Vamos dar uns 10 a 15 minutos.*

As crianças correram livremente.

A educadora 1 chamou o grupo para formar uma roda e cantaram várias músicas.

A educadora 2 entrou na roda. As crianças cantavam as músicas e faziam gestos solicitados pelas educadoras, a partir das letras das músicas.

As crianças demonstravam alegria e interesse ao realizar a atividade.

A educadora 1 foi até a sala e pegou giz (para quadro negro); riscou duas linhas paralelas e retas no chão, nas extremidades do pátio.

Educadora 1: *Tia vai ensinar como é que é.*

Mostrou como era a atividade: as crianças deveriam ir de um lado ao outro, pulando num pé só.

Poucas crianças participaram e começaram a se dispersar.

A educadora 1 traçou a letra 'A' no chão do pátio e disse para a turma andar, em fila, sobre o traçado da letra.

A educadora 1 perguntava para a turma qual era a letra e a turma não respondia.

A educadora 1 distribuiu giz para todas as crianças desenharem no chão.

As crianças começaram riscar e envolveram-se nessa atividade.

Aproximei-me de um grupo de crianças.

Pesquisadora: *O que vocês estão fazendo?* As crianças não responderam.

Pesquisadora: *Oi, você está fazendo o que com este giz no chão?*

Criança 1: *Um carro, ó.*

Criança 2: *Eu também to fazendo um carro.*

Criança 3: *Eu também.*

Aproximei-me de uma dupla de crianças.

Perguntei para a criança 1: *Oi, você está fazendo o que?*

Criança 2: *Ela ta brincando.*

Pesquisadora: *Brincando de que?*

Criança 2: *De riscar.*

As crianças ficaram em atividade livremente no pátio e as educadoras saíram.

As educadoras voltaram e chamaram para fazer uma fila, lavar as mãos e voltar para a sala.

(Creche Amarela, turma de 03 anos).

Situação 8

As crianças foram levadas pela educadora para o parque: um espaço grande, coberto e fechado com brinquedos de plástico (uma casa, um túnel, um escorregador, uma piscina de bolinhas e quatro balanços).

As crianças escolheram livremente os brinquedos e demonstravam alegria subindo no túnel e passando sob o mesmo, pulando na piscina de bolinhas, rodando e balançando nos balanços, subindo e descendo no escorregador, entrando e saindo da casa.

Conversavam em pequenos grupos e faziam juntas atividades na piscina de bolinha. Formavam uma pequena fila para desfrutar da atividade no escorregador. Participavam em grupo de uma atividade animada na casa.

A educadora permitiu a atividade livre, observando todo o tempo e intervinha em algumas situações: ajudou a resolver a disputa de alguns brinquedos, orientando o uso de brinquedos que estavam ociosos, incentivou algumas crianças que estavam subindo no túnel.

Essa atividade demorou um bom tempo.

(Creche Verde, turma de 04 anos).

Chama nossa atenção a forma como a atividade da Situação 7 se inicia, pois o diálogo estabelecido para decidir naquele momento o que ia acontecer, demonstra falta de planejamento na realização da atividade. Apesar das crianças demonstrarem interesse, participando da atividade de brincadeira livre, há uma mudança em seu formato, passando para uma atividade de roda com orientação da educadora. Parece haver uma desconsideração por parte da educadora do envolvimento das crianças na atividade de roda, pois ocorre novamente uma mudança de atividade. Na proposta da

atividade de pular em um pé só e andar sobre o traçado da letra 'A', a dispersão das crianças pode indicar que não houve a consideração, também por parte da educadora, do conhecimento prévio e habilidades da criança, assim como do grau de desafio que a atividade propunha, retomando o item “Aprender em situações orientadas” (p. 29-31) do RCNEI no qual é atribuída ao professor a responsabilidade de considerar estes aspectos citados para que haja uma aprendizagem adequada.

Com relação à atividade observada na Situação 8, consideramos proposta pela educadora visto que ela convida o grupo para um espaço que conta com um parque infantil, cuja finalidade é a brincadeira. A educadora observa atentamente todo o processo e orienta as crianças na resolução de problemas, agindo como mediadora. Retomamos aqui a relação entre brincadeira e desenvolvimento para Vygotsky⁴⁵: a brincadeira no parque pode ser vista como um processo no qual a criança desenvolve funções que estão em processo de amadurecimento, como a competição pelos brinquedos e a prática de padrões sociais no momento em que esperam a vez para brincar. As crianças interagem entre si e contam com a colaboração da educadora na resolução de conflitos que surgem desta interação.

Os objetos que dão suporte às brincadeiras são o giz na Situação 7 e os brinquedos do parque na Situação 8. Podemos dizer, de acordo com Kishimoto (1998), que inicialmente o giz é empregado como material pedagógico, pois funciona como suporte na aquisição de habilidades motoras; em seguida o giz ganha o sentido de brinquedo porque cria momentos lúdicos de livre exploração, nos quais a brincadeira

⁴⁵ Vygotsky estabelece esta relação através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado no Capítulo 3, como sendo o a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Para o autor, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal porque, nele, a criança se comporta de uma forma imaginária e não real, desenvolvendo funções que estão em processo de amadurecimento. (Vygotsky, 1966/1984)

tem um fim em si mesmo (Kishimoto, 1998; Brougère, 2004). Já os brinquedos do parque são definidos como tal pela sua função lúdica; são considerados por Brougère (2004) como jogo, pois possuem a função lúdica mesmo quando não estão na brincadeira.

O terceiro núcleo que emergiu do *corpus* tendo como sentido o contexto social foi a brincadeira iniciada pela criança, sendo bastante presente nas creches Vermelha e Verde. Iniciaremos com situações nas quais a brincadeira não conta com a participação da educadora, vejamos:

Situação 9

Na sala, durante a realização de uma atividade pedagógica sobre formas geométricas, uma criança pegou um carrinho que estava em sua mochila.

A criança que estava com o carrinho começou mexer com este objeto; fez de conta que o retângulo de papel que fazia parte da tarefa era algo pesado que estava sendo carregado pelo carro; a criança que estava ao lado também participou da atividade e colocou a figura do retângulo que estava segurando no carro do colega.

As demais crianças estavam envolvidas na tarefa sobre formas geométricas e a educadora passava pelas carteiras orientando a turma numa atividade de colorir o retângulo de papel e colar no caderno.

(Creche Vermelha, turma de 04 anos)

Situação 10

As crianças estavam na sala, sentadas, quatro por mesa, aguardando a merenda.

Em uma das mesas as crianças começaram uma atividade que consistia em bater as palmas das mãos, umas nas outras, cantando a música 'pirulito que bate-bate'.

(Creche Verde, turma de 03 anos)

Situação 11

As crianças se acomodaram nas mesas.

A educadora estava fixando um cartaz no quadro; enquanto isso, todos conversavam sobre assuntos variados: filmes, bichos, objetos que têm em casa, etc.

Uma criança pegou um prendedor de cabelo e disse que era um bicho, que ia pegar outra criança; fez o barulho de um bicho pegando as crianças e todos riram bastante.

A educadora se aproximou, pegou o objeto da mão da criança e disse que guardaria porque não era hora de usar.

A educadora organizou a turma sentada em fila, lado a lado, de frente para o quadro e disse que iam começar a atividade.

(Creche Azul, turma de 04 anos)

Situação 12

A educadora saiu da sala por um instante.

Fiquei sozinha com a turma e todos começaram tirar as blusas de frio e jogar para cima; pedi as blusas para guardá-las e eles entregaram.

As crianças começaram correr na sala, lutar uns com os outros, caíam e levantavam; eu pedi que tivessem cuidado e eles pareciam não me ouvir.

Uma criança ficou de quatro e começou latir; eu também comecei latir; eles pararam para ouvir e logo ficaram de quatro, latindo também e rolando no chão.

A educadora chegou na sala e disse pra todo mundo sentar, que começaria a troca da roupa, que eles iriam vestir a farda.

(Creche Amarela, turma de 03 anos)

As situações ilustram um fato que ocorre na maioria das vezes em que as crianças iniciam uma atividade de brincadeira: a não participação da educadora neste processo, assim como a interrupção do processo por parte da educadora quando toma conhecimento do mesmo.

Na Situação 9, a criança pega um carrinho e começa uma nova ação inserida na atividade pedagógica; emprega o conteúdo 'retângulo de papel' que está sendo trabalhado na atividade nesta nova ação, transformando-a numa nova atividade, ou melhor, numa atividade de brincadeira que tem como objetos que dão suporte, tanto o

carrinho quanto os retângulos de papel. A educadora, apesar de não interromper a brincadeira que ocorre com a interação entre duas crianças, não faz qualquer tipo de intervenção.

A educadora desta turma de 04 anos (Creche Vermelha, Situação 9) concebe a brincadeira como uma forma de introduzir conteúdos pedagógicos: *“brincadeira pra mim é brincar com a criança, fazer ela se sentir bem e conseguir passar alguma coisa pra ela, assim, pra satisfazer a idade delas, né?”*. Diante da pergunta de como emprega a brincadeira no dia-a-dia, ela responde: *“Eu gosto de introduzir o conteúdo, trabalhar com o conteúdo”*. Então, ela não faz menção ao tipo de brincadeira que surgiu na Situação 9, que não conta com este propósito pedagógico.

As brincadeiras são iniciadas pelas crianças nas Situações 10, 11 e 12 enquanto esperam a merenda e o retorno da educadora. Diferente das situações em que as educadoras possibilitam ou propõe a brincadeira, aqui as crianças interagindo socialmente, de acordo com Vygotsky (1966/1984), criam situações imaginárias e ilusórias para realizar desejos que fazem parte do cotidiano. Na Situação 11 o objeto prendedor de cabelo representa um bicho, fazendo parte da brincadeira como um brinquedo.

A educadora que é responsável pela turma de 03 anos da Creche Verde (Situação 10) conceitua a atividade com a música ‘pirulito que bate-bate’ que ocorre nesta situação como brincadeira: *“brincadeira pra mim é brincar livre, sem ninguém falar é isso, isso, isso... deixar brincar sozinho, do jeito que quer, a criança escolhe o jeito de brincar”*.

A Educadora da turma de 04 anos da Creche Azul (Situação 11) estabelece uma diferença entre brincadeira livre e brincadeira orientada, conforme podemos perceber a seguir:

Pesquisadora: Pra você, o que é brincadeira?

Educadora: *Mas você fala a brincadeira orientada ou a brincadeira livre?*

Pesquisadora: *Você, então, vê uma diferença entre a brincadeira livre e orientada, né?*

(...)

Pesquisadora: *Então, essa brincadeira livre, o que é isso pra você?*

Educadora: *Olha, na brincadeira livre, eu acho que eles entre si... com o brinquedo deles, ou com o concreto, eu acho que eles... não sei... se você orienta eles tão ali ligados naquela orientação que você deu e o livre eles ficam ali todos, entre eles pra conversar... as vezes você fica observando quantas coisas sai naquela brincadeira ali... eu acho que tudo que é livre é mais gostoso, prazeroso, não é?*

A brincadeira que surge na Situação 15 pode ser considerada como livre partindo do conceito da educadora, pois não foi orientada e começou com o brinquedo deles, mas não contou com a observação ou participação da mesma.

Retomando o conceito de cultura lúdica (Brougère, 2002) percebemos que existem significações próprias das brincadeiras que as crianças já adquiriram e dominam, pois diante de um procedimento específico a brincadeira é iniciada: uma criança pega um carrinho e outra criança que está ao lado se insere na brincadeira; as crianças começam cantar uma música e a brincadeira ‘pirulito que bate-bate’ é iniciada num grupo de quatro crianças; um objeto é empregado por uma criança para representar um bicho e as demais se inserem na brincadeira; por último, as crianças começam a imitar cachorros, numa mesma brincadeira, demonstrando compartilhar o significado da atividade.

As crianças iniciam uma brincadeira independente de contarem com objetos que dêem suporte às atividades, conforme pode ser visto na brincadeira do ‘pirulito que bate-bate’ e do ‘cachorro’. Na Situação 9 a atividade conta com a presença do carrinho como brinquedo, assim como dos retângulos de papel que passam de suporte

pedagógico a brinquedo, quando começam fazer parte da brincadeira. Na Situação 11 o brinquedo é um prendedor de cabelo que representa um bicho na brincadeira das crianças.

Observamos que a brincadeira iniciada pela criança também pode surgir a partir do momento em que a educadora disponibiliza espaço, tempo e materiais para a brincadeira, ou seja, a partir do momento em que há condições as crianças brincam, contando com o que existe disponível, vejamos:

Situação 13

A educadora falou que algumas crianças iriam desenhar com ela enquanto outros iriam brincar; em seguida pegou uma caixa com brinquedos.

Deixou numa mesa um brinquedo de formas geométricas coloridas de madeira, em outra mesa umas bonecas, em outra mesa uns carrinhos e em outra mesa um jogo da memória de peças grandes com figuras de animais; na última mesa deixou papel e um pote com giz de cera.

Algumas crianças trocavam de brinquedo e a educadora não fazia nenhuma intervenção.

Algumas crianças ficaram no chão, envolvidas com os objetos e isso era permitido pela educadora.

A educadora sentou-se à mesa com as três crianças que estavam desenhando. Algumas crianças saiam da sala com os brinquedos, a educadora chamava e eles retornavam.

Todos participavam animadamente em pequenos grupos nas mesas ou no chão. Algumas crianças chamavam a educadora para ver o que estavam fazendo e a educadora fala sempre algo positivo.

Tinha brinquedos para todos e as crianças trocavam sempre e sem nenhum conflito.

A educadora chamou para guardar material porque estava na hora de ir para o pátio e as crianças atenderam, ajudando a guardar tudo.

(Creche Verde, turma de 04 anos)

Situação 14

A educadora 2 pegou uma caixa de brinquedos que estava sobre o armário da sala; todos as crianças se aproximaram dela, tentando segurar a caixa;

A educadora 2 retirou uma bola da caixa e disse: *Olha, a bola é pra chutar e não é pra segurar não!*

Jogou a bola no chão, pegou outra bola na caixa e jogou no chão também.

Saiu da sala para a parte externa carregando a caixa e as crianças foram atrás.

Despejou a caixa de brinquedos; tinha brinquedos variados, de plástico, em número reduzido: carrinhos, bonecos, motos, animais, telefone e peças variadas quebradas e faltando partes.

As crianças pegavam no chão os brinquedos e ficaram em atividade livremente.

A educadora 2 saiu para ir ao banheiro e a educadora ficou, conversou comigo e com as colegas que passavam por ali.

As crianças continuavam em atividade livre com os brinquedos.

A educadora 2 falou com uma criança: *Vamos brincar de bola, vamos brincar!*

A educadora 2 chutou a bola uma vez e continuou conversando com as colegas.

Passados alguns minutos a educadora 2 recolheu os brinquedos.

(Creche Amarela, turma de 03 anos)

Situação 15

A educadora falou que a turma podia ir para o pátio porque estava na hora do recreio.

As crianças ficaram em atividades livres durante todo o tempo

Algumas crianças utilizavam três cadeiras que ficavam sempre no pátio e a atividade consistia em sentar nas cadeiras, organizadas uma atrás da outra, como se fosse um trem; as crianças faziam o barulho de um motor.

Outras crianças utilizavam dois bancos compridos do pátio e a atividade consistia em subir no banco, ficar de pé e pular no chão.

Outras crianças utilizavam mais dois bancos: sentavam, formando uma grande fila nos bancos, faziam o barulho de um motor e os movimentos como se estivessem virando curvas.

Outras crianças corriam pelo pátio e algumas ficaram sentadas durante o recreio, ilustrado nas figuras 12 e 13, a seguir.

A educadora ficou todo o tempo do recreio sentada em um banco, ao meu lado.

Acabou o recreio.

(Creche Vermelha, turma de 04 anos)



Figura 12 e 13. Brincadeira no pátio, turma de 03 anos, Creche Vermelha

Situação 16

Era hora do recreio e a educadora falou que podiam ir para o pátio, onde já existiam duas turmas.

As crianças estavam correndo ou mexendo na areia: fazendo montes e buracos, procurando folhas secas e virando cambalhotas.

(...)

Sentei ao lado de uma criança que estava mexendo com areia e algumas folhas secas e perguntei: *Você está fazendo o que?*

Criança: *Brincando.*

Pesquisadora: *Brincando de que?*

Criança: *Areia*

Pesquisadora: *Você está fazendo o que com a areia?*

Criança: *Ué, brincando.*

Pesquisadora: *O que é isso que você está fazendo com esse monte de areia?*

Criança: *Um bolo.*

Pesquisadora: *Um bolo? Dá um pedaço desse bolo pra mim?*

Criança: *Ta fazendo.*

Pesquisadora: *Eu espero.*

Pesquisadora: *Ta pronto?*

Criança: *Ta*

Pesquisadora: *Cadê meu pedaço?*

A criança pegou um punhado de areia e entregou em minha mão.

Pesquisadora: *Hum! Gostoso! Esse bolo é de que?*

Criança: *De chocolate.*

Mais três crianças se aproximaram e pediram para ver o que havia na minha mão; mostrei e disse que era um bolo; a criança falou para as demais que ela havia feito.

A educadora chamou as crianças para a sala.

(Creche Azul, turma de 03 anos)

Consideramos que essa postura das educadoras disponibilizarem objetos e espaços para que as crianças atuem livremente tem como consequência a atividade da brincadeira, partindo do conceito de cultura lúdica de Brougère (2002) como um conjunto de regras e significações próprias da brincadeira que a criança adquire e domina no contexto da brincadeira no espaço da educação infantil. Vamos analisar as brincadeiras das situações de 13 a 16 a partir da descrição que o autor faz de cultura lúdica, apresentada no capítulo anterior:

- a) “...um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (p. 24) - A partir do procedimento de distribuição de brinquedos pelas educadoras nas Situações 13 e 14 e da disponibilização do espaço do pátio nas Situações 15 e 16 as brincadeiras foram iniciadas pelas crianças, mesmo sem uma participação efetiva das educadoras;
- b) b) “...compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras” (p. 24) – é bastante evidente que as brincadeiras são iniciadas levando-se em consideração os hábitos das crianças, as relações sociais que são estabelecidas naquele momento e os objetos;
- c) c) “... se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-lo ao jogo” a (p. 25) – as crianças demonstram que

possuem conhecimentos que possibilitam a produção da ludicidade, como o conhecimento das características do trem na Situação 15 e do bolo na Situação 16.

Existe a presença de objetos que dão suporte às brincadeiras em todas as situações, sendo que nas Situações 13 e 14 as crianças contam com a disponibilização de objetos que possuem uma função lúdica independente de estar na brincadeira, como as bonecas, os animais de plástico e a bola; nas situações 15 e 16 as crianças contam com objetos que ganham sentido de brinquedo na medida em que as crianças empregam os mesmos: as cadeiras representam um trem e a areia representa o bolo de chocolate.

As crianças interagem entre si, empregam os objetos na realização das atividades de brincadeira e contam com a presença da educadora nas situações 13, 14 e 15, mas não contam com a participação das mesmas nas brincadeiras. Apenas na Situação 16 a educadora se ausenta do pátio no horário do recreio.

Finalizamos retomando o conceito de Vygotsky (1966/1984) de que as crianças criam situações imaginárias e ilusórias para realizar desejos que fazem parte do cotidiano, e chamamos atenção para o fato de que somente uma educadora (turma de 04 anos da Creche Verde, Situação 13) fez menção à imaginação para conceituar a brincadeira:

Eu acho que brincadeira é um jeito da gente tornar a vida mais bonita, tanto é que brincar todo mundo brinca, adulto brinca também... é por isso que eu gosto de brincar (risos)... esse negócio de fazer de conta... esse negócio da imaginação, eu acho que a brincadeira estimula muito, né? É por isso que eu valorizo o conto de história, da imaginação... então, pra mim, brincar é viver, ta muito relacionado...

Capítulo 5

Para Concluir: Acabou-se a Brincadeira

*Entrou por uma porta
e saiu por outra
O senhor meu rei, se quiser
que lhe conte outra!*

(Ditado Popular)

Goldenberg (2005) compara a realização de uma pesquisa a um relacionamento amoroso composto por fases diversas: paquera, namoro, casamento e separação. Pois bem, chegamos a esta fase final. Ainda que não seja uma separação, vamos refletir sobre o que passou.

Alcançar o objetivo de compreender de que forma a brincadeira comparece na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia nos afetou, principalmente, com dois grandes desafios: o primeiro deles foi pesquisar o tema, já bastante explorado teoricamente, conforme apresentamos no Capítulo 3 deste trabalho, assim como explorado em pesquisas variadas: Debortoli (2005), Oliveira (2004), Poletto (2004) e Silva (2003). Um segundo desafio foi manter o foco na atividade da brincadeira diante da imensa teia que se constitui a educação infantil da rede pública, neste caso, a educação de crianças pobres no interior da Bahia.

A inserção no cotidiano das creches através da observação participante durante dois meses foi fascinante na medida em que nos colocou diante da presença da brincadeira. Por outro lado, provocou medo e angústia por estarmos diante de crianças com fome, crianças sujas, crianças tristes e maltratadas pela desigualdade social, a mesma desigualdade revelada pela história da assistência para a criança no Brasil apresentada no Capítulo 1.

Como nosso foco não estava na compreensão das diferentes formas de brincar, mas em compreender como qualquer brincadeira comparece na educação infantil e a implicação do educador neste processo, as discussões envolvendo conceitos da brincadeira no Capítulo 3 e a construção do texto solicitavam a todo instante ilustrações que facilmente encontramos na constituição do *corpus*. Na medida em que apresentamos as definições, num processo dialógico e ilustrado com as situações das creches, clareamos as especificidades do nosso objeto de pesquisa e respondemos a questão de como entendemos a brincadeira: como um processo construído sócio-historicamente pelo sujeito, com as marcas da cultura e do tempo. Como exemplo destas marcas na creche, apresentamos as situações do recreio como momento destinado à brincadeira, por carregar a significação própria da brincadeira e as crianças e educadoras já terem adquirido este significado.

A constituição do *corpus* feita teve um compromisso de compreender a relação entre a brincadeira naquelas creches e fatores como: o contexto social do seu surgimento, contexto material, objetivos, entre outros. Buscamos compreender o significado e sentido envolvidos no processo e, para tanto, descobrimos um sentido no material fruto da pesquisa de campo que deu significado à brincadeira.

A nossa inserção nas creches como observadoras e as entrevistas realizadas contribuíram para que compreendêssemos a atividade que era nosso foco no cotidiano da educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista, assim como a concepção que as educadoras têm acerca desta atividade, lembrando que “os estudos do cotidiano não oferecem garantias e as metodologias de pesquisa rascunhadas recusam a definição de etapas, procedimentos, instrumentos, teorias que mostrem o caminho seguro para o encontro da verdade” (Esteban, 2003, p. 135) e que não há uma lei capaz de fornecer a essência da realidade.

Conforme apresentado e discutido no Capítulo 4, construímos três grandes núcleos de sentido que nortearam a constituição do *corpus*: brincadeira possibilitada pela educadora, brincadeira proposta pela educadora, brincadeira iniciada pelas crianças, independente de ser proposta ou possibilitada pela educadora.

Estes núcleos de sentido responderam a um dos nossos principais focos que era compreender de que forma as educadoras participam da brincadeira que comparece na educação infantil. Podemos observar que o fato de possibilitar não garante a participação e envolvimento das educadoras nas atividades. Durante as entrevistas todas as educadoras reconhecem a importância da brincadeira e estabelecem uma relação da mesma com o desenvolvimento infantil, mas, na maior parte das vezes, não exploram a atividade na rotina da creche.

Percebemos a valorização da brincadeira pelas educadoras, quando falam o que entendem pela mesma, como no discurso da educadora da turma de 04 anos da Creche Verde “*eu acho que brincadeira é um jeito da gente tornar a vida mais bonita*” ou no discurso da educadora da turma de 04 anos da Creche Vermelha “*brincadeira pra mim é brincar com a criança, fazer ela se sentir bem e conseguir passar alguma coisa pra ela (...)*”, mas é um discurso baseado no senso comum e não há um conhecimento mais profundo da atividade da brincadeira e a relação desta com o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Compartilhamos da perspectiva sócio-histórica que parte da concepção do homem como um ser inserido num contexto social e cultural e percebemos ao longo da nossa inserção nas creches que as educadoras não se dão conta da importância dos papéis sociais que ocupam e das possibilidades envolvidas nas interações com as crianças na creche. Muitas vezes os discursos e a forma de agir das educadoras, que se ausentam quando começa uma brincadeira, lembram o conceito frobeliano da

brincadeira como uma atividade inata e espontânea da criança. Outras vezes as educadoras estão presentes, mas parecem não saber o que fazer neste processo.

Apesar de perceber, durante as observações, uma frequência maior da atividade da brincadeira nas turmas de 03 anos, as educadoras não mencionam essa diferença durante as entrevistas. Outro ponto percebido é um lugar recorrente ocupado pela brincadeira, que parece surgir para preenchimento de espaços entre atividades outras, sem planejamento prévio, atendendo ao espontaneísmo, por exemplo, as crianças podem brincar enquanto esperam a hora do almoço ou a hora de ir embora.

De forma geral a brincadeira está presente em todas as turmas observadas, conta com a interação entre as crianças, algumas vezes com a presença da educadora e com objetos que dão suporte a estas atividades. Vale ressaltar que não existe um horário destinado ao planejamento, com exceção da Creche Azul, que dispensa as crianças quinzenalmente, conforme podemos observar no discurso da educadora da turma de 04 anos:

Pesquisadora: Como é feito esse planejamento?

Educadora: Em conjunto com as colegas, tem um horário. A gente não pode estar dispensando os alunos, né, a gente tira de manhã das sete e trinta as dez, tem um dia, né, de quinze em quinze, na sexta-feira, à tarde de uma as três. A gente termina aquele planejamento, não dá pra fazer, fica a desejar muito, muito mesmo.

Como foi visto no Capítulo 1, o RCNEI considera a brincadeira como uma atividade que responde às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para a criança e desta forma sugere que seja empregada permanentemente na rotina da educação infantil. A maioria das educadoras ouviu falar do RCNEI, mas reconhece que não tem contato com o material.

No contexto geral das creches encontramos algumas contradições com o que é proposto legalmente, como exemplo, encontramos uma educadora que não tem a formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação infantil, a saber, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Apenas uma educadora possui ensino superior. Outra contradição que chama a atenção é o fato de nenhuma creche observada receber crianças que tenham idade inferior a dois anos.

A escolha do título deste trabalho, “FAZ-DE-CONTA QUE EU BRINCO”, traduz as nossas impressões sobre a participação e implicação das educadoras no comparecimento da brincadeira nas instituições observadas: existe um discurso sobre a brincadeira, a atividade comparece no cotidiano das creches, mas a participação da educadora não se concretiza.

Esperamos, através da compreensão deste lugar ocupado pela brincadeira na educação infantil, contribuir para a efetivação das políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional, para a criança de zero a seis anos, fomentando a discussão sobre a prática do educador, suas limitações e possibilidades.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com equipe pedagógica***ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EQUIPE
PEDAGÓGICA***

Local:

Entrevistados:

1. Data de implantação das creches públicas. Número de creches implantadas.
2. Houve um programa de implantação?
3. Qual a natureza de vínculo entre creches e a PMVC?
4. Qual o número atual de creches públicas? Apontar crescimento.
5. Qual a faixa etária atendida nas creches?
6. Qual a demanda para as creches?
7. Há alguma perspectiva de expansão das creches públicas?
8. Como é feita a seleção das crianças?
9. Qual a população atual atendida nas creches?
10. Existe uma proposta pedagógica? Se existe, é unificada ou por instituição?
11. Existe algum tipo de parceria entre as creches e outros serviços da PMVC?
Quais? Como é viabilizada esta parceria?
12. Existe disponibilidade de materiais pedagógicos para as creches? Quais?
13. Qual a composição do quadro de funcionários das creches?
14. Existe uma política de formação para os professores? Como é feita?
15. Há recursos financeiros específicos para a educação infantil?

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido do diretor



**Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de Psicologia**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO

Ilmo Sr(a) Diretor(a) do(a) _____
Sr(a) Diretor(a),

Solicitamos de V. S^a permissão para realizar observações e administrar entrevistas em professores desta instituição referentes ao projeto intitulado “FAZ-DE-CONTA QUE EU BRINCO – o comparecimento da brincadeira na educação da rede pública de Vitória da Conquista - Bahia”, financiado pela Capes e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da professora Rosângela Francischini. O referido projeto encontra-se em anexo.

Os dados da pesquisa serão obtidos através de observação e entrevistas em visitas sistemáticas e agendadas, realizadas junto aos professores desta instituição. Não haverá nenhum tipo de despesas para os participantes, em decorrência da pesquisa. Em relação aos dados que serão obtidos, informamos que não há interesse em informações pessoais, mas nos resultados globais dos sujeitos. O interesse desse trabalho é puramente científico, tendo por finalidade fomentar o avanço na área de psicologia. Assim, nenhuma informação pessoal colhida através desta pesquisa será levada a público. Os resultados serão analisados de forma global em fóruns científicos. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados a V. S^a caso seja do seu interesse.

Caso V. S^a autorize a realização da pesquisa em sua instituição, por favor, queira devolver-nos este documento devidamente assinado. A desistência em participar da pesquisa, em qualquer momento, será acatada e não acarretará em prejuízo algum para a instituição dirigida por V. S^a, sendo responsabilidade dos pesquisadores.

Certas de contar com a colaboração de V. S^a, agradecemos antecipadamente a colaboração.

Vitória da Conquista, ____/____/____

Carmem Virgínia Moraes da Silva
(Responsável pela pesquisa)

Responsável

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido do educador

Vitória da Conquista, ____/____/____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR

Prezado (a) Sr (a),

Tendo o estabelecimento em que V. S^a trabalha autorizado a realização de uma pesquisa sobre a concepção e prática dos professores a respeito da atividade da brincadeira, viemos, muito respeitosamente, solicitar de V.S^a consentimento para participar deste estudo.

Informamos que o interesse por essa pesquisa é puramente científico e que ela está sendo realizada por mim, que trabalho no Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da professora Rosângela Francischini.

Os dados da pesquisa serão obtidos através de observação e entrevistas em visitas sistemáticas e agendadas. Não haverá nenhum tipo de despesas para os participantes, em decorrência da pesquisa. Informamos que não há interesse em informações pessoais, mas nos resultados globais dos sujeitos. Assim, nenhuma informação pessoal colhida através desta pesquisa será levada a público. Os resultados serão analisados de forma global em fóruns científicos.

Caso V. S^a aceite participar dessa pesquisa, por favor, queira devolver-nos esse documento devidamente assinado. A desistência em participar da pesquisa, em qualquer momento, será aceita e não acarretará em prejuízo algum para V S^a, sendo responsabilidade dos pesquisadores.

Agradecemos imensamente a colaboração,

Carmem Virgínia Moraes da Silva
(Responsável pela pesquisa)

Participante da pesquisa

Apêndice D - Roteiro de entrevista semi-estruturada com educadora

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EDUCADORA

1. Dados de identificação
 - a) Nome
 - b) Idade
 - c) Estado civil
 - d) Tem filhos? Quantos? Idade dos filhos.
2. Qual a sua formação?
3. Qual a forma de ingresso na creche?
4. Qual a faixa etária das crianças que trabalha atualmente?
5. Quantas crianças têm na sua turma?
6. Quantos profissionais têm na sala?
7. Qual o horário de trabalho?
8. Qual a carga horária na creche?
9. Qual o tempo de experiência na instituição? E fora da instituição?
10. Qual o tempo de experiência como educador?
11. Qual o tempo de experiência como educador na educação infantil? Sempre trabalhou com essa faixa etária?
12. Qual o material utilizado no cotidiano com as crianças? Livros, brinquedos, outros materiais?
13. Utiliza algum material didático/pedagógico específico? Qual?
14. Trabalha com algum recurso audiovisual? Televisão, dvd, vídeo, aparelho de som?
15. Como é definida a rotina de trabalho?
16. Como é definido o conteúdo que é trabalhado com as crianças?
17. A creche trabalha com datas comemorativas? Como é realizado este trabalho?
18. Existe a participação dos pais em atividades da creche?
19. Existe participação da comunidade local em atividades da creche?
20. Qual a relação dos educadores com a direção da creche?
21. Qual a relação dos educadores com a equipe de coordenação da secretaria de desenvolvimento social?
22. Você já teve algum contato com o RCNEI?

23. Quais as características das crianças da idade que você trabalha?
24. Quais as atividades que eles mais gostam?
25. Quais as brincadeiras que eles gostam?
26. Como você utiliza a brincadeira no seu dia-a-dia na creche?
27. Para você, o que é a brincadeira?
28. Quando as crianças estão brincando, o que você faz?
29. Para você, existe alguma relação entre a brincadeira e a aprendizagem das crianças?
30. Em quais locais da creche vocês realizam atividades?
31. Em quais locais da creche vocês não brincam?
32. Você se lembra de quando era criança?
33. Você se lembra de que brincava quando era criança?
34. Quais os seus sentimentos quando se lembra disto?
35. Qual a lembrança mais antiga de quando era criança?
36. As brincadeiras eram iguais ou diferentes das brincadeiras de hoje?
37. Você brincava em quais locais?
38. E hoje, você brinca?

REFERÊNCIAS

Alves-Massotti, A. J.; Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

Bardin, L. (1977/2000). *Análise do conteúdo*. Lisboa: edições 70.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Bahia, Imprensa Oficial do Estado.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro. Acesso em junho de 2005, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional da educação infantil – Documento introdutório*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2005). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Acesso em junho de 2005, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf.

Brasil. (2006) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*.

Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto. (Org.), *O brincar e suas teorias*, (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Brougère, G. (2004). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Cerisara, A. B. (2003). A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com Base na Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In Faria, A. L. G. de; Palhares, M. S. (Orgs.), *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*, (pp. 19-50). Campinas: Autores Associados.

Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Debortoli, J. A. (2005). Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães & J. A. Debortoli (Orgs.), *Brincar (es)*, (pp. 65-80). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Demo, P. (2000). Pesquisa Qualitativa. In *Metodologia do conhecimento científico*, (pp. 145-159). São Paulo: Atlas.

Esteban, M. T. (2003). Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In R. L. Garcia. (Org.), *Método; métodos; contramétodo*, (pp. 125-145). São Paulo: Cortez

Faria, A. L. G. de. (2002). *Educação pré-escolar e cultura: por uma pedagogia da educação infantil*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp. São Paulo: Cortez.

Farias, M. (2005). Infância e educação no Brasil nascente. In V. M. R. Vasconcelos (Org.), *Educação da infância: história e política*, (pp. 33-49). Rio de Janeiro: DP&A.

Francischini, R., Campos, H. R. (2005). Pesquisa com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal. *IV Fórum de Investigação Qualitativa. Juiz de Fora: Feme Edições*, 01, 01-11.

Freitas, M. C. (2003). Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In M. C. Freitas. (Org.), *História Social da Infância no Brasil*, (pp. 11-18). São Paulo: Cortez.

Freitas, M. T. de A. (2004). O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30 (1), 109-138.

Goldemberg, M. (2001). A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record.

Japiassu, H. (1982). *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Kishimoto, T. M. (2002). Froebel e a concepção de jogo infantil. In T. M. Kishimoto. (Org.), *O brincar e suas teorias*, (pp. 57-78). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Kramer, S. (2003). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

Kuhlmann Jr., M. (2002). A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In M. C. Freitas, M. Kuhlmann Jr. (Orgs), *Os intelectuais na história da infância*, (pp. 459-501). São Paulo: Cortez.

Leontiev, A. (1972). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.

Lordelo, E. R. (2002). “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In E. R. Lordelo, A. M. A.; Carvalho e S. H. Koller (Orgs). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*, (pp. 75-95). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.

Medeiros, R. (2003). Vitória da Conquista nos anos 1960-1978. In L. Moscone (Org.),

Edivânia: uma vida de fé e de muitas lutas, (pp. 23-34). São Paulo: Parábola Editorial.

Minayo, M. C. de S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Monarcha, C. (2003). Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In M. C. Freitas (Org.), *História Social da Infância no Brasil*, (pp. 101-161). São Paulo: Cortez.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Nunes, D. G. (2005). Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In V. M. R. Vasconcelos (Org.), *Educação da infância: história e política*, (pp. 73-97). Rio de Janeiro: DP&A.

Oliveira, I. C. C. de. (2004). *Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Palhares, M. S.; Martinez, C. M. S. (2003). A Educação Infantil: uma questão para o debate. In Faria, A. L. G. de; Palhares, M. S. (Orgs.), *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*, (pp. 5-18). Campinas: Autores Associados.

Pardal, M. V. C. (2005). O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In V. M. R. Vasconcelos (Org.), *Educação da infância: história e política*, (pp. 51-72). Rio de Janeiro: DP&A.

Patto, M. H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz.

Piaget, J. (1967/1999). *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, J. (1970/1983). A epistemologia genética. In Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

Pino, A. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky. São Paulo: Cortez.

Poletto, R. C. (2005). A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 67-75.

Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. (s. d.). Acesso em agosto de 2005, de <http://www2.pmvc.com.br>.

Rizzini, Irene. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais.

Rizzini, Irene.; Castro, M. R. de; Sartor, C. D. (1999). *Pesquisando... guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

Rizzini, Irma. (1993). *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula.

Rosemberg, F. (2003). A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In M. C. Freitas (Org.), *História Social da Infância no Brasil*, (pp. 141-161). São Paulo: Cortez.

Silva, L. S. P. (2003). *O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, R. da. (1998). *50 anos do pensamento jurídico-assistencial brasileiro 1927-1997*. Acesso em 17 de novembro de 2005, de <http://www.facom.ufba.br/pretextos/silva1.html>.

Vygotsky, L. S. (1966/1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wadsworth, B. J. (1997). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.