

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Viliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Natal/RN
2014

Viliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

**O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profª Drª Maria Estela Costa Holanda Campelo

**Natal/RN
2014**

Viliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Dissertação intitulada “O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental” foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, sendo aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, abaixo especificada.

Data da Aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo – Orientadora/UFRN

Prof.^a Dra. Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN

Prof.^a Dra. Priscilla Carla Silveira Menezes – UnP

Prof.^a Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho – UFRN

DEDICATÓRIA

*Mas eu cantarei louvores à tua força;
de manhã, louvarei a tua fidelidade, pois tu és o
meu alto refúgio, abrigo seguro nos tempos
difíceis.*

Salmos 59:16

*"Tu, Senhor e Deus meu, és digno de receber
a glória, a honra e o poder".*

Apocalipse 4:11, parte a

*Dedico este trabalho ao meu Senhor Jesus
Cristo, por ter permitido a realização deste
grande sonho. Toda honra e toda glória é para ti,
Jesus.*

AGRADECIMENTOS

*As lutas, os desafios foram grandes, mas pela permissão e fidelidade de Deus, sou vitoriosa. Agradeço primeiramente **ao meu Deus**, onipotente, onisciente e onipresente, por me guiar e me proteger. Por ter me concedido serenidade e confiança para a realização deste trabalho. Obrigada Deus, pela coragem necessária, pelo vigor da minha mente, por estar comigo em todos os momentos, iluminando o meu caminho para que eu conseguisse alcançar minhas metas. Só para ti Senhor, toda honra e toda glória.*

***Aos meus pais**, primeiros e eternos educadores. Pelo dom da VIDA. Pelas palavras de incentivo, pelo imenso amor e carinho, por terem me conduzido a descobrir o mundo, por terem acreditado em mim. Pelo exemplo de fé, coragem, otimismo e sabedoria. Agradeço a Deus por ter me presenteado com pais tão maravilhosos e especiais.*

***Ao meu grande amor Roniery (Roninho)**, esposo, namorado, amigo e companheiro, pelo amor, incentivo e paciência... Por ter compreendido minha ausência... Por ter me ajudado a realizar este sonho. Saiba Roninho, que sou a mulher mais feliz do mundo, porque tenho um esposo maravilhoso como você.*

***A minha irmã Viliane**, pelo carinho, pelo incentivo, pelas orações e palavras de fé. Pela força e encorajamento nos momentos de angústia, em que eu precisava de ajuda.*

***As minhas sobrinhas Victória (Vivi) e Anne Marcelle (Aninha)**, por me ensinarem a entender o que é ser criança e por vivenciarem comigo momentos de aprendizagens e brincadeiras.*

***Aos meus familiares**, em especial, minha tia-mãe Luzimar, Quaresma, Vovó Mariita, que sempre me ajudaram em orações para que eu conquistasse essa vitória.*

***À minha querida Professora Maria Estela Campelo**, mestra que me conduziu ao caminho do saber... Pelo seu exemplo de dedicação, responsabilidade, simplicidade no exercício da docência. Pela confiança, competência e significativa contribuição na orientação deste trabalho. Minha eterna gratidão Estela, pelo aprendizado, companheirismo, amizade e por ter acreditado em mim. Saiba que comigo trago muito de você. Você é um presente de Deus.*

Aos mestres, que contribuíram para minha formação, criando possibilidades para a construção e sistematização dos meus conhecimentos. Agradeço especialmente a Professora Maria da Conceição Passeggi, pelas reflexões e aprendizagens na disciplina: Seminário: histórias de vida e formação II. Especialmente agradeço também a Professora Ecleide Furlanetto, pela oportunidade a mim concedida de expandir meus conhecimentos, quando participei do Grupo de Pesquisa: Sujeitos, formação e aprendizagem, na UNICID – Universidade Cidade de São Paulo.


A amiga Milena Cabral, pela significativa contribuição na realização deste trabalho.

A todas as crianças do NEI, em especial as que participaram da pesquisa, por terem vivenciado comigo muitas aventuras maravilhosas e inesquecíveis.

A todas as pessoas que fazem parte do Núcleo de Educação Infantil da UFRN, pela receptividade, disponibilidade, pelas aprendizagens, pelo apoio e colaboração na realização deste trabalho. Em especial, agradeço as professoras: Adélia Ubarana, Keila Barreto, Rebeca Ramos, Neyse Siqueira, Teresa Régia, Daniele Medeiros, Ruth Regina, Analice Cordeiro e Andrea Diniz, que vivenciaram comigo momentos de reflexão teórico-prática, contribuindo significativamente na construção deste trabalho.

As Professoras da Banca Examinadora, pelas relevantes contribuições que, certamente, darão ao meu trabalho.

OBRIGADA!




O QUE É BRINCAR
BRINCAR É A LIBERDADE DE VIVER, BRINCAR PODE SER PARA
QUALQUER UM É PARA ADULTOS E PARA CRIANÇAS MAS É MAIS PARA
CRIANÇAS PORQUE ELAS TEM MAIS IMAGINAÇÃO DO QUE OS ADULTOS.
ETAMBÉM OS ADULTOS NÃO TEM TANTO TEMPO PARA BRINCAR DO
QUE COMO AS AS CRIANÇAS. PARA MIM BRINCAR É A MELHOR
COISA DE FASER É MUITO DEVERTIDO E VOSSÉ PODE BRINCAR
COM QUALQUER COISA.

COELHO BRANCO



O que é brincadeira?
Brincadeira é brincar e se divertir,
é ser livre: correr, pular, saltar, brincar
de pega-pega, de esconde-esconde, correr
sobre o vento, brincar de sombra, fingir
de ser pirata no mar. Brincar é isso
pra mim. Brinque muito e se divirta!

GATA DINÁ



BRINCAR PRA MIM É DE
DIVERTIR. NA BRINCADEIRA
ME DIVIRTO MUITO COM MEUS
AMIGOS. LA TEM MUITOS BRINQUE
DOS I POSSO SER MUITOS
PERSONAJENS: SUPER HEROI
MEDICO DAH.

PATO



Brincar é se divertir: com os amigos, com a família,
brincar é ser criança, porque alguns dizem que
criança é adora da brincadeira. Brincar: que pa-
lavra é essa? os crianças conhecem, os adultos co-
nhecem, mas quem nunca brincou, nunca foi
criança.

DUQUESA

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA	PÁGINA 81
QUADRO 2 – REGRAS CORPUS DE PESQUISA	PÁGINA 84
QUADRO 3 – BRINCAR / BRINCADEIRAS: APRECIÇÕES DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	PÁGINA 111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	PÁGINA 84
--	-----------

LISTA DE SIGLAS

CE	- Centro de Educação
COC	- Currículo Orientado Cognitivamente
EUA	- Estados Unidos da América
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEI/CAp	- Núcleo de Educação da Infância/ Colégio de Aplicação
PPGED	- Programa de Pós-graduação em Educação
RCNEI	- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RN	- Rio Grande do Norte
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UEI	- Unidade Educacional Infantil

RESUMO

No mundo atual, a criança é concebida como um sujeito ativo na construção de conhecimentos, sendo capaz de refletir e agir sobre a sua realidade. Apesar desse reconhecimento e da realização de muitas investigações nesse sentido, observamos que ainda existe certa preferência pelo adulto, como sujeito das pesquisas na área educacional. A brincadeira não é, apenas, a linguagem da infância, mas a sua essência. Refletindo sobre esse princípio, no contexto de experiências anteriores de interação com crianças, como pesquisadora, como docente e como familiar, nos motivamos a construir a nossa Dissertação de Mestrado, norteada pela **questão de estudo** que se segue: ‘Como se manifesta o ‘olhar da criança’ dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a brincadeira – ali e alhures?’. O trabalho teve como **objetivo** ‘Investigar o olhar da criança sobre a brincadeira, particularmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental’. Orientada por critérios previamente definidos, focalizamos como *locus* da pesquisa o Núcleo de Educação Infantil – NEI/CAP/UFRN e, como sujeitos do trabalho, 15 (quinze) crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental que têm, em média, de 6 a 8 anos de idade. Do entrelaçamento das questões colocadas, vinculamos o nosso percurso metodológico à abordagem qualitativa de pesquisa, trabalhando com a etnografia e as narrativas infantis. Utilizamos como procedimentos de construção dos dados, a entrevista narrativa, a observação e a análise documental. Para as nossas análises, nos inspiramos em princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), procurando transitar pela relação teoria/prática, estabelecendo diálogos com os sujeitos da pesquisa e outros autores consultados. Assim, da análise dos dados, emergiu a temática ‘Brincar/Brincadeiras: apreciações de crianças do Ensino Fundamental’, que ampliou nossos conhecimentos acerca da compreensão de crianças sobre: brincar/brincadeiras; modos de brincar; razões para brincar; brinquedos e brincadeiras preferidos; sentimentos experienciados no brincar; brincar em diferentes faixas etárias; relações brincar/aprender; lugares preferidos de brincar; professores e outros parceiros do brincar; importância da brincadeira. Fundamentada nos sujeitos da pesquisa e n’outros autores estudados, ressaltamos que a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança não deve ficar limitada às propostas curriculares, enquanto documentos, mas tenha “força suficiente para sair do papel” para a realidade cotidiana das Escolas da Infância, sejam elas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Criança. Brinquedos/Brincadeiras. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In today's world, the child is conceived as an active subject in the construction of knowledge, being able to reflect and act on their reality. Despite this recognition and realization of many investigations in this direction, we observe that there is still some preference for the adult, as a subject of research in education. The game is not only the language of childhood, but its essence. Reflecting on this principle in the context of previous interaction experiences with children, as a researcher, as a teacher and as a parent, we motivated ourselves to build our dissertation, guided by the **research question** that follows: "How the 'child's look' manifests in the early years of elementary school on the game - there and elsewhere?". The study **aimed** to "investigate the child's look on the game, particularly in the early years of elementary school". Guided by predefined criteria, we focused as the research locus the Center for Early Education - NIS / CAp / UFRN and as subjects of work, fifteen (15) children from the three initial years of elementary school who are, on average, 6 to 8 years old. Interleaving the questions, we linked our methodological approach to qualitative research approach, working with ethnography and childhood narratives. We used as data building procedures, the narrative interview, observation and document analysis. For our analysis, we looked for inspiration in the principles of Content Analysis (Bardin, 2011), seeking to transit the theory/practice relationship, establishing dialogues with the study subjects and other consulted authors. Thus, from data analysis the theme "Play/Plays" emerged: testimonials elementary school children, that expanded our knowledge about the children understanding about: play/plays; play modes; reasons to play, toys and favorite games; feelings experienced in playing, playing in different age groups; play/learn relationships; favorite places to play, teachers and other partners to play; the importance of play. Grounded on the research subjects and others studied authors, we emphasize that the importance of funny activities for child development and learning should not be limited to curriculum proposals as documents, but it has "enough power to leave the paper" to the everyday reality of Children Schools, whether Childhood Education or Elementary Education.

Keywords: Child . Toys/Plays. Elementary Education.

SUMÁRIO

1. CONVITE A UMA AVENTURA.....	14
2. VIVENCIANDO UMA AVENTURA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA E A BRINCADEIRA.....	26
2.1. AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NA HISTÓRIA.....	27
2.2. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	33
2.3. A IMPORTANCIA DA BRINCADIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL....	37
2.4. A BRINCADEIRA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	47
3. O CAMINHO PERCORRIDO POR ALICE NA AVENTURA: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	51
3.1. A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	52
3.1.1. Abordagem metodológica: alguns aspectos da Pesquisa Etnográfica.....	56
3.1.2. Abordagem metodológica: as narrativas infantis.....	60
3.2. INSTRUMENTOS DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	64
3.2.1. A Observação.....	64
3.2.2. A Entrevista narrativa.....	78
3.2.3. A Análise Documental.....	82
3.3. O CAMPO EMPÍRICO.....	82
3.4. OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	83
3.3. O DESENHO DA PESQUISA.....	85
4. O PAÍS DAS MARAVILHAS: CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DE PESQUISA....	88
4.1. A HISTÓRIA DO NEI.....	89
4.2. CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA.....	90
4.3. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA DO NEI/CAP.....	92
4.3.1. Como pensam e agem as crianças no ensino Fundamental?	94
4.4. PILARES DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR.....	97
4.5. O PAPEL DO PROFESSOR DO NEI/CAP.....	99
4.6. A METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA E A ROTINA ESTRUTURANTE...	103
4.7. A CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA NO NEI.....	107

5. VIAGENS, AVENTURAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS: O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A BRINCADEIRA.....	110
5.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE BRINCAR//BRINCADEIRAS.....	112
5.1.1 - Compreensão de crianças sobre brincar/brincadeiras	112
5.1.2 - Brinquedos/brincadeiras preferidos.....	117
5.1.3 - Brinquedos/ brincadeiras: modos de brincar.....	122
5.1.4 - Razões para brincar.....	123
5.1.5 - Sentimentos experienciados no brincar.....	125
5.1.6 - Brincar em diferentes faixas etárias.....	126
5.2. REFLEXÕES SOBRE BRINCAR/BRINCADEIRAS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	129
5.2.1 - Relações brincar/aprender.....	130
5.2.2 - Lugares preferidos de brincar.....	131
5.2.3 - Professores e outros parceiros do brincar.....	135
5.2.4 - Importância da Brincadeira.....	143
6. O DEPOIMENTO DE ALICE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	148
7. AVENTURAS VIVENCIADAS: REFERÊNCIAS.....	153
8. APÊNDICES.....	160

1.CONVITE A UMA AVENTURA

*Em bela tarde dourada,
Deslizamos na corrente,
Seguindo sem direção.
Remadores pequeninos,
Os bracinhos só fingiam,
Remos moviam em vão.
(Lewis Carroll).*



Neste trabalho – nossa Dissertação de Mestrado –, investigamos sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva de crianças desse nível de ensino. Focalizamos como sujeitos do trabalho, 15 (quinze) crianças que têm, em média, de 6 a 8 anos de idade e, como lócus, o Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAP/UFRN, que foram escolhidos por critérios¹ previamente definidos.

Ao longo desse trabalho, utilizaremos uma metáfora – A história “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll². A escolha da metáfora se justifica à medida que relacionamos a nossa pesquisa com uma aventura, que traz à tona a imaginação, o prazer das crianças quando narram sobre “O País das Maravilhas” e as brincadeiras que vivenciam nesse lugar. A história que nos inspirou é uma história conhecida pelas crianças, que se sentiram bastante entusiasmadas, ao longo de todo o processo de pesquisa, no qual, por diversas vezes, relemos com eles muitos trechos dessa história.

As motivações iniciais para a escolha dessa temática tiveram sua gênese quando desenvolvíamos nossa pesquisa para elaboração da monografia de conclusão do curso de Pedagogia/UFRN. Com esse trabalho, objetivávamos investigar o olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil. Da análise dos dados da monografia, emergiu a categoria “o olhar da criança sobre a brincadeira”, onde elas já apontavam a brincadeira como um momento importante na rotina da escola, o que veremos a seguir:

Na escola de criança, tem que ter professores diferentes, tem que ter brinquedos para a gente brincar, como para ler, para a gente ler, para a gente aprender. (Tarsila³). [...]. É porque as crianças brincam, aqui (se referindo a escola) tem o parque [...]. (Picasso).

¹ A explicação acerca desses critérios o leitor encontrará no capítulo O caminho percorrido por Alice na aventura: elementos teórico- metodológicos.

² Alice's Adventures in Wonderland, frequentemente abreviado para Alice in Wonderland (Alice no País das Maravilhas) é a obra mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, publicada a 4 de julho de 1865 sob o pseudônimo de Lewis Carroll. É uma das obras mais célebres do gênero literário nonsense. O livro conta a história de uma menina chamada Alice que cai numa toca de coelho que a transporta para um lugar fantástico povoado por criaturas peculiares, revelando uma lógica das características dos sonhos. Site pesquisado: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alice_no_Pa%C3%ADs_das_Maravilhas – Acesso em maio de 2013.

³ Por uma questão de ética e fazendo alusão à metáfora que foi utilizada na monografia - a pintura, as crianças foram identificadas através dos nomes de pintores famosos. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa receberam os nomes de: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Picasso, Monet, Portinari, Volpi e Matisse.

[...] Uma boa escola de criança é quando tem uma professora boa, que tem brinquedos, que tem muitas coisas, biblioteca, tem brinquedoteca [...]. (Tarsila) (MENDONÇA, 2006, p. 52 - Grifo nosso).

Na pesquisa da monografia, as crianças destacaram a importância de o professor saber as brincadeiras, no sentido de fazê-las acontecer entre as crianças, participando delas ativamente. Acerca do conhecimento dos professores sobre a brincadeira, encontramos significativas as falas de Portinari, Picasso e Anita, vejamos:

Devem saber fazer brincadeiras, exercícios. [...] Tem que saber fazer brincadeira, a minha professora faz, e eu gosto muito. [...] Ele deve saber sobre brincadeiras, deve saber brincar nas brincadeiras, aí eles ensinam as crianças a brincar. (MENDONÇA, 2006, p. 57 - Grifo nosso).

A criança brinca não só para se divertir, mas também para representar a realidade vivida e exercitar a sua imaginação. Ao brincar, a criança aprende a conviver no grupo, a vivenciar e a elaborar regras, a ouvir opiniões diferentes das suas, a experimentar diferentes papéis sociais, e a posicionar-se enquanto indivíduo e enquanto parte de um grupo. (MENDONÇA, 2006).

Considerando o que foi colocado, explícita ou implicitamente pelas crianças, o professor da educação infantil deve ter conhecimentos sobre muitas coisas: brinquedos e brincadeiras infantis; ensinar/aprender a língua escrita; literatura infantil e imaginação da criança, entre outros.

Indagadas sobre o(s) lugar(es) de que elas mais gostavam na escola, as crianças responderam:

O parque, a brinquedoteca e aqui na biblioteca. Por causa que a gente brinca, a gente pode ler, pode brincar, fazer de conta. A gente faz de conta que é Rute Rocha lendo um livro. Escrevendo. (Tarsila). [...] A brinquedoteca. Porque lá tem roupa para vestir, tem brinquedo, tem tudo. (Anita). [...] A brinquedoteca e a educação física. (Monet). (MENDONÇA, 2006, p. 64 - Grifo nosso).

Sobre as atividades de que as crianças gostam mais de fazer, destacou-se a brincadeira, embora outras atividades também tenham sido citadas.

Brincar. (Portinari). [...] Brincar e estudar. Eu gosto de ler na sala. (Picasso). [...] Brincar. (Volpi). [...] Brincar e escrever. (Monet). [...] Brincar. (Anita). (MENDONÇA, 2006, p. 67 - Grifo nosso).

A construção desse estudo também nos abre caminhos para refletirmos sobre a importância de prestarmos mais atenção nas crianças, procurando entender o que dizem e o que pensam através das suas múltiplas linguagens, bem como a partir da fala desses sujeitos singulares, podemos repensar o saber e o fazer pedagógico.

Outros fatores decisivos para a escolha de nossa temática residem em nossas vivências pessoais e profissionais, das quais destacamos: a experiência como bolsista estagiária do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN, ainda como aluna do curso de Pedagogia/UFRN e o exercício da docência nessa instituição de ensino.

Os estudos desenvolvidos no NEI nos proporcionaram aprendizagens relevantes sobre as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a implementação da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental, da qual fizemos parte, sobre a linguagem oral, escrita e leitura, o desenvolvimento da criança, concepções de criança/infância, concepção de brincadeira, dentre outras.

No NEI, desenvolvemos atividades relacionadas à formação docente, juntamente com a comunidade escolar. Participamos de todo o processo educacional dessa escola: o planejamento com as professoras e com as coordenadoras, as reuniões de estudo, paradas pedagógicas, reuniões administrativas, reuniões de pais e professores, semana pedagógica, além do próprio fazer pedagógico em sala de aula, orientado pelas coordenadoras e dividido com os colegas de trabalho.

Enfatizamos que para criar subsídios para a escrita desse trabalho, as atividades desenvolvidas no NEI, foram de fundamental importância, pois nos oportunizou aliar a teoria à prática, o que é bastante importante. Como nos esclarece Freire (1996, p.22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Além disso, por trás da prática de um professor há uma teoria que ilumina o seu trabalho, isto é, a prática é o fruto dos conhecimentos construídos pelo professor (WEISZ, 2001). Mas não basta ter o conhecimento teórico para agirmos conforme desejamos; a prática é muito importante, pois nos permite ratificar ou retificar a teoria, alicerce onde construímos conhecimentos, fazendo e refletindo sobre o fazer.

Também consideramos como fundamental para a nossa formação acadêmica, no âmbito da pesquisa em educação, a experiência vivenciada como bolsista voluntária de iniciação científica no Projeto de Pesquisa “Especificidades da Alfabetização: na Pedagogia e na Andragogia”⁴. Os estudos desenvolvidos na Base favoreceram a nossa formação em metodologia da pesquisa e nas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adulto.

Por fim, quando nos inserimos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN - PPGEd, o conhecimento sobre o nosso objeto de estudo foi se ampliando ao longo das disciplinas⁵, dos seminários da linha de pesquisa e no momento em que participamos como pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa: Sujeitos, formação e aprendizagem⁶.

Outra preocupação é no sentido de que, ao longo dos anos, a sociedade vem sofrendo diversas mudanças decorrentes do desenvolvimento tecnológico, das exigências impostas pelo mundo do trabalho e das diferentes culturas, o que é considerado por alguns autores como processo de globalização. Essas transformações interferem em diversas áreas, principalmente, no contexto educacional: na organização do trabalho pedagógico, modificando o currículo, a organização do espaço e do tempo e na priorização dos conteúdos conceituais como possibilidade predominante de intervenção do professor. (CABRAL NETO, 2009).

⁴ O referido Projeto de Pesquisa, registrado na PROPESQ/UFRN e com vigência entre 2004-2005, foi coordenado pela Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo, docente do então Departamento de Educação do CCSA/UFRN.

⁵ Dentre as disciplinas estudadas ressaltamos: “PPE 1000 - Seminário: desenvolvimento e educação da criança”, “ PPE0137 - Seminário: histórias de vida e formação II”, “PPE1002 – Seminário: alfabetização e letramento I” e “ PPE 0142 – Seminário: a psicogênese da língua escrita na perspectiva de Emília Ferreiro II”.

⁶ O referido Grupo de Pesquisa é coordenado pela Professora Doutora Ecleide Cunico Furlanetto, do Programa de Mestrado em Educação da Unicid – Universidade Cidade de São Paulo.

Nesse contexto de mudanças, é importante pensar se as escolas se preocupam em organizar adequadamente o tempo e o espaço pedagógicos, considerando as necessidades, possibilidades e especificidades da criança entre 6 a 10 anos.

Dentre essas necessidades, questionamos se há espaço para a brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de que forma ela se apresenta na rotina escolar de tal etapa, principalmente após a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental a partir de 2006, conforme a Lei nº 11.274/2006. Essa lei aponta para mudanças que deverão ocorrer em decorrência dessa inserção: tais mudanças não devem ser meramente administrativas, mas, se faz necessário considerar o nível de ensino da criança para criar uma proposta curricular que atenda as necessidades e possibilidades dessa fase. (SILVA, 2010).

A partir dos seis anos de idade, é exigido da criança em termos de escolarização, um maior número de responsabilidades e conteúdos, o que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, reduzindo ou eliminando os tempos e espaços da brincadeira. (BRASIL, 2007). É como se a partir deste momento, a criança precisasse assumir outra postura, voltada muito mais para o mundo do trabalho e para a sociedade da informação, mesmo ainda estando na infância. “Ao valorizar a brincadeira Benjamim (2002) critica a pedagogização da infância e nos faz pensar: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem nunca ter brincado?” (KRAMER, 2007, p. 16).

Da mesma forma que na Educação infantil, há também uma necessidade das crianças do Ensino Fundamental de brincarem, partindo do princípio de que o brincar se constitui numa das especificidades da infância, independente da sua idade. Percebemos que elas brincam de formas diferentes, mas não deixam de brincar.

Observando as crianças brincarem, verificamos que elas revelam a possibilidade de criar: várias cadeiras podem se transformar em um avião, um trem ou um ônibus e assim elas expressam sua imaginação, fantasia e realidade. De acordo com Kramer (2007, p. 15), “as crianças brincam, isso é o que as caracteriza”.

O documento do MEC, sobre o Ensino Fundamental de nove anos, ratifica o que dissemos anteriormente sobre a importância da brincadeira como um dos pilares da Educação Infantil e do Ensino fundamental, nos esclarecendo:

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica: O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços e debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino Fundamental de nove anos. (BRASIL, 2007, p. 9 e 10).

Entende-se, que o brincar possui um sentido social e está fortemente associado à cultura e às condições de vida daqueles que brincam. Segundo Brougère (1997), toda sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos, dentro de um espaço social. Através da brincadeira, as crianças se apropriam dessa cultura e sociedade, podendo se expressar e criar novas produções e desenvolvem-se.

Nessa mesma perspectiva, estão os estudos realizados por Vygotsky (1998), os quais defendem que a brincadeira favorece a Zona de Desenvolvimento Proximal⁷, pois ao brincar a criança age além do comportamento da sua faixa etária e da sua realidade diária, produzindo atividades e experiências novas, criando modos de pensar e agir no mundo que desafiam o seu conhecimento já internalizado.

A brincadeira é um dos eixos fundamentais trabalhados na educação de crianças. Essa atividade é incorporada como experiência de cultura, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são

⁷ A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um espaço dinâmico de aprendizagem, que de acordo com as ideias de Vygotsky (1998), implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, a brincadeira é considerada importante para o desenvolvimento da criança.

Rossler (2006) aponta que o desenvolvimento do ser humano acontece de acordo com a apropriação da cultura e com as diversas mediações que o indivíduo realiza ao longo da sua vida, que o tornam capaz de reproduzir, transformar e exteriorizar aquilo do qual se apropriou. Acreditamos que a criança recorre à brincadeira como mediadora desse processo de apropriação, expandindo suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço em que está inserida.

Brincar, portanto, é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Segundo Leontiev (2001 p. 122), “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal, que é a brincadeira”. Tal afirmação reforça o entendimento sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e nos instiga a buscar as ideias das crianças acerca do brincar.

O olhar das crianças se constitui um desafio para os pesquisadores, mas no que se refere às metodologias de pesquisas com crianças, percebemos a importância de dar vez e voz às culturas e histórias lúdicas das crianças, como uma possibilidade de conhecer para melhor compreender/explicar as relações entre professores e alunos. Conforme ratificam, Silvestre, Ferreira e Araújo (2010), temos como desafio ao ouvir as crianças refletir a importância dessa escuta para a partir de sua voz consolidar uma interação entre o universo infantil e adulto buscando compreender/explicar o mundo que nos rodeia. E ainda Kramer (2007, p. 16), nos chama atenção dizendo que “olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e outra maneira de ver a realidade”.

Esse tipo de metodologia trata-se de um exercício de suma importância, olhar/ver o cotidiano das crianças pequenas e grandes, buscando, dessa forma, modos de abordar essas realidades para, assim, por meio desse exercício teórico-metodológico e epistemológico, chegar perto desses seres sociais infantes

para entender suas visões de mundo e sociedade. Esse entendimento é ressaltado quando Faria *et al.* (2005, p. VIII), diz:

[...] muitos pesquisadores, salvo exceções, continuam em seus pedestais adultocêntricos no “campo” de pesquisa, campo que poderia ser um enorme verde florido de sons, linguagens e gestualidades lúdicas, mas que lamentavelmente constitui-se ainda numa ardilosa forma de vomitar os seus métodos positivistas. Métodos eivados de uma racionalidade instrumental que transforma as crianças em cobaias, tábulas rasas, “coisa” ou folha de papel em branco. [...] É importante desafiar os pesquisadores ao enfrentamento da pesquisa com crianças, de trazer à tona as implicações das relações estabelecidas pelo pesquisador com esses “novos” sujeitos, especialmente quando pensamos nas diferentes linguagens que podem permear essas relações.

Nesse sentido, devemos considerar as crianças como sujeitos que possuem um olhar crítico, que pensam, agem e sentem, como seres singulares e especiais, que têm direitos e deveres, que se constituem, desenvolvem-se nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais, ou seja, sujeitos que têm vez e voz na educação (BRASIL, 1998a).

Nesse sentido, também nos esclarece Kramer (2003, p. 81):

Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções.

Apesar de se constituir como desafio, alguns estudos sobre a metodologia com crianças já foram apontados no Brasil. São eles: Mendonça (2006); Campos e Cruz (2006); Cruz (2008); Araújo (2008); Silvestre, Ferreira e Araújo (2008); Faria, Demartini, Prado (2009); Passeggi et al (2011) e Mendonça (2012).

No que diz respeito a dar ‘vez’ e ‘voz’ às crianças, percebemos uma nova concepção de criança, que reforça essa nova forma de investigação. Nessa direção, Kramer (2007) desvela uma concepção na qual a criança vê a olho nu, fala o que pensa e sente a seu respeito, como também, do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Não podemos nos infantilizar, mas, aprender com as

crianças, a partir desse olhar, que dá nova forma as coisas, desmonta brinquedos, vira o mundo de ponta cabeça.

As pesquisas com as crianças são importantes fontes de dados nessa direção, porque tornam possível evidenciar as crianças como tendo as suas próprias perspectivas acerca do mundo social.

Essa abordagem de pesquisa com a criança nos permitiu conhecer um pouco mais a própria condição humana. Nessa mesma direção, defendemos com Kramer (2002), que a pesquisa com crianças é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam neste processo de criação.

Conhecer e aprender as manifestações e expressões culturais das crianças, tendo a brincadeira como categoria de análise e as crianças como sujeitos de pesquisa, portadoras de linguagens e produtoras de cultura, tem permitido ampliar o olhar da Psicologia, no sentido da ampliação das possibilidades de estabelecimento de relações diversas em que as múltiplas dimensões humanas possam ser reconhecidas, pois revelarão também as culturas infantis (FARIA *et al.*, 2005).

As crianças são produtoras de cultura no sentido de serem capazes de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. Essas culturas produzidas pelas crianças resultam do processo social de construção da infância.

A compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efetiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de por em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais. (SARMENTO, 2003).

É fundamental conhecer as crianças, pois elas nos revelam muitas coisas que são importantes para nós, adultos, refletirmos, haja vista que

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.25).

Refletindo sobre a criança, considerando a importância de conhecê-la, reconhecendo que as crianças são sujeitos que produzem cultura, que pensam, que se expressam e percebendo a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil surgiu o interesse em pesquisar “o olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Desse modo definimos a seguinte **questão orientadora da pesquisa**:

- Como se manifesta o ‘olhar da criança’ dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a brincadeira – ali e alhures?

Considerando as nossas preocupações e motivações do estudo, definimos como **objeto de estudo**:

- O olhar da criança sobre a brincadeira, particularmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

Com a questão de pesquisa e objeto de estudo definidos, elaboramos o seguinte **objetivo**:

- Investigar o olhar da criança sobre a brincadeira, particularmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para subsidiar teoricamente o trabalho, recorreremos a alguns estudiosos que têm contribuído para avançar o conhecimento na área em que desenvolvemos o trabalho: Áries (1991), Kramer (1993), Bogdan; Biklen (1994), André (1995), Ludke; André (1996), Brougère (1997), Vygotsky (1998), Kishimoto (1999), Wajskop (2001), Gaskell; Bauer (2002), Borba (2005), Faria, A.L.;

Demartini, Z.B.F.; Prado, P.D. (Orgs.) (2005), Campos, M. M.; Cruz, S. H. (2006), Mendonça (2006), Borba (2007), Cruz (2008), Müller; Carvalho (orgs.) (2009), Bertaux (2010), Passeggi *et al* (2011), Mendonça (2012), entre outros.

Destacamos, ainda, que neste trabalho, a consulta a fontes documentais também se fez necessária, o que nos levou a estudar os seguintes documentos: BRASIL (1998); (2007), Proposta Pedagógica NEI/CAp/UFRN (2004); Proposta Pedagógica NEI/CAp/UFRN (2013 - no prelo), dentre outros.

Essa dissertação está estruturada em uma introdução, quatro capítulos, e considerações finais, além das referências consultadas.

Nesta introdução, intitulada de “Convite a uma aventura”, em alusão à metáfora que estamos utilizando, discorreremos acerca da motivação pelo tema, o objeto de estudo, os objetivos e as questões de pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “Vivenciando uma aventura”, fizemos reflexões sobre a criança e a brincadeira.

“O caminho percorrido por Alice na aventura”, é o nosso segundo capítulo, ali discorreremos sobre a abordagem metodológica da dissertação, detalhando os instrumentos de coleta de dados e o desenho da pesquisa.

No terceiro capítulo, “O País das Maravilhas”, foi feita a contextualização do lócus de pesquisa – o NEI -, refletindo sobre a caracterização pedagógica e administrativa, a concepção de criança e infância, o papel do professor, a rotina e a metodologia do tema de pesquisa, a concepção de brincadeira e outras definições em que se apoia a prática pedagógica da escola.

No quarto capítulo, “Viagens, aventuras no País das Maravilhas”, analisamos as narrativas das crianças sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fechamos o trabalho com as nossas considerações finais – “O depoimento de Alice”, onde retomamos aspectos discutidos ao longo do estudo, acerca do olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho inclui ainda as referências que fundamentaram a pesquisa, e os apêndices que foram fundamentais para a construção do nosso objeto de estudo.

Destacando a importância deste trabalho para nossa formação profissional, convidamos o leitor a vivenciar nossa aventura.

2. VIVENCIANDO UMA AVENTURA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA E A BRINCADEIRA

As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria, querem brincar. [...] Brincar é coisa séria para a criança. Através de jogos e brincadeiras, ela se expressa, aprende a simular as situações do dia a dia, a enfrentar desafios, a lidar com suas derrotas, frustrações, fracassos e sucessos. Parece que, às vezes, há um mal-entendido entre os adultos e as crianças sobre o brincar. Isso é muito triste, pois observamos que, alguns adultos acabam aborrecidos com o tempo que a criança passa brincando, como se fosse “perda de tempo”. Como bem expressou Carlos Drummond de Andrade: “brincar não é perder tempo, é ganhá-lo”. As crianças estão no tempo do lúdico. Saber escutar suas brincadeiras é respeitá-las como sujeitos em tempo de ser, sonhar, construir castelos, descobrir o mundo, experimentar possibilidades. É no brincar que as crianças fruem de sua liberdade de criação. (Rubem Alves, 1994).



2.1. AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NA HISTÓRIA

Infância

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo,
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
Lia a história de Robinson Crusóé
Comprida história que não acaba mais [...]
Eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusóé⁸.
(Carlos Drummond de Andrade, 2002).*

Para a constituição do pensar pedagógico e das práticas direcionadas à educação da infância, faz-se necessário compreender que as concepções de criança e de infância, da forma como as entendemos hoje, que tem sido alvo de construções histórico-sociais, econômicas e políticas. (ARIÈS, 1981)

Nessa perspectiva, crianças e infâncias são vividas em tempos e culturas diferentes. A infância como categoria da história, situada e determinada pela cultura de diferentes grupos e as crianças como sujeitos sociais e históricos, com direitos, produzindo cultura e nela sendo produzida, com características próprias de pensamento, com um modo de se relacionar e perceber o mundo por meio da brincadeira.

Conforme podemos verificar em Brasil (1998a, p.21),

A concepção de criança e infância é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. [...] A criança como todo ser humano, é sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

⁸ Robinson Crusóé é um romance escrito por Daniel Defoe e publicado originalmente em 1719 no Reino Unido. Epistolar, confessional e didático em seu tom, a obra é a autobiografia fictícia do personagem-título, um náufrago que passou 28 anos em uma remota ilha tropical próxima a Trinidad, encontrando canibais, cativos e revoltosos antes de ser resgatado. Site pesquisado: http://pt.wikipedia.org/wiki/Robinson_Crusoe– Acesso em junho de 2013.

No entanto, para consolidarmos o reconhecimento da infância e da criança como sujeito de vez e voz, cujas expectativas e necessidades precisam ser consideradas, fez-se necessário perceber o delineamento ao longo da história das múltiplas ideias de criança e de infância, pois essas concepções não devem ser pensadas de forma isolada das relações sociais de produção, existentes na realidade.

Na sociedade medieval, era inexistente o sentimento de infância. Nessa época, esse sentimento correspondia a uma consciência da particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto. Áries (1981, p.50) discute de forma muito clara a inexistência da infância na sociedade medieval:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

No tocante à posição de Áries (1991) sobre a inexistência da infância no período medieval, Heywood (2004) tem uma posição diferente, expressa da seguinte forma: “conclui-se que a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa, e, por vezes, desdenhada” (HEYWOOD, 2004, p.29).

A partir do século XVI, surgiu um novo sentimento de infância. Nessa época, a criança tornou-se uma fonte de relaxamento e distração para o adulto, pois ela era considerada como um ser ingênuo, gentil, inocente e gracioso. Este novo sentimento se originou no seio da família e era chamado de “paparicação”. Nessa época, as crianças eram compreendidas “pela graça desse pequeno ser, ou o sentimento da infância ‘engraçadinha’, com que nós adultos, nos divertimos” (ÁRIES, 1981, p.58).

De acordo com Áries (1981), no século XVII, surge um novo sentimento de infância. Diferente do primeiro, se originou exterior à família, através dos eclesiásticos ou dos homens da lei e de um número de moralistas, transformando também a função social da escola, a saber:

O século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e

mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa: aquela que, dos anos Setecentos em diante, permaneceu no centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada. (CAMBI, 1999, p. 305).

Nesse período, os moralistas se preocupavam com a disciplina e a racionalidade dos costumes e recusaram-se a considerar as crianças como seres encantadores, como acontecia no século XVI. A preocupação dos moralistas era a de “formar um sujeito autônomo, consciente, empenhado na construção de si e do seu mundo exterior (valores, ideais, estilos de vida) [...]” (CAMBI, 1999, p.311 - 312).

Foi no século XVII, que surgiram as preocupações iniciais com o desenvolvimento da criança e o início de um sentimento sério e autêntico da infância. Esse sentimento também transformou a função da escola.

Comenius, no século XVII, pregava a necessidade de uma “educação que ensinasse tudo a todos”. Ele dizia que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. (OLIVEIRA, 2001).

No século XVIII, baseado no pensamento de Rousseau, ocorre um redimensionamento da ideia de infância, propondo-se que a criança deixasse de ser vista como um adulto em miniatura e passasse a ser considerada e respeitada como um indivíduo que vive um período especial da vida, a infância. Como esclarece Heywood (2004, p. 37), “[...] as crianças são importantes em si, em vez de serem simplesmente adultos imperfeitos”.

No século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, a criança passou a ser vista como um ser de cuidados e necessidades, e a infância como um período de preparação para a vida adulta. Nesse contexto, surgiu a função assistencial de “guarda” que visava atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras.

Em meados do século XVIII, Rousseau revolucionou a educação de seu tempo. Ele defendia que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. (OLIVEIRA, 2001).

Considerando o naturalismo rousseauiano como uma concepção de infância, a criança era vista como um ser bom, puro, perfeito. Calcada nessa concepção naturalista-moralista, a criança era representada pela ideia de que

precisava ser recuperada ou reconstruída para a sociedade, por meio de processos pedagógicos. Nessa direção, se encontraram os princípios de educadores como Fröebel, Decroly e Montessori.

Assim, no século XIX, a educação infantil passa a ter a função de preparar a criança para escola. Nesse contexto, a partir das ideias de Fröebel, surgem os primeiros Jardins de Infância no Brasil. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional inclui atividades de cooperação e o jogo entendidos como a origem da atividade mental. (OLIVEIRA, 2001).

Esse foi um período marcado pelo progresso. Foi nesse momento histórico que se “descobriu” a adolescência e surgiu o interesse por períodos mais prolongados do desenvolvimento: a infância e a adolescência. De acordo com Heywood (2004), a ampliação do período da infância e da adolescência pode ser explicada através do fato de que os jovens eram cada vez mais separados dos adultos.

O final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e sua educação integram os discursos sobre a identificação da sociedade moderna. Os educadores da infância como Decroly defendiam um ensino voltado para o intelecto. Montessori, por sua vez, buscava um trabalho com brinquedos para desenvolver as diversas funções psicológicas.

Embora, os ideais defendidos nesse período já retratassem avanços em relação à concepção de infância, a sociedade não estava preparada para ver esse período do desenvolvimento humano como um lugar de necessidades e direitos. Assim, o reconhecimento da infância, por assim dizer, pressupôs direções distintas.

No início do século XX, surgiu um movimento da Escola Nova que se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida, com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprias da infância.

Nesse momento histórico, destacaram-se autores que ofereciam novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas: Vygotsky, Wallon e Piaget (OLIVEIRA, 2001).

Nesse contexto, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento: Sociologia, Antropologia, Psicologia entre outros. Sobre esse esforço Kramer (2007, p. 14), nos afirma que:

[...] A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com consequências no controle e na dominação de grupos [...] Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância.

As desigualdades sociais produzem infâncias distintas, a depender das experiências e vivências de cada grupo social. Com isso, os significados sociais e culturais dados à infância não são homogêneos. As infâncias e as crianças são plurais e singulares em função da diversidade social, econômica e cultural em que vivem.

Neste sentido, do que pudemos depreender da exposição até aqui realizada, a educação para as crianças pequenas, iniciada no Brasil no final do século XIX, concebeu a criança ora como incapaz, ora como criança abstrata, desconsiderando, portanto, suas possibilidades e potencialidades, e forjando um modelo de educação institucional que se baseou essencialmente no projeto assistencialista, legitimado pelas políticas estatais.

Assim, tais formas de conceber a criança percorreram diferentes caminhos, até que se consolidasse na concepção atual de criança:

[...] As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] As crianças brincam, isso é o que as caracterizam. (KRAMER, 2007, P. 15)

A criança é um sujeito central que constrói seu conhecimento mediado pela ação significativa do professor, das outras crianças e da própria cultura. Nas interações que estabelecem desde cedo, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem e, “por meio das brincadeiras, explicitam as

condições da vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos”. (BRASIL, 1998a, p. 21)

Nesse contexto, a infância é entendida como um tempo inicial da vida/educação do homem, que é marcada por necessidades e possibilidades não iguais, ou seja, nem sempre são vivenciadas/experenciadas da mesma forma em diferentes lugares e épocas.

De acordo com Kuhlman Jr. (1998, p. 30), a infância é condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida.

É preciso conhecer as representações da infância, pois “a infância, mais que estágio, é uma categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007, p. 15). Assim, considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e reconhecê-las como produtoras da história, favorece a compreensão de suas formas de expressão e pensamento, pois passamos a ver o mundo a partir dos seus pontos de vista, aprendendo com elas [...] “a crítica, a brincadeira, a virar as coisas pelo avesso.” (KRAMER, 2007, p.17).

Essas ideias sobre o ser criança e sobre a infância podem ser ratificadas pela afirmação de Nascimento (2007, p. 27), quando esclarece que:

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem infâncias e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariès apontam para a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, ideias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

Toda essa caminhada pela história das concepções de criança e infância nos permite compreender que elas têm sofrido transformações, ocorridas no âmbito social, econômico e político, gerando interferências nas formas de atendimento à criança, e, portanto, na instituição educacional.

Assim, se as concepções que nós, educadores, temos sobre criança e infância são essenciais na definição do modo como atuamos nas escolas, essa se traduz em uma forte razão para que reflitamos sobre o seguinte questionamento: como concebemos as possibilidades e capacidades de aprendizagem infantis?

Embasados pelas nossas experiências docentes, articuladas às contribuições dos teóricos, somos convictos de que as crianças possuem modos de compreender e interagir com o mundo. “Assim, a nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança, dentro e fora da escola”. (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Refletir sobre as concepções de criança e infância, dentro da escola, é também pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados.

Dessa forma, refletindo sobre a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, queremos pensar que a infância não se resume a essa faixa etária e propor uma reflexão sobre os aspectos que tem orientado as práticas dos professores, como: os planejamentos, considerando espaços para brincadeira, espaços com brinquedos diversificados que promovam momentos de brincadeira, entre outros; no intuito de promover o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como um ser afetivo, social, psicológico, cognitivo e cultural.

2.2. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

- O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.

- Que recado? Explique isso direito!

João olhou-me com delicado desprezo.

- Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ela é sua liberdade, o seu eu, girando por aí, dispensando de todas as limitações.

(Carlos Drummond de Andrade apud Carvalho, Ana M.A. e Pontes, Fernando A.R, 2003).

Assim como as concepções de criança e infância, as brincadeiras e os brinquedos das crianças sofreram modificações ao longo da história, devido às

grandes transformações no âmbito social, cultural e principalmente do avanço tecnológico.

Brincadeiras e brinquedos como: esconde-esconde, tica-tica, amarelinha, queimada, casinha, polícia e ladrão, cozinheiro, princesas, super-heróis, totó, pipa, elástico, corda, entre outros que nos remetem a nossa própria infância, nos levam a refletir sobre a criança da atualidade: De que as crianças brincam hoje? Como e com quem brincam? As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças hoje? Qual é o significado do brincar para as crianças? Porque à medida que avançam os anos escolares se reduzem ou até se extinguem os espaços e tempos do brincar? (BORBA, 2007).

A brincadeira não é vivenciada da mesma forma em diferentes lugares, épocas e culturas, pois ela é situada de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural que a criança está inserida. Numa mesma cidade as crianças brincam de forma diferente, pois a brincadeira é experienciada no contexto sócio-histórico-cultural de uma comunidade escolar, por exemplo.

A afirmação anterior é ratificada por Borba (2007, p. 33 e 34), que assim nos diz:

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos, construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Para conhecer a cultura infantil se faz necessário adentrar em um mundo cheio de variedade, de criatividade, de diversidade e riqueza cultural que as crianças conhecem bem e que é parte viva das memórias dos adultos. Amado (2007) ressalta que a aparente simplicidade da cultura lúdica infantil é portadora de um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, com traços riquíssimos da memória coletiva, e que, ao longo dos séculos, ou até mesmo milênios, são transmitidos pelas gerações de crianças e jovens.

Nessa perspectiva, percebemos que a brincadeira tem um sentido dentro de um contexto, então, enquanto fato social, a brincadeira assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, as brincadeiras e brinquedos assumem significações distintas.

Assim como as brincadeiras, os brinquedos sofreram modificações com o passar da história: brinquedos artesanais, como: arcos, pipas, petecas, piões, bonecas de pano, entre outros, foram sendo substituídos por brinquedos industriais, como: beyblades, barbies, playmobil, devido ao avanço da tecnologia. (BENJAMIM, 2002).

Para compreender a importância do brincar na atualidade, é fundamental a exploração do passado, uma vez que o significado do brincar, em geral, permaneceu, todavia, suas condições de existência mudaram embaladas pelas mudanças da dinâmica social, pela industrialização do brinquedo e pela penetração da mídia no cotidiano infantil.

A respeito da industrialização dos brinquedos Benjamim (2002) traz uma opinião que valoriza a construção total do brinquedo, pois a criança ao olhar, abrir e até quebrar, deseja muitas vezes saber como foi feito e quais materiais foram utilizados. É dessa forma que ela consegue estabelecer uma relação viva com as coisas e isso é muitas vezes, o que mais importa na brincadeira. Para confirmar Benjamim (2002, p. 93), nos esclarece,

[...] Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos: bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos. [...] Mais quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido de serem industrializados, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.

Nesse sentido, analisamos que o principal no brinquedo não é sua procedência, seu grau de sofisticação ou a beleza de sua aparência, mas o poder de envolver a criança numa atividade lúdica criativa. (OLIVEIRA, 2012).

Dessa forma, entendemos o brinquedo como suporte e material da brincadeira que estimula a representação, a expressão de imagens, ao mesmo tempo em que evoca aspectos da realidade vivida pela criança. Vemos, com isso, que o brinquedo revela-se como um importante mecanismo para o

desenvolvimento da criança, provocando formas de modificação do seu comportamento, associadas ao efeito de brincar. (SANTOS, 1999)

O brinquedo é um instrumento que possibilita transformações cognitivas, afetivas, psicomotoras, sociais e culturais na criança. É um instrumento atraente, educativo, um suporte em potencial para a atividade infantil, pois estimula a criatividade, desenvolve a imaginação, a construção, a solução de problemas e a socialização. (VYGOTSKY, 1998).

Refletindo sobre a importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança, Rodrigues apud Santos (1995, p. 4), afirma que:

A função dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e coopera, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores. Assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo.

De acordo com Vygotsky (1998), é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Ele indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de uma situação imaginária que possibilita a apropriação do mundo real.

Ainda para este autor, o brinquedo é concebido 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.

O uso do brinquedo educativo com fins pedagógicos remete-nos à relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança aprende em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (BENJAMIM, 2002).

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o brinquedo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Oliveira (2012), vemos, portanto, que o brinquedo faz parte do mundo da criança, pois mergulhado num clima lúdico, é peça importantíssima na sua formação, pois transcende o mero controle de habilidades, já que através da atividade do brincar, a criança constrói seu próprio mundo.

Nesse contexto, para compreender as implicações pedagógicas dos brinquedos e das brincadeiras, é preciso resgatar o aspecto sociocultural destes e das crianças e transformá-los numa atividade significativa para elas, de maneira que ao aprender brincando, a criança poderá construir seus conhecimentos de uma forma diferenciada, criativa e encantadora.

Nessa perspectiva, Kishimoto (1999, p. 24), nos esclarece,

[...] O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocabulário “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fruir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, sendo estes importantes no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Então, é preciso saber de onde vêm os brinquedos e brincadeiras, os significados que eles carregam e que fazem deles a expressão de uma cultura. É importante também entender o sentido que a criança, atribui a eles, o que ela faz com eles e como deles se apropria.

Nesse sentido, é importante colocar ao alcance das crianças uma diversidade de atividades que envolva brinquedos e brincadeiras, permitindo que ela construa seu próprio conhecimento.

2.3. A IMPORTANCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está

*acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar, mesmo se não a entendemos.
(Bruno Bettelheim, 1980)*

A singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar se constituem como eixos que desencadeiam algumas questões para refletirmos: quais são as principais dimensões constitutivas do brincar? Que relações têm o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos oportunizar momentos para a brincadeira no ambiente escolar? (BORBA, 2007).

A infância se caracteriza pelo brincar. “A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças”. (BORBA, 2007, p. 34). É através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive se relacionando com a cultura em que está inserida.

Diante de tais reflexões, observamos que a significativa produção teórica sobre a brincadeira, já acumulada, e as práticas que inserem essa brincadeira na rotina, afirmam a importância dela na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, mas infelizmente a brincadeira é reduzida a uma atividade de menor importância no contexto da formação escolar da criança. (BORBA, 2007)

Esse contexto reducionista do brincar vem à tona com maior veemência com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, pois algumas práticas privilegiam o ensino das habilidades, conteúdos básicos, desprezando a formação cultural e a função humanizadora do brincar. (BORBA, 2007).

Elucidando a questão, Bruno Bettelheim explica que:

Infelizmente os adultos não reconhecem a importância da brincadeira infantil e, portanto, sentem-se em liberdade para interferirem nela. [...] A repetição verdadeira nos padrões do brinquedo é um sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela, e de que, embora ainda não tendo sido capaz de encontrar uma solução para o problema que explora por meio da brincadeira, continua a procurá-la. (BETTELHEIM, 1988, p. 144).

Nesse sentido, segundo Borba (2005), existem diferentes formas de ver a brincadeira, organizadas em quatro concepções. A primeira é a concepção estruturalista organicista, em que a brincadeira é vista como atividade natural e espontânea, usada para relaxar e liberar energias. Para esclarecer essa concepção, Borba (2007, p. 35), nos afirma:

[...] Essa função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho. Este fim sério é o importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos.

A segunda concepção é a tradicional que considera a brincadeira como estorvo para a aprendizagem, portanto, proibida no espaço escolar. De acordo com essa concepção, a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, considerada como tempo perdido, sendo por isso, menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados.

Conforme Borba (2007, p. 35),

[...] É essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar, à medida que avançam os anos do Ensino Fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo a hora do recreio, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, entre outras ações.

Uma questão que se tem percebido nas escolas, depois da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que mudou a idade de acesso ao Ensino Fundamental, de sete para seis anos, é que as crianças chegam mais novas e se deparam com uma grande diferença, pois na Educação Infantil elas eram estimuladas a brincar e no Ensino Fundamental são reprimidas quando o assunto é esse.

De acordo com Toledo (2008, p.6):

A aprendizagem é comprometida, neste sentido, como algo linear e o desenvolvimento infantil constituído por etapas. Assim, até os seis anos, ainda é permitido, à criança, brincar. Porém, na Fase I, a brincadeira passa a ser vista de forma negativa.

No discurso de alguns professores e pais, é possível ouvir a fala de que a brincadeira atrapalha o aprendizado. Muitas vezes, o ler e escrever são colocados

na frente de outros aprendizados e, mesmo que tentemos explicar que é preciso desenvolver outras áreas e amadurecê-las para o momento da alfabetização, é possível ouvir o seguinte argumento: “... mas o mundo lá fora não quer saber disso! Ele tem que ler e escrever”.

Muitos querem separar o brincar do aprender e dizem que escola não é lugar de brincadeira. Segundo Toledo (2008, p.12):

Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”. Por que esses momentos precisam ser separados? Por que as crianças precisam deixar de brincar para serem transformadas em adultos? Por que o adulto não pode brincar?

O ambiente escolar é uma comunidade onde diferentes personagens interagem de maneira em que sempre há troca de saberes. Assim, a convivência entre professores, alunos, pais e funcionários proporciona experiências inigualáveis para a vida dessas pessoas.

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente. Dessa forma, a brincadeira não seria vista como estorvo para a aprendizagem.

A terceira concepção é a brincadeira como instrumento didático, usada na preparação para a escolaridade futura, usada para ensinar noções e habilidades, inferiorizando o sentido real da brincadeira para a criança. Nessa concepção a brincadeira é utilizada para ensinar um conteúdo de alguma área de conhecimento como: matemática, língua portuguesa, entre outras.

Para ratificar a afirmação anterior, assim nos profere Borba (2007, p. 42 e 43):

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplos, temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas [...]. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como

recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usados com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos.

Nessa perspectiva, é preciso entender que a brincadeira utilizada como recurso didático se contrapõe com o seu sentido real, que é de ser uma atividade livre, espontânea, não tem resultados prévios e determinados e a hora de começar e terminar quem determina é a criança.

A quarta concepção é a brincadeira como fator importante para o desenvolvimento infantil. Aqui, a brincadeira é considerada atividade cultural, imaginação e reinvenção da realidade, ou seja, “[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de construção do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”. (WAJSKOP, 2001, p.28).

Essa última concepção de brincadeira tem sido destacada por diversos teóricos, Vygotsky (1998), Piaget (1976), Kishimoto (1999), Brougère (1997), Leontiev (2001), Huizinga (2012), que reconhecem a importância e o significado do jogo/brincadeira para o desenvolvimento infantil bem como o seu lugar na escola.

Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Assim, afirma que:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET 1976, p.160).

Segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, generosidade, respeito ao social e aos outros são adquiridos.

Para Huizinga (2012), o jogo é uma atividade livre, cultural, divertida, que oportuniza as crianças a externalização de sentimentos e ações da vida cotidiana, como também momentos de aprendizagem e formação dos grupos sociais. Confirmando a afirmação anterior, Huizinga (2012, p. 16), assim nos esclarece:

Numa tentativa de resumir as características do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, imaginativa, conscientemente tomada como “não-séria” que exterioriza a vida habitual [...]. É uma atividade cultural praticada dentro de espaços e tempos próprios, promovendo a formação de grupos sociais.

Nessa perspectiva, o jogo/ a brincadeira é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento. (VYGOTSKY, 1998)

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Segundo Leontiev (2001 p. 122), “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal, que é a brincadeira”.

A brincadeira é uma atividade interna das crianças. Nela, as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e justiça. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também de transformá-la. (BRASIL, 1998 b).

Para Vygotsky (1998), a brincadeira é uma necessidade da criança. Ela se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais, surge do interesse de dominar o mundo. Por isso, ela age sobre os objetos como fazem os adultos. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas relações humanas e sociais. Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sócio- cultural, ou seja, nas brincadeiras as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

Para ratificar a afirmação anterior, Vygotsky (2001, p.110), nos esclarece:

Os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo), têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. O desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.

Para este estudioso, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, exercendo uma enorme influência no seu desenvolvimento, ou seja, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança porque permite que, ao substituir um objeto por outro, ela opere com o significado das coisas, dando um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos.

O mesmo autor nos afirma que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1998), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações das crianças ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Isto é, “na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

A brincadeira é uma atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização, necessários para a formação de um indivíduo social. A brincadeira é o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica, quer ela seja ou não original. Nesse sentido, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura, pressupõe uma aprendizagem social (BROUGERE, 1997).

A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2003).

A pesquisadora Edna Bomtempo, no capítulo “Brincar, fantasiar, criar e aprender”, da obra de Oliveira (2001, p. 127), afirma que “no comportamento diário das crianças, o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras”.

Como professores e professoras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também é importante sabermos que, além de ser importante para os pesquisadores da infância, o brincar é extremamente valorizado pelas próprias crianças ao avaliarem a qualidade das creches e pré-escolas. No artigo do livro “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito” (CAMPOS; CRUZ, 2006), as crianças entrevistadas enfatizam a importância de que as escolas infantis possuam “mais e melhores brinquedos” (p. 111).

Segundo as pesquisadoras, as crianças descrevem com detalhes os brinquedos que gostariam de ver nas creches e pré-escolas, explicitando o imenso valor que elas lhes dão. Para as crianças do Rio Grande do Sul, entrevistadas na Consulta coordenada por Maria Malta Campos e Silvia Helena Vieira da Cruz (2006), o brinquedo é o elemento mais importante para que uma creche/pré-escola seja considerada “legal”.

De acordo com Borba (2005), a brincadeira deve ser um dos eixos fundamentais no trabalho com a educação da infância, pois é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, concordamos com autores Vygotsky (1998), Brougère (1997), Leontiev (2001), Borba (2005; 2007) dentre outros, que consideram a brincadeira como uma necessidade das crianças, que se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais, pressupondo uma aprendizagem social. “Na brincadeira, as crianças vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação

dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas”. (BRASIL, 1998 b, p. 23).

Nessa perspectiva, a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações: no jogo, no faz-de-conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

Pelo exposto, podemos notar que o brincar vem sendo apontado nas pesquisas sobre a infância como fundamental na vida das crianças. As brincadeiras devem, portanto, estar presentes nas creches, pré-escolas e escolas do Ensino Fundamental. Observar as crianças brincando deve fazer parte da rotina dos adultos que acompanham e orientam os processos de desenvolvimento dos meninos e meninas que frequentam as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Neste sentido, a intervenção do professor 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.

Através da observação das brincadeiras das crianças o professor pode perceber “uma visão dos processos de desenvolvimentos das crianças em conjunto e de cada uma em particular registrando suas capacidades sociais e os recursos afetivos e emocionais que dispõe”. (BRASIL, 1998a, p. 28). Os personagens que vivenciam no faz-de-conta, por exemplo, revelam os diferentes papéis que compõem as relações humanas. Observando suas crianças brincando, o professor pode constatar as lideranças do grupo e temas que estão mobilizando os interesses dos mesmos.

Nesse contexto, assim nos esclarece Borba (2007, p. 38),

Se observarmos com cuidado diferentes e variadas situações de brincadeira organizadas por crianças, poderemos aprender muito sobre elas e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Observemos com atenção suas falas, expressões e gestos enquanto brincam.

Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes,

valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Outra estratégia que o professor pode utilizar para estimular a imaginação das crianças é servindo de modelo, brincando junto ou contando como brincava quando tinha a mesma idade que elas.

Enfatizamos que, ao brincar, uma criança dá muitas informações e comunica, por meio da ação, sua forma de pensar. As brincadeiras expressam possibilidades de uma prática pedagógica diferenciada, permitindo ao professor criar e gerir situações de aprendizagem significativas e prazerosas para as crianças.

Para que a brincadeira seja um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é preciso também que os professores sejam capacitados e que levem em consideração que o brincar deve acontecer de forma lúdica e espontânea pelas crianças. São elas quem determina os papéis, escolhem a brincadeira e o tempo de começar e terminar.

Na escola o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável de experiências educativas e sociais variadas. Nesse sentido, BRASIL (1998a, assim nos esclarece):

[...] Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Dessa forma, nós professores, devemos refletir sobre os planejamentos, privilegiando o brincar como uma atividade interativa, um lugar de troca, de construção de regras de convivência, o qual a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão e emoção, conhecimento, imaginação, realidade, facilitando conhecer a criança no intuito de melhor trabalhar com ela, devido ao brincar ser uma atividade importante para o desenvolvimento infantil.

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas de infâncias na referência das condições e possibilidades das aprendizagens, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber por elas,

assistidas pelos professores, nessa tarefa de que são protagonistas, pode ser, também, o modo de construir novos espaços educativos, que reinventem a escola pública como o lugar de aprendizagens infantis, reencontrando a sua vocação primordial. Isto é, o lugar onde as crianças se constituem pela ação cultural, em seres dotados de direito à participação cidadã no espaço coletivo. (SARMENTO, 2003).

É nesse caminho que decidimos estudar as concepções das crianças sobre a brincadeira, analisando o que elas pensam sobre a principal atividade por elas desenvolvida. Com isso, acreditamos que, ao ouvir a voz dos sujeitos que melhor entendem sobre a atividade do brincar, poderemos construir diálogos favoráveis à prática pedagógica realizada com crianças do Ensino Fundamental.

2.4. A BRINCADEIRA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, experiências estas mais voltadas para as brincadeiras. (BRASIL, 1998a).

Analisando os documentos oficiais do MEC – Ministério da educação e da Cultura como: o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998a e b), o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observamos que estes privilegiam a brincadeira como uma atividade cultural importante para o desenvolvimento da criança e que deve acontecer durante a infância, desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre a brincadeira como uma especificidade da infância, devemos assegurar momentos e espaços para que a brincadeira aconteça de forma significativa e prazerosa. Nesse sentido, os professores, coordenadores, diretores de escola, estão diante de uma oportunidade para discutir sobre os planejamentos, revisão da proposta pedagógica da escola, em relação aos tempos e espaços destinados para a brincadeira.

Essa grande oportunidade vem à tona, após a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, a partir da Lei nº 11.274/2006, uma vez que,

estudos como o do processo de formulação dos documentos oficiais que regem a educação brasileira apontam a necessidade da adequação do currículo às necessidades/possibilidades dessas crianças que agora fazem parte desse nível de ensino, a saber:

[...] Os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica: o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar com uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL 2007, p. 9-10).

Refletindo sobre o que foi explícito anteriormente, devemos proporcionar às crianças tempos e espaços para o brincar, pois a brincadeira é a linguagem da criança por excelência.

O processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades. (BORBA, 2007).

O brincar envolve muitas aprendizagens. Nas brincadeiras as crianças aprendem regras de convivência, respeito pelo outro, a negociar, a solucionar problemas, a criar laços de amizade, a dividir, a expor o que está sentido, a criar, a imaginar, tornando-se cada vez mais autônomas, criativas e humanas. Então, “o brincar é importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem”. (BORBA, 2007, p. 35)

Pelo brincar, observamos que as crianças desempenham diferentes papéis, de acordo com a sua realidade sociocultural, brincando como se fossem pai, mãe, filho(a), médico, mecânico, heróis bandidos, princesas, entre outros, imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. Nesse contexto, no faz-de-conta,

[...] Elas aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de um personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento, mas que evocam emoções, sentimentos e significados, vivenciados em outras circunstâncias [...]. Ao brincar de faz-de-conta as crianças também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998b, p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), falam sobre a importância da brincadeira, ratificando que as propostas pedagógicas das escolas devem promover, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível e que nas brincadeiras elas aprendem e se desenvolvem.

Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo. Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico.

Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de brinquedos diversificados e os jogos, são importantes e devem estar contemplados na rotina de Educação infantil e Ensino Fundamental, pois

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998a, p. 27-28).

Sobre a importância do brincar para as crianças os Documentos oficiais do MEC são enfáticos em dizer que o brincar constitui-se em uma atividade própria

da infância, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sendo uma atividade de fundamental importância para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a brincadeira é uma linguagem da infância. Para que as crianças desenvolvam a imaginação, a criatividade, a autoestima, a autonomia, entre outras habilidades, é preciso proporcionar uma diversidade de brinquedos e brincadeiras, e que estas atividades aconteçam na realidade; que não fiquem só escritas nas propostas curriculares e pedagógicas, pois, como já relatamos, elas são imprescindíveis tanto para as crianças da Educação Infantil, como para as crianças do Ensino Fundamental.

Sintetizando o que nos dizem os Documentos Oficiais, podemos proferir que a brincadeira é um dos pilares da constituição do sujeito criança, “compreendida como significação e forma de ação social específica que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”. (BORBA, 2007, p. 39).

Embasadas pelos ideais dos Documentos Oficiais do MEC⁹, quando afirmam que a brincadeira é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, percebemos que é imprescindível os professores observarem com cuidado, diferentes e variadas situações de brincadeiras organizadas pelas crianças.

Ouvindo o que elas dizem, refletindo sobre suas brincadeiras, estaremos considerando a importância de conhecê-las, reconhecendo que elas são sujeitos que produzem cultura, que pensam e que se expressam através da arte, da linguagem oral, da brincadeira, entre outras.

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de ouvir as crianças para entender o que elas pensam sobre sua principal atividade: a brincadeira.

⁹ Os documentos oficiais do MEC que consideram a brincadeira importante para o desenvolvimento infantil são: BRASIL, 1998, BRASIL, 1998a, BRASIL, 2001, BRASIL, 2007 e BRASIL, 2010.

3. O CAMINHO PERCORRIDO POR ALICE NA AVENTURA: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



3.1. A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Tomando como referência o objetivo e a questão norteadora do estudo, definimos os “caminhos” que melhor nos guiarão rumo ao nosso objeto de estudo.

Em termos metodológicos, essa dissertação se insere em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, pois de acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de abordagem possibilita o (re) conhecimento da realidade em estudo, visto que enfoca mais o processo do que o produto, com a preocupação maior de retratar o ponto de vista dos participantes, além de ser um tipo de pesquisa rica na apreensão, percepção e descrição/explicação dos fenômenos.

A pesquisa qualitativa apresenta um caráter interpretativo, construtivista e naturalista, isto é, o termo qualitativo implica uma preocupação direta com a experiência tal como é vivida, sentida ou experienciada.

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é:

[...] sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se separados daqueles. Os contextos de pesquisa são naturais e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real. A experiência das pessoas é abordada de maneira global ou holisticamente. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam. (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Nos métodos qualitativos, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos (ou participantes) visto que os procedimentos de investigação se baseiam em ações como ouvir, conversar, permitir a expressão livre dos interlocutores.

Tais procedimentos possibilitam certo clima de informalidade e o simples fato dos sujeitos poderem falar livremente a respeito de um tema, sem que um roteiro preestabelecido ou questões fechadas lhes tenham sido impostos, colabora para diminuir o distanciamento entre o investigador e os investigados. Como nosso objeto de estudo é a brincadeira na infância e os nossos sujeitos de

pesquisa são crianças essa abordagem de pesquisa foi inserida na escritura dessa dissertação.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A respeito de o ambiente natural ser a fonte direta de dados, os pesquisadores se introduzem e realizam grande parte da pesquisa em escolas famílias, bairros, e outros locais tentando elucidar questões educativas. Nesta pesquisa realizada por nós a fonte direta de dados foi a escola: o Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN.

Assim, nos esclarecem Lüdke e André (1986, p.18),

o estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e tem o ambiente natural da pesquisa como fonte direta de coleta de dados.

Os pesquisadores qualitativos procuram e frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, com a realidade em foco. Nós entendemos que ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais tem que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 48).

Discutindo sobre a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p.11) fazem o seguinte registro: [...] “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

A investigação qualitativa é descritiva porque os dados recolhidos são expostos em forma de palavras ou imagens e não de números. Esses dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros, que contêm citações realizadas com base nos dados para ilustrar, referenciar e substanciar a apresentação.

Nesse tipo de pesquisa, a palavra escrita assume particular importância, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados, permitindo-nos uma visão esclarecedora do nosso objeto de estudo. Portanto “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio”. (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

A pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo do que como o produto, trazendo à tona todos os aspectos envolvidos na pesquisa como: qual a história natural da atividade ou acontecimentos que estamos pesquisando? Como é que as crianças, por exemplo, fazem a negociação das brincadeiras? Como escolhem os papéis e que brincadeiras vão brincar? Nessa abordagem de investigação os dados são coletados e analisados não de forma trivial, todos os dados têm um potencial para se constituir pistas que nos permita estabelecer um esclarecimento do nosso objeto de estudo.

Como a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo, ela se torna muito importante na obtenção de dados de um determinado grupo estudado, pois os dados não se dão num ato mecânico de registro, e sim, num processo de interação, reflexão e atribuição de sentidos entre o grupo estudado e o pesquisador, possibilitando um melhor conhecimento do objeto de estudo.

Os pesquisadores qualitativos analisam seus dados de forma analítica, pois não recolhem seus dados com o objetivo de ratificar ou declarar nulas hipóteses construídas previamente. Na pesquisa qualitativa as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando.

O objetivo é oferecer uma visão honesta, com pouca ou nenhuma interferência com, as palavras obtidas ou as observações realizadas. As palavras reais e espontâneas dos sujeitos de pesquisa são a verdadeira visão da realidade.

Nesse sentido, uma teoria desenvolvida nesse contexto procede de “baixo para cima”, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas.

Para confirmar a afirmação anterior, assim, nos esclarece Bodgan e Biklen (1994, p. 50),

[...] Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

No caso da pesquisa ora realizada, foi realizada da forma citada anteriormente: foram coletados os dados através das observações e das entrevistas narrativas, para poder se construir um quadro de categorias e subcategorias, e posteriormente serem analisados os dados.

Dessa forma, o pesquisador utiliza os dados da pesquisa para perceber quais são as questões mais importantes, não conjecturando que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

Para nós, foi imprescindível abstrair o significado dos dados coletados na pesquisa, pois podemos compreender melhor a realidade cultural experienciada pelo grupo através da brincadeira.

Para Bodgan e Biklen (1994), o significado na pesquisa qualitativa é de importância vital, pois os pesquisadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Eles estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informado. (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa perspectiva, o processo de investigação qualitativa reflete um canal de diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, considerando-os de uma forma não neutra.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características anteriormente citadas. Para os autores, esta investigação tem como objetivo, em maior ou menor grau, compreender os sujeitos tomando como base os pontos de vista destes, abrangendo os estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade.

Em síntese podemos destacar as seguintes características da pesquisa qualitativa: é um tipo de abordagem flexível, não linear; é contextualizada, exige uma relação cara a cara; centra-se na compreensão de uma situação social; o pesquisador deve permanecer durante certo tempo no local da pesquisa; a análise dos dados requer tempo, exigindo uma apreciação contínua; é necessário que o pesquisador tenha habilidades de observar e entrevistar; as decisões devem ser negociadas respondendo a questões éticas. Diante dessas características optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, pois ela se insere no contexto da nossa pesquisa.

3.1.1. Abordagem Metodológica: aspectos da pesquisa etnográfica.

No âmbito da pesquisa qualitativa, está presente o estudo etnográfico. De acordo com André (1995), a pesquisa etnográfica aplicada a pesquisa educacional, não tem as mesmas exigências da etnografia aplicada ao campo antropológico. No campo educacional a pesquisa etnográfica dá ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou resultados finais, se preocupando com o significado, com a maneira própria que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cercam.

A pesquisa etnográfica educacional se tornou importante para esse estudo, porque atualmente as salas de aula converteram-se em lugares de socialização para alunos de diversas origens étnicas e culturais e, portanto, faz-se necessário que o conhecimento e a compreensão desses grupos orientam a prática pedagógica. A interação professores-alunos e entre os próprios alunos, o estudo de padrões culturais, a descoberta de modelos educacionais, a análise do currículo oculto, de grupos marginalizados, análise de contextos educacionais,

entre outros, constituem algumas temáticas abordadas no enfoque etnográfico. (ESTEBAN, 2010).

Nesse contexto, a pesquisa com crianças, remete à Antropologia na medida em que se propõe a compreender as significações, e à Filosofia, na medida em que lida com pressupostos e implicações. Temos, portanto, uma combinação entre o método socioantropológico e os estudos da linguagem, a partir da abordagem de Vygotsky, Bakhtin e Benjamim, combinação que se torna necessária para conhecer as interações e práticas entre crianças e adultos nos espaços do Ensino Fundamental escolhido, mas também para compreender de que modo a cultura contemporânea se manifesta neste espaço. Nesse sentido, o resultado do ponto de vista metodológico, não é uma “etnografia” no sentido estrito, tanto pelas estratégias adotadas, quanto pela reflexão sobre pressupostos e implicações dessas interações na educação de crianças, embora com certeza irá se beneficiar das estratégias do trabalho etnográfico. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008).

Para Paula (2000, p. 158),

A pesquisa etnográfica permite que o cientista social se aproxime o bastante para tentar entender como operam no dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo.

Dessa forma, a pesquisa etnográfica, possibilita diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes as suas experiências e vivências mantendo um contato direto e prolongando com os sujeitos pesquisados e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor. (André, 1995).

A pesquisa etnográfica também busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias através de um plano de trabalho aberto e flexível em que os focos pesquisados vão sendo revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa “é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 1995, p.30).

Nesse sentido iremos considerar alguns aspectos da abordagem etnográfica, uma vez que estamos investigando acerca das concepções das crianças sobre a brincadeira, através da observação, de entrevistas e análise do fenômeno estudado.

Ao escolhermos como objeto de estudo o olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procuramos investigar o olhar da criança sobre sua atividade principal: a brincadeira.

Dessa forma, a opção metodológica mais adequada no contexto da pesquisa qualitativa foi a pesquisa etnográfica o que se justifica também dada as peculiaridades do objeto deste estudo: a brincadeira como elemento da cultura infantil. Nesse sentido, foi possível, portanto, pensar em uma abordagem de tipo etnográfica, possibilitando que o olhar das crianças sobre a brincadeira possa ser observado e analisado como um “sistema de significados culturais”.

Mas o que significa propor um estudo que tenha nas crianças e suas culturas o objeto principal? Delgado (2005, p.12) afirma que “ainda temos que avançar no debate sobre metodologias cujos focos sejam as vozes e ações das crianças”. A autora apresenta possibilidade da construção de uma “etnografia da infância” que implica na produção das crianças nos dados nas pesquisas, destacando que o respeito pelo grupo pesquisado e por suas próprias visões e habilidades deve ser um primeiro ponto de partida para essa construção, pois quando utilizamos alguns elementos da etnografia na pesquisa, estamos fazendo uma apreensão dos significados de um grupo, que na nossa pesquisa é um grupo de crianças.

Esse modo de ver a criança envolve compreendê-la como sujeito e não como objeto de pesquisa. É “aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito e que são capazes de descrever experiências válidas” (DELGADO, 2005).

Outros autores têm ajudado a pensar as conexões entre a etnografia e os estudos com as crianças. Os trabalhos de Corsaro (2009), por exemplo, revelam como que esse autor buscou não se associar a uma “figura autoritária” na relação com crianças pesquisadas e ainda construiu uma estratégia de inserção no grupo de crianças denominada “entrada reativa”. Essas experiências lhe permitiram chegar a significativas categorias de análise da cultura da infantil.

Para Corsaro (2009), a etnografia é o método que os antropólogos utilizam para estudar culturas exóticas, o que requer que o investigador entre, seja aceito

e participe nas vidas daqueles que estuda. Convencido de que as crianças tem a própria cultura, Corsaro (2009), sentiu que seria necessário entrar na vida cotidiana das crianças dos EUA e da Itália, e considerou que a melhor forma de se tornar parte do cotidiano infantil seria não agir como um adulto típico. Devemos agir observando as atitudes dos adultos com as crianças, o controle sobre essas interações, conversar com as crianças, entender seu universo para poder ter a autorização para entrar nas atividades das crianças. Foram esses procedimentos utilizados nessa pesquisa envolvendo diversas estratégias ou procedimentos, incluindo:

- Entrada no campo e aceitação no grupo social;
- Coleta e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais;
- Coleta de gravações audiovisuais das brincadeiras vivenciadas;
- Interpretação dos dados construídos.

Esse mesmo autor considera importante a entrada no terreno na pesquisa etnográfica, uma vez que seus objetivos principais, enquanto método interpretativo, é o estabelecimento do estatuto do membro e a adoção de uma perspectiva ou do ponto de vista “dos de dentro”.

Em síntese, a etnografia educacional constitui, por excelência, um dos métodos mais relevantes, na perspectiva das metodologias orientadas à compreensão, para abordar a análise das interações entre os grupos sociais e culturais distintos que se encontram na área educacional e também sobre a organização social e cultural das escolas.

A pesquisa etnográfica, com a sua sensibilidade em relação às pessoas, à cultura e ao contexto, e a partir de sua concepção global da escola e da comunidade, permite analisar as forças sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam a educação e potencializar a melhoria da instituição e de seus processos. (ESTEBAN, 2010).

Assim, precisamos delinear uma metodologia que nos ajude a evitar projetar o nosso olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo das nossas representações. É preciso que nós pesquisadores nos coloquemos no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos dela. Isso vai nos exigir descentrar nosso olhar de adulto para poder entender, pelas falas

das crianças, os mundos sociais e culturais da infância por meio das brincadeiras que vivenciam.

Nesse sentido, a opção por pesquisar o olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental permitiu uma compreensão o que as crianças pensam sobre o fenômeno do brincar e seus significados para os grupos observados e uma aproximação da infância e sua singularidade.

Ressalto aqui a percepção e o olhar sobre a brincadeira como prática e experiência de cultura, considerando o percurso histórico de compreensão e análise do brincar no desenvolvimento e formação das crianças e a natureza de minha relação especial com as crianças durante a pesquisa etnográfica, pois as crianças já tinham sido meus alunos em anos anteriores, assim como com o lócus de pesquisa, por ter sido professora e bolsista em anos anteriores, o que tornou um acesso facilitado na busca do objeto de estudo ora pesquisado, diferente do que aconteceu com Corsaro (2009), que teve que utilizar estratégias para se inserir no lócus de pesquisa e na vida dos sujeitos pesquisados por ele.

3.1.2. Abordagem metodológica: as narrativas infantis

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar, na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se exprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamim

As narrativas infantis se constituem um desafio para os pesquisadores, mas no que se refere às metodologias de pesquisas com crianças, percebemos a importância de dar vez e voz às culturas e histórias lúdicas das crianças, como uma possibilidade de conhecer para melhor compreender/explicar as relações entre professores e alunos. Conforme ratifica, Silvestre, Ferreira e Araújo (2010, p.287-288),

a possibilidade de ouvir as crianças, consolida-se, a nosso ver, como um desafio para as relações que se estabelecem entre alunos e professores [...]. Dessa forma, é na reflexão sobre a

importância dessa ação de escuta, que podemos conceber a interação com esse universo infantil como espaço de busca para explicar/compreender o mundo ao seu redor.

Mesmo se constituindo um desafio, buscar formas de ouvir as crianças, explorando suas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas. Nesse sentido, percebemos a importância de ouvir as narrativas desses sujeitos. De forma ritualizada e cotidiana, a narrativa atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e causas, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis, conforme lembram Smith e Sperb (2007) apud Passeggi et al (2014).

As pesquisas não apenas sobre, mas fundamentalmente que escutam as narrativas das crianças, são importantes porque tornam possível evidenciar as crianças como tendo as suas próprias perspectivas acerca do mundo social. (LEITE, 2008).

Kramer (2002, p. 10), enfatiza que essa abordagem de pesquisa com a criança permite-nos investigar a própria condição humana. Nessa mesma direção defendendo que “a pesquisa com a criança é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época, e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam nesse processo de criação”.

Nessa perspectiva, a narrativa é um instrumento essencial utilizado com as crianças, pois desde muito cedo elas aprendem como se expressar e apresentar seu ponto de vista por meio dela. De acordo com Dunn (1998) apud Passeggi et al (2011), as formas narrativas existentes em nossa cultura são transmitidas para a criança, nas primeiras interações entre ela e o adulto responsável por ela. A narrativa torna-se assim, um instrumento nos conflitos familiares, tanto para contar não apenas o que aconteceu, quanto para oferecer uma justificativa para a ação relatada.

As crianças aprendem a narrar na interação com o outro. De acordo com a teorização de Vygotsky (1998), a criança ao aprender as habilidades necessárias para realizar uma tarefa cognitiva em colaboração com o adulto, ou outro mais experiente, também aprende os tipos de tarefas cognitivas valorizadas

culturalmente, aquelas habilidades necessárias para tornar-se um membro da cultura.

De acordo com Bruner (1997) apud Passeggi e Rocha (2013), entre essas habilidades está a aquisição da habilidade narrativa que confere estabilidade a vida social da criança. A ação de narrar uma história é uma das formas privilegiadas de organizar e dar sentido à experiência, pois possibilita ao sujeito ordenar temporalmente a sua experiência, elaborando uma (re)significação dos eventos de sua vida. Assim, a narrativa é considerada um ato de significação e um modo de discurso, não meramente uma representação da realidade. Ao mesmo tempo em que a criança narra ela vai construindo significados.

Dessa forma, as narrativas são vistas como:

A forma primária através da qual a experiência humana se torna significativa. O sentido narrativo é um processo cognitivo que organiza as experiências humanas em episódios temporariamente significativos. (POLKINGHORNE, 1998 apud BAUER;GASKELL, p. 115, 2012)

A partir de elementos da cultura, a criança narra para si mesmo e para o outro o que lhe acontece. E ao construir suas narrativas, elas situam ou contrastam seus relatos individualizados dentro de um amplo modelo cultural e tratam de organizar sua experiência contando uma história que faça sentido para ela. (SMITH;SPERB, 2007 apud PASSEGGI ET AL 2014). Então, leva-se em consideração que a experiência e a vida não possuem uma estrutura narrativa, ao contrário, elas são construídas na forma de uma narrativa.

Nessa perspectiva, a narrativa é um instrumento fundamental para a organização da experiência e já se encontra em pleno desenvolvimento da criança pequena, que dela se serve como elemento de comunicação, de ludicidade (NICOLOPOULOU, 2005; FELDMAN, 2005), de socialização e de construção identitária (NELSON, 2000 apud PASSEGGI, 2011).

A narrativa se estrutura a partir do contexto, da ordem sequencial, de ter significado para o narrador. Quando as crianças começam a narrar, sua atenção e interesse linguístico centram-se na ação humana realizada no seu meio cultural. Cada história narrada por uma criança traduz múltiplas significações do contexto em que ela vive e se constitui a partir de suas partes, que provocam no ouvinte a

busca de interpretações possíveis. A construção de narrativas pelas crianças envolve, a apropriação de elementos concernentes a cultura e isso proporciona diferentes olhares e sentimentos, tanto da parte de quem narra, quanto de quem se propõe a interpretar. (PASSEGGI;ROCHA, 2013).

Nessa direção, favorecer um espaço de narrativa é compreender o papel do outro na construção de significados; é entender linguagem como via de mão dupla, quer dizer, ela tanto forma como comunica os inúmeros sentimentos atuando como instrumento mediador básico e decisivo na elaboração da consciência. (LEITE, 2008). Ao se abrir um espaço para que a criança fale de sua experiência na escola e na pré-escola, multiplicam-se espaços de produção de conhecimento e de formação humana.

É nesse sentido que o estudo das narrativas produzidas pela criança acerca de suas experiências cotidianas torna-se uma ferramenta preciosa para o acesso às construções que os sujeitos fazem a respeito do que se passa em suas vidas e, assim, entendermos a subjetividade humana e sua complexidade.

A narrativa é vista como uma experiência em si mesma, construída e situada na relação com a entrevistadora. Assim, a narrativa é considerada um ato de significação e um modelo de discurso, não meramente uma representação da realidade. Ao mesmo tempo em que a criança narra, ela vai construindo significados. (BRUNER, 1997 apud PASSEGGI E ROCHA, 2013).

Dessa forma, privilegiamos as narrativas de crianças sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino Fundamental como opção metodológica, no âmbito da pesquisa qualitativa, porque levamos a sério o esforço que elas fazem para compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam e porque ao considerarmos as narrativas de crianças objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner (1997), no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades da reflexão das crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância. Para a criança pequena as formas de narrar a vida constituem um espaço de reconstrução do mundo e da maneira como ela o vê, a partir da especificidade de seu olhar. (PASSEGGI et al, 2014).

Buscando considerar esse modo peculiar da criança de se comunicar e expressar no mundo, entendemos que, não só o material de apoio das conversas com as crianças deve ser variado e propiciador desses diferentes tipos de

narrativas, mas também o processo de análise deve ser aberto e flexível para que seja possível ouvir e acolher diferentes formas de linguagem e de narrativas da criança.

3.2. INSTRUMENTOS DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para a construção de um *corpus* de dados, utilizaremos dois procedimentos: **a observação**, com o objetivo de investigar os conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno em estudo; **a entrevista narrativa**, pois esse instrumento tem um caráter interativo, havendo uma reciprocidade entre quem pergunta e quem responde; **a análise documental**, que possibilita verificar – reafirmando ou não – o que foi dito pelos sujeitos na entrevista; **a pesquisa bibliográfica**, parte integrante de qualquer pesquisa e fundamental para avançar o conhecimento na área em que desenvolvemos o trabalho.

Nessa perspectiva, por esse estudo se constituir num campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças, se torna fundamental ver, ouvir, escrever. A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir orienta o escrever. Ver se constitui em observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho. Ouvir significa captar e procurar entender, escutar o que foi dito e não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possam compreender gestos, discursos e ações e se alicerça na sensibilidade e na teoria e são produzidos na investigação e é também um exercício que se produz na trajetória vivida no cotidiano.

3.2.1. A observação

Optamos pela observação, pois é um instrumento que possibilita um contato pessoal e estreito com o pesquisador e os sujeitos pesquisados observando as suas experiências e o mundo que as cercam, interpretando diferentes formas de interpretações da vida. “A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Na pesquisa etnográfica, abordagem escolhida nessa pesquisa, há uma valorização da observação e uma preocupação com a natureza da relação do pesquisador com o grupo estudado, pois observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos construindo cadeias de significação e supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar. (CARDOSO, 1986).

Para Lüdke e André (1986, p. 26),

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Ao observamos as crianças brincando, em que assistimos, ouvimos, refletimos e nos envolvemos com as crianças, podemos compreender a visão de mundo, o aspecto sociocultural das brincadeiras das crianças, visto que, as técnicas de observações são extremamente úteis para desvendar os significados da realidade através das brincadeiras vivenciadas pelas crianças. Nessa perspectiva,

A observação direta permite também que observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto, é o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE E ANDRÉ 1986, p. 26).

Nesse sentido, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Logo após cada encontro, foram registradas reflexões, situações e observações que tivemos durante o encontro, nas brincadeiras no parque, na brinquedoteca e na sala de aula, o que denominamos de registros do diário de campo. Aspectos relacionados à comunicação não verbal das crianças, tais como movimentos corporais, olhares, gestos e expressões faciais, também foram

anotados, assim como as conversas no momento das interações. Portanto, esses registros de campo que estão mencionados abaixo, foram realizados no mês de maio de 2013 para cumprir com o cronograma construído anteriormente e compostos tanto por elementos descritivos como reflexivos da pesquisadora.

Observações realizadas em maio/2013 (observações nos parques e outros espaços da escola - Caracol, Solário e Quadra).

DIA 07/05/2013

BRINCADEIRA 1: TUBARÃO ÁCIDO

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 12 crianças

Local da brincadeira: Parque da Mangueira¹⁰

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Espécie de tica-tica (brincadeira de aproximação – afastamento, de acordo com Corsaro, 2009). Existe um espaço (casa do parque) que as crianças fazem de conta que é o submarino, considerado pelas crianças o lugar de proteção (a mancha). As crianças escolhem quem vai ser o tubarão ácido e ele vai se esconder. As crianças saem do “submarino” e o tubarão corre atrás delas que procuram o submarino para se protegerem do tubarão. Se ele conseguir pegar uma das crianças, ela vai se tornar o tubarão ácido.

(Brincadeira espontânea criada pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental).



Tubarão ácido se brinca assim: você vai precisar criar um lugar onde o tubarão não te pique, aí você vai escolher quem vai ser o tubarão e você pode escolher de vários tipos de jogos para escolher o tubarão como: "Zurinho um", "Zurinho um americano", "por de jogar de... quando você escolher o tubarão você tem que fechar os olhos e contar até trinta no ponto seguro que você escolher, aí você vai procurar o tubarão quando encontrar você tem que voltar pro ponto seguro sem ser pego por ele"

¹⁰ Parque da Mangueira foi o nome escolhido pelas crianças para denominar o parque, por ter uma mangueira (árvore frutífera), localizada no centro do mesmo.

BRINCADEIRA 2: TICA-BOLA

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 10 crianças

Local da brincadeira: Lugar das amarelinhas¹¹

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Espécie de tica-tica (brincadeira de aproximação – afastamento, de acordo com Corsaro, 2009). Uma criança é escolhida para ser o tica e ela joga a bola para tentar ticar as crianças, quem for ticado pela bola vai se tornar o tica.

(Brincadeira espontânea criada pelas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental).



TICA BOLA
AGENTE TEM QUE ARUMAR
UMA BOLA PRA JOGAR NO AMIGO
SE A BOLA TICAR NELE ELE VAI
SER O TICA.

BRINCADEIRA 3: RELOGINHO

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 20 crianças

Local da brincadeira: Caracol¹²

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Várias crianças ficam dispostas num círculo imaginário e é escolhida uma criança que segura uma corda (ponteiro do relógio). Essa corda é passada no chão e as crianças têm que pular quando a corda estiver passando para não ser tica. Quem tropeçar na corda sai da brincadeira.

¹¹ Lugar das amarelinhas, é um espaço localizado na entrada da escola, que tem muitas amarelinhas desenhadas no solo. Essa denominação foi criada pelas crianças do NEI.

¹² Caracol é um espaço denominado pelas crianças, pois tem um caracol desenhado no solo.

Outra forma que observei outro grupo de crianças brincando ao invés da criança ticada sair da brincadeira ela se tornaria o “ponteiro do relógio”.

(Brincadeira da tradição, realizada pelas crianças do 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental)



RELOGINHO
PARA BRINCAR DE RELOGINHO PRECISA
DE: UMA CORDA UM POUQUINHO
MAIOR DO CIRCULO COMO JOGAR.
UMA PESSOA FICA NO MEIO PARA
GIRAR A CORDA CUIDADO DA TOMBURA
E AS OUTRAS PULAM POR CIMA
DA CORDA SEM BATER NA CORDA
SE BATER A CORDA NÃO PARAR
CONTINUANO SOGO MÃE SE PARAR
SAI.

BRINCADEIRA 4: BRINCANDO NO PARQUE

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 30 crianças

Local da Brincadeira: Parque lateral

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: As crianças do Ensino Fundamental brincam livremente nos brinquedos do parque (escorregadores, gangorras, balanços, etc.), sendo observadas pelas professoras.



Brincadeiras no Parque
Brincar no parque é muito legal porque tem
casinha e eu e a minha turma nós
Brincamos de Bola amarela e Tubarão amarelo
e é muito legal no parque tem muitos
Brinquedos: Casinha gangorra e Balanço.
Lá nós nos divertimos muito.

DIA 09/05/2013

BRINCADEIRA 1: CLUBE DA NATUREZA

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 5 crianças

Local da Brincadeira: Solário¹³

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Aproximei-me de um grupo de meninas e perguntei o que elas estavam fazendo.

C¹⁴1 – “Ah! Estamos montando um clube da natureza, mas ele tem uma senha!”

P¹⁵ – “E como faz para entrar nesse clube?”

P – “Vocês estão escrevendo o quê?”

C3 – “Estamos escrevendo cartazes para mobilizar outras crianças a participarem do nosso clube.”

C1 – “Vamos criar um mascote para o nosso clube! Vou pegar um.” (foi na sala e trouxe uma arara-azul de pelúcia).

C1 – “Pode ser esse? O nome dela é Bili e ela está em extinção!”

C4 – “Gostei da ideia, esse pode ser um dos motivos para chamar a atenção das outras crianças!”

C2 – “É então vamos fazer os cartazes e pensar nas outras coisas que poderemos fazer para o nosso clube da Natureza.” (Brincadeira espontânea criada pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental) – Perguntei as crianças o que elas estavam estudando elas disseram que era sobre a natureza.

(Brincadeira espontânea criada pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental).

¹³ Solário é um espaço localizado próximo a luz do sol. Esse nome foi criado pelas crianças.

¹⁴ “C” significa criança

¹⁵ “P” significa pesquisadora



O clube da Natureza foi fundado para que as pessoas tivessem consciência de que faziam com os plantas, que era errado e que nós precisamos mais das árvores do que elas precisam da gente, por exemplo: Sem as árvores nós vamos morrer sem sombra, sem frutas e sem mel. As árvores são importantes tanto para nós de que nós para elas! Cuidem bem delas!!!!

BRINCADEIRA 2: TICA-AMARELO

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 15 crianças

Local da Brincadeira: Lugar das amarelinhas

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Espécie de tica-tica (brincadeira de aproximação – afastamento, de acordo com Corsaro, 2009). Existem lugares de proteção (a mancha) que é onde tem a cor amarelo. As crianças escolhem quem vai ser o tica e ele vai se esconder. As crianças saem da mancha (lugar que tem a cor amarelo) e o tica corre atrás das crianças e elas procuram a mancha para se protegerem do tica, se ele conseguir pegar uma das crianças, ela vai se tornar o tica.

(Brincadeira espontânea criada pelas crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental).



TICA AMARELO
AGENTE ESCOLHE UMA PESSOA PARA SER
OTICA | AGENTE QUE FICAR NO AMARELO
PARA NÃO SER TICADO.

BRINCADEIRA 3: BRINCANDO NO PARQUE

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 20 crianças

Local da Brincadeira: Parque lateral

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: As crianças do Ensino Fundamental brincam livremente nos brinquedos do parque (escorregadores, gangorras, balanços, etc.), sendo observadas pelas professoras.



BRINCANDO NO PARQUE

Quando eu brinco de cachorro de
gracia eu me sinto alegre
totalmente alegre porque
tem a energia pra mim e
quando eu brinco da vontade
de brincar mais e mais
a brincadeira é divertida
e muito legal!!! e eu acho
que todas crianças do mundo
tudo podem brincar de muitas
coisas e achar a brincadeira
muito legal!!!

DIA 14/05/2013

BRINCADEIRA 1: BRINCANDO DE DESENHAR

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 20 crianças

Local da Brincadeira: Solário, caracol e quadra

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Estava chovendo nesse dia e as crianças não puderam ir aos parques, pois os brinquedos estavam molhados. No solário e no caracol, algumas crianças estavam brincando de desenhar no chão com giz e outras estavam desenhando nos seus cadernos de desenho com lápis de cor. Os desenhos eram variados, que representavam algo sobre as pesquisas que estavam realizando (Ex: vulcões, natureza, planetas, etc.) ou representavam a vida cotidiana (Ex: pais indo trabalhar, crianças vindo para escola, etc.).

(Brincadeira espontânea criada pelas crianças do 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental).

BRINCADEIRA 2: BRINCANDO COM BONECAS

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 5 crianças

Local da Brincadeira: Solário

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de meninas estava brincando com bonecas, trocando roupas e criando histórias. Nesse momento em que as meninas estavam trocando as roupas das bonecas, elas criavam vozes para as bonecas e diziam:

C1 – “Oi amigas, vamos passear?”

C2 – “Para onde? Está chovendo muito!!!!”

C3 – “Tenho uma ótima ideia!!!”

C1 – “Qual?”

C3 – “Vamos ao Midway assistir a um filme!!!!”

C4 – “Essa ideia é maravilhosa, não poderia ser melhor!!!”

C1 – “Então vamos, para não chegarmos atrasadas”

As meninas saíram do solário com as bonecas, fazendo de conta que estavam indo ao Midway. Depois chegaram perto da TV e ficaram sentadas assistindo a um filme que estava passando.

(Brincadeira espontânea criada pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental).



brincando de boneca. um dia estava brincando de
Nondor aqui com Luana, Micada e Alice quando
eu brinca de qualquer coisa presta de ima-
ginação. meu tema é brincar é a alegria
de viver.
nessa dia estávamos fingindo que as
bonecas estavam indo ao jogo de futebol.

BRINCADEIRA 3: BRINCANDO DE “PATO, PATO, GANSO”

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 18 crianças

Local da Brincadeira: Caracol

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de crianças (meninos e meninas) estavam brincando de “Pato, pato, ganso”, brincadeira da tradição em que as crianças ficam sentadas numa roda e uma delas é escolhida para ser o ganso. As outras crianças são patos. A criança que é ganso vai ticando na cabeça das crianças dizendo: “pato, pato, pato,... ganso”. Então essa criança que foi escolhida para ser o ganso corre atrás do outro ganso. Se o primeiro ganso não for pego pelo segundo ganso e sentar no lugar dele ela se tornará pato e a outra criança será o ganso. Esse circuito acontece por várias vezes. (Brincadeira da tradição realizada pelas crianças do 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental).



Pato, pato, ganso!
Para brincar de
pato, pato, ganso, você
vai precisar de 20
pessoas, no mínimo,
para começar, todos
fazem um círculo,
e uma criança é
escolhida para
ir tocando na
cabeça de cada
um dizendo: pato-pa-
to-pato! Quando essa
pessoa toca na
cabeça de um e
falar ganso! Você
tem de correr
pro lugar do ganso
nem de te pegar e fim!

BRINCADEIRA 4: BRINCANDO NO TOTÓ

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 6 crianças

Local da Brincadeira: Caracol

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de crianças (meninos e meninas) estavam brincando no totó (jogo de futebol, em que são dispostos numa mesa de madeira dois times – Bonecos de plástico com cores diferentes (azul e amarelo, que são os jogadores). Essa mesa de jogo possui bastões e as crianças os manuseiam para que os “jogadores” se movimentem para chutar a bola. Cada time era representado por três crianças (três crianças time azul e três time amarelo). Ganha o jogo quem realizar a maior quantidade de gols.

(Brincadeira da tradição realizada pelas crianças do 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental).



TOTO: TEM QUE PUXAR UM PAUSINHO COM OS JOGADOR PARA ABOLA SER TICA DA PARA FASERUM GOL.

OBSERVAÇÕES NA BRINQUEDOTECA

DIA 13/05/2013 – CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BRINCADEIRA 1: BRINCANDO DE SUPER-HERÓI

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 5 crianças

Local da Brincadeira: Brinquedoteca

Tempo da brincadeira: Horário da brinquedoteca – 50 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de meninos estavam brincando de “super-heróis”. Eles diziam:

C1 – “Eu sou o Batman”

C2 – “Eu sou o super-homem”

C3 – “Eu sou o ninja”

C1 – “Vamos salvar o planeta Terra que está em perigo!!!”

C3 – “Aqueles vilões querem destruir a natureza”

C2 – “Sem a natureza não podemos viver”

C1 – “Então vamos, ação!!!! Vamos salvar nosso planeta”.

Elas correm e fazem de conta que estão voando e acionando armas para destruir os vilões imaginários e salvar a natureza. (Brincadeira espontânea)



EU GOS TEI DE BRIM CAR
DE SUPERAEROI BORQUE EU
GOS TO DE BRIM CAR DE BATIMA

BRINCADEIRA 2: BRINCANDO NO HOSPITAL

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 5 crianças

Local da Brincadeira: Brinquedoteca

Tempo da brincadeira: Horário da brinquedoteca – 50 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de crianças (meninos e meninas) estavam brincando de num cantinho da brinquedoteca chamado "Hospital", que eles denominaram de "Hospital da Vida". As crianças vestidas de médicos(as) numa parte do hospital estavam cuidando dos animais em extinção que estavam precisando de ajuda. Numa outra parte do hospital as crianças estavam cuidando dos bebês que estavam com problemas respiratórios devido à poluição do ar. . (Brincadeira espontânea)



BRINCANDO NO HOSPITAL
É MUITO LEGAL BRINCAR NA
BRINQUEDOTECA. LÁ TEM O HOSPITAL.
POSSO USAR A IMAGINAÇÃO. POSSO SER
MÉDICA, ENFERMEIRA E FINGIR QUE
ESTOU CUIDANDO DOS PACIENTES.

BRINCADEIRA 3: BRINCANDO DE FAMÍLIA

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 8 crianças

Local da Brincadeira: Brinquedoteca

Tempo da brincadeira: Horário da brinquedoteca – 50 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de crianças (meninos e meninas) estavam num cantinho da brinquedoteca chamado de “Casinha”. Eles estavam brincando de “Família” e diziam:

C1 – “Eu vou ser o pai e quero ser mecânico”.

C2 – “Eu sou a mãe e quero ser médica”.

C3 e C4 – “Nós vamos ser os filhos”

C5 – “Então eu vou ser a empregada de vocês.”

Nesse momento percebi que as crianças representavam a vida cotidiana de uma família, desempenhando os papéis sociais. A empregada cuidava da casa (limpava, passava roupa, preparava a comida, etc.). Todos acordam e o café já está na mesa. Os pais e os filhos tomam café, depois o pai vai trabalhar na oficina mecânica (espaço onde tem carros e acessórios de brinquedos para conserto dos carros). A mãe vai deixar os filhos na escola e vai trabalhar no hospital (espaço da brinquedoteca). No final da aula as crianças vêm para casa num transporte escolar, pois os pais não têm tempo de buscar. Quando as crianças chegam em casa almoçam, dormem um pouco, acordam e ficam brincando no quarto da casa com carrinhos e bonecas e depois na sala brincando de videogame. Quando os pais chegam à noite, jantam junto com os filhos, ajudam a fazer a tarefa, brincam juntos e depois vão dormir.



BRINCAR NA BRINQUEDOTECA DE FAMÍLIA
TEM MUITA COISA PARA BRINCAR MAIS VOU
FOI BRINCAR DE FAMÍLIA. A GENTE FIGE
QUE EM MÃE PARA FILHO OU FILHA VOU
VOU. SÓ SEI QUE É MUITO DIVER TUDO
BRINCAR DE FAMÍLIA COM OS MEUS
AMIGOS.

Dia 17/05/2013 – Crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental

BRINCADEIRA 1: A HISTÓRIA DE UM RESTAURANTE

Quantidade de Crianças que estavam brincando: Grupo de 19 crianças

Local da brincadeira: Brinquedoteca

Tempo da brincadeira: Horário da brinquedoteca – 50 minutos

Descrição da brincadeira: Quando cheguei a principio pensei que havia grupos divididos, mas depois percebi que a brincadeira tinha um enredo. No lugar da cozinha da brinquedoteca algumas crianças (meninos e meninas) estavam brincando de restaurante. Com o passar do tempo depois de muitas entregas o restaurante ficou famoso. Tinha a dona do restaurante que era a mãe, o pai tinha viajado para cuidar dos negócios do restaurante e os filhos trabalhavam junto com a mãe preparando a comida, escrevendo e entregando os pedidos e servindo os clientes estavam na mesa. O restaurante ficou tão famoso que chamou a atenção de um grupo de ladrões que o assaltaram. De repente uma criança fazendo de conta que era uma repórter entrevistando a dona do restaurante. O desfecho da brincadeira se deu quando os policiais prendem os ladrões e a mãe (dona do restaurante) acalma seus filhos dizendo:

C1 – “Isso não foi nada, está tudo bem! Vamos seguir em frente... agora vou ao shopping comprar sapatos.”



BRINCADEIRA RESTAURANTE
EU E MINHAS AMIGAS BRICAMOS DE
RESTAURANTE E EU ERA A REPORTER
E TINHA TRES LADROES E ESTAVAM
ROUBANDO AS COMIDAS! EU ENTREVISTEI
A DONA DO RESTAURANTE E DESCOBRI QUE
ALGUNS DOS LADROES ERAM POLICIAIS!
ERAM DOIS POLICIAIS E A MINHA
ACUANTE LAIS ELA E EU DEMOS
UMA POÇÃO E O LADRO FICOU DO
BEM E TODOS FOMOS COMEMORAR
NO RESTAURANTE CHAMADO COMIDA DA
LIA E ACABOU...

Durante as observações, percebemos que em todas as brincadeiras realizadas, seja ela da tradição ou espontânea, criada pelas crianças, elas brincam livremente, inventam os papéis, os personagens, determinam a hora de

começar e terminar. Esse relato concorda com a ideia de Vygotsky (1998) e Kishimoto (1999), que consideram a brincadeira importante para o desenvolvimento das crianças e um espaço de interação social e cultural em que as crianças produzem cultura e nela são produzidas.

Nas brincadeiras realizadas observamos que as crianças, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas.

Nos momentos de brincadeira, observamos também que a atuação do professor é de extrema importância permitindo a criança vivências e construções significativas, ricas e prazerosas. É primordial que tenha um adulto responsável pelo grupo para conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram, as questões que se colocaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram e as crianças com as quais interagiram. Esse adulto tem um papel importante no momento das brincadeiras, sendo, em alguns momentos, observador e, em outros, organizador, atuando como personagem que explicita, questiona e enriquece a brincadeira e, em outro momento, como elemento mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

Portanto, entender as brincadeiras das crianças e as concepções que elas constroem sobre essa prática é fundamental para possibilitar-lhes que representem os papéis que escolheram para brincar que fazem parte do seu cotidiano, de sua sociedade. Assim, estamos possibilitando a descoberta e conhecimento, de forma prazerosa, do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a lidar com o respeito mútuo, divisão de tarefas, divisão de brinquedos, a se expressarem, ampliando as suas experiências.

3.2.2. A entrevista narrativa

A escolha da entrevista se justifica por ser este um instrumento importante que se caracteriza pela interação entre o pesquisador, a pesquisa e os sujeitos. Como os sujeitos analisados são crianças, esse instrumento de pesquisa se tornou adequado, pois o entrevistado irá discorrer sobre o tema proposto, com base nos conhecimentos que dele detém. Assim, sendo, procuramos buscar um

clima de estímulo e de aceitação mútua, fazendo com que as informações fluíssem de maneira autêntica.

A entrevista é um processo interativo, dialógico, em que as características de cada criança, assim como do pesquisador, influem no desenvolvimento da conversação. Assim, pesquisador e participante são co-construtores do processo de pesquisa.

Na entrevista narrativa proposta em nossa pesquisa com crianças do Ensino Fundamental a linguagem ocupa um lugar central. Favorecer um espaço de narrativa é compreender o papel do outro na construção de significados, é entender a linguagem como via de mão dupla, isto é, ela tanto forma como comunica, atuando como instrumento mediador básico e decisivo na elaboração da consciência. (BAKHTIN, 1995, apud LEITE, 2008).

Ainda pensando na linguagem, destacamos que os espaços de narrativa visam serem lugares de desenvolvimento da imaginação. Nesse espaço entendemos que as crianças ao se expressarem retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros e, ainda, seu imaginário acerca das temáticas propostas. “Tudo quanto se narra oralmente é história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica.” (QUEIROZ, 1998, p. 19).

Para a mesma autora, o narrador é alguém que

Quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independentemente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador. Procurará por todos os meios relatar, com detalhes e da forma que lhe pareça mais satisfatória, os fatos que respondam aos seus próprios intentos, e tudo isto pode convir ou não ao pesquisador, o qual tentará então trazer o narrador ao “bom caminho”, isto é, ao assunto que estuda. (QUEIROZ, 1998, p. 18).

De acordo com Benjamin (1994), o narrador retira da experiência o que ele conta: a própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Não se trata de buscar nas diversas expressões das crianças as explicações, alicerçadas num sentido único, mas buscar nas versões, olhares e significações diversas.

A Entrevista Narrativa, que foi um dos instrumentos de coleta de dados desse estudo, foi a principal técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa –

além da observação participante e da análise documental. A Entrevista Narrativa, sistematizada por Schütze (1977; 1983; 1992), é classificada como um método de pesquisa qualitativa e busca estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida, tomando o próprio contar e escutar histórias como método para conseguir seus objetivos, ou seja, a narração é provocada através de questões específicas, a partir do momento que o informante começa a contar sua história, sustentando ele próprio o fluxo da narração. Subentende-se deste modo, que a perspectiva do entrevistado será melhor revelada, oportunizando que ele utilize sua própria linguagem de forma espontânea.

O modelo seguido é o de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer, para quem a entrevista narrativa “[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.”, objetivando a reconstrução de “[...] acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 93).

Esse método de pesquisa qualitativa, considerada não estruturada, se contrapõe ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas – que acabam por impor a estrutura das entrevistas, quando é o pesquisador que seleciona o tema, ordena as perguntas e faz as perguntas a partir de seu próprio vocabulário.

[...] A influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influencia do entrevistador. A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir o objetivo. O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 95).

Os autores entendem que como técnica de entrevista, a entrevista narrativa consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador.

De acordo com Bauer; Jovchelovitch (2012), a entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamentos e termina com a fase da fala conclusiva. As regras de procedimentos para a entrevista narrativa e que foram utilizadas na pesquisa se sintetizam no quadro a seguir:

Quadro 1

FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA	
FASES	REGRAS
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do campo; • Formulação de questões exmanentes (refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem).
1. Iniciação	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação do tópico inicial para narração; • Emprego de auxílios visuais (vídeos de crianças brincando, brinquedos, etc.).
2. Narração central	<ul style="list-style-type: none"> • Não interromper; • Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; • Esperar para os sinais de finalização.
3. Fase de questionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; • Não discutir sobre contradições; • Não fazer perguntas do tipo “por que”; • Ir de perguntar exmanentes (interesses do pesquisador) para imanentes (relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo entrevistado);
4. Fala conclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Parar de gravar; • São permitidas perguntas do tipo “por que”? • Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Adaptado a partir de: BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 97.

Neste trabalho, a entrevista narrativa será realizada através de um processo interativo, dialógico, em que as crianças irão narrar sobre a brincadeira.

Seguindo as fases da entrevista proposta por Bauer; Jovchelovitch, (2012), iniciamos a entrevista utilizando rodas de conversas com grupos de três crianças. Elas foram organizadas nos grupos, de modo que estivesse nestes, crianças dos três anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos). Quanto à forma de desencadear a conversa, utilizamos trechos da história "Alice no país das Maravilhas" e a introdução da entrevista narrativa (apêndice 1). Em seguida as crianças realizaram a narração central, realizamos a fase de questionamentos e por último, individualmente realizamos a fase da fala conclusiva. As entrevistas aconteceram na biblioteca da escola.

3.2.3. A Análise Documental

Destacamos, ainda, que neste trabalho, a consulta a fontes documentais também se faz necessária, o que nos leva a estudar os seguintes documentos: Brasil (1998 a e b), Brasil (2007), Brasil (2013), Proposta Pedagógica da escola (*Lócus* de pesquisa), planejamentos dos professores, dentre outros.

A análise de documentos se constitui como um dos mais valiosos instrumentos da pesquisa, uma vez que possibilita verificar – reafirmando ou não – o que foi dito pelos sujeitos na entrevista. Segundo Caulley (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38), esse tipo de análise “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Na análise de documentos, buscaremos informações acerca das concepções sobre a brincadeira e as estratégias que os professores utilizam no planejamento referente a essa atividade.

3.3. CAMPO EMPÍRICO

Para a escolha do campo empírico deste trabalho, consideramos os critérios previamente definidos: a) ser escola pública; b) ministrar o ensino fundamental, pelo menos, nos três anos iniciais; c) ser acessível à pesquisadora.

Muitas escolas de Natal preenchiam esses critérios. Todavia, o NEI/CAP (Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação), da UFRN foi escolhido porque contemplava um critério, para nós relevante no tocante à qualidade da pesquisa, embora não figurasse dentre aqueles já citados. Assim, o NEI/CAP foi escolhido, também pelo vínculo construído, enquanto bolsista e, posteriormente,

docente da instituição, entre nós e a sua comunidade escolar, particularmente, as crianças.

3.4. OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

Igualmente, para a escolha dos sujeitos, foram definidos critérios prévios: a) ser criança na faixa etária de 6-8anos; b) ser aluno de um dos três anos iniciais do EF da escola pesquisada; c) demonstrar interesse em participar da pesquisa; d) ser autorizado a participar.

A autorização foi realizada através do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹⁶, que foi entregue aos pais, numa reunião que realizamos, após autorização da Direção da Escola, com prévio envio de convite.

Dentre os setenta e cinco (75)¹⁷ pais e/ou responsáveis que foram convidados, trinta e quatro (34) se fizeram presentes à reunião, onde cumprimos a seguinte pauta:

- agradecimentos pela presença de todos;
- explicações acerca: dos objetivos da pesquisa; dos procedimentos a serem utilizados para a construção dos dados; das etapas e cronograma do trabalho; da forma de participação das crianças;
- esclarecimentos, entrega e leitura do TCLE;
- combinação da data de devolução do mesmo, com assinatura.

Todos os trinta e quatro (34) TCLEs foram devidamente preenchidos, assinados e devolvidos no prazo combinado, o que nos permitiu cumprir o cronograma da pesquisa, realizando entrevistas com todas as crianças com participações autorizadas.

Desse total (34), escolhemos 15 (quinze) sujeitos de pesquisa (10 meninas e 5 meninos), que foram selecionadas com base num *Corpus* de pesquisa que, na nossa percepção, garantiria a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo (BAUER; AARTS, 2012).

¹⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizado nesta pesquisa, se encontra anexo ao trabalho.

¹⁷ O número (75) de pais e/ou responsáveis convidados corresponde ao total de crianças que, em 2013, constituíam os alunos dos três anos iniciais do ensino fundamental do NEI/Cap/UFRN.

Nesse sentido, construímos o *corpus* da pesquisa, com fundamento nas regras abaixo:

Quadro 2

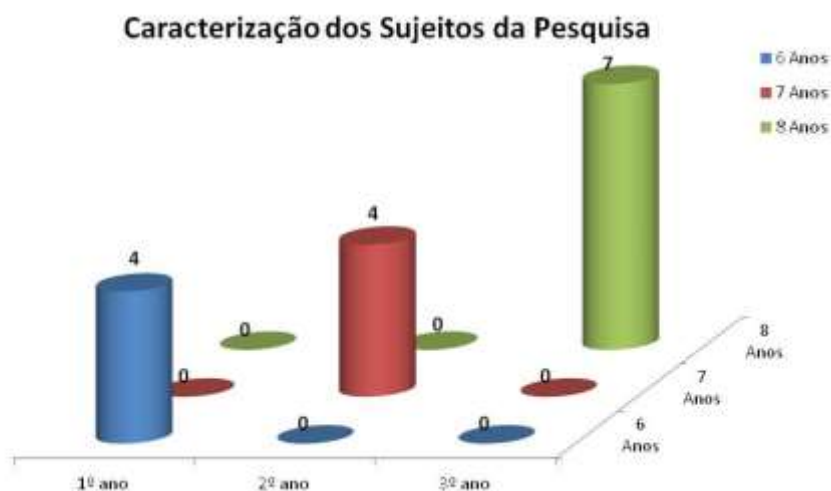
REGRAS CORPUS DE PESQUISA
REGRA 1: Caminhe por etapas: selecionar; analisar; selecionar de novo.
REGRA 2: Considere que, na pesquisa qualitativa, a variedade de estratos precede a variedade das representações.
REGRA 3: Maximize a variedade de representações, ampliando o conjunto de estratos em consideração.

Adaptado a partir de: Bauer e Aarts (2012, p. 61).

Iniciamos a construção do corpus de pesquisa realizando as seleções e análises de forma criteriosa, considerando a qualidade das narrativas no contexto da variedade das representações, utilizando todas as entrevistas realizadas para a construção do corpus. Dessa forma, consideramos também a proporção das narrativas dos sujeitos de cada turma (gráfico 1), pois no momento da realização da pesquisa existiam quatro turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (uma turma de 1º ano, uma do 2º ano e duas do 3º ano).

Nesse sentido, a construção do corpus nos ajudou a organizar as representações, através de uma escolha sistemática que teve como objetivo “equilibrar diferentes registros, possibilitando uma substanciação dos dados [...]”, por meio das dimensões qualitativa (aspectos singulares) e quantitativa (repetições, incidências). (BAUER; AARTS, 2012, p. 55 e 56).

Gráfico 1



3.5. O DESENHO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em cinco etapas, fundamentadas no delineamento da pesquisa participante assinalado por Gil (1991).

→ 1ª Etapa: acordos institucionais e metodológicos

Objetivo: esclarecimento dos objetivos, das técnicas de construção dos dados, delimitação da turma a ser investigada e das condições para que a turma seja eleita.

Procedimento: organização do processo de observação e entrevista, que envolve a definição de um calendário ajustado às atividades da turma e do pesquisador.

Instrumentos: Entrevista narrativa, diário de campo.

→ 2ª Etapa: estudo etnográfico das brincadeiras, dos sujeitos

Objetivo: conhecer a organização didática e social das turmas ou com o foco nas brincadeiras vivenciadas.

Procedimento: nessa etapa, além da observação exploratória *in loco*, foram realizadas as entrevistas.

Instrumentos: A construção dos dados aconteceu por meio da gravação em áudio e vídeo (câmera) e do registro em diário de campo.

→ 3ª Etapa: transcrição das entrevistas e observações

Objetivo: transcrever as entrevistas e as observações.

Procedimento: nessa etapa, foram transcritas as entrevistas e as observações.

Instrumentos: diário de campo, câmera, computador.

→ 4ª Etapa: construção do *corpus* de pesquisa

Objetivo: construir o *corpus* de pesquisa.

Procedimento: analisar as entrevistas e as observações, atentando para as dimensões qualitativa (aspectos singulares) e quantitativa (repetições, incidências), utilizando as regras citadas anteriormente.

Instrumentos: diário de campo, câmera, computador.

→ 5ª Etapa: análises dos dados construídos

Objetivo: análises das entrevistas e das observações realizadas.

Procedimento: analisar as entrevistas e observações utilizando o *corpus* de pesquisa construído.

Instrumentos: diário de campo, câmera, computador.

Após a obtenção dos dados, passamos a sistematizá-los, agrupando-os por blocos de temas, categorias e subcategorias. Essa organização foi necessária no sentido de direcionar o nosso olhar para o conteúdo das falas mais pertinentes quanto às questões de estudo.

Categorizar resultados significa agrupar os elementos comuns, as ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo. (GOMES apud TOZONI REIS, 2006, p.76-77).

A categorização facilita o trabalho de análise do pesquisador, uma vez que toma como ponto de partida as informações mais amplas da construção dos dados, até chegar às mais específicas.

Após essa organização, os dados são analisados o que

[...] significa “trabalhar” todo o material obtido durante pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1985, p.45).

Nesse sentido, nos inspiramos em alguns princípios da Análise de Conteúdo, organizada em três etapas que contemplam: uma pré-análise (é a fase de organização constituída pelo material construído na pesquisa); a exploração do material (consiste em operações de codificação, decomposição, ou enumeração das unidades de registro podendo ser uma palavra, um acontecimento, um tema); e o momento do tratamento dos resultados obtidos e da interpretação (são as inferências e as interpretações realizadas a partir das teorias que fundamentam o estudo). (BARDIN, 2011).

A Análise de Conteúdo é definida por Bardin (2011, p. 37) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que procura decompor mensagens ou discursos em unidades de significação e, em seguida, reorganiza

essas unidades num conjunto de categorias que permita atingir uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo da pesquisa.

Em nosso estudo, trabalhamos com categorias e subcategorias geradas ‘a *posteriori*’, a partir da análise do corpo documental da pesquisa, e considerando regras apontadas por Bardin (2011, p.149 e 150) na constituição dessas categorias e subcategorias, quais sejam: **exclusão mútua** – cada elemento de registro não deve pertencer a mais de uma categoria; **homogeneidade** - as categorias devem ser definidas em um mesmo princípio de classificação; **pertinência** - uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido; **produtividade** - a organização categorial deve oferecer possibilidades de análises férteis.

Um dos aspectos importantes da nossa pesquisa está nos registros, análises e reflexões acerca da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das observações realizadas e das narrativas infantis.

Destacamos o tratamento que devemos dar às palavras de quem fala, para, assim, aprender a lidar com a subjetividade implícita do que se diz. (BARDIN, 2011). Nesse sentido, a inspiração que tivemos ao utilizar princípios da análise do conteúdo, nos possibilitou uma maior aproximação àquilo que está por trás das palavras das crianças, sobre as quais nos debruçamos.

Por fim, queremos destacar a importância da vivência teórico-prática no decorrer da feitura desta dissertação – o que se constituiu numa experiência ímpar para a nossa formação como professora-pesquisadora.

4. O PAÍS DAS MARAVILHAS: CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DE PESQUISA

[...] A minha história escutavam.
Criança de sonho ia
À Terra das Maravilhas,
Onde os bichos batem papo.
Quase acreditam de fato.
Assim é que foi surgindo
A terra maravilhosa
E cada coisa curiosa
Foi assim que apareceu [...].
(Lewis Carroll)



4.1. A HISTÓRIA DO NEI

O Núcleo de Educação Infantil da UFRN resulta da unificação, em janeiro de 1998, das ações desenvolvidas até então pelo Núcleo Educacional Infantil - NEI criado em 1979, e pela Unidade de Educação Infantil I - UEI-1, criada em 1990[...]. O NEI que foi criado pela Resolução 55/79 - COSUNI, de 17 de maio de 1979, com característica inicial de creche, recebendo crianças a partir de 3 meses de idade. Este projeto não deu certo pelos altos custos de infraestrutura de creche. (UFRN, Proposta Pedagógica, 2004).

De acordo com a Proposta Pedagógica (2004), o NEI foi definido como uma pré-escola, quando começou a funcionar em 04 de junho de 1979, para atender filhos de funcionárias, alunas e professoras da UFRN. Nesse período, o principal objetivo era o atendimento à comunidade universitária feminina através da guarda dos filhos para que as mães pudessem trabalhar e/ou estudar. O NEI funcionou durante algum tempo como creche e pré- escola, atendendo crianças a partir de três meses de idade. Atualmente, funciona como pré-escola e escola de Ensino Fundamental, atendendo crianças a partir de dois anos, filhos (as), de pessoas vinculadas à UFRN, quais sejam: alunos, professores e funcionários e da comunidade externa.

Autorizada pelo MEC, o NEI/CAp está vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e alia em seu cotidiano a tríplice dimensão de ensino, pesquisa e extensão, se configurando como pioneira, no nosso Estado, nos estudos sobre os processos de ensinar e aprender na infância.

No ensino, contribui para que as crianças compreendam melhor o mundo, se expressando através das diversas áreas do conhecimento. Na extensão, compartilha o seu fazer pedagógico através de cursos diversos, assessorias a escolas e encontros. Na pesquisa, desenvolve estudos, priorizando temas sobre a elaboração de conhecimentos pela criança.

4.2. CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

A estrutura física da escola comporta um número de sete salas de aulas; cada uma dessas salas possui **cantos** diferentes que permitem desenvolver as várias atividades e brincadeiras. Desse modo, podem ser encontrados:

O canto da roda, momento inicial da rotina, lugar de total interação onde as crianças ficam sentadas no chão, em círculo, tendo uma visualização das outras crianças, lugar de realização de conversas, reflexões sobre o tema de pesquisa, brincadeiras e atividades que envolvem todo o grupo;

O canto da história, lugar que possui um tapete e uma estante de livros, onde as crianças desempenham personagens e viajam pelo mundo da imaginação;

O canto das artes, onde existe uma variedade de materiais, como: tintas de cores variadas, massa de modelar, tesouras, cola colorida, cordões, pincéis, caixas, tampinhas, papéis de diferentes cores e texturas, entre outros, para que as crianças possam experimentar, ao amassarem, colarem, misturarem, possibilitando a vivência de mudanças e a aprendizagem na exploração dos materiais;

O canto dos jogos matemáticos e dos jogos de linguagem: ali, as crianças brincam e aprendem com os jogos de empilhar, de montar, com quebra-cabeças, com jogos da memória, com blocos lógicos, com o alfabeto móvel, entre outros;

O canto do faz-de-conta, onde existe uma diversidade de materiais, como perucas, bolsas, óculos, peças do vestuário feminino e masculino, telefones, fogões, panelinhas etc., que permitem à criança representar a sua realidade. Os materiais desses cantos podem ser mudados de lugar, atendendo às necessidades das crianças e das professoras, sendo um espaço de transformação, recriação e interação. Como esclarece Rêgo (1995, p.35),

A definição desses cantos teve forte influência da proposta pedagógica de David Weikart. Segundo ele, as crianças aprendem melhor num ambiente organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas. Para tal, propõe a divisão da sala em áreas de trabalho bem definidas, sendo que em cada

área os materiais são organizados logicamente e identificados com clareza.

Discutindo sobre a importância dos cantos ou áreas na sala de aula, Kramer (1993, p. 76) destaca que, “organizar a sala em áreas é, então, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses”.

Os móveis da sala de aula (mesa, estantes e cadeiras) são proporcionais ao tamanho das crianças, para que elas possam trabalhar, usarem-nas sem a ajuda do adulto, vivenciando aprendizagens e experiências significativas, enfim, construindo a autonomia.

Além das salas de aula, existem outras salas e espaços como: direção (1), secretaria (1), coordenação (1), almoxarifados (3), sala de professores (1), sala de atendimento (1), biblioteca (1), cozinha da merenda escolar (1), cozinha experimental (1), sala de Xerox (1), banheiros (7), que também possuem acessórios proporcionais ao tamanho das crianças, sala de multimídia (1), lavanderia (1), tanques de areia, parques (4), brinquedoteca (1), quadra de futebol (1) e solário (1), espaços estes que proporcionam interações, diálogos e aprendizagens à comunidade escolar.

A escola, atualmente, atende a 278 alunos, em média 20 alunos por sala, distribuídos em dois turnos: matutino com 137 alunos e o vespertino com 141 alunos. Essas salas são chamadas de níveis, que vão desde a Educação Infantil (turmas 1 a 4) até o 3º ano do Ensino Fundamental¹⁸ organizadas da seguinte forma:

TURMA 01 – o início da vida escolar, atendendo crianças entre 02 anos a 02 anos e 11 meses;

TURMA 02 – crianças entre 03 anos a 03 anos e 11 meses;

TURMA 03 – crianças entre 04 anos a 04 anos e 11 meses;

TURMA 04 – crianças entre 05 anos a 05 anos e 11 meses;

¹⁸ Em 2010, o NEI iniciou com as turmas de Ensino fundamental, a partir da inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Conforme a Lei nº 11.274/2006, até o ano de 2009, só funcionariam as turmas de Educação Infantil – da Turma 1 à turma 5 – atual 1º ano do Ensino Fundamental.

1º ano do Ensino Fundamental – crianças entre 06 anos a 06 anos e 11 meses;

2º ano do Ensino Fundamental – crianças entre 07 anos a 07 anos e 11 meses;

3º ano do Ensino Fundamental – crianças entre 08 anos a 08 anos e 11 meses.

Atualmente, nas salas da turma 01, trabalham duas professoras e uma bolsista. A partir da turma 02, duas professoras conduzem o trabalho em cada sala, mas em alguns casos é preciso à presença de uma bolsista nas turmas 03 e 04, diante das especificidades da dinâmica do trabalho nessas salas.

No que diz respeito à distribuição e qualificação do corpo docente e não docente, podemos caracterizá-lo da seguinte forma: o corpo docente da escola é formado por 37 professores efetivos e 08 substitutos; dentre estes professores, há 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 coordenadoras pedagógicas, 02 coordenadoras de extensão; 16 bolsistas de Apoio Técnico, sendo 02 desses de Educação Física e 01 Bibliotecário. A qualificação desses professores é, assim, apresentada: 01 graduado, 11 especialistas, 02 mestrandos, 12 mestres, 06 doutorandos e 05 doutores.

Os professores do NEI trabalham num sistema de dedicação exclusiva.

O número de profissionais do corpo não docente (técnico-administrativo) é formado por 10 pessoas distribuídas por cargo e/ou função como seguem: 02 pessoas na Xerox, 01 no almoxarifado, na administração: 04 secretários administrativos, 01 secretário pedagógico, 01 Nutricionista e 01 Motorista, além dos 08 funcionários que são terceirizados: 05 pessoas que prestam serviço de limpeza, 01 cozinheiro, 01 copeiro e 01 jardineiro.

A escola possui Regimento próprio, Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular e entende o trabalho desenvolvido como uma prática histórica, social, cultural, política e pedagógica.

4.3. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA DO NEI/CAP

As crianças são muitas, diferentes, singulares, especiais. Como sujeitos humanos, de direitos, constituem-se, desenvolvem-se incessantemente nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais. Aqui as crianças

brincam, isso é o que as caracterizam. [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história [...] (Proposta Pedagógica, 2013, no prelo).

De acordo com os documentos consultados (Propostas pedagógicas, 2004 e 2013, no prelo), evidenciam que, consoante às concepções adotadas pelo NEI, a condição de ser criança é histórica e social, e a infância entendida como tempo inicial da vida/educação do homem que é marcado por necessidades e possibilidades não iguais, ou seja, nem sempre são vividas/experenciadas da mesma forma em diferentes lugares ou nos mesmos lugares e épocas.

É nesse cenário de mudanças que se deu a construção da compreensão de que a criança é um ser que tem necessidades, interesses, motivos e modos de pensar próprios. (OLIVEIRA, 2001).

Nesse contexto, o NEI considera as crianças como cidadãs, sujeitos com singularidades e especificidades, sujeitos que constroem seu conhecimento, mediado pela ação do outro (professor, criança, objetos socioculturais), o que está coerente com documentos oficiais, como Brasil (1998a, p. 21 e 22) que, assim, se manifesta:

As crianças são sujeitos que pensam, agem e sentem. São sujeitos sociais e históricos que são marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas também o marcam. As crianças são seres singulares e especiais: pensam, sentem de um jeito muito próprio, se constituem, desenvolvem-se nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais, ou seja, sujeitos que devem ter vez e voz na educação.

Nessa escola, a criança é considerada como um sujeito central que constrói seu conhecimento, mediado pela ação significativa do professor, das outras crianças e da própria cultura. Nas interações que estabelecem desde cedo, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem e por meio das brincadeiras explicitam as condições da vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998a); (OLIVEIRA, 2001).

Nessa perspectiva, o NEI considera a abordagem interacionista, que tem seus princípios baseados nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, como a mais adequada e a que mais tem contribuído para o entendimento do processo ensino - aprendizagem, e as concepções de criança e infância adotadas pela escola.

Nesse sentido, percebemos as crianças no NEI são concebidas como seres histórico-sociais e culturais, capazes de agir e interagir ativamente com os objetos do conhecimento de forma a se tornarem mais competentes para atuar em diferentes espaços sociais em que vivem. (BUJES, 2001).

Em termos de desafio e compromisso, o Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN se propõe a compreender, conhecer e reconhecer as particularidades das crianças no mundo em que vivem, considerando-as como seres únicos, em suas individualidades e diferenças.

4.3.1. Como pensam e agem as crianças no Ensino Fundamental?

De acordo com a Proposta Pedagógica (2013, no prelo), nessa fase da vida, as crianças apresentam uma linguagem oral mais elaborada, trocando verbalmente suas vivências. As palavras já assumem um significado mais global, abstrato e desligado das coisas que nomeiam, apresentando aproximações com os conceitos propriamente ditos, mas presos ainda às coisas concretas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, NOPRELO).

A partir das observações das professoras dos 3^{os} Anos do Ensino Fundamental, quando estávamos discutindo sobre a proposta pedagógica, percebemos haver uma conquista de uma maior autonomia e independência permitindo a busca de resoluções de conflitos, onde levam em consideração, um pouco mais o ponto de vista do outro.

Esse período também é marcado pela formação de grupos cada vez mais estáveis com presença de líderes, em grupos separados de meninas e meninos. O corpo ganha maior precisão e capacidade para realização de movimentos mais elaborados.

Tomando como referência os estudos de Bossa (1996) apud Proposta Pedagógica (2013, no prelo), podemos dizer que as crianças do Ensino Fundamental começam a compreender o pensamento do outro e se esforçam para que o seu pensamento também seja compreendido, pois se utiliza de forma coerente e fluente da linguagem para acompanhar e apoiar seu raciocínio, anunciando o que pretende fazer e justificando o que foi feito.

Por meio das observações realizadas, percebemos que essa conquista altera profundamente a conduta do brincar da criança do Ensino Fundamental,

aumentando o seu interesse pelos jogos de regras. Nas salas desse nível de ensino observamos que as crianças compartilham e respeitam as regras dos jogos, independente da presença do adulto. Assim, nos momentos livres da rotina, é comum vê-las se agruparem para jogar dominó, jogos de cartas e dama.

O interesse por esses jogos se justifica porque por meio deles as crianças vivenciam obstáculos e vantagens que podem levá-las ao sucesso ou fracasso. (BOSSA, 1996 APUD PROPOSTA PEDAGÓGICA NO PRELO).

Então a autora acima citada observa que na idade escolar, o brincar para criança simboliza o manejo de suas forças internas para se adaptar e conhecer o mundo. A esse respeito à autora afirma [...] “Jogar em grupo e jogar pelas regras é uma forma de canalizar produtivamente os impulsos, tirando proveito e dando-lhe vazão sem perder o controle sobre eles [...]”. (BOSSA, 1996, p. 12 APUD PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013 NO PRELO).

Diante disso, reafirmamos o brincar como uma necessidade infantil, independente da criança frequentar salas de aula da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, pois por meio dessa atividade ela expressa seu modo de pensar, agir e estar no mundo.

Nesse momento, seu conhecimento e saber sobre a língua portuguesa repousam em maiores hipóteses sobre o sistema de escrita. Os avanços revelam um conhecimento fundamental da estrutura da nossa escrita, que é fundada em base alfabética, na qual cada letra tem uma correspondente sonora. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, NO PRELO).

Na leitura, como na escrita, as crianças utilizam estratégias para poderem compreender aquilo que serve para ler. O ato de ler está para além da codificação, embora ele seja parte do processo, envolve, portanto, uma diversidade de estratégias de qualquer leitor, ou iniciante, onde estão presentes a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação.

Quando aprendemos a ler e escrever, abrimos tesouros do mundo e mergulhamos nele, encantados, às vezes perplexos. Agora é mais fácil sonhar. “O texto - unidade de produção linguística, ato real de enunciação da fala e escrita, possui uma estrutura que não pode ser reduzida a frases ou palavras”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, NO PRELO).

Nesse sentido, o texto é considerado como a principal unidade da língua a ser trabalhada na sala de aula. As produções textuais que são construídas pelas crianças ao longo de todo o processo de alfabetização.

De acordo com a Proposta Pedagógica (2013, no prelo), na Matemática, desde muito pequenas as crianças estão imersas em um ambiente em que estão sendo solicitadas a estabelecer diferentes relações, comparações, quantificações e contagens. O trabalho desenvolvido na escola visa atender suas necessidades, instrumentalizando-as para o seu desempenho como ser social no mundo moderno.

A partir das experiências vivenciadas com as crianças, nos temas de pesquisa, percebemos que nas Ciências Humanas e Naturais a aprendizagem está mais voltada para a ampliação das experiências e construções de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural, tendo em vista a pluralidade de fenômenos e acontecimentos físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais, e as diversas formas de explicar e representar o mundo.

A Educação Física é vivenciada considerando o corpo como lugar que habita um sujeito, com história, afetos, experiências que marcam sua singularidade na relação com outros sujeitos, com o mundo cujo conteúdo está cifrado de sentidos e significações próprias. “Os movimentos que o corpo realiza estão inscritos nas várias modalidades da cultura, representados na ginástica, no futebol, na dança, nos jogos e brincadeiras realizadas pelas crianças”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, NO PRELO).

Na arte, as crianças através das suas ações recriam e inventam concepções do mundo. A criação envolve escolhas e experiências pessoais, onde são formadas redes de relações de cores, formas, texturas, traços, ritmos, sons e harmonia, manifestas nas expressões de cada uma das crianças.

Assim, “as atividades com a arte são vividas/sentidas através do desenho, pintura-apreciação e releitura de obras dos artistas, experimentando diferentes suportes”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, NO PRELO).

As canções estão imersas de imagens que ocupam o imaginário infantil, onde os componentes do som e da música servem de acordes, embalando sonhos, imaginação, sentimentos, afetos/desafetos das crianças. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, NO PRELO).

Os conhecimentos pertencentes a cada ciência são mediatizados pela metodologia do tema de pesquisa, que as crianças já estão familiarizadas, pois vivenciam desde a entrada na escola.

4.4. PILARES DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR

O cuidar, o educar e o brincar são dimensões inter-relacionadas constituídas como eixos pedagógicos para a organização do trabalho na escola infantil. Entendemos o cuidar como um ato dirigido ao outro envolvendo a dimensão afetiva, o cuidado com o corpo biológico, nutricional, educativa, com a saúde e de segurança física, psicológica, intelectual, emocional e moral. (BRASIL, 1998a)

O cuidado deve contemplar as necessidades dessas crianças respeitando as singularidades e as realidades socioculturais e afetivas de cada um. Entendemos que esse cuidar não se restringe, apenas, ao espaço da sala de aula, mas se amplia aos espaços da escola como um todo, isto é, envolve a participação ativa de toda comunidade escolar.

Desse modo,

[...] Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. [...] Assim cuidar das crianças é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos, a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998a, p. 25).

O educar implica organizar, possibilitar cuidados, brincadeiras que envolvam atitudes de respeito, confiança e o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Essas concepções adotadas exercem um poder reflexivo sobre as transformações das atitudes do educador frente ao trabalho pedagógico organizado e desenvolvido intencionalmente pelo mesmo.

Nesta escola, o trinômio educar/cuidar/brincar é entendido de forma indissociável, pois o cuidado não só está presente na higiene das crianças, mas também, na preocupação com os espaços, com os brinquedos - se são perigosos, se trazem risco para as crianças - na preocupação com o planejamento das aulas, na preocupação com o desenvolvimento social das crianças, entre outras coisas.

O educar não está só presente quando se está ensinando algo para as crianças; educar é construir valores como respeito, obediência, honestidade, ou seja, é ampliar os horizontes, o aprendizado da criança, reconhecendo-a como um sujeito cognitivo, psicológico, social e um sujeito de direitos.

Nesse contexto, quando as crianças estão brincando, estão envolvidos o cuidar e o educar. Nos momentos de brincadeira (parque, brinquedoteca e sala de aula), sempre estão presentes os professores que estão observando e mediando as brincadeiras das crianças.

Para ratificar o que dissemos, assim nos esclarece os documentos oficiais, tal como proposto em mais um documento oficial.

Vejamos:

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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

A escola como um espaço de formação humana deve atuar em três dimensões: no cuidar, no educar e no brincar. Além disso, é importante organizar os espaços de aprendizagem para que a criança possa interagir e para viver as diferentes experiências, desafios e descobertas, mediados pelos outros e pela linguagem.

Nessa perspectiva, as crianças têm a possibilidade de participar das experiências culturais do seu grupo social, com direito a brincadeiras, professores

capacitados para entenderem a indissociabilidade do trinômio educar/cuidar/brincar e espaços adequados que permitam uma educação de qualidade.

4.5. O PAPEL DO PROFESSOR DO NEI/CAP

Minhas professoras brincam e sabem fazer muitas brincadeiras legais e divertidas. Eu aprendo muito com elas, também brincando. (COELHO BRANCO).

A docência é uma das profissões a cada dia mais complexa e difícil de ser exercida, porquanto “o que a sociedade espera dos professores depende em grande parte do que ela pretende da educação” (UNESCO, Relatório..., 1998b, p.62 apud CAMPELO, 2001, p.50).

O trabalho com crianças pequenas exige que o professor possua uma formação rica e sólida, com um vasto aprendizado sobre os saberes docentes. É importante conceber o ensino com a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

No NEI/CAP é notório a importância do papel assumido pelos docentes em todas as instâncias da Instituição, desse modo elencamos dois Pensadores – Paulo Freire e Vygotsky – para a partir deles pensar as dimensões sociopolíticas e interacionista que assume o papel do professor no contexto da educação da infância.

Explicitando sobre o pensamento de Paulo Freire em relação ao papel do professor, podemos notar que ele se preocupou com esse papel enquanto um dos componentes de um grupo de intelectuais responsáveis pelo processo de conscientização do povo. Esse professor era considerado por Freire como um planejador, pesquisador e coadjuvante de um processo de ensino/aprendizagem que requeria atitude de respeito e compromisso com a cultura, os saberes e as formas de vida dos sujeitos.

Nesse sentido, o papel que conferia aos professores e as tarefas que lhes atribuía, demonstrava muito bem a crença e a confiança que depositava nesses profissionais enquanto agentes políticos responsáveis pela transformação da consciência da população, mesmo reconhecendo suas dificuldades e limitações

em nível de formação profissional e de atividades no desenvolvimento de tarefas tão complexas.

Isso significava que o professor deveria se por contra qualquer atitude voluntarista, espontaneísta e tecnicista que pudesse vir a constituir-se em obstáculos a prática progressista, colocando-se na prática pedagógica como um profissional comprometido político e pedagogicamente com o ato de ensinar e aprender.

Nesse contexto, Freire (1996) quando discute os saberes necessários ao trabalho docente deixa muito claro que o ensinar não existe sem o aprender. Para ele, ensinar, mesmo que gramaticalmente falando, não “pede” apenas alguma coisa a alguém; para ele, ensinar “exige”!

Para partilhar essa ideia Freire (1996), diz:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Ao discutir o que é necessário saber para ensinar, Paulo Freire evidencia que, sem o cumprimento das exigências –, saberes requeridos do professor para a produção do saber – a atividade docente pode não “criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p.23); e, se não há aprendizado, conseqüentemente, não há ensino, já que um inexiste sem o outro. É por isso que ensinar não pede, ensinar exige! Ensinar exige saberes, conhecimentos e atitudes desenvolvidos e apreendidos pelo professor ao longo da sua trajetória de vida.

Assim sendo, o referido autor discute os saberes a serem mobilizados na prática educativa transformadora, cujo objetivo é a autonomia do ser dos educandos, ao mesmo tempo em que funciona como uma contribuição para a formação docente em um ensino que está longe de ter a qualidade que permita à escola, de fato, ensinar/aprender.

Nesse sentido, a ação educativa tem como finalidade a produção de conhecimentos que devem contribuir para aumentar a consciência e a capacidade transformadora de alunos e professores. Para isso, o estudo da realidade vivida pelo grupo e a sua visão desta realidade são condições indispensáveis no processo educativo.

Freire (1996) propõe que o ensino valorize e instigue a curiosidade do aluno e do professor; a curiosidade deve ser alimentada ao invés de “domesticada”, pois o uso ingênuo desta limita o conhecer e o conhecido porque “Com a curiosidade domesticada, posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou conhecimento cabal do objeto.” (FREIRE, 1996, p.85).

Vale salientar que não é qualquer curiosidade que deve objetivar o trabalho docente. Freire alerta que, lançando mão do princípio teórico-metodológico da continuidade/superação, o professor deve ensejar situações para que o aluno vivencie o salto qualitativo de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Nessa perspectiva, ensinar exige um professor disposto a dialogar, a ouvir, mas também a gostar do trabalho e do educando, gostar da alegria, não com um gostar ingênuo, mas com o gostar que envolve o prazer de poder ensinar e aprender.

Dessa forma, Freire (1996) orienta e incentiva a reflexão sobre o saber docente, que para ele é pensar, duvidar das próprias certezas, questionar suas verdades, pois não existe saber sem reflexão. Freire aponta a importância de se conhecer as disciplinas, os conteúdos a serem ensinados, a assumir a ética, princípio base na profissão docente.

Relatando o papel do professor para Vygotsky (1998), podemos perceber que para ele a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que ele é o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e entre estes e o objeto de conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), no cotidiano escolar, a intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor, visto como o parceiro privilegiado justamente porque tem

mais experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens.

Cabe-lhe, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim nos fala, Fontana e Cruz (1997, p. 66), “o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente”.

Através de uma mediação significativa da linguagem e do uso de instrumentos pedagógicos o professor aciona as potencialidades dos sujeitos através das suas zonas de desenvolvimento proximal, ele desafia o nível em que o sujeito está, não desrespeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, mas tendo o olhar para o futuro, para as capacidades que desenvolverá, possibilitando a socialização das experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade e, conseqüentemente, responsáveis pela promoção do acionamento das “zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos.

Portanto, definir um referencial formativo norteador de formulações de propostas para a formação docente de crianças e do conseqüente desenvolvimento da prática do professor, requer buscar nas experiências de trabalho, na história e na cultura das crianças um referencial compreensivo do seu ser sujeito; buscar nos conhecimentos produzidos pela humanidade o objeto de estudo – a “matéria-prima” – do processo pedagógico; buscar na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem as formas de compreensão sobre como eles se apropriam desse objeto; buscar no compromisso político e profissional os motivos para conduzir o processo; buscar na capacitação e avaliação contínua o reforço e a alimentação para manter as práticas sempre inovadoras e competentes, abarcando as questões indissociáveis do cuidar e do educar, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, os saberes docentes estão vinculados à cultura, aos valores sociais, ao estatuto e à função atribuídos à profissão docente, bem como às exigências institucionais, limites e possibilidades do trabalho do professor e às próprias condições materiais de vida dos alunos e do próprio professor.

Esse caráter de várias competências demanda uma formação bastante ampliada do profissional que, por sua vez, também é um aprendiz, refletindo

sobre sua prática, constantemente se autoavaliando, pois o professor exerce uma atividade complexa e multifacetada. (FURLANETTO, 2003).

Concordando com Freire (1996), e Vygotsky (1998), podemos mencionar o papel do professor do NEI, que é de extrema relevância no cotidiano escolar, já que ele deve possuir várias competências, sendo o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e entre estes o objeto de conhecimento.

Nesta escola, o professor é considerado um sujeito importante, pois ele será o mediador/problematizador dos saberes das crianças, fazendo com que elas avancem a partir dos conhecimentos que já possuem, ampliando-os como sujeitos ativos que são. Como esclarecem Fontana e Cruz (1997, p. 61), “é na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas”.

Vygotsky (1998) postula que embora essencialmente situadas nas interações sociais, às apropriações culturais, as aprendizagens sociais, não são imediatas, e sim mediadas, ancoradas pela intervenção do outro mais experiente.

Nesse sentido, percebemos a importância do papel do professor na formação dos seus alunos, cabendo a ele integrar seu conhecimento, com o objetivo de transformar sua prática docente em uma prática responsável que estimule os alunos a buscarem uma transformação diante do contexto em que estão inseridos, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa. Essa transformação está ligada à postura do professor, que deve sobressair-se no sentido de contribuir com questionamentos, inferências e problematizações, que tornem os alunos mais reflexivos e participantes na vida social.

4.6. A METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA E A ROTINA ESTRUTURANTE

De acordo com UFRN/Proposta Pedagógica (2004), foi a partir da década de 1980 que o NEI começou a trabalhar com um Currículo Orientado Cognitivamente – COC, que se constitui em um currículo aberto, de acordo com a proposta de Weikart, criador do currículo cognitivo, em bases piagetianas.

A partir desse currículo, e das propostas de Freire (1983) e Kramer (1989), foram introduzidos no NEI os temas de pesquisa, trabalhados de forma interdisciplinar e articulando três dimensões básicas: **o conhecimento das áreas**

de conteúdo, ou seja, os conhecimentos produzidos e sistematizados nas áreas de matemática, linguagem, ciências naturais e sociais; **o contexto sociocultural das crianças**, que pressupõe um conhecimento da realidade em que a criança está inserida, considerando os conhecimentos, os valores e as várias linguagens trazidas do cotidiano e os **aspectos vinculados diretamente à aprendizagem**, ou seja, o nível de desenvolvimento da criança, sendo respeitadas as características próprias do seu desenvolvimento.

O COC tem a finalidade de proporcionar ao educando as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de formação, preparando-o para o exercício da cidadania. O Núcleo de Educação da Infância, enquanto escola, entende que tem um papel relevante no processo do desenvolvimento infantil, como mediadora-dinamizadora entre as experiências e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados histórica e socialmente pela humanidade.

No NEI, os temas de pesquisa são utilizados pelas professoras de todas as turmas de forma que passaram a se constituir em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica. Como afirma Rêgo (1995, p.113), “como uma forma de considerar as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso às experiências, onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos”. Os temas de pesquisa funcionam como articulador e fio condutor das diversas áreas do conhecimento, contribuindo, para que o aluno seja movido pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

Para definir melhor os temas de pesquisa, Rêgo (1995) aponta alguns critérios balizadores para que seja considerado como tal. Assim sendo, identifica quatro critérios, que são:

- precisa ser um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo;
- que contribua para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive;

- unifique/aglutine conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas;
- envolva um componente afetivo do grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber mais/investigar aquele determinado assunto.

De acordo com a mesma autora, o tema não deve se transformar numa camisa de força. Para isso, é imprescindível que as professoras fiquem atentas para aproveitar as situações inesperadas. Os temas de pesquisa surgem nas conversas espontâneas do grupo, ou no interesse manifesto de alguma das crianças e desperta o interesse de todos. Eles só são estudados se fizerem algum sentido para o grupo, ou seja, se fizer parte do cotidiano, dos valores, da cultura.

Nesse sentido, vale ressaltar que o tema de pesquisa é trabalhado no NEI como forma de articular as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, o conhecimento das áreas de conteúdo e o seu nível de desenvolvimento, viabilizando a proposta interdisciplinar da escola, permitindo às crianças um melhor desenvolvimento do papel que desempenham e deverão desempenhar na sociedade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA/UFRN, 2004).

Através desse procedimento metodológico, as crianças têm oportunidade de questionarem e serem questionadas, de terem conhecimento sobre todas as áreas do conhecimento de forma significativa, verificando e ampliando os conhecimentos prévios e contribuindo para uma visão mais ampla da sua realidade.

As atividades desenvolvidas referentes ao tema de pesquisa estudado são organizadas na perspectiva de uma rotina estruturante. De acordo com Proença (2013), existem dois tipos de rotina: a rotina mecânica e a rotina estruturante. A primeira se refere aos caminhos conhecidos e percorridos pelo sujeito, de forma mecânica que, de modo mais geral, obedece a horários, hábitos e procedimentos já adquiridos e incorporados. Essa rotina se desenvolve numa perspectiva onde o trabalho é preestabelecido, não podendo acontecer modificações, não considerando a realidade do grupo.

Ainda de acordo com Proença (2013), a rotina estruturante é organizada através de um exercício que envolve prioridades, opções, adequação das

atividades. Envolve ação, flexibilidade, limites, pois dá importância à subjetividade do grupo. Nesse tipo de rotina, o professor, baseado na sua prática, pode refletir e planejar as atividades mais pertinentes para o grupo, permitindo que o educador se baseie no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Segundo Proença (2013), a rotina estruturante se diferencia da rotina mecânica, pois é organizada a partir dos objetivos propostos no projeto pedagógico da instituição, alicerçada na concepção de criança e infância da instituição, e planejada em sintonia com o tempo disponível, o ritmo dos sujeitos e as atividades e objetivos propostos.

A rotina estruturante é extremamente importante no desenvolvimento do trabalho escolar, pois ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, ajuda as crianças a se situarem no tempo e no espaço, percebendo noções de tempo, como o que aconteceu antes, o que está acontecendo agora e o que vai acontecer depois. Também se faz importante o conhecimento dos espaços onde acontecerão as atividades diversificadas, permitindo que a criança se sinta orientada.

Sobre a importância da rotina estruturante, nos orientam Barbosa e Horn (2001, p. 68 e 69):

A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como às situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

Esse tipo de rotina também é importante, pois direciona o trabalho do professor, tira a ansiedade do aluno, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento da autonomia e dos limites dos alunos. Os combinados estabelecidos e os limites colocados devem ser lembrados, quando necessário, fortalecendo os vínculos, respeitando-se o que foi acordado, favorecendo a socialização.

Dessa forma, com a necessidade de organização do tempo e do espaço da escola e com o objetivo de possibilitar a construção da orientação, segurança e

autonomia da criança, o NEI estruturou uma rotina que implica uma sequência de ações: a roda: chamada, marcação do calendário, ajudantes do dia, correção das atividades de casa e combinados para o dia; hora de trabalho (atividade); arrumação da sala; lanche; parque; hora da história; hora de trabalho (atividade), arrumação e roda final, na qual, dependendo do andamento do grupo, suas necessidades e interesses, essas atividades podem ser alteradas ou negociadas com o grupo para uma possível diversificação.

O trabalho desenvolvido com as turmas tem uma sequência articulada ao tema pesquisado, possibilitando ao aluno e ao professor o não improvisado e a criatividade no planejamento das aulas. O Projeto Político Pedagógico do NEI possibilita a organização de uma rotina com atividades que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor, ético e cidadão do aluno, proporcionando momentos pedagógicos diversificados e espaços para a brincadeira (no parque, na brinquedoteca e na sala de aula).

Como a rotina desenvolvida no NEI é estruturante, os alunos conhecem os caminhos que irão percorrer, com o objetivo de tirar a ansiedade da criança, desenvolver autonomia e limites, proporcionar noções de tempo, espaço, e organização, além de direcionar o trabalho do professor.

4.7. A CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA NO NEI

[...] Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira as crianças estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas. (BRASIL, 2007).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. O brincar gera para a criança inúmeras possibilidades de ação, compreensão, reconhecimento e interpretação do seu mundo, a partir do qual são feitas criações que a permitem navegar por outros horizontes, outros tempos e outros lugares, agindo com autonomia e forjando a própria experiência social. (BORBA, 2007)

Nesse sentido, o NEI entende que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações: no jogo, no faz de conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

De acordo com UFRN/Proposta Pedagógica (2004), o brincar é um dos eixos fundamentais trabalhados no NEI. Essa atividade é incorporada na prática da escola como experiência de cultura, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, a brincadeira é considerada no NEI como fator importante para o desenvolvimento da criança.

Para que as crianças possam viver situações reais, elaborando seus pensamentos, através das brincadeiras, o NEI dispõe de espaços reservados para que isso aconteça: a brinquedoteca, os parques e os cantos da sala, como o canto do faz de conta e os cantos dos jogos de Linguagem e de Matemática, que proporcionam aprendizagens significativas. Esses espaços possuem variedades de brinquedos classificados e agrupados de maneira organizada, segundo as propriedades e usos específicos.

Na brinquedoteca, por exemplo, existem vários “cantos”, onde os brinquedos são organizados: o canto do faz de conta, o do hospital, o da casinha, o da escola, o do salão de beleza, entre outros. Esses lugares possuem uma configuração visual e espacial que facilitam o desenvolvimento da imaginação, em que os móveis e os brinquedos são de fácil manipulação para permitirem a reorganização constante do local pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

Na rotina da escola, são planejados momentos para a brincadeira. Nesses momentos merece destaque a atitude do professor, atuando como: observador e participante ativo; interagindo com as crianças; conversando sobre as brincadeiras que vivenciaram o material que utilizaram os personagens que assumiram, as questões que se colocaram, e as crianças com as quais interagiram, objetivando um ensinar/aprender significativo, saudável e prazeroso.

Esse adulto tem um papel importante no momento das brincadeiras, sendo, em alguns momentos, observador e, em outros, organizador, atuando como personagem que explicita, questiona e enriquece a brincadeira e, em outro momento, como elemento mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

Nesse sentido, percebemos a importância que o NEI confere ao brincar para as crianças, entendendo a brincadeira como importante para o desenvolvimento infantil, entendendo que esse momento é considerado livre: as crianças escolhem a hora de começar e terminar, os personagens que irão representar, o espaço e os brinquedos que serão utilizados e a brincadeira que irá ser vivenciada.

Por todos esses motivos, o NEI é considerado pelas crianças “O País das Maravilhas”, lugar de descobertas, de aprendizagens, de aventuras. As crianças revelam que “a escola em que estudam é a melhor escola do mundo”, porque as características desejadas, sonhadas pelas crianças, encontram materialidade no NEI – na sua estrutura física; nos seus “cantinhos”; na rotina que norteia a prática pedagógica; no acolhimento das crianças, pelas professoras; nas aprendizagens que realizam; nas “aventuras” ensejadas pela imaginação, embalada pela leitura de histórias e pelas brincadeiras; pelas dramatizações que lhes permitem serem transportadas para outros lugares, outros momentos históricos, assumindo os mais diversos personagens.

5. VIAGENS, AVENTURAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS: O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A BRINCADEIRA

[...] Quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo.

Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras.

(Rubem Alves)



Este capítulo é considerado a essência do nosso trabalho, pela construção dos dados, desenvolvida em sintonia com a questão de pesquisa e buscando, a cada passo, nos aproximarmos da consecução do objetivo previamente definido.

Realizadas e registradas as entrevistas narrativas, a análise de documentos e as observações, partimos para a análise do material construído. A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) permitiu a materialização do tema **Brincar/Brincadeiras: Apreciações de crianças do Ensino Fundamental**.

Com isso, a temática, as categorias e subcategorias apresentadas apontaram para um quadro teórico que forneceu subsídios às discussões e reflexões, assim como lançou uma luz conceitual a análise dos conteúdos construídos. A leitura dos dados, apreendidos ao longo do estudo, nos possibilitou a estruturação de um quadro-guia – o Quadro 3 – que se encontra a seguir – para nortear as nossas análises. O Quadro foi organizado em dois blocos de categorias com suas respectivas subcategorias.

QUADRO 3

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Brincar/Brincadeiras: Apreciações de crianças do Ensino Fundamental	5.1. Considerações Gerais sobre Brincar//Brincadeiras	5.1.1 - Compreensão de crianças sobre brincar/brincadeiras
		5.1.2 - Brinquedos/brincadeiras preferidos
		5.1.3 - Brinquedos/ brincadeiras: modos de brincar
		5.1.4 - Razões para brincar
		5.1.5 - Sentimentos experienciados no brincar
		5.1.6 - Brincar em diferentes faixas etárias
	5.2. Reflexões sobre Brincar/Brincadeiras na Escola de Ensino Fundamental	5.2.1 - Relações brincar/aprender
		5.2.2 - Lugares preferidos de brincar
		5.2.3 - Professores e outros parceiros do brincar
		5.2.4 - Importância da Brincadeira

Conforme esclarecemos em capítulos anteriores, a escolha do lócus da pesquisa e dos sujeitos colaboradores foi norteadas por critérios definidos previamente.

Desse modo, de um total de trinta e quatro (34) crianças entrevistadas, escolhemos quinze (15) sujeitos - 10 meninas e 5 meninos, que foram selecionadas com base num *Corpus* de pesquisa que, na nossa percepção, garantiria a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo (BAUER; AARTS, 2012).

Por uma questão de ética e fazendo alusão à metáfora que estamos utilizando, neste trabalho, as crianças serão identificadas por nomes dos personagens da história de “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll. Assim sendo, os sujeitos de nossa pesquisa, por escolha própria, receberam os codinomes de: Rei de Copas (8 anos), Canária, (6 anos), Águia (7 anos), Valete de Copas (8 anos), Coelho Branco (8 anos), Gata Diná (6 anos), Tartaruga (7 anos), Lagarta Azul (7 anos), Duquesa (8 anos), Gato de Cheshire (8 anos), Rainha de Copas (8 anos), Lebre de Março (8 anos), Gralha (7 anos), Pato (6 anos) e Arara (6 anos).

A primeira categoria de análise – **5.1. Considerações gerais sobre Brincar/Brincadeiras** - diz respeito ao entendimento das crianças sobre brinquedos/brincadeiras preferidos; modos de brincar; razões para brincar; sentimentos experienciados no brincar; e o brincar em diferentes faixas etárias.

Os “personagens” do NEI têm clareza sobre a **compreensão do brincar/brincadeiras (subcategoria 5.1.1)**. Para eles, “a brincadeira é diversão; imaginação; interação; é muito legal; é uma atividade alegre; é sinônimo de liberdade”.

O reconhecimento dessa compreensão se encontra bastante evidente nas falas de Arara, Gralha, Lebre de Março, Rainha de Copas, Gato de Cheshire, Duquesa, Coelho Branco, Valete de Copas, Rei de Copas, Canária e Pato, respectivamente, que se posicionaram como se fossem grandes mestres dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Brincadeira é brincar na brinquedoteca de casinha fazendo de conta que é pai, mãe e filho, brincar no parque com meus amigos e jogar futebol.

É se divertir, brincar com os amigos sem se machucar.

É uma coisa divertida que a gente brinca. [...] Brincadeira é uma coisa que todo mundo brinca junto.

É quando as crianças se reúnem, contam uma história, brincam de uma brincadeira que já conhecem. [...] É um grupo de amigos se entendendo, só por diversão, se unir e se divertir.

É uma coisa muito legal [...]. A brincadeira é muito legal porque você pode ficar em harmonia e liberdade e você pode brincar com seus amigos sempre que você quiser, na hora da brincadeira, mas tem hora para tudo. A brincadeira é uma das coisas mais legais que a criança gosta de fazer. Brincadeira é o máximo para mim e eu acho que todas as crianças gostam de brincar.

Brincadeira são crianças se divertindo de pega-pega, tica-tica [...]. Existem outras brincadeiras: perfil: dama, jogo da velha, tabuleiro. Também podemos inventar outras brincadeiras como brincar de bonecas, de família, de médica e enfermeira [...].

Brincadeira para mim é ficar com os amigos, conversar, correr, sem se machucar.

É você se divertir com seus amigos, brincar, conversar, um monte de coisas.

Para mim brincadeira é tipo você expressar do que você quer fazer, é brincar do que você quer [...]. É imaginar qualquer coisa, tipo um castelo [...]. Para mim brincadeira é imaginação.

È uma coisa divertida que as pessoas gostam de fazer [...]. Mas geralmente que brinca são as crianças.

É uma atividade alegre, que todo dia a gente faz aqui no parque e em outras horas.

A brincadeira como atividade cultural, criativa, imaginativa, que proporciona alegria, liberdade, diversão; a função do brincar que é interagir, expressar, dialogar, humanizar e a compreensão de que a escola se constitui num espaço privilegiado para brincar - se constituem como eixos que se tornam bastante evidentes, quando as crianças proferem sobre a brincadeira.

Nesse sentido, consideramos que as falas das crianças podem ser sintetizadas nos dizeres Ângela Meyer Borba quando argumenta que:

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. (BORBA, 2007, p. 12).

Destacamos a fala de Pato, quando discute sobre o lugar da brincadeira na escola. Descobrimos que, até mesmo, crianças do Ensino Fundamental reconhecem a importância da brincadeira e reivindicam que esta deve estar presente naquele nível de ensino, quando, para muitos gestores, esta é uma questão menor.

Ainda sobre a **compreensão sobre brincar/brincadeiras**, percebemos que nossos personagens destacam a brincadeira como uma atividade específica de crianças, quando esclarecem se a brincadeira é uma atividade de adulto ou de criança. Essa ênfase está evidente nas falas de cada um deles, para quem, Brincadeira é...

[...] uma atividade de criança, porque adulto trabalha, estuda e porque são maiores. Os adultos não têm muita força para correr, mas tem adulto que joga bola, porque são treinados, são os que jogam na seleção brasileira. (GATO DE CHESHIRE).

[...] atividade de criança e a metade de adulto, porque o adulto trabalha, mas também tem que brincar um pouquinho. (ARARA).

[...] coisa de criança [...]. As crianças ficam brincando muito e os adultos trabalham. (TARTARUGA).

[...] de criança, porque o adulto trabalha toda hora, mas tem adulto que trabalha pouco e brincam mais com as crianças. (PATO).

[...] de criança, porque os adultos não têm asas de imaginação para brincarem [...]. Na verdade meu pai tem alguns jogos de adultos e às vezes ele brinca um pouquinho comigo. (RAINHA DE COPAS).

[...] de criança, porque as crianças são muito ágeis, correm rápido, elas têm muita imaginação [...]. A gente tem que aproveitar o tempo de criança porque quando chegar à idade adulta a gente tem que trabalhar, cuidar dos filhos, casar. (DUQUESA).

[...] é coisa de criança, mas algumas vezes, adultos podem brincar com a gente, tipo: minha mãe e meu pai brincam comigo de banco imobiliário. (LAGARTA AZUL).

[...] é uma atividade de origem das crianças [...]. Os adultos não brincam mais; eles trabalham, cozinham, e só as crianças brincam. (ÁGUIA).

As narrações dos nossos personagens são ratificadas por Kramer (2007), quando faz alusão à especificidade da infância:

[...] Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] As crianças brincam, isso é o que as caracterizam. (KRAMER, 2007, p. 15).

A infância se caracteriza pelo brincar, haja vista que “A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças”. (BORBA, 2007, p. 34). Se desejarmos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.

De certa forma, sintonizados com o pensamento de Kramer (2007) e Borba (2007) acerca das estreitas relações entre a brincadeira e a infância, os nossos sujeitos explicam, a seguir, como eles percebem o “brincar em diferentes faixas etárias”:

Os adultos brincavam mais, quando eram crianças [...]. Agora, eles trabalham e não têm tempo para brincar. (PATO).

Só às vezes o adulto brinca [...]. Tem vezes que a gente os chama para brincar, mas eles não vêm porque passam o dia trabalhando e estão cansados. (GATA DINÁ).

Algumas vezes, meu pai brinca de bola comigo, mas geralmente passa o dia trabalhando e chega muito cansado em casa [...] Não tem tempo para brincar. (GATO DE CHESHIRE).

Só de vez em quando meus pais brincam comigo [...]. Eles trabalham muito e não tem tempo para brincar. (RAINHA DE COPAS).

Os adultos não brincam mais [...] Só brincavam quando eram crianças!!! Eles são velhos e cansados e não podem brincar de pega-pega. (GRALHA).

É interessante destacar que há certa uniformidade na compreensão das crianças sobre a brincadeira, em diferentes faixas etárias, atentando para o cansaço do adulto pela labuta diária, como elemento impeditivo de um maior envolvimento desses adultos nas brincadeiras de e com as crianças.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) confirma que “a brincadeira é uma atividade específica da infância, na qual a criança recria a realidade, usando sistemas simbólicos, sendo uma atividade com contexto cultural e social”.

As crianças ouvidas, além de definirem o que é brincadeira e falarem da sua especificidade, dizem gostar muito dessa atividade, que lhes proporciona diversão e aprendizagens.

Nesse sentido, como é justificado, por cada criança, o gosto pela atividade lúdica?

Gosto e muito!!!!!! É uma atividade alegre. (PATO).

Gosto, porque eu acho muito divertido; é muito legal brincar. (REI DE COPAS).

Gosto, porque gosto de me divertir com meus colegas. (CANÁRIA).

Eu gosto muito, porque brincar faz bem a uma criança e também brincar é muito legal com os amigos, com os primos, com qualquer tipo de parente. (COELHO BRANCO)

Gosto. Porque a gente brinca e se diverte com nossos amiguinhos. (TARTARUGA).

Gosto; adoro! E eu acho que toda criança que brinca adora brincar. Porque brincar é uma coisa que a criança tem que fazer, para não ficar solitária. Na brincadeira a criança fica livre em harmonia fazendo tudo que é legal na brincadeira. (GATO DE CHESHIRE).

Adoro brincar!!!! Porque é o instintivo da criança né!!!! (RAINHA DE COPAS).

Gosto muito porque, além de ser uma atividade prazerosa, trabalha com o corpo. É muito divertido brincar. (GRALHA).

Gosto de brincar porque me divirto com meus amigos e aprendo muitas coisas com eles quando estou brincando. (ARARA).

Por meio das observações realizadas durante a pesquisa e da fala das próprias crianças, confirmamos que a brincadeira é uma atividade prazerosa, um ato de aprendizagem e de interação social. Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento. Em documentos da política educacional brasileira (BRASIL, 1998), descobrimos que a brincadeira é considerada um espaço de aprendizagem, de prazer, de alegria, de interação social; é uma experiência importante para o desenvolvimento infantil, portanto, deveria estar presente tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando a **subcategoria 5.1.2 - Brinquedos/brincadeiras preferidos**, percebemos nas vozes das crianças que os brinquedos se apresentam de forma diversificada e que proporcionam muita diversão, alimentando a imaginação infantil. Vejamos, pois, os relatos dos nossos sujeitos sobre seus brinquedos preferidos:

Gosto de brincar com meu cavalo, minha carruagem e o trailer da Barbie. (GRALHA).

Meus brinquedos preferidos são meus bonecos, porque poso fingir que eles são qualquer coisa. (LEBRE DE MARÇO).

Gosto das minhas Barbies, dos meus brinquedos de pelúcia. (RAINHA DE COPAS).

Gosto de brincar com minha bola, meu videogame. (GATO DE CHESHIRE).

Aqui na escola, gosto de brincar no parque: escorregador, gangorra, trepa-trepa e gosto muito da brinquedoteca como já falei. (DUQUESA).

Aqui na escola, gosto mais do totó; e na minha casa gosto mais das minhas *Barbies*. (LAGARTA AZUL).

Gosto muito de brincar com minhas bonecas. (TARTARUGA).

Gosto do meu kit de bonecos de montar (LEGO) que ganhei do meu primo. (COELHO BRANCO).

Adoro brincar com meus bonecos, meus dragões, meus dinossauros e meus beyblades¹⁹. (VALETE DE COPAS).

¹⁹ Beyblade é um brinquedo baseado no beigoma, uma espécie de pião tradicional japonês, porém em uma versão mais "tecnológica". Sua produção foi iniciada pela empresa japonesa Takara

Gosto mais do meu carrinho de controle e da pista do Hot Wheels²⁰. (REI DE COPAS).

Adoro brincar com meu videogame, meus blocos de construção LEGO e gosto muito também de brincar no computador. (PATO).

Percebemos, nas falas das crianças, que há uma predominância de preferência pelos brinquedos industrializados. Ao longo da história, os brinquedos sofreram modificações: brinquedos artesanais, como arcos, pipas, petecas, piões, bonecas de pano, entre outros, têm sido substituídos por brinquedos industrializados, como: beyblades, barbies, playmobil, etc., dado o avanço da tecnologia.

Nesse sentido, é interessante que procuremos saber de onde vêm os brinquedos e brincadeiras, os significados que eles carregam e que fazem deles a expressão de uma cultura. E é tão importante, ou, talvez, ainda mais importante, entender o sentido que a criança, ao longo dos tempos, atribui aos brinquedos e brincadeiras, o que faz com eles e como deles se apropria. Nessa perspectiva, Oliveira (2012, p, 61) nos ensina que “o principal no brinquedo não é a sua procedência, seu grau de sofisticação ou a beleza de sua aparência, mas o poder de envolver a criança numa atividade lúdica e criativa”.

Dessa forma, entendemos o brinquedo como suporte e material da brincadeira que estimula a representação, a expressão de imagens, ao mesmo tempo em que evoca aspectos da realidade vivida pela criança. Vemos, com isso, que o brinquedo revela-se como um importante mecanismo para o desenvolvimento da criança, provocando formas de modificação do seu comportamento, associadas ao efeito de brincar.

Por que toda essa importância?

Tomy em 1997. Em 2002, a Hasbro produziu beyblades baseadas na série de TV. Site pesquisado: http://pt.wikipedia.org/wiki/Beyblade_%28brinquedo%29 – acesso em dezembro de 2013.

² Hot Wheels é uma marca de carros de brinquedo die-cast, introduzida pela indústria de brinquedos estado-unidense Mattel em 1968. Foi o primeiro competidor da Johnny Lightning e da Matchbox até 1996, quando a Mattel adquiriu os direitos sobre a marca Matchbox da Tyco. O original, e agora famoso logotipo da Hot Wheels foi desenhado pelo artista californiano Rick Irons, que naquele tempo trabalhava para a Mattel. Os carrinhos são fabricados na Malásia, China e Tailândia. **Site pesquisado:** http://pt.wikipedia.org/wiki/Hot_Wheels - acesso em dezembro de 2013.

[...] Porque o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1998, p.133).

A brincadeira é a essência da infância; além de sua função catártica, brinquedos e brincadeiras permitem um trabalho pedagógico que potencializa a produção de conhecimento da criança. É uma ferramenta que possibilita transformações cognitivas, afetivas, sociais e culturais na criança. É um instrumento atraente, educativo, um suporte em potencial para a atividade infantil, pois estimula a criatividade, desenvolve a imaginação, a construção de conhecimentos, a solução de problemas e a socialização. (VYGOTSKY, 1998).

Ao longo da nossa pesquisa, a convivência com as crianças foi bastante prazerosa. Considerando que os nossos diálogos com elas versavam sempre sobre brinquedos e brincadeiras, a impressão que nos dava era de que, juntos, estávamos vivendo uma grande aventura. Desse modo, à medida que elas nos brindavam com a sabedoria de quem melhor conhece os mais diversos ângulos da “ciência da ludicidade”, demonstravam nas suas falas e nas suas expressões, a alegria e o prazer, não só de brincar, mas também de falar sobre brinquedos e brincadeiras, preferidos ou não.

Nesse sentido, quais são as brincadeiras preferidas dos nossos ‘cientistas da ludicidade’?

Tica gelo e tica fruta porque me divirto muito com meus amigos. (ARARA).

Gosto de brincar batata passa-passa e melancia. São brincadeiras que não têm perdedores, nem ganhadores, todo mundo se diverte. (GRALHA).

As minhas brincadeiras preferidas são as que têm personagens, aventuras e bonecos. Gosto muito de “faz de conta” com personagens. (LEBRE DE MARÇO).

O futebol, porque você corre, chuta e tem que ter muito impulso na perna e você pode fazer vários movimentos com a bola. Gosto também de brincar de basquete e queimada porque eu tenho a chance de correr, treinar minha mira e ainda por cima ficar com meus amigos. Tem muitas outras brincadeiras legais que a criança gosta de brincar. (GATO DE CHESHIRE).

Gosto muito de uma brincadeira que meu amigo Gabriel inventou: uma variação da brincadeira tica- tica, como se fosse tica-trepa. (RAINHA DE COPAS).

Pula corda e totó. Essas brincadeiras são muito divertidas e legais. (LAGARTA AZUL).

Gosto de brincar de tica-tica e gosto muito de brincar de batatinha 1,2,3, porque a gente se movimenta muito. (DUQUESA).

A minha brincadeira preferida é rabo no burro, porque os olhos da gente ficam vendados e é muito divertida. (GATA DINÁ).

Adoro brincar de esconde-esconde, porque é uma brincadeira para a gente se esconder e procurar. (TARTARUGA).

Gosto de brincar de “salvamento”. É uma brincadeira que tem um monstro e a gente se esconde num esconderijo e existem as pessoas que vem nos salvar, ou a gente pode escapar pelo escorregador. (ÁGUIA).

Observamos que enquanto falavam de suas brincadeiras preferidas, as crianças também explicavam, em alguns casos, o modo como brincam.

A cada fala das crianças, nós nos surpreendíamos com a sua sensatez e capacidade de analisar a importância da brincadeira para a sua socialização, criatividade, imaginação, desenvolvimento da percepção de espaço, de tempo, de lugar, fortalecimento do corpo, particularmente, da musculatura, o lazer sem disputa, enfim, a brincadeira saudável e prazerosa.

Ao analisarmos os relatos das crianças, ressaltamos a predominância das ‘brincadeiras da tradição’, como as variações de tica-tica, esconde-esconde, passa-passa, melancia, rabo no burro, entre outras.

A brincadeira é vivenciada de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que a criança está inserida. Nas observações que foram realizadas durante a pesquisa, percebemos que faz parte da cultura da Escola a presença das brincadeiras da tradição, que são vivenciadas por alunos e professores - no parque, na brinquedoteca, no solário, na quadra e no caracol.

Pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, num ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, a criança incorpora a experiência social e cultural do brincar, por meio das relações que estabelece

com os outros – adultos e crianças. Vale destacar que essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada, a partir do que ela traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura (BORBA, 2007).

Nas situações de brincadeira, é bastante comum encontrarmos particularidades regionais e locais da cultura da criança. A cultura lúdica do lócus de nossa pesquisa não é diferente. Assim sendo, em várias situações, essas particularidades se revelaram nas regras das brincadeiras, no vocabulário utilizado pelas crianças, nos recursos materiais, bem como nos espaços e tempos próprios de cada vivência lúdica.

Considerando a criança como um ser cultural, e entendendo a brincadeira como o lugar em que a criança traduz e recria as imagens de suas vivências a partir das suas interações com o mundo, Brougère (1997, p. 97-98) nos ensina que:

A brincadeira humana supõe um contexto social e cultural. É preciso efetivamente romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela.

A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância, haja vista que o brincar é a condição de aprendizagem e da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2003). Desse modo, a criança brinca internalizando a cultura e promovendo saltos qualitativos para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, **a brincadeira é uma linguagem da infância**. Para que as crianças ampliem a imaginação, a criatividade, a autonomia, dentre outras aquisições desenvolvimentais, é preciso proporcionar-lhes uma diversidade de brinquedos e brincadeiras. Cumpre ressaltar, nessa discussão, que a importância

da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança não deve ficar limitada às propostas curriculares, enquanto documentos; desejamos, pois, que o registro dessa importância tenha “força” suficiente para sair do “papel” para a realidade cotidiana das escolas de crianças, sejam elas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental.

Falando sobre **Brinquedos/brincadeiras: modos de brincar (subcategoria 5.1.3)**, as crianças narraram sobre o modo como brincam, relatando a diversidade de brincadeiras vivenciadas com os amigos, de forma agradável, mas, sobretudo, respeitosa.

Vejamos...

Ah! Eu brinco como todo mundo, não batendo, brincando com os amigos, se divertindo. (GRALHA).

Na maioria das vezes, brinco de totó, queimada, tica-tica, de casinha, com quase todos meus amigos, mas algumas vezes brinco com 1, com 2, depende da brincadeira. (LAGARTA AZUL).

Eu brinco me divertindo com minhas bonecas, brincando de tica-tica, esconde-esconde com meus amigos. (DUQUESA).

Brinco com minhas bonecas, de casinha, de pega-pega, esconde-esconde, com meus amigos, sozinha, de qualquer jeito. (ÁGUIA).

Eu e meus amigos escolhemos uma brincadeira para brincar. Depois combino as regras e os personagens com meus amigos e aí quando começa a brincadeira, todo mundo vai atuar. (PATO).

Os sujeitos de nossa pesquisa deixaram bastante evidente que, para eles, a brincadeira é um espaço de interação, de comunicação, de diversão e de aprendizagens das crianças entre si e delas na relação com o mundo. “[...] A brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de construção do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”. (WAJSKOP, 2001, p.28).

No sentido de confirmar que a brincadeira é uma atividade humana criadora de significados, de construção de regras, que é um espaço privilegiado de interação social, que desenvolve a imaginação, e que os papéis são definidos de acordo com o contexto social em que a brincadeira é vivenciada, tomamos como exemplo a fala de Pato (supracitada), que destaca a escolha da brincadeira

com os amigos, a determinação das regras e dos personagens e o modo como vão atuar na brincadeira.

Nessa perspectiva,

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. (BRASIL, 1998a, p. 28).

Cabe, pois, ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros, determinarem as regras e, assim, elaborarem de forma independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. Nesse sentido,

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, experiências estas mais voltadas para as brincadeiras. (BRASIL, 1998a, p. 27).

Observar as crianças brincando, bem como proporcionar momentos para suas brincadeiras são providências que devem fazer parte da rotina dos adultos que acompanham e orientam os processos de desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas que frequentam as escolas de educação da infância.

No percurso de nossa aventura, nossos cientistas nos esclareceram que “Brincam porque gostam: de se divertir; de ficar com os amigos; de ficar felizes; de não viver solitários; de estimular a imaginação”; destacando que “[...] a brincadeira é um exercício da vida”, como nos ensina, de modo bastante sábio, **a Gata Diná**. A fala da personagem é ratificada por Huizinga (2012, p. 10), quando profere que “o jogo é uma função da vida”.

Ainda no âmbito das “**Razões para brincar**” (Subcategoria 5.1.4), foram apresentadas motivações interessantes e pertinentes e, de certa forma, inesperadas, mesmo se tratando de crianças lúcidas e compreensivas, como os sujeitos de nossa pesquisa.

Vejamos, pois, suas “Razões para brincar”:

Brinco porque eu não vou querer deixar de ficar feliz, porque a brincadeira me satisfaz. (PATO).

Brinco porque eu acho divertido, é legal brincar. (REI DE COPAS).

Brinco para me sentir feliz. (VALETE DE COPAS).

Brinco porque além de fazer bem, é muito divertido e é muito legal ficar com os amigos. (COELHO BRANCO).

Quando a gente brinca é um exercício da vida. (GATA DINÁ).

Eu brinco porque brincar é a coisa que a criança gosta mais de fazer. (LAGARTA AZUL).

Brincar é uma coisa que toda criança tem que fazer. A criança foi feita para brincar [...]. A criança brinca também para não viver solitária. Brincar é muito bom [...]. Eu brinco porque eu gosto de brincar. (GATO DE CHESHIRE).

Eu brinco porque eu gosto de estar com meus amigos [...]. Brinco porque gosto de brincar. (GRALHA).

Geralmente brinco para me divertir, mas como tenho uma imaginação muito grande brinco inventando histórias. Gosto muito de ler histórias e isso estimula minha imaginação para criar brincadeiras. (RAINHA DE COPAS).

Como fala Huizinga (2012, p. 10), “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. As crianças também brincam para resolver problemas de ordem afetiva, além de elaborar esquemas para solucionar situações internas que, muitas vezes, são dolorosas.

Zanluchi (2005, p. 91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia”, portanto, se tiverem oportunidade de brincar, as crianças estarão mais preparadas emocionalmente para controlar atitudes e emoções, obtendo melhores resultados nas situações diversas do seu cotidiano.

Como vimos, as razões para brincar são inúmeras; a criança brinca não só para se divertir, mas também para representar a realidade vivida e exercitar a sua imaginação. Ao brincar, a criança aprende a conviver no grupo, a vivenciar e a elaborar regras, a ouvir e a respeitar opiniões diferentes das suas, a experimentar papéis sociais diversos e a posicionar-se enquanto indivíduo que é parte integrante de vários grupos sociais.

A brincadeira é a principal atividade da criança; é sua linguagem por excelência, é um dos eixos principais que devem ser trabalhados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. É por meio do universo lúdico, que a criança começa a se expressar com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo liderança, ou sendo liderado, além de compartilhar com outros a sua alegria de brincar.

A **subcategoria 5.1.5** diz respeito aos “**Sentimentos experienciados no brincar**”. Nessa subcategoria, nossos personagens expressaram os sentimentos que experimentam quando estão brincando. Notamos que, de maneira explícita e quase unânime, eles dizem se sentir felizes, alegres e livres quando estão brincando.

Vejamos:

Eu me sinto muito bem, porque estou brincando com meus amigos e me divertindo muito. (TARTARUGA; GRALHA).

Sinto-me bem, feliz. (COELHO BRANCO; ARARA).

Eu me sinto livre, divertida. (DUQUESA).

Eu me sinto livre, com a imaginação aberta para imaginar qualquer coisa que eu queira brincar. (RAINHA DE COPAS).

Eu me sinto muito alegre, livre!!!! (LAGARTA AZUL; GATA DINÁ).

Quando estou Brincando me sinto livre!!!! (GATO DE CHESHIRE).

Eu sinto que estou feliz!!!! (LEBRE DE MARÇO).

Eu me sinto se divertindo, dividindo um lugar para brincar. (VALETE DE COPAS).

Eu me sinto feliz, divertida, alegre. (ÁGUIA; CANÁRIA).

Eu me sinto muito alegre!!!! (PATO).

Além da felicidade, alegria e liberdade proporcionadas pela brincadeira, a nossa Rainha de Copas complementa que o brincar lhe proporciona a sensação de “imaginação aberta para imaginar qualquer coisa de que quer brincar”. Essa descoberta da Rainha de Copas reafirma, no âmbito de nossa aventura, a atividade lúdica como “dispositivo” instigador da imaginação infantil.

Ratificando a seriedade que transversaliza as brincadeiras infantis, o Rei de Copas também nos chamou a atenção acerca dos sentimentos experimentados quando acontece a brincadeira. Diz nosso personagem que se sente “bem relaxado e, às vezes, chateado, porque acontecem coisas que não são legais, estão fora dos combinados da brincadeira: tipo empurrões, machucar o amigo”.

Complementando a análise das crianças convidadas, Kishimoto (1999) realça que a brincadeira favorece a capacidade de tomar decisões, expressar sentimentos de alegria, angústia, medo, prazer entre outros, interagir com o meio e com as pessoas, conhecer a si e aos outros, além de conhecer diferentes materiais, espaços e objetos que existam à volta da crianças, possibilitando, ainda, a solução de problemas. É um meio rico de expressão corporal, verbal e gestual, essencial para a construção de relações sociais e afetivas. O trabalho da criança é a brincadeira; através desta, ela exterioriza seus sentimentos. É uma forma de organizar-se emocionalmente, é o início das relações e contatos sociais. (BETTELHEIM, 1980).

Por esses motivos, ao brincar,

[...] a criança se relaciona com sua circunstância e com o momento vivenciado num determinado contexto. Além disso, a manipulação dos brinquedos libera temores, tensões, ansiedade e frustração; promove satisfação, diversão e espontaneidade. Assim, brincando, as crianças exercitam suas potencialidades e podem reviver circunstâncias que lhes causaram enorme excitação e alegria, alguma ansiedade, medo ou raiva. Nessa situação mágica e descontraída, elas podem expressar e trabalhar diferentes emoções. (PEDRO *et. al.*, 2007, p. 112).

Ao brincar, a criança se expressa, mostra o que sente e quem é. A brincadeira constitui-se como um meio natural de auto-expressão infantil, sendo a sua função primordial facilitar a expressão dos sentimentos de forma segura. Através do brincar, a criança se comunica, se expressa, não só verbalmente, mas também por seus gestos e comportamentos. O brincar possibilita a expressão de sentimentos, preferências, ideias, hábitos e afetos. (FORTUNA, 2004).

Brincar em diferentes faixas etárias (subcategoria 5.1.6) - Dentre as inúmeras descobertas permitidas, ao longo deste trabalho, nos chamou especial

atenção a lucidez, a maturidade e o discernimento demonstrados pelas crianças, quando discutíamos sobre o brincar/brincadeiras em diferentes faixas etárias.

De uma maneira clara, as crianças abordaram o brincar em diferentes momentos da infância, o que tornou mais complexa a sua tarefa, haja vista os limites, às vezes imperceptíveis, dessa divisão, entre uma e outra etapa do desenvolvimento infantil. Para os nossos sujeitos, porém, essa tarefa foi perfeitamente realizável, o que pode ser demonstrado no conteúdo das aulas magistrais que nos ministraram, durante a pesquisa.

Vejamos, pois, alguns excertos dessas aulas:

As crianças pequenas brincam de forma diferente [...]. Elas precisam de mais cuidados. A gente pode brincar quase das mesmas coisas só que de jeitos diferentes. (GATO DE CHESHIRE).

As crianças menores brincam de jeito diferente da gente, porque tem algumas brincadeiras que, geralmente, a gente brinca, mas que eles podem cair e se machucarem. Também porque têm alguns brinquedos que a gente brinca e eles não podem porque têm peças menores e eles podem engolir e se machucarem. Os professores têm que saber separar os brinquedos das crianças grandes e pequenas para não acontecer nenhum acidente. (LEBRE DE MARÇO).

Com as crianças pequenas, tem que ter mais cuidado, eles são sensíveis [...]. Tem que ter outras brincadeiras diferentes da gente, não pode ter brinquedos “pontudos”. (VALETE DE COPAS).

As crianças pequenas, das turmas 1 e 2, brincam diferente, porque elas ainda não aprenderam as brincadeiras que a gente já sabe. (ARARA).

Eu acho que as crianças menores brincam de forma diferente porque depende da altura dos brinquedos, tem brinquedos que precisam de força e os pequenos ainda não conseguem [...]. As crianças menores podem se machucar mais do que as crianças maiores. (GRALHA).

[...] A gente tem mais experiência quando está brincando!!!! As crianças pequenas não sabem os perigos e começam a correr descontroladamente. Os professores precisam estar atentos!!!! (RAINHA DE COPAS).

Claro que as crianças pequenas brincam diferente!!!! Por exemplo, elas não podem brincar no trepa-trepa, porque podem se pendurar e cair [...]. Elas não podem brincar em escorregadores muito altos,

balanços que se movimentam muito [...]. Elas ainda não têm muito equilíbrio. (DUQUESA).

As brincadeiras das crianças das turmas 1 e 2 são diferentes, porque as brincadeiras dos maiores são mais perigosas, a gente corre muito, sobe em brinquedos mais altos, inventamos mais brincadeiras [...]. (PATO).

As crianças maiores brincam de brincadeiras mais desafiadoras. (GATA DINÁ).

As crianças menores brincam de forma diferente. Brincam de andar de correr, eles brincam mais com coisas paradas, tipo fazer bolinhos de areia ou montar brinquedos. As brincadeiras dos maiores são mais desafiadoras. (REI DE COPAS).

Nossos sujeitos proferem, de forma explícita, que as crianças menores brincam de forma diferente das maiores, pois ainda não têm a experiência deles, precisam de mais cuidado e ainda não desenvolveram algumas capacidades físicas, como o equilíbrio, para desenvolver as brincadeiras mais desafiadoras.

Com outras palavras, as crianças do 'País das Maravilhas' nos esclarecem que é importante o planejamento do professor, para que aconteçam intervenções pertinentes, nos momentos de brincadeira. Que essas intervenções/mediações oportunizem a ampliação das possibilidades físicas e de interações sociais das crianças, a construção dos seus conhecimentos sobre objetos, brinquedos e brincadeiras, dentre outras aquisições.

Nesse sentido,

[...] O professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, etc. das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. (BRASIL, 1998a, p. 30).

Atentando para os detalhes das falas dos nossos sujeitos, ficamos surpresa com a presença implícita do binômio educar-cuidar, na prática pedagógica apontada por eles, quando discorrem sobre o cuidado que os professores devem ter na hora de separar os brinquedos das crianças grandes e pequenas para não acontecer nenhum acidente, pois “com as crianças pequenas, tem que ter mais cuidado, eles são sensíveis [...]. Tem que ter outras brincadeiras diferentes da gente, não pode ter brinquedos pontiagudos”, conforme nos explica o Valete de Copas.

O cuidado não só está presente na higiene das crianças, mas também na preocupação com os espaços, com os brinquedos - se são perigosos, se trazem risco para as crianças - na preocupação com o planejamento das aulas, e, igualmente, com o desenvolvimento social das crianças, entre outras coisas. O educar não está presente, apenas, quando ensinamos algo para as crianças; educar é construir valores como respeito, obediência, honestidade, ou seja, é ampliar os horizontes, o aprendizado da criança, reconhecendo-a como um sujeito cognitivo, psicológico, social e, especialmente, como um sujeito de direitos.

Destacamos, porém, que os dois processos que formam o binômio - educar-cuidar - são complementares e indissociáveis. Todavia, o que acontece, na maioria das vezes, é que “tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita” (BUJES, 2001, p.16). Da mesma forma que as crianças têm necessidade de atenção, carinho, cuidados, segurança, educação, elas também necessitam de um espaço organizado e respeito pelas suas manifestações.

Nossos sujeitos parecem ter clareza de que todas as crianças “[...] têm direito à educação infantil de qualidade, com professores que também sejam tratados, se vejam e atuem como sujeitos sociais, que produzem cultura e são sujeitos da história” (BASÍLIO; KRAMER, 2003, p.81).

Nessa perspectiva, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo. Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso e lúdico, como parte integrante de uma prática pedagógica com qualidade social.

Agora, passaremos à discussão da segunda categoria, construída a partir da nossa investigação, e que se configura nas **Reflexões sobre Brincar/Brincadeiras na Escola de Ensino Fundamental (Categoria 5.2)**, se subdividindo em quatro subcategorias:

- 5.2.1. Relações brincar/aprender;
- 5.2.2. Lugares preferidos de brincar;
- 5.2.3. Professores e outros parceiros do brincar;
- 5.2.4. Importância da Brincadeira.

Apreciemos a beleza na fala de nossos personagens, que demonstram uma inquestionável sabedoria, quando apresentam suas reflexões sobre as **Relações brincar/aprender (Subcategoria 5.2.1).**

- Então, crianças, o que aprendemos quando brincamos?

As crianças aprendem a se divertir mais e conviver mais com os amigos. (LEBRE DE MARÇO).

Aprendem as regras das brincadeiras e dos jogos. [...] As crianças quando aprendem as regras ficam profissionais nas brincadeiras. (ARARA).

Aprendem a correr, brincar sem se machucar, ficar em liberdade, conviver com os amigos, fazer tudo de bom. Aprendo também a dividir os brinquedos com os amigos, porque não posso de ser egoísta e todos têm a oportunidade para brincar. (GATO DE CHESHIRE).

As crianças aprendem muita coisa!!!! Quando a gente brinca de trepa-trepa aprende a se equilibrar, quando a brincadeira é tica-tica, aprende a agilidade, aprendemos também as regras das brincadeiras e a conviver com os amigos. (DUQUESA).

Aprende que o importante não é vencer na brincadeira e sim participar e se divertir [...]. Aprende também a não se machucar. (GRALHA).

Aprende a imaginar coisas legais e bonitas, a inventar novas brincadeiras, a conviver com os amigos. (RAINHA DE COPAS).

Aprendem a respeitar os colegas e professoras e aprendem a brincar coletivamente. (GATA DINÁ).

Aprende a conviver e aprender brincadeiras novas com os amigos. (REI DE COPAS).

Aprende brincadeiras novas, a se divertir e a dividir as coisas com os amigos. (CANÁRIA).

Aprende que brincar é importante, porque a gente exercita a mente e vive o tempo de criança. (ÁGUIA). (Grifos Nossos).

Aprende a compartilhar brincadeiras, conviver com os amigos e a se divertir também. (PATO).

É interessante destacar que nos estudiosos da área de educação nada encontramos que desautorizasse a opinião das crianças acerca da construção de conhecimentos, nos momentos de brincadeira, quando falam sobre as

aprendizagens das regras dos jogos e brincadeiras, da convivência com os amigos, das aprendizagens relacionadas à formação de um indivíduo social, como: divisão de brinquedos e o compartilhar de brincadeiras. Desse modo, descobrimos que as falas dos nossos sujeitos são ratificadas, embora também complementadas, uma vez que a brincadeira possibilita muita aprendizagens porque...

[...] Favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. A fonte de seus conhecimentos é múltipla [...]. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998a, p. 27-28).

Portanto, nas brincadeiras, as crianças aprendem regras de convivência, respeito pelo outro; aprendem também a negociar, a solucionar problemas, a criar laços de amizade, a dividir, a expor o que está sentindo, a criar, a imaginar, tornando-se cada vez mais autônomas.

Nas situações de brincadeira, podem ser ensejadas vivências de situações imaginárias que, se bem planejadas, certamente, serão favoráveis à 'construção do real na criança'. Assim sendo, para que a brincadeira seja um espaço/tempo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é imprescindível que tenhamos professores capacitados e condições favoráveis de trabalho, uma vez que, "Em condições precárias, não se educa, nem cuida" (BASÍLIO; KRAMER, 2003, p.81).

Dando continuidade ao trabalho, os nossos "personagens" iam se aventurando nas reflexões sobre a brincadeira, revelando, agora, de uma forma mais específica, quais os **Lugares preferidos de brincar (Subcategoria 5.2.2)**.

Na nossa compreensão, a opinião das crianças acerca deste item também poderá nos servir de referência para repensarmos os espaços das escolas, destinados a proporcionar a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Indagadas sobre o(s) lugar(es) preferidos de brincar no 'País das Maravilhas', as crianças nos disseram que...

O lugar que mais gosto de brincar aqui é no parque, porque lá tem muitos brinquedos e é muito espaçoso. (PATO).

Gosto muito de brincar na brinquedoteca [...]. Lá tem muitos brinquedos legais. (ARARA).

Gosto de brincar no parque, porque lá tem muitos brinquedos e muito espaço para brincar com meus amigos. (CANÁRIA).

Adoro brincar no parque e no caracol. São os lugares que eu me divirto mais, são espaçosos e é muito bom. (ÁGUIA).

Gosto de brincar no parque porque lá é maior, é mais aberto [...]. Lá tem brinquedos que eu posso fingir que são coisas. (LEBRE DE MARÇO).

O lugar que adoro brincar é o parque, porque tem muitos brinquedos, tem um espaço grande e posso me divertir muito com meus amigos. (COELHO BRANCO).

Gosto muito do parque porque corro, me divirto muito e tem muitos brinquedos. Gosto muito também da brinquedoteca, porque lá tem muito espaço, brinquedos, salão de beleza, a gente pode soltar a imaginação. (GATA DINÁ).

Gosto muito de brincar no totó [...]. Quanto mais jogo, mais vou aprender para se transformar numa jogadora profissional de totó. (LAGARTA AZUL).

Gosto muito da brinquedoteca, porque lá tem muitos lugares: a casinha, o hospital, o 'faz de conta'; podemos brincar muito e usar nossa imaginação. Podemos usar a fantasia de bailarina e fazer de conta que somos uma dançarina de ballet, tem fantasia de médico e podemos fazer de conta que estamos trabalhando num hospital, tem fantasia de muita coisa!!! (DUQUESA).

O lugar que eu mais gosto é na quadra, porque lá jogo bola com meus amigos e meu sonho é ser jogador de futebol. Gosto também de brincar no parque lá tem muitos espaços para pular, correr e descer no escorregador. (GATO DE CHESHIRE.).

O lugar que eu mais gosto de brincar é o parque, pois posso brincar com minhas amigas na casinha e no barco [...]. Posso imaginar muitas coisas, que estou, por exemplo, num naufrágio.

Na verdade gosto de brincar em todos os lugares da escola: no caracol, no solário, na brinquedoteca [...]. (GRALHA)

Como vimos, as crianças gostam de brincar em todos os lugares da escola: no parque, na brinquedoteca, na quadra, no solário, no caracol e no totó.

Dando continuidade à análise da **Subcategoria 5.2.2 - Lugares preferidos de brincar**, as crianças reconhecem que a escola tem brinquedos e espaços suficientes para brincar, além de muitos brinquedos em todos os lugares, conforme a sua perspectiva. Vejamos, pois, o que falam acerca dessa questão:

Tem muitos brinquedos em todos os lugares. (ARARA).

Aqui na escola, tem muitos brinquedos e espaços suficientes para brincar e a gente se diverte muito. (GRALHA).

Aqui tem brinquedos suficientes e lugares maravilhosos para brincar [...]. São bastante espaçosos e divertidos!!!! (RAINHA DE COPAS).

Tem muitos espaços e brinquedos, mas gosto mais do totó. (LAGARTA AZUL).

Aqui tem muitos brinquedos e lugares para brincar. (TARTARUGA).

Aqui na escola tem muitos espaços para brincar, também tem muitos brinquedos que são muito legais. (GATA DINÁ).

Necessário se faz que as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental proporcionem espaços e momentos para a brincadeira, quantidade de brinquedos suficientes e adequados, de acordo com a idade das crianças, além de profissionais que compreendam e participem dessa vivência de aprendizagem.

Como parte do cuidado e da educação, a escola de crianças deve priorizar as brincadeiras, as dramatizações, as danças, as canções, para que as crianças aprendam de forma significativa porque “O cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A alegria e a brincadeira também”. (BASÍLIO; KRAMER, 2003, p.86).

Nesse sentido, todas as crianças ...

[...] Têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio, ao conhecimento. Têm direito a uma educação de qualidade, com

professores que também sejam tratados, se vejam e atuem como sujeitos sociais, que produzem cultura e são sujeitos da história. (KRAMER, 1993, p.81).

Dando continuidade a nossa aventura, as crianças demonstraram sua preferência também com relação a 'brincar na escola' ou 'brincar em sua casa'.

- E aí, crianças? Onde vocês gostam mais de brincar - na escola ou em suas casas?

Brinco cem mil vezes mais aqui na escola com minhas amigas. Eu gosto mais de brincar com alguém do que brincar sozinha, é mais divertido brincar na escola [...] Aqui tem mais espaço, mais brinquedos, mais amigos!!!! (GRALHA).

Brinco mais na escola [...] Brinco com meus amigos de beyblade [...] É muito divertido!!!! (VALETE DE COPAS).

Brinco mais na escola. Aqui é bem espaçoso, tem vários brinquedos para brincar, são bem legais. Aqui também tem muitos amigos, é bem mais divertido!!!! (DUQUESA).

Aqui no NEI brinco mais [...]!!!! Aqui tenho mais amigos, mais brinquedos e mais espaço. (COELHO BRANCO).

Brinco mais na escola, porque aqui tem muitos lugares legais para brincar, tem muitos brinquedos e amigos [...]. Na minha casa, só tem alguns brinquedos, não tem muito espaço e nem muitos amigos. (CANÁRIA).

Brinco mais na escola!!!! É muito mais divertido brincar com os amigos, com muitos brinquedos e com muito espaço para brincar!!!! (ÁGUIA).

Amo brincar aqui!!!! É muito legal, tem todos os brinquedos e brincadeiras que as crianças gostam. (ARARA).
Gosto muito de brincar aqui na escola [...]. Todos os dias, eu e meus amigos nos sentimos muito felizes brincando aqui na escola. (PATO).

Adoro brincar aqui!!!! Sinto-me muito feliz brincando na escola com meus amigos!!! (VALETE DE COPAS).

Amooooo!!!! Aqui tem muitos brinquedos legais e as professoras brincam com a gente. **Essa é a melhor escola do mundo.** (GATA DINÁ). (Grifo Nosso).

Adoro!!! Aqui é um lugar muito legal para brincar. (TARTARUGA).

Amo; adoro brincar aqui!!!! **É a escola mais legal de todas.** (LAGARTA AZUL). (Grifo Nosso).

Gosto muito de brincar aqui!!!! É muito legal e divertido. (RAINHA DE COPAS).

Gosto muito!!!! Aqui é muito legal. (GRALHA).

A prática da brincadeira na escola promove aspectos diversos na criança que serão de suma importância para o seu desenvolvimento social, biológico, psicológico e moral, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa.

Nesse sentido, Wajskop (2001, p.25) nos orienta que:

Na escola, a criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos.

As brincadeiras na escola de Educação Infantil e do Ensino Fundamental possibilitam aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento das crianças, pois o brincar tem a função socializadora e promotora de cultura.

Nós, profissionais da educação, estamos diante de uma oportunidade de refletir sobre os planejamentos, revisão da proposta pedagógica da escola, em relação aos tempos e espaços destinados para a brincadeira, pois a brincadeira é a linguagem da criança, por excelência. Quando observamos as crianças brincando, podemos conhecê-las melhor, “entender o que está passando nas suas vidas, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras”. (BORBA, 2007, p. 35)

Dando continuidade à discussão, as crianças também nos falaram sobre os **“Professores e outros parceiros do brincar” (Subcategoria 5.2.3)**. Para os nossos “personagens”, os professores do NEI são experientes, aqueles que brincam, são afetivos, amigos e cuidadosos na brincadeira.

Ao longo de nossa pesquisa, temos nos surpreendido com algumas observações das crianças que nos encantam, a cada participação, apesar da alta expectativa que temos com relação a elas. Vejamos, pois, muitos detalhes

interessantes acerca da parceria dos professores nos momentos de brincadeira com as crianças:

Minhas professoras brincam e eu gosto quando elas brincam. Aprendo muito com elas. (GRALHA).

As professoras brincam e observam. Elas também ensinam as brincadeiras. (RAINHA DE COPAS).

Elas brincam muito e eu gosto. (TARTARUGA).

Brincam e sabem fazer muitas brincadeiras legais e divertidas. Eu aprendo muito com elas, também brincando. (COELHO BRANCO).

Minhas professoras brincam comigo e com meus amigos e nós gostamos muito!!!! (CANÁRIA).

As professoras fazem brincadeiras na sala de aula e em outros lugares, brincam com a gente, observam a gente quando estamos brincando e isso é muito legal. (REI DE COPAS).

É inegável a importância da participação do professor nas brincadeiras das crianças. Todavia, ele tem que ter clareza de que essa participação não deve acontecer de qualquer jeito. Desse modo, necessário se faz que essa participação seja cuidadosamente planejada, efetivada, observada, registrada e avaliada, para que haja ganhos da criança, com relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, sem perder de vista a liberdade assistida, no sentido de garantir a sua segurança, o prazer de brincar e outras consequências positivas, que podem advir das situações lúdicas.

O professor também pode (ou deve?) estimular a imaginação das crianças, dialogando com elas, servindo de modelo, brincando junto ou contando como brincava quando tinha a mesma idade que elas.

Ratificando as afirmações anteriores, citamos um documento da política educacional brasileira que, assim, se pronuncia:

É o adulto, na figura do professor, que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente, é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998a, p. 28).

Como foi dito, a observação do professor também se faz necessária nos momentos de brincadeira, pois ele pode perceber os conteúdos construídos pelas crianças, as diversas linguagens empregadas, além dos valores atribuídos aos objetos, lugares, pessoas, o que também pode evidenciar/denunciar preconceitos e, até, *bullying* nas suas relações com os outros.

Igualmente, os personagens que as crianças vivenciam no 'faz-de-conta' revelam os diferentes papéis que compõem as relações humanas. Observando suas crianças brincando, o professor também pode constatar as lideranças do grupo e temas que estão mobilizando os interesses dos mesmos. Nesse sentido,

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. (BRASIL, 1998a, p. 28 e 29).

Enfatizamos que, ao brincar, as crianças nos dão muitas informações e comunicam, por meio da ação, sua forma de pensar. Assim sendo, o observador precisa estar preparado para reconhecer nas atitudes das crianças, ações ou procedimentos que retratem os indícios dos critérios necessários para uma boa formação cognitiva, afetiva, social, cultura e psicológica.

As brincadeiras expressam possibilidades de uma pedagogia diferenciada das normalmente aplicadas, permitindo ao professor criar e gerir situações de aprendizagem mais condizentes com as atuais condições educacionais.

Dando continuidade às opiniões das crianças acerca da parceria do professor nos momentos de brincadeira, perguntamos: "É importante o professor saber brincar com as crianças?".

Apreciemos a beleza e a sabedoria na fala das nossas crianças "personagens":

É importante sim!!! Se eles não souberem, como é que eles vão ensinar pra gente? (CANÁRIA).

Acho que é importante os professores participarem das brincadeiras, porque eles ensinam a gente a brincar e ajudar quando uma coisa não der certo, tipo uma criança que está disputando um brinquedo ou não brincando legal. (PATO).

È muito importante minhas professoras saberem brincar com a gente [...]. Se elas sabem e brincam, elas vão poder ensinar brincadeiras novas e divertidas. (REI DE COPAS).

É importante, porque o professor ajuda as crianças quando elas não estão sabendo brincar. (VALETE DE COPAS).

É importante, porque os professores podem ensinar brincadeiras novas e nós aprendemos as regras, os combinados e a respeitar os amigos . (GATA DINÁ).

É importante, porque eles ajudam nos combinados das brincadeiras e podem também ensinar muitas delas. (DUQUESA).

Bom, acho importante o professor brincar com as crianças, pois nos divertimos e aprendemos muita coisa juntos!!!! (RAINHA DE COPAS).

É muito importante porque eles podem ensinar muitas brincadeiras pra gente!!!! (LAGARTA AZUL).

É importante, porque o professor tem que ter muita paciência para ensinar e ajudar as crianças a brincarem. (COELHO BRANCO).

É importante porque para ele ensinar, ele tem que saber brincar e cuidar das crianças quando estão brincando. (GRALHA).

As crianças aprendem com os professores e, se eles não souberem as brincadeiras, as crianças vão brincar de jeito errado; por isso, acho importante os professores saberem brincar com as crianças. (GATO DE CHESHIRE).

Como podemos perceber, nas narrativas das crianças, é enfatizada a importância da parceria dos professores nas brincadeiras, dizendo que é necessária sua participação, pois ensinam brincadeiras novas, ajudam nos combinados, ajudam as crianças quando não estão sabendo brincar etc. Nossos personagens se portam como verdadeiros mestre da educação e suas falas são ratificadas em documentos oficiais, conforme podemos conferir na citação que se segue:

A intervenção do professor é necessária nos momentos de brincadeira para que as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de

apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. (BRASIL, 1998a, p. 30).

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

É importante também que o professor participe das e observe as brincadeiras das crianças, sendo o mediador, o outro mais experiente, considerando as singularidades de cada uma, propiciando espaços para a brincadeira e ensinando-lhes a brincar. É no processo de brincar, que se dá a apropriação das brincadeiras, das regras, e do universo cultural que caracteriza e especifica os grupos sociais em que nos inserimos. Nesse sentido,

[...] O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998a, p.30).

Se observarmos e participarmos das diversas situações de brincadeiras, organizadas pelas crianças, poderemos aprender muito sobre e com as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Então, nós professores, devemos observar atentamente suas falas, expressões e ações, enquanto brincam.

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças, em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim

como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais de que dispõem.

A mediação intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento de suas competências imaginativas.

Portanto, entender, participar e observar as brincadeiras das crianças e as concepções que elas constroem sobre essa prática é fundamental para possibilitar-lhes que representem os papéis que escolheram para brincar: brincar de casinha, sendo mãe, pai e filhos, brincando de panelinhas ou de boneca; jogar futebol, saltar, correr, pular; brincar de herói ou bandido, recriando os heróis que fazem parte do seu cotidiano, de sua sociedade.

Assim, estamos possibilitando a descoberta e conhecimento, de forma prazerosa, do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a lidar com o respeito mútuo, divisão de tarefas, divisão de brinquedos, a se expressarem, ampliando as suas experiências.

Ainda no percurso de nossa aventura, nossos personagens, agora de uma forma mais específica, também revelaram **outros parceiros de brincadeiras**.

Indagadas sobre esses parceiros, as crianças nos dizem que brincam com seus pais, irmãos, avós, vizinhos; que gostam de brincar com eles e ainda justificaram a razão desse bem-querer.

Vejamos as justificativas apresentadas:

Brinco com meus pais e meus irmãos mais velhos. Gosto muito de brincar com eles, porque são legais e aprendo com eles. (ARARA).

Brinco com todo mundo: meus amigos, meu pai, minha mãe, meu irmão, Damiana – minha babá e com minhas professoras. Gosto muito de brincar com eles porque aprendo muitas coisas. (GRALHA).

Brinco com minha mãe, meus avós e minha professoras. Gosto de brincar com eles, porque eles são divertidos e sabem fazer mais brincadeiras. Eles brincam de muitas coisas e eu gosto muito. (DUQUESA).

Eu brinco com minhas amigas-vizinhas do apartamento, com meu pai, minha mãe e minha irmã. Gosto de brincar com eles, porque eles podem ensinar brincadeiras; cada uma mais legal do que a outra. (LAGARTA AZUL).

Brinco com minha irmã e, às vezes, com minha prima. Brinco também com meu pai e minha mãe. Adoro brincar com eles. (TARTARUGA).

Brinco com meus pais. Adoro brincar com eles, porque eles brincam de brincadeiras divertidas. (REI DE COPAS).

Geralmente, quando estou em casa, brinco muito com minha irmã. Gosto muito de brincar com ela. (LEBRE DE MARÇO).

Brinco com meus pais. Gosto de brincar com eles, porque eles já têm mais experiência de vida, eles já brincaram mais do que a gente, eles têm mais coisas para ensinar pra gente. (VALETE DE COPAS).

Brinco com meus vizinhos e com meus pais. Gosto de brincar com eles, pois eles inventam brincadeiras super legais. **Gosto também porque acho importante eles ensinarem a responsabilidade da brincadeira e a não se machucar, porque, às vezes, a brincadeira pode ser perigosa.** (RAINHA DE COPAS). (Grifos Nossos).

Brinco com meus amigos-vizinhos e com meus pais. Adoro brincar com eles, porque eles nos ajudam nas brincadeiras e nos ensinam a brincar. (GATO DE CHESHIRE).

Brinco com meus pais e meus amigos-vizinho. Gosto de brincar com eles, porque é muito divertido e eles ensinam brincadeiras muito legais. (PATO).

Brinco com minha irmã Láurea e com meus pais. Gosto de brincar com eles, porque são legais e eu gosto de brincar em família. (GATA DINÁ).

Ao analisarmos as falas das crianças, percebemos que elas gostam de brincar com os adultos, pois eles ensinam brincadeiras legais, ensinam a responsabilidade da brincadeira e a não se machucar e já têm mais experiência de vida, pois já brincaram mais, têm mais coisas para ensinar para as crianças.

O adulto pode (e deve) estimular a imaginação das crianças, despertando ideias, questionando-as de forma a que elas próprias procurem soluções para os problemas que surjam. Além disso, brincar com as crianças, procurando incentivá-las e servir de modelo, ajuda-as a crescer porque o brincar com alguém reforça os laços afetivos. Um adulto, ao brincar com uma criança, estará a lhe fazer uma demonstração do seu amor. A participação do adulto na brincadeira eleva o nível de interesse, enriquece e estimula a imaginação das crianças.

Lamentavelmente, muitos adultos ainda não conseguiram atingir o nível de exigência das crianças para um bom parceiro nas brincadeiras, por elas vivenciadas. Mas, continuemos a conhecer e a refletir sobre a importância atribuída por elas, à participação de adultos nas suas brincadeiras, segundo a perspectiva delas próprias.

Acho muito importante o adulto participar das nossas brincadeiras, porque eles têm muitas coisas para nos ensinar e também porque eles gostam de brincar. (ARARA).

É muito importante o adulto participar das nossas brincadeiras, porque ele pode ajudar quando estiver ocorrendo algum conflito na brincadeira. (VALETE DE COPAS).

Acho importante o adulto participar conosco das brincadeiras, porque se uma criança se machucar ele pode ajudar e ele também pode ensinar brincadeiras legais. (GATO DE CHESHIRE).

É muito importante o adulto brincar com a gente!!!! Eles ensinam brincadeiras legais e ajudam as crianças quando se machucam. (GRALHA).

É importante, porque uma criança pode se machucar e o adulto tem que estar por perto, observando as brincadeiras das crianças. Acho importante também eles participarem das nossas brincadeiras, brincando com a gente. (LAGARTA AZUL).

Acho importante, porque é bom que os adultos fiquem olhando as crianças brincando e também brinquem com a gente, para aprendermos mais coisas. (COELHO BRANCO).

Acho muito importante porque o adulto é a pessoa que cuida e ensina as crianças. (TARTARUGA).

Acho muito importante, porque eles ensinam as brincadeiras e nos ajudam a resolver os conflitos. (PATO).

Percebemos que as crianças conferem importância à parceria do adulto nas suas brincadeiras, pois eles ajudam na resolução de conflitos, ensinam brincadeiras legais e cuidam das crianças quando elas estão brincando para não se machucarem.

Nos momentos de brincadeira, a atuação do adulto é de extrema importância, permitindo à criança vivências e construções significativas, ricas e prazerosas. É primordial que tenha um adulto responsável pelo grupo para

conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram, sobre as regras, os sentimentos experimentados na brincadeira e para ajudar as crianças na resolução de conflitos quando estão brincando.

Esse adulto tem um papel importante no momento das brincadeiras, sendo, em alguns momentos, observador e, em outros, organizador, atuando como personagem que explicita, questiona e enriquece a brincadeira e, em outro momento, como elemento mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

A figura do adulto funciona como referência, sendo suas ações reproduzidas, mas com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo pela criança.

Dando continuidade às reflexões dos nossos sujeitos sobre Brincar/Brincadeiras, as crianças narraram sobre a **importância da brincadeira (subcategoria 5.2.4)** naquele nível da educação básica, complementando, ainda, com o motivo dessa importância.

Apreciemos a beleza e a sabedoria na fala dos nossos sujeitos “personagens”, que se posicionaram, de forma unânime, sobre a importância da brincadeira para as crianças:

É importante a brincadeira para as crianças, porque, se não tiver brincadeiras, as crianças não aprendem coisas legais como respeitar os amigos, as regras das brincadeiras [...]. (ARARA).

Eu acho muito importante!!! Na brincadeira, a gente aprende a fazer novas amizades, a não brigar, aprendemos as regras das brincadeiras e nos divertimos muito. (GRALHA).

É importante porque a gente pode se divertir [...]. Eu adoro me divertir!!! Também acho importante, porque fico com meus amigos, me sinto livre para escolher do que brincar e usar a imaginação. Se você não brincar, quando criança, quando crescer, vai se tornar um adulto chato; por isso, que é importante brincar quando é criança. (LEBRE DE MARÇO).

É importante porque quando a criança está brincando, ela se sente livre, ela conhece outros amigos, aprende novas brincadeiras bem legais e fica feliz. (GATO DE CHESHIRE).

É importante a brincadeira para as crianças, porque a gente se reúne com os amigos, se diverte e ainda pode inventar os nomes das brincadeiras. A brincadeira vai depender do tipo de criança, por exemplo: se tem criança que gosta de suspense, vai inventar

uma brincadeira de suspense, mas se ela gosta de comédia vai inventar uma brincadeira de comédia. (RAINHA DE COPAS).

É muito importante!!!! Porque a gente fica mais feliz, a gente pode fazer mais amigos e usar a imaginação inventando brincadeiras. Acho também que é importante porque, em algumas brincadeiras de equipe, de grupo ou de dupla, a gente aprende a trabalhar junto, a dividir, a respeitar os amigos. (DUQUESA).

É importante porque a gente pode aprender brincadeiras novas e se divertir muito. As crianças aprendem as coisas brincando. (TARTARUGA).

É importante porque para mim **se não existisse a brincadeira, não existia alegria no mundo**. A brincadeira é uma coisa muito espontânea para as crianças; elas se divertem usando a imaginação e aprendem muitas coisas: as regras das brincadeiras; aprendem a compartilhar os brinquedos, aprendem a serem amigo e muitas outras coisas [...]. **Não pode deixar de existir as brincadeiras para as crianças!!!** (GATA DINÁ). (Grifos nossos).

É muito importante!!!! Porque a gente pode, cada vez mais, aprender mais brincadeiras, que a gente não sabe, com outras pessoas (com nossos primos, amigos, pais e professores). A gente pode se divertir brincando. Aprendemos também a respeitar as regras das brincadeiras [...]. Brincar é a coisa que a gente mais gosta de fazer [...]. Brincar é viver, é ser feliz!!!! (LAGARTA AZUL).

É importante a brincadeira para as crianças, porque toda criança precisa para fazer amizades, se divertir [...]. **Quem não brinca, não tem infância!!!!** (COELHO BRANCO). (Grifo nosso).

É importante porque a gente aprende a conviver com os amigos, as regras das brincadeiras novas, a usar a imaginação e inventar brincadeiras [...]. Esses dias, inventamos uma brincadeira muito legal "tubarão ácido". Também acho importante, porque a brincadeira é coisa de criança. (VALETE DE COPAS).

É muito importante!!!! Porque a brincadeira é diversão, ela trabalha a alegria, a imaginação, a convivência com os amigos. (PATO).

Acho que é importante, porque nós temos o direito de se divertir e porque a gente aprende a respeitar os amigos, os combinados das brincadeiras... Quando a gente brinca, a gente percebe mais as coisas: se a gente está triste ou feliz, o porquê de ter escolhido uma brincadeira e não a outra. (ÁGUIA).

É importante porque a gente aprende muitas coisas quando está brincando: brincadeiras novas, a cumprir os combinados, as regras [...]. Também acho importante, porque, com a brincadeira, o mundo fica mais alegre. (CANÁRIA).

É muito importante, porque o que a criança tem para fazer é aprender e brincar. A brincadeira também é importante porque estimula o cérebro, os músculos e a imaginação. (REI DE COPAS). (Grifos nossos).

Nossos sujeitos foram enfáticos, quando falavam sobre a importância da brincadeira, proferindo que a mesma é algo muito espontâneo para as crianças, pois elas se divertem usando a imaginação e, dentre as inúmeras aprendizagens, aprendem as regras das brincadeiras; a compartilhar os brinquedos; aprendem a serem amigos...

Para Vygotsky (1998), a brincadeira é uma necessidade da criança. Ela se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais, surge do interesse de dominar o mundo. Por isso, ela age sobre os objetos como fazem os adultos. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas relações humanas e sociais. Os processos psicológicos são construídos, a partir de injunções do contexto sócio-cultural, ou seja, nas brincadeiras as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores, tais como: a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

Para ratificar a afirmação anterior, Vygotsky (2001, p.110) nos esclarece que...

Os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo), têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Para ele, desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.

A brincadeira consiste num importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1998).

Nessa perspectiva, a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes

experimentações: no jogo, no faz-de-conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

No percurso da nossa aventura, as crianças ainda nos falam sobre suas ideias acerca da importância da brincadeira para os adultos. Nesse particular, elas consideram que a brincadeira não é uma atividade importante para os adultos (narrativas analisadas na subcategoria 5.1.1 - compreensão do brincar/brincadeiras).

Nesse sentido, assim, elas informam:

Não acho importante a brincadeira para os adultos!!! O importante para eles é o trabalho!!! (PATO).

A brincadeira não é importante para os adultos [...] Eles não brincam muito porque trabalham [...] Estão quase sempre muito ocupados. (REI DE COPAS).

Eu não sei se todos os adultos gostam de brincar, pó isso acho que a brincadeira não é importante para eles [...]. Mas devia ser, porque os adultos que vejo brincando são mais felizes e menos chatos!!!! (ÁGUIA).

Não é muito importante, porque o adulto está ocupado trabalhando, mas percebo que o adulto que brinca é mais feliz e mais legal. (GATO DE CHESHIRE).

O adulto nem sempre brinca porque ele está ocupado trabalhando e a criança tem menos ocupações [...]. Então acho que a brincadeira não é tão importante para os adultos. (COELHO BRANCO).

Meu pai diz que não precisa querer ser adulto antes do tempo, porque, muitas vezes, a vida do adulto é difícil, ele não tem tempo para brincar, por isso acho que para o adulto a brincadeira não é mais importante, o que é importante é o trabalho. (GATA DINÁ).

Para mim a brincadeira não é importante para os adultos, mas acho que deveria ser importante [...] Se eles brincassem eles iam se divertir mais e serem mais felizes como as crianças são. (TARTARUGA).

Para os adultos a brincadeira não é tão importante [...]. Agora tem uma coisa: os adultos que não gostam de brincadeiras são chatos e os que gostam são legais. (LEBRE DE MARÇO).

Não é importante, porque eles têm muita coisa para fazer: arrumar a casa, trabalhar [...]. Os adultos não têm muito tempo para brincar [...]. Meus pais só brincam comigo e com meus irmãos nos dias que eles estão de folga. (ARARA).

De forma explícita, percebemos nas falas das crianças que, para os adultos, a brincadeira não é uma atividade importante, pois eles trabalham e não têm tempo para brincar; todavia, as crianças destacam que a brincadeira deveria ser importante para eles, pois se os adultos brincassem, seriam mais felizes, menos chatos.

É de suma importância que a família tenha consciência da importância de disponibilizar momentos para as brincadeiras com as crianças. Quando os pais participam da brincadeira dos filhos, ampliam a construção dos vínculos, oportunizam momentos de aprendizagem, além de conhecê-los melhor, pois na brincadeira as crianças expressam seus sentimentos.

Nesse contexto, Carneiro e Dodge (2007, p.201) afirmam que:

Ao motivar as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência.

Os adultos deveriam, no mínimo, conhecer e reconhecer os benefícios que o ato de brincar proporciona às crianças. Assim, além de mudarem suas posturas, valorizariam mais o brincar dessas crianças na escola.

No entanto, é importante ressaltar que apesar dos grandes benefícios que o brincar na escola proporciona, nada pode substituir a brincadeira entre pais e filhos, pois os benefícios da troca entre eles geram confiança e estabilidade para novas aprendizagens.

Chegamos, pois, ao final dos principais dados que pudemos construir nessa aventura experienciada. Enfim, temos “vivenciado com o olhar” da criança – a brincadeira, particularmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sentindo a alegria de, juntos com os personagens, aprender, interagir e brincar, nessa maravilhosa, inigualável e inesquecível aventura.

6. O DEPOIMENTO DE ALICE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas são chatas porque não levam em consideração as crianças, eles (burocratas) estão preocupados com administração. E as crianças são fascinantes, elas fazem perguntas incríveis, brilhantes. Temos que prestar atenção nelas.

(Rubem Alves)



Falar de uma experiência inesquecível: analisar o olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aprendizagens decorrentes desta experiência foram bastante significativas para nossa formação pessoal e profissional e suas contribuições estão “para além” de todas as palavras que possam ser ditas ou escritas.

Procurando entender o olhar da criança sobre a brincadeira, nos deparamos com vários aspectos acerca da compreensão do brincar e das brincadeiras das crianças como: os brinquedos e brincadeiras preferidos, os modos de brincar, os sentimentos experienciados na brincadeira, as relações brincar/aprender, a parceria dos professores no brincar, a importância da brincadeira para as crianças, entre outros.

Vimos, ao longo do processo de construção desta dissertação, que para nossos “personagens”, a brincadeira é diversão, imaginação, interação, é uma coisa muito legal, é uma atividade alegre, é sinônimo de liberdade. Eles destacam também que a brincadeira é uma atividade específica de crianças. As crianças ouvidas além de definirem o que é brincadeira e falarem da sua especificidade dizem gostar muito dessa atividade, pois proporciona muita diversão e aprendizagens.

Percebemos nas vozes das crianças que os brinquedos se apresentam de forma diversificada e que proporcionam muita diversão, imaginação. Ao analisarmos os relatos das crianças ressaltamos a predominância das brincadeiras da tradição como as variações de tica-tica, esconde-esconde, passa-passa, melancia, rabo no burro entre outras, pois nas observações que foram realizadas durante a pesquisa, percebemos que faz parte da cultura da escola à presença das brincadeiras da tradição, sendo vivenciadas por alunos e professores.

Nas considerações sobre os modos de brincar, as crianças ouvidas proferiram que brincam com os amigos, se divertindo, relatando a diversidade de brincadeiras vivenciadas com eles.

Sobre as diversas razões para brincar, as crianças apresentaram motivações interessantes e pertinentes: a alegria e a satisfação de brincar, a interação com os amigos, o fato de não ficar solitária quando está brincando, a especificidade da brincadeira na infância.

Notamos de maneira explícita que ao narrar sobre os sentimentos experienciados no brincar, os nossos personagens se sentem felizes, alegres e livres quando estão brincando, externalizando também outros sentimentos como: medo, ansiedade, chateação, entre outros.

Dentre as características do brincar em diferentes faixas etárias, nossos personagens destacaram que as crianças menores brincam de forma diferente das crianças maiores, pois ainda não tem a experiência deles, precisam de mais cuidado e ainda não desenvolveram algumas capacidades físicas, como o equilíbrio, para desenvolver as brincadeiras mais desafiadoras.

Analisando as narrativas das crianças notamos que as aprendizagens estão presentes nas brincadeiras. Elas aprendem a se divertirem mais e conviver mais com os amigos, aprendem as regras das brincadeiras, aprendem também a dividir os brinquedos com os amigos, enfim, aprendem muitas coisas.

Acerca dos lugares preferidos de brincar, as crianças enfatizam que o NEI/CAp é uma escola que oferece muitos espaços, momentos para a brincadeira, como também muitos brinquedos, portanto gostam de brincar em todos os lugares da escola: no parque, na brinquedoteca, na quadra, no solário, no caracol e no totó.

Nessa ocasião, as crianças relataram sobre a preferência de brincar mais na escola do que em casa, porque têm mais amigos, mais brinquedos, mais espaços e é mais divertido.

As crianças também nos disseram que os professores são parceiros do brincar. Para elas, os professores do NEI são experientes, aqueles que brincam, são afetivos, amigos e cuidadosos na brincadeira. Observamos que as crianças dão ênfase à importância da parceria dos professores nas brincadeiras, dizendo que é necessária sua participação, pois ensinam brincadeiras novas, ajudam nos combinados, ajudam as crianças quando não estão sabendo brincar, etc.

Os nossos sujeitos também narraram sobre os outros parceiros de brincadeiras, expondo que brincam com seus pais, irmãos, avós, vizinhos. As crianças dizem gostar de brincar com esses parceiros porque são legais e aprendem muitas coisas com eles quando estão brincando. Nesse momento nossos personagens destacam a importância de ter um adulto participando das brincadeiras com as crianças.

Para as crianças a brincadeira é importante, pois é uma atividade espontânea. Quando estão brincando elas se divertem com os amigos, se sentem livres para escolher do que brincar e usar a imaginação, aprendem a trabalhar juntos, a respeitar os amigos, a compartilhar os brinquedos, enfim, se sentem muito felizes quando estão brincando.

Essa compreensão acerca da brincadeira partilhado pelos nossos personagens corroboram com os teóricos, quando tratam que a brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil e deve está presente na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De acordo com Borba (2005, 2007), a brincadeira deve ser um dos eixos fundamentais no trabalho com a educação da infância, pois é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

No percurso da nossa aventura, as crianças narraram ainda sobre a importância da brincadeira para os adultos, dizendo que essa atividade não é importante para eles, pois trabalham e não tem tempo para brincar.

Um aspecto que mereceu destaque no percurso do estudo foi a procura deliberada das crianças para participar da pesquisa, como também, todos os termos livre-esclarecido terem sido autorizados pelos pais. Isso foi bastante gratificante e enriquecedor, pois obtivemos uma pluralidade de narrativas que contribuíram para construção do corpus de pesquisa, o quadro de categorias e subcategorias, como também, a obtenção dos objetivos proposto para este estudo.

Reafirmamos o caráter dinâmico de apreensão do real inerente à análise de conteúdo e a construção do corpus de pesquisa realizados nessa dissertação. Como trabalhamos com uma grande quantidade de dados, essa metodologia possibilitou uma organização intencional dos dados, tendo em vista a compreensão da totalidade das falas inerentes ao objeto de estudo. Os temas e categorias se configuraram como sínteses dos dados construídos na pesquisa e confluíram para os objetivos propostos no âmbito do estudo.

As entrevistas narrativas, a observação das brincadeiras realizadas pelas crianças, a análise de documentos e o estudo do referencial teórico alimentaram as reflexões acerca da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental e permitiram que construíssemos conhecimentos acerca desse assunto.

Analisando tudo isto e considerando ainda que as pesquisas têm privilegiado o olhar do adulto, verificamos a importância de dar **vez** e **voz** às crianças, para que nos falassem sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando sua importância, compreensão, características e especificidades. É incrível! Mas as crianças sabem muito sobre tudo isto.

Ouvimos as crianças... A aventura foi vivenciada... E através dessa aventura, as crianças revelaram seus olhares sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, avaliamos cumpridos os objetivos definidos para este trabalho, reafirmando a importância da sua realização, como oportunidade ímpar de aprendermos mais sobre a brincadeira por meio das narrativas das crianças, cujas vozes devem ser mais ouvidas para nos dizer muito mais sobre elas mesmas, sobre a escola, sobre a brincadeira e sobre a educação.

Em suma, o processo que vivenciamos nesta dissertação constituiu-se um poderoso instrumento de conhecimento sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, esperamos que este trabalho contribua para enriquecer o debate acerca do olhar da criança do Ensino Fundamental sobre a brincadeira. Temos a expectativa de que o nosso estudo possa abrir espaço para refletirmos sobre a importância de valorizar a voz das crianças, procurando entender o que dizem, o que pensam e realizam ao brincar e, conseqüentemente, ofereça subsídios teórico-metodológicos para os professores que pretendem considerar o pensamento infantil em sua ação docente, refletindo sobre a sua prática e o planejamento de atividades relacionadas à brincadeira.

Consideramos também que a realização deste trabalho não se constituiu, apenas, no cumprimento de uma tarefa acadêmica. Este trabalho representou a culminância dos nossos estudos na graduação, na nossa experiência como bolsista e professora do NEI e como integrante de uma Base de Pesquisa.

Considerando esta etapa de trabalho, chegamos! Mas acreditamos que logo, logo, partiremos em busca de novos conhecimentos porque não existe nada melhor que o prazer da renovação.

7. AVENTURAS VIVENCIADAS: REFERÊNCIAS



- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Rio de Janeiro: ARS Poética Editora LTDA, 1994.
- AMADO, João. **Universo dos brinquedos populares**. 2.ed. Coimbra: Quarteto editora, 2007.
- ANDRADE, C.D. de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.
- ANDRADE, C.D. de apud CARVALHO, A.M.A.; PONTES, F.A.R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A.M.A. et AL. (Org.) **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. – v.1: o Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Viviam C. **A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E.P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Entrevista narrativa**. In BAUER, Martin W; GASKELL. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 90-113.
- BAUER, Martin W; AARTS, Bas. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In BAUER, Martin W; GASKELL. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 39-63.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a brincadeira**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, Ed 34, 2002.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Levallée. Revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Tradução Maura Sardinha, Maria Helena Geordane. 11. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORBA, A.M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 6 anos em instituição pública da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BORBA, A.M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

_____. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a e b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. –Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In CRAIDY, Carmem M. e KAERCHER, Gládis E.P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-26.

CABRAL NETO, Antonio. Avaliação do ensino superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação. In CHAVES *et al.* **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 25-48.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar Crianças: Um ofício, Múltiplos Saberes**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2006.

CARDOSO, Ruth. (Org.). **A aventura antropológica.** Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1986.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2005.

DIDONET, Vital. Importância da Educação Infantil. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE. 2003, Brasília. **Anais. A Importância da Educação Infantil nos primeiros anos de vida.** Brasília: UNESCO Brasil, 2003, p. 83-97.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Tradução Miguel Cabrera – Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual Editora, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital.** Revista da Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 35, p. 185-201, jan-jun. 2004. Disponível em <http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/brincar_viver_aprender.htm>. Acesso em Dezembro de 2013.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO. Ecleide Cunico. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** São Paulo; Paulus, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1993.

_____, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 41-60, n.116, jul.2002.

_____, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luis Carlos C.; KRAMER, Sônia. **Infância, educação direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 81-106.

_____, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.p. 13-24.

KISHIMOTO, T.M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Isabel Maria. **Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro**. In: **CRUZ, Silvia Helena Vieira**. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Uiliete Márcia Silva de. **O olhar da criança sobre a escola de educação infantil**. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MENDONÇA, Uiliete Márcia Silva de. **Novos olhares das crianças sobre a escola de educação infantil**. Natal: EDUFRRN, 2012.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.p. 25-32.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria et al. **Brinquedos e brincadeiras potiguaras: identidade e memória**. Natal: Editora CEFET/RN, 2007.

OLIVEIRA, Sayonara Miranda Albuquerque de. **O Brinquedo-sucata na escola: da teoria à prática cocontextualizada**. In Reencantando a Educação: Literatura, dança, brinquedo e avaliação. Andréa morais Diniz (org)...[et al]. Natal: 2012. p. 54-66.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Projeto de pesquisa. Narrativas Infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância**, 2011.

PASSEGGI et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica**. Revista UFSM Educação, Santa Maria/RS, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan-abr, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. **Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital.** In Pesquisa (Auto) Biográfica: trajetórias de formação e profissionalização/ organização Eliseu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi e Paula Perin Vicentini: Curitiba, 2013.p. 107-120.

PAULA, Rouseane da Silva. Pelas Sendas da Etnografia Escolar. In FERREIRA, Adir Luiz. **O Cotidiano Escolar e as Práticas docentes.** Natal: EDUFERN, 2000, p.152-161.

PEDRO, Iara Cristina da Silva; NASCIMENTO, Lucila Castanheira; POLETI, Livia Capelani; LIMA, Regina Aparecida Garcia; MELLO, Débora Falleiros; LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **O brincar em sala de espera de um ambulatório infantil na perspectiva de crianças e seus acompanhantes.** Revista Latino-americana de Enfermagem, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 111-119, mar-abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n2/pt_v15n2a15.pdf>. Acesso em Dezembro de 2013.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A rotina na educação infantil: “âncora” do cotidiano.** Disponível em: <<http://www.nepsid.com.br/artigos/rotina.htm>>. Acesso em junho de 2013.

QUEIROZ, Maria Isaura P.de. **Relatos orais do “indivisível” ao “divisível”.** In: SIMSON, Olga de M. Von. Experimentos com histórias de vida. São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1998.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e Relatos:** a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SANTOS, S.M. dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

SANTOS, S.M. dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (orgs). **Crianças e miúdos.** Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** In CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p. 79-103.

SILVA, Luciliana de Oliveira Barros da. **Saberes Docentes, Alfabetização, Respeito à Infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental.** 2010. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2010.

SILVESTRE, Fernanda Mara; FERREIRA, Rosangela Veiga Júlio Ferreira. ARAÚJO, Viviam de Carvalho. **O papel da brincadeira no Ensino Fundamental pelo olhar das crianças.** Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, *CES Revista | v. 24 | Juiz de Fora*, 2010. p. 285- 302.

TOLEDO, Cristina. **O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola.** In: Garcia, Regina Leite (Coord.). *Anais. II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos.* GRUPO ALFA – Grupo de Pesquisa Alfabetização das alunas e aluno das classes populares. Rio de Janeiro, Niterói, 2008.

TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa.** Curitiba: IESDE, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica.** Natal, 2004. [Mimeo].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica.** (2013, No prelo).

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. **Concepções do brincar na Psicologia.** In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (Orgs.). *Brincar(es).* Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 29-50.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina: O autor, 2005.

SITES PESQUISADOS:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Alice_no_Pa%C3%ADs_das_Maravilhas – Acesso em maio de 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Robinson_Crusoe – Acesso em junho de 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Beyblade_%28brinquedo%29 – Acesso em dezembro de 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Hot_Wheels - Acesso em dezembro de 2013.

8. APÊNDICES



APÊNDICE 1

ENTREVISTA NARRATIVA - BLOCOS

BLOCO 01 (Sobre a criança)

- 1. Qual o seu nome? E sua idade?**
- 2. Qual o ano que você estuda?**

BLOCO 02 (Justificar e explicar à criança o que é o trabalho - Esclarecimentos)

1. Estou fazendo uma pesquisa sobre o que as crianças do NEI pensam sobre a brincadeira. Então, vamos viver uma grande aventura. Vocês lembram da história “Alice no País das Maravilhas”? Eu vou ser Alice e vocês os personagens da história. Eu (Alice), gostaria muito de saber se as crianças dessa escola brincam; de que elas brincam; se brincam com brinquedos ou não; de que brincadeiras elas mais gostam de brincar; com quem as crianças brincam; se a brincadeira é importante para elas, entre outras coisas. Assim, eu gostaria que vocês falassem um pouco sobre tudo isso... Nesse momento entraremos no mundo da imaginação e viveremos essa grande aventura.

BLOCO 03 (Sobre a criança e a brincadeira)

1. Para você o que é brincadeira?
2. Por que você brinca?
3. Como você brinca?
4. Você gosta de brincar? Comente sobre isso.
5. Quais são as brincadeiras de que você mais gosta?
6. Quais são os seus brinquedos preferidos?
7. Você brinca com alguém?
8. Com quem você brinca?
9. Você brinca na sua casa?
10. Você acha que uma criança pequena brinca da mesma forma que uma criança maior - ou brinca diferente? O que é igual e o que é diferente?
11. Você acha que as crianças aprendem alguma coisa quando estão brincando?

12. Como você se sente quando está brincando?

13. Para você a brincadeira é importante para as crianças? Fale sobre isso.

BLOCO 04 (Sobre a criança o adulto e a brincadeira)

1. Brincadeira é uma atividade de adulto ou atividade de criança?

Explique.

2. Adulto brinca?

3. Você gosta de brincar com adultos?

4. Você acha importante ter um adulto participando das brincadeiras com as crianças?

5. E seus pais brincam com você? Como você se sente quando elas estão brincando com vocês? Você gosta?

6. E para os adultos a brincadeira é importante? Comente sobre isso.

BLOCO 05 (Sobre a criança, a escola e a brincadeira)

1. Tem algum lugar aqui na escola em que você mais gosta de brincar?

Que lugar é esse? Por que você gosta mais de brincar nesse lugar?

2. Onde você brinca mais - na sua casa ou na sua escola?

3. É importante o professor saber brincar com as crianças? Explique.

4. Suas professoras brincam com você e seus colegas? Como você se sente quando elas estão brincando com vocês? Você gosta?

5. Nessa escola tem brinquedos e espaços suficientes para brincar? Quais?

6. Você gosta de brincar nessa escola? Fale sobre isso.

Obrigada!

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimento aos pais e responsáveis pelas crianças

Este é um convite para a participação do seu (sua) filho (a) na pesquisa “**O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**”, aprovada pelo PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e orientada pela Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo. O objetivo da pesquisa é investigar o olhar das crianças sobre a brincadeira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

a) Riscos possíveis e benefícios esperados:

Pretendemos que os dados finais da pesquisa tragam uma contribuição para enriquecer o debate acerca do olhar da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a brincadeira, abrindo espaço para o que as crianças pensam, dizem e realizam ao brincar e, conseqüentemente, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para os professores que pretendem considerar o pensamento infantil em suas práticas educativas. Esta pesquisa não oferece nenhum risco para os participantes.

b) Procedimentos:

Os participantes da pesquisa participarão de entrevistas individuais que serão gravadas para posterior transcrição e momentos de observação com a pesquisadora.

c) Acesso às informações

A pesquisa será realizada no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN.

Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a identidade do (da) meu (minha) filho (a), podendo

usar pseudônimos. Estou ciente que nada tenho a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela participação do (a) meu (minha) filho (a) nas ações propostas.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso entrar em contato com a pesquisadora Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira, no telefone (084) 8727-8166 e com a Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo (orientadora da pesquisa) no telefone (084) 3342-2270, para qualquer pergunta sobre os meus direitos como responsável por um dos participantes deste estudo.

Os participantes têm liberdade de se recusar a participar da pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa sem que haja penalização alguma.

Todos os participantes receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

A assinatura desse TERMO de CONSENTIMENTO formaliza sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos anteriormente apresentados, como também a outras informações que poderão ajudar.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, autorizo meu (minha) filho (a) em participar desse estudo. E através deste instrumento, autorizo as pesquisadoras Maria Estela Costa Holanda Campelo e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira a utilizarem as informações obtidas por meio das entrevistas em encontros, com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área da Educação.

Eu, _____,
RG _____, declaro para fins de autorização do meu (minha) filho (a)
_____, na participação da
pesquisa “O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino
Fundamental” na condição de sujeito objeto da ação, que fui devidamente
esclarecido (a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em
autorizar meu (minha) filho (a) a participar das atividades propostas.

Natal, 06 de maio de 2013.

Responsáveis pela Pesquisa

Pais ou responsáveis