

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Luciene Franceschini

**“APENAS BRINCANDO”?
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO
CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul
2018**

LUCIENE FRANCESCHINI

**“APENAS BRINCANDO”?
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO
CAETANO DO SUL**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Prof. Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

FRANCESCHINI, Luciene

“Apenas brincando”? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul/ Luciene Franceschini – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018 205f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva
Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Culturas infantis. 2. Educação infantil. 3. Práticas escolarizantes. 4. Formação docente. I. SILVA, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 26/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva (orientadora)

Prof. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Prof.^a Dr.^a Daniela Finco (UNIFESP)

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores de educação infantil e a todas as meninas e meninos, para que tenham uma infância brincante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva, pelas orientações, dedicação e paciência durante a construção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, pelas contribuições durante as apresentações de *workshops* e por ter aceitado os convites para participar das bancas de qualificação e defesa desta investigação.

À Prof.^a Dr.^a Daniela Finco, que, com sabedoria, fez considerações relevantes para este trabalho e por ter aceitado carinhosamente os convites para integrar as bancas examinadoras deste estudo.

A todas as professoras e as formadoras de educação infantil que se dispuseram participar desta pesquisa.

A todas as professoras e professores do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pelas contribuições durante as aulas.

À Héliida Paulini Thomazini, pelas colaborações com esta pesquisa.

À Mariana Bonotto, por quem tenho imensa gratidão, por ter assumido papel relevante nos grupos focais desenvolvidos e devido à forma carinhosa pela qual sempre esteve presente.

À Renata Fernandes Borrozzino Marques, minha companheira do mestrado, por nossa amizade, sintonia e trocas de conhecimentos durante nossos estudos.

À Denise Rossito, pelo profissionalismo prestado na secretaria acadêmica.

À Ana Carolina Thomé Pires, Anete Fontebasso e José Arquibaldo Ferreira, meus colegas de trabalho e fontes de inspiração.

À minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs, por compreenderem minha distância durante o período de dedicação ao mestrado.

Ao meu parceiro de vida, Fernando Paulo Eusebio, pela compreensão e incentivo, e ao Toby, meu cachorro, por estar sempre ao meu lado.

À Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, pela bolsa de estudos concedida.

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o modo como os brinquedos e as brincadeiras estão inseridos nas instituições municipais de educação infantil de São Caetano do Sul, na perspectiva de construir propostas de intervenção sobre a prática pedagógica. O estudo parte do pressuposto de que o brincar constitui atividade central da infância, sendo este um direito inalienável das crianças, o que torna as brincadeiras um dos eixos do trabalho pedagógico em creches e em pré-escolas. Entretanto, frente a uma sociedade adultocêntrica e grafocêntrica como a brasileira, os tempos e espaços destinados às brincadeiras vêm sendo substituídos por práticas escolarizantes, que visam à inserção das crianças, cada vez mais cedo, no sistema de produção capitalista. Frente a tal cenário, a pergunta da presente investigação é: “de que forma os brinquedos e as brincadeiras estão inseridos nas instituições de educação infantil de São Caetano do Sul?” O referencial teórico utilizado reporta-se aos estudos de Gilles Brougère, William Arnold Corsaro, Daniela Finco, Gisela Wajskop, Marta Regina Paulo da Silva, Patrícia Dias Prado e Tizuko Morchida Kishimoto, uma vez que estes(as) pesquisadores(as) defendem o brincar enquanto produção sociocultural e as crianças como cidadãs, participantes ativas da sociedade e produtoras de cultura. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, tendo sido realizado um estudo exploratório em uma pré-escola municipal, partindo-se da observação da prática de cinco professoras, no intuito de afinar as hipóteses e objetivos deste estudo, bem como traçar o percurso para o desenvolvimento de grupos focais, um realizado com cinco professoras de educação infantil e, outro, com cinco formadoras do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE). A análise dos dados revela que poucos momentos do cotidiano das instituições são destinados ao brincar livre das crianças, sendo tal fato justificado pelas docentes em função de uma organização da rotina que privilegia, sobretudo nas turmas de quatro e cinco anos, atividades voltadas à alfabetização, demarcando, assim, um modelo escolarizado que termina por marginalizar a iniciativa, a expressão e a criatividade de meninos e meninas. Tal análise demonstra ainda divergências entre as professoras e as formadoras no que se refere à falta de materiais e espaços adequados para as brincadeiras; com relação às concepções sobre o brincar, evidencia tanto a existência de perspectivas que o definem como nato, como aquelas que o consideram ser uma construção social e cultural. No que concerne à produção das culturas infantis, indica não haver clareza quanto à sua compreensão por parte de ambos os grupos. Desvela ainda a necessidade de um espaço de diálogo entre a equipe de professores(as) e formadoras do CECAPE, na perspectiva de construção de uma prática pedagógica que tenha o brincar como eixo estruturante do trabalho, fator que conduziu à elaboração de uma proposta de formação para os(as) docentes e formadoras de educação infantil, que constitui o produto final desta pesquisa.

Palavras-chave: Brincar. Culturas Infantis. Educação Infantil. Práticas escolarizantes. Formação docente.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research whose objective is to understand how toys and games are inserted in São Caetano do Sul's municipal early childhood education institutions, from the perspective of the construction of the proposal for an intervention in the pedagogical practice. The study assumes that playing is a central activity in childhood and an inalienable right of children, which makes playing one the axis of pedagogical work in kindergartens and preschools. However, in the face of an adult and graphocentric society such as the Brazilian one, the times and spaces for games have been replaced by scholastic practices aimed at inserting children earlier and earlier into the capitalist system of production. Thus, the question raised by this research is: "How are toys as games included in São Caetano do Sul's early childhood education institutions?" The theoretical references used in these studies were Gilles Brougère, William Arnold Corsaro, Daniela Finco Gisela Wajskop, Marta Regina Paulo da Silva, Patrícia Dias Prado and Tizuko Morchida Kishimoto, since these researchers support playing as a sociocultural production and children as citizens, active participants in society and creators of culture. The methodological option adopted was qualitative research, for which an exploratory study in a municipal pre-school was initially carried out, based on the observation of five teachers' practice, in order to refine the hypotheses and objectives of this study, as well as to outline the course for the development of the focus groups, one carried out with five teachers of early childhood education and the other with five trainers from the Training Center for Educational Practitioners (CECAPE). The analysis of the data reveals that few moments of the institutions' daily routine are set for the children to play freely, this being justified by teachers in function of a routine structured in such a way that privileges, mainly in the groups of four and five years, activities focused on literacy, thus establishing a school model that ends up putting aside the power of initiative, expression and creativity of boys and girls. It shows differences between teachers and trainers with respect to the lack of appropriate materials and spaces to play. Regarding the conceptions of playing, it shows the coexistence of perspectives that define it as inborn and as a social and cultural construction. Regarding the production of children's culture, it indicates that there is not a clear understanding of the subject in both groups. It also reveals the need for opening up space for dialogue between CECAPE's team of teachers and trainers in the context of the construction of a pedagogical practice in which playing is the structuring axis of the work, which led to the elaboration of a training proposal for the childhood education educators and teacher trainers as the final product of this research.

Keywords: Play. Child Culture. Child Education. Schooling Practices. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação das formadoras	64
Quadro 2	Identificação das professoras	64
Quadro 3	Categorias dos grupos focais	66
Quadro 4	Propostas para os encontros.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 “Na escola, o corpo não serve de nada”	67
Figura 2 “A massinha de modelar”	67
Figura 3 “Primeiro dia na escola: o encontro”	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CECAPE	Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMIs	Escolas Municipais Integradas
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
1 INTRODUÇÃO	29
2 O DIREITO AO BRINCAR: MÚLTIPLOS OLHARES	35
2.1 O brincar na educação infantil	35
2.2 O brincar e as culturas infantis	41
2.3 O brincar e a educação infantil: respeito aos direitos das crianças ou artifício pedagógico?	47
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CONTEXTO E O PERCURSO DA PESQUISA.....	53
3.1 Procedimentos metodológicos.....	55
3.1.1 Quem brinca e como se brinca?: O estudo exploratório.....	55
3.1.2 Os grupos focais	61
4 O BRINCAR EM SÃO CAETANO DO SUL: AS VOZES DAS PROFESSORAS E DAS FORMADORAS.....	69
4.1 Brincar na educação infantil.....	69
4.2 Papéis dos(as) professores(as) no brincar	74
4.3 Tempo, espaço e materiais para as brincadeiras	78
4.4 Relação entre brincadeira e conteúdos escolares	94
4.5 O brincar e as culturas infantis	101
4.6 O que as vozes dizem? Síntese relacional entre estudo exploratório e grupos focais	107
5 PRODUTO – PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES(AS) E PROFESSORAS FORMADORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CAETANO DO SUL	111
5.1 Objetivo e perspectiva teórico-metodológica	112
5.2 Organização	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121
Apêndice A – Quantidade de crianças matriculadas por instituição	127
Apêndice B – Convite para participação na pesquisa	131
Apêndice C – Termo de consentimento para participação na pesquisa.....	133
Apêndice D – Transcrição de grupo focal com formadoras de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.....	135
Apêndice E – Transcrição de grupo focal com professoras de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.....	167

APRESENTAÇÃO

O início de minha vida escolar se deu aos cinco anos de idade, em 1985, na EMEI Marieta de Freitas Martins, município de Diadema, estado de São Paulo. Sempre tive vontade de frequentar a escola; minhas lembranças me remetem às falas de incentivo de minha mãe, que dizia: “É tão gostoso ir para a escolinha!” A voz dela ao dizer esta frase é tão presente e significativa. Sempre amei ir para a escola.

Recordo-me com bastante nitidez de muitas passagens da educação infantil; amava imitar a Emília do Sítio do Pica-Pau Amarelo e, uma vez, pedi para minha mãe me vestir de Emília e assim fui para a pré-escola. Chegando lá, fiz uma apresentação para todos(as). Dancei, brinquei, foi bastante divertido. Sempre me perguntavam: “O que você fez hoje na escola?” Quando eu respondia que havia brincado, escutava: “Ah, você apenas brincou!”

No segundo ano da educação infantil (1986), continuei na mesma escola e, nesta época, tive meu primeiro caderno (que guardo até hoje!), por meio do qual aprendi as primeiras palavras. Esse caderno é pautado de linhas brancas e verdes. Sempre gostei de fazer tudo com bastante capricho, seguia todas as regras estabelecidas e fazia tudo de forma correta. Naquele momento, os incentivos para que eu aprendesse a escrever eram muitos, de modo que ingressei no primeiro ano do ensino fundamental já alfabetizada. Atualmente, percebo nitidamente que o brincar na educação infantil teve seu espaço roubado para momentos de práticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita.

Um fato de 1986 do qual me lembro até os dias de hoje é que a professora dividiu a sala em várias turmas: a turma da “laranja madura”, a da “laranja podre” e a da “laranja estragada”. Somente quando finalizei o ensino fundamental fui perceber o quanto este tipo de conduta é destrutiva para as crianças, pois, à época, não me trouxe prejuízos porque eu fazia parte da turma da “laranja madura” e confesso que me orgulhava dessa situação. Além disso, eu não queria interagir com os meninos e meninas das outras turmas, porque achava que ficaria como eles(as). É muito triste lembrar que a forma como a professora agiu gerou estigmatização das crianças, visto que tudo isso pode ter gerado consequências naquelas crianças, fazendo com que deixassem de acreditar em seus potenciais. E o brincar? Em que momento entrava? Aí vem a parte mais triste: pouco acontecia. O brincar se restringia apenas ao horário do parque e a escassos momentos em que a professora nos deixava com

brinquedos, para que ela pudesse organizar seus materiais. Brincar era “apenas” significação do mero passatempo.

Ingressei no ensino fundamental I (antigo primário) em 1987, na E. E. Senador Filinto Müller, também em Diadema. Por lá permaneci até me formar em Magistério, em 1998.

O gosto pela escola se deu porque fazia tudo de acordo com o que as professoras esperavam de mim e, assim, não era repreendida por elas. Consegui aprender a ler e a escrever de forma tradicional, com memorização de palavras descontextualizadas e, à época, para mim, tudo era perfeitamente adequado. No ensino fundamental I, acreditava que os(as) colegas de minha turma não conseguiam aprender porque não se esforçavam. Se na educação infantil o brincar era quase ausente, no ensino fundamental, nunca sequer foi mencionado. Brincar no ensino fundamental? Jamais. Brincar era perder tempo. Quantas possibilidades foram perdidas em decorrência da ausência do brincar... Somente comecei a refletir sobre estas questões no ensino fundamental II.

Sempre me sentei próxima das professoras, por gostar de ajudar a fazer tudo: passar lição na lousa, apagá-la, levar materiais para as docentes até a sala dos(as) professores(as), ajudar a carregar os materiais do armário, etc. Lembro-me que existia a turma do “fundão”, ou seja, aqueles(as) alunos(as) que se sentavam no fundo. Estes eram os(as) que faziam bagunça e as professoras não davam tanta atenção. Percebo o quanto a educação, infelizmente, foi excludente. Fui privilegiada, talvez, por sempre ter mais facilidade para aprender, por me esforçar, por seguir as regras, por não questionar nada. Eu seguia o que era imposto, eu seguia o “padrão” estabelecido e, assim, segui meu percurso escolar.

No ensino fundamental II, muitos(as) colegas ficavam de recuperação e comecei a reunir todos(as) na casa da minha mãe para ajudá-los(as). Sempre tive paixão por compartilhar conhecimentos. Foi nessa época que comecei a inventar brincadeiras para que meus/minhas colegas de turma pudessem aprender de uma forma mais prazerosa e lúdica. Eles(as) adoravam e conseguiam entender o conteúdo de uma maneira diferente daquela que era transmitida pelos professores e professoras. Comecei a “brincar” de ser professora e, brincando com meus/minhas colegas, descobri que tudo o que eu tinha vivenciado em minha vida escolar não era adequado. Faltou o principal: o brincar!

Em 1994, ao finalizar o ensino fundamental II, antiga oitava série, decidi cursar o Magistério. Foram quatro anos (de 1995 até 1998) de muita dedicação e estudos; fiz todos os estágios e me identifiquei de forma mais profunda com a educação infantil. Comecei a lecionar em uma escola particular, ainda durante o Magistério. Nesta época, em função de questões particulares, não cursei Pedagogia.

Trabalhei em variadas empresas, atuando na área de Recursos Humanos durante dez anos. Contudo, decidi prestar um concurso público na área de Magistério, para lecionar Educação Infantil em São Caetano do Sul e seguir carreira na área educacional.

Durante o período de atuação como professora de educação infantil, foi possível perceber que, em muitas instituições, ou o brincar tem perdido espaço para momentos de práticas de alfabetização – tais como: identificação do nome, escrita, reconhecimento dos números, entre outros – ou é utilizado como forma de manter o controle disciplinar. Pode-se notar que existe uma concepção equivocada por parte de muitos(as) profissionais que atuam na educação, pois estes acreditam que o brincar depende exclusivamente das crianças. Entretanto, meninos e meninas não nascem sabendo brincar e, portanto, é imprescindível o suporte dos professores e professoras da educação infantil com relação ao planejamento adequado das brincadeiras e as devidas intervenções. Observo nitidamente uma banalização do brincar, como se fosse uma prática “apenas” para distrair as crianças, em que os momentos de criação e de imaginação dos meninos e meninas ficam limitados às regras impostas para o devido controle disciplinar.

Assim, o interesse sobre o brincar na educação infantil partiu de minhas observações envolvendo esta temática, bem como de minha preocupação em proporcionar melhorias e sentido ao brincar nesse segmento educacional. Para tanto, decidi cursar Pedagogia na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pois, além de terem sido oferecidas bolsas de estudo para os(as) profissionais da educação desta Rede Municipal, sempre quis ter a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos. Junto a esta ocasião, despertou em mim um grande desejo pela pesquisa, de modo que vislumbrei no Mestrado Profissional em Educação, desta mesma universidade, uma grande possibilidade de estudar o fenômeno do brincar e contribuir, de alguma forma, com a construção de uma prática pedagógica na educação infantil que garanta os direitos das crianças, dentre eles, as brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

A educação de crianças pequenas foi caracterizada, durante um grande período da história, como sendo de pouca importância e restringia-se, no caso de creches, aos cuidados com higiene e alimentação. Nota-se que, após a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e também da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi dada maior relevância à educação infantil, já que a criança se tornou reconhecida como um sujeito de direitos, surgindo, deste modo, preocupações com relação ao seu desenvolvimento integral, tanto no que corresponde aos aspectos físico, como psicológico, cognitivo e social. Assim, as interações sociais e as brincadeiras passaram a ser consideradas como eixos estruturantes para uma educação de qualidade.

Para diversos(as) autores(as), dentre eles, Brougère (2008), Corsaro (2011) e Prado (1998), o brincar é compreendido como elemento fundamental na formação do sujeito enquanto ser social. De acordo com tais autores(as), a brincadeira constitui um fenômeno social e é aprendida no convívio com o outro. Compreender sobre a ludicidade e o brincar no espaço educativo é fundamental, já que as crianças produzem cultura enquanto brincam. Entretanto, segundo Kishimoto (2014), na educação infantil, a brincadeira nem sempre é considerada, sendo que o modelo escolar hegemônico ainda muito presente em algumas instituições.

O brincar é a atividade principal das crianças. É por meio das brincadeiras que os meninos e as meninas expressam sentimentos, valores, conhecem a si próprios, criam situações variadas, exploram objetos, comunicam-se, constroem e reconstróem novas significações para as práticas culturais. Dessa forma, a responsabilidade dos(as) professores(as) na educação infantil é muito grande, uma vez que é preciso garantir a integração entre cuidar, educar e brincar. O brincar é uma das formas pelas quais as crianças aprendem.

Atualmente é possível perceber que o mundo prima por uma sociedade adultocêntrica, em que o brincar é substituído por práticas grafocêntricas. Espera-se que as crianças se insiram cada vez mais cedo no sistema de produção capitalista, de modo que nas instituições de educação infantil lhes são designadas atividades que buscam acelerar o processo de aquisição da escrita e da leitura, em detrimento das brincadeiras e de outras formas de expressão. Além disso, o repertório do brincar tem sido influenciado pelo incremento das indústrias de brinquedos e pelo

surgimento de uma diversidade de recursos tecnológicos e midiáticos, o que faz com que as brincadeiras se limitem a espaços internos restritos.

Partindo das premissas aqui apresentadas, surge o principal questionamento que norteou o presente este trabalho de investigação, a saber: De que forma os brinquedos e as brincadeiras estão inseridos na educação infantil de São Caetano do Sul? Para tanto, alguns objetivos foram estabelecidos. O objetivo geral é compreender o modo como os brinquedos e as brincadeiras estão inseridos nas instituições municipais de educação infantil em São Caetano do Sul, na perspectiva de construir propostas de intervenção sobre a prática pedagógica referente ao brincar. Quanto aos objetivos específicos, são estes: investigar os momentos de brincadeiras presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, a fim de conhecer tais práticas; identificar as compreensões que os(as) professores(as) e formadoras de educação infantil possuem sobre o brincar, no intuito de entender as práticas existentes nesta rede municipal de educação; e, por fim, elaborar uma proposta de formação para os(as) professores(as) e para as formadoras de educação infantil deste município, cujo foco esteja no brincar.

Observa-se que, nos documentos oficiais de educação, o tema brincar consta como indispensável para a formação da criança. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam que as creches e pré-escolas integrem em suas propostas pedagógicas os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança, favorecendo o seu desenvolvimento, bem como incluam a ludicidade, o brincar e a criatividade como direitos das crianças. Desse modo, considerar o brincar como fundamental para meninos e meninas e compreender sua importância nas instituições de educação infantil é de grande relevância, já que as variadas situações que envolvem as brincadeiras são essenciais para propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Segundo o documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2013), o brincar assume dimensão essencial, haja vista que é por meio das brincadeiras que as crianças exploram e refletem sobre a realidade e sobre a cultura em que estão inseridas e, além disso, incorporam e questionam as regras e os papéis sociais, recriando, assim, a cultura.

De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (ONU, 2013), o município de São Caetano do Sul apresenta o primeiro lugar no *ranking* de IDHM

(Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) dentre todos os municípios brasileiros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 havia 149.263 habitantes na cidade de São Caetano do Sul; em 2014, o número subiu para 157.205 moradores, de acordo com a estimativa oficial (IBGE, 2010). Este aumento gera uma maior pressão sobre os serviços públicos, especialmente nas áreas de Saúde e Educação. Conforme notícia divulgada em 05 de março de 2015, no *site* oficial de São Caetano do Sul, a cidade oferece ensino de qualidade para todas as crianças, sendo que as escolas municipais atendem a toda a demanda da educação infantil. Segundo esta mesma reportagem, as escolas municipais são reconhecidas nacionalmente por sua qualidade pedagógica, de modo que este trabalho tem seu início já na educação infantil (SÃO CAETANO DO SUL, 2015).

Em meio a este contexto, levanta-se como hipótese de pesquisa o fato de que, apesar da existência de indicadores satisfatórios de qualidade acerca da educação infantil de São Caetano do Sul, o brincar tem, com efeito, perdido espaço, pois, muitas vezes, as situações de brincadeiras – as quais são essenciais para a produção das culturas infantis – são substituídas por práticas escolarizantes ou são utilizadas visando ao controle disciplinar. Tal hipótese partiu das observações da presente pesquisadora enquanto professora de educação infantil nesta rede municipal, na qual foi possível perceber que, infelizmente, para muitos(as) professores(as), os momentos de brincadeiras são, na maioria das vezes, destinados exclusivamente como maneira de disciplinar as crianças ou como recurso para se trabalhar conteúdos das áreas de conhecimento, em especial aqueles referentes à língua portuguesa e à matemática.

Sendo assim, faz-se importante a realização de pesquisa sobre o brincar nas instituições de educação infantil do município de São Caetano do Sul, cuja finalidade é compreender de que maneira os brinquedos e as brincadeiras estão inseridos no cotidiano escolar e se os espaços destinados às brincadeiras favorecem a produção das culturas infantis. Tal pesquisa também é relevante no intuito de refletir e repensar acerca da prática realizada e, assim, ressignificá-la. Além disso, o presente trabalho visa contribuir para a inserção de uma cultura lúdica no cotidiano de creches e de pré-escolas, de maneira a promover reflexões sobre a importância de a educação infantil constituir um espaço promotor do brincar,

proporcionando aos(às) professores (as) e às crianças uma forma prazerosa e com sentido na vivência do ato educativo.

No que concerne ao tema brincar na educação infantil, foi realizado levantamento bibliográfico no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP), bem como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT (grupo de trabalho) Educação de Crianças de 0 a 6 anos e também no banco de dados da SciELO. Foram encontrados, utilizando-se a palavra-chave “brincar”, um total de 252 publicações, a partir de 2010. A pesquisa foi refinada por meio dos termos “brincar e educação infantil”, de modo que constaram, no total, 42 registros publicados. Também foi realizado levantamento com os vocábulos “brincar e culturas infantis”, tendo sido encontrados 27 registros. Ressalta-se que a busca foi por publicações a partir do ano de 2010, pois buscava-se levar em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que trazem o brincar como um dos eixos norteadores para as instituições de educação infantil e reconhecem a brincadeira como a principal atividade das crianças.

O objetivo deste levantamento bibliográfico foi conhecer o que tem sido pesquisado e produzido sobre esta temática. Observa-se que o brincar é problematizado em variadas abordagens relacionadas à educação de crianças, sendo que a maioria dos trabalhos aborda o brincar como função educativa. Dessa forma, o brincar é retratado como ensinar algo, o que invariavelmente releva mais a ação dos(as) professores(as) do que das crianças. Assim, tal como discute Kishimoto (2011), há a função lúdica e educativa (pedagógica) para o brincar: a função lúdica propicia a diversão e o prazer; já a função educativa apresenta um enfoque maior no ensinar. Poucas pesquisas abordam a significação do brincar das crianças nas instituições de educação infantil e o modo como estas participam, constroem e reconstroem a cultura. Dentre estas pesquisas, destacam-se os trabalhos de Marques e Sperb (2013) e também de Navarro e Prodócimo (2012), que constataram a existência de práticas pedagógicas escolarizantes em instituições de educação infantil, bem como ressaltaram a importância do brincar como eixo fundamental no trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Contudo, não foram encontradas pesquisas que investigassem o brincar especificamente no âmbito das instituições de educação infantil do município de São Caetano do Sul.

Tais verificações reiteram a importância da presente pesquisa de caráter qualitativo, que teve como procedimentos metodológicos: o estudo exploratório realizado em uma instituição de educação infantil de São Caetano do Sul, a partir da observação da prática de cinco professoras; e a realização de dois grupos focais, quais sejam, um composto de cinco docentes desta rede municipal e, outro, com cinco professoras formadoras que integram a equipe do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE).

O referencial teórico deste trabalho fundamenta-se nos estudos e pesquisas realizados por Gilles Brougère, William Arnold Corsaro, Daniela Finco, Gisela Wajskop, Marta Regina Paulo da Silva, Patrícia Dias Prado e Tizuko Morchida Kishimoto, uma vez que estes(as) defendem que as crianças não só reproduzem, mas também produzem cultura enquanto brincam.

Esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos (itens 2, 3 e 4), além da apresentação do produto final (item 5) e das considerações finais (item 6). O primeiro capítulo (item 2), intitulado “O direito ao brincar: múltiplos olhares”, discute a concepção de brincar e sua relação com a produção das culturas infantis a partir da perspectiva de pesquisadores(as) da infância; apresenta, ainda, os documentos oficiais – nacionais e municipais – que tratam do brincar na educação infantil, reconhecendo-o como um direito das crianças e um dos eixos do trabalho pedagógico.

No segundo capítulo (item 3), denominado “Caminhos metodológicos: o contexto e o percurso da pesquisa”, são abordados os objetivos desta investigação e os procedimentos metodológicos utilizados, explicitando a opção metodológica pela pesquisa qualitativa, a realização de estudo exploratório em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) de São Caetano do Sul, bem como a composição dos seguintes grupos focais: um com professoras de educação infantil do município de São Caetano do Sul e, o outro, com as professoras formadoras que integram a equipe do CECAPE (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação).

No terceiro capítulo (item 4), “O brincar em São Caetano do Sul: as vozes das professoras e das formadoras”, são apresentados os resultados da pesquisa, os quais revelam os poucos espaços existentes na rotina para o brincar livre, uma vez que estes são utilizados para a realização de atividades voltadas à alfabetização, o que denota a necessidade de rever o cotidiano das instituições escolares, de modo a

ampliar e qualificar os tempos, os espaços e os materiais destinados às brincadeiras.

Na sequência, é apresentado o Produto final da presente pesquisa (item 5), uma proposta de formação para (os)as professores(as) e para as formadoras de educação infantil da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Tal proposta tem como perspectiva teórico-metodológica os círculos de cultura propostos pelo educador Paulo Freire.

As Considerações Finais (item 6) trazem, de modo mais sistematizado, os dados obtidos por meio desta investigação, revelando o caráter escolarizador presente na educação infantil desse município, ao mesmo tempo em que se verifica o desejo das(os) docentes de desconstruí-lo, de modo a reinventar uma prática pedagógica que, com efeito, preze pelo direito à brincadeira.

2 O DIREITO AO BRINCAR: MÚLTIPLOS OLHARES

Pular amarelinha, brincar de cinco marias, pega vareta, jogar peteca, duro ou mole, bolinhas de sabão, casinha, construir novas brincadeiras, brincar com as mãos, com folhas, tecidos e com uma infinidade de outros materiais... Por meio do brincar, as crianças exploram variadas situações, transformam, criam e recriam. Sabe-se que o brincar é um dos direitos das crianças, entretanto, em que medida ele vem sendo garantido nas instituições de educação infantil? Este capítulo propõe-se a discutir o brincar a partir de olhares de pesquisadores(as) da área da infância e das políticas educacionais, no intuito de uma melhor compreensão sobre o tema.

2.1 O brincar na educação infantil

Para as crianças, o brincar constitui a principal atividade do cotidiano e esta ação tem sido objeto de estudo de vários(as) pesquisadores(as), visando compreender sua importância para a infância. Contudo, atribuir uma definição ao brincar não é tarefa fácil, já que diversos(as) estudiosos(as) apresentam explicações peculiares e variadas referências a jogos, brincadeiras e a brinquedos. Nota-se que não há uma designação unificada para o brincar, não sendo possível seu aprisionamento em uma única definição. Como asseveram Moretti e Silva (2011, p. 35): “a brincadeira é algo sério para as crianças, impossível de ser encaixotada em definições objetivas e estáticas”.

Ao nascerem, meninos e meninas encontram-se inseridos(as) em um mundo social e, para se apropriarem dos objetos e de tudo o que se encontra ao redor, faz-se necessário o estabelecimento de contatos com as pessoas. Uma das formas de se apropriar da cultura é por intermédio do brincar, mas, não basta estar em meio a seres humanos para que a apropriação cultural aconteça, é preciso o estabelecimento de interações. O brincar enquanto produção social e cultural acontece também no âmbito de as crianças transformarem as relações estabelecidas e construir novas significações (BROUGÈRE, 2008; CORSARO, 2011; FINCO, 2010b; PRADO, 1998; SILVA, 2012).

Embora não seja possível uma única definição do que seja o brincar, há algumas características que o tipificam, tal como aborda Brougère (1998, p. 3):

[...] um meio de comunicação, de prazer e de recreação. O que talvez, caracterize a brincadeira, em geral, é ser também um espaço, uma possibilidade de ação que a criança domine ou, pelo menos, exerça em função de sua própria iniciativa.

As brincadeiras constituem-se como momentos de imprevisibilidade, de negociações, em que as crianças tomam decisões. Por meio do brincar, as aprendizagens sociais emergem. Assim, “decidir brincar, para uma criança pequena, pode ser divertir-se com seus pés, com suas mãos. Isto é, se não houver espaço de decisão, a brincadeira não é possível, mesmo se a decisão for alguma coisa relativamente simples” (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Como meio de comunicação, para que se brinque, é necessário que exista uma manifestação – verbal ou não verbal – entre as crianças de que aquela situação se trata de uma brincadeira. E, embora toda brincadeira pressuponha regras, para brincar, deve existir um acordo sobre estas, as quais podem ser modificadas ou criadas segundo o desejo de quem brinca (SILVA, 2017a).

Segundo Kishimoto (2010, p. 01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Apesar de ser um espaço rico no que tange a aprendizagens, evidencia-se que, muitas vezes, as brincadeiras são utilizadas como práticas disciplinadoras ou escolarizantes, tais como: para organizar filas, nos momentos de higiene bucal para disciplinar as crianças e manter o silêncio, dentre outros procedimentos. Assim, percebe-se que a brincadeira cumpre, nestes casos, a função de ser um recurso pedagógico para disciplinar os corpos das crianças.

No que tange à educação infantil, Wajskop (2012, p. 29) afirma que:

[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira,

essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola.

Kishimoto (s/d) pontua que, atualmente, as propostas de educação infantil dividem-se entre aquelas que reproduzem o ensino fundamental, cuja ênfase se encontra na alfabetização e no ensino de números, em um processo de escolarização, e aquelas que introduzem o brincar valorizando a socialização e as experiências das crianças.

Para essa pesquisadora, sobretudo nas pré-escolas brasileiras, predomina o modelo escolarizado, marcado por ideologias hegemônicas que pressionam as instituições educacionais a reproduzirem seus valores. Nelas, priorizam-se materiais educativos, “referendando mais uma vez valores relacionados às atividades didáticas, predominando o modelo escolar, marginalizando a expressão, criatividade e iniciativa da criança” (KISHIMOTO, s/d, s/p), e de modo a excluir a própria cultura brasileira e toda a riqueza de seu folclore.

A concepção de brincar como forma de favorecer a construção da autonomia das crianças requer, segundo a perspectiva da autora, “um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças” (KISHIMOTO, s/d, s/p).

Vale ressaltar que a dimensão lúdica que marca as brincadeiras está na base da civilização (HUIZINGA, 2008), ou seja, é um fenômeno social que está vinculado à alegria, ao prazer, à criação e ao não constrangimento. Huizinga (2008, p. 16) define o jogo como uma atividade livre, “desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras”. Na concepção desse autor, o jogo é uma necessidade humana vital.

Assim, como uma necessidade vital no processo de humanização, os(as) educadores(as), ao planejarem tempos e espaços para as brincadeiras, precisam conhecer as crianças:

São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos

das crianças e respeita a diversidade de seus interesses (KISHIMOTO, 2010, p. 5).

Brougère (2008), Corsaro (2011), Kishimoto (2011, 2015), Prado (1998) e Wajskop (1995, 2012) também apontam a importância do brincar, principalmente do brincar livre, das escolhas das crianças pelo brincar e por quanto tempo a brincadeira durar. Esses(as) autores(as) ressaltam que, por meio das brincadeiras, é possível compreender e recriar as experiências socioculturais do mundo adulto. O brincar possibilita às crianças serem elas mesmas ou quem quiserem ser, propiciando experimentarem, imaginarem e criarem. Desse modo, não se restringe a um artifício pedagógico para doutrinar e disciplinar as crianças, mas se constitui em momentos preciosos que envolvem o planejamento adequado do tempo, do espaço, dos materiais disponibilizados, bem como o papel dos(as) professores(as) na brincadeira.

O brincar na educação infantil implica oportunizar, para as crianças, possibilidades de conhecerem e atribuírem novas significações ao mundo, proporcionando situações de faz de conta e de prazer, tal como indicam Kishimoto (2011) e Wajskop (2012). As autoras ressaltam a importância dos papéis que são assumidos pelas crianças e que oportunizam a expressão de regras implícitas e suas reconstruções. Consideram que o faz de conta permite que meninos e meninas inventem situações imaginárias, de modo a favorecer o desenvolvimento tanto da imaginação, como da criatividade, comunicação, socialização e a ampliação do repertório de experiências.

As brincadeiras são consideradas aprendizagem social porque aprende-se a brincar. Sendo assim, ao serem propostas pelos(as) professores(as) de educação infantil, é imprescindível que estejam presentes momentos de mediações e que estas não sejam situações para se suprimir os momentos de liberdade de criação das crianças. Nesse sentido, Brougère (1998) reconhece a importância acerca de como os adultos organizam os contextos das brincadeiras, uma vez que estas são caracterizadas pela liberdade, e não deve se perder tal elemento no ambiente escolar. As mediações dos(as) docentes são fundamentais para garantir as variadas experimentações e criações que os momentos do brincar propiciam. Prado (1999, p. 114) ressalta que, por meio das mediações, “[...] as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas”.

Muitas vezes, as crianças demonstram interesse em brincar somente entre elas e não com os adultos envolvidos na brincadeira. Neste caso, os(as) professores(as) podem observar o modo como os meninos e as meninas se organizam e como acontece esse brincar, respeitando o espaço e a liberdade criadora das crianças. Assim, os(as) docentes assumirão um papel de escuta, fator que contribuirá para a ampliação, diversificação e inovação do planejamento fundamentado no brincar e de todas as ações lúdicas (KISHIMOTO, 2015; PRADO, 1998; WAJSKOP, 2012).

O espaço do brincar na educação infantil precisa promover a possibilidade de as crianças criarem, ressignificarem a cultura e terem liberdade em relação a tomadas de decisões. Dessa forma, “[...] a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente” (WAJSKOP, 2012, p. 37). Brougère (2008), Corsaro (2011), Finco (2004, 2010b), Kishimoto (2011, 2015), Prado (1998), Silva (2015) e Wajskop (1995, 2012) abordam que o espaço do brincar precisa ser promotor de interações e de confrontos de diferentes opiniões.

Nesta experiência as crianças tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. (WAJSKOP, 2012, p. 39).

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível que, na educação infantil, os espaços do brincar não se restrinjam a um programa pedagógico limitante, mas que favoreçam vivências variadas, a fim de possibilitarem interações e significações.

Além dos espaços designados ao brincar, também se faz necessário considerar a forma como os brinquedos ou objetos que estimulam o brincar são disponibilizados para as crianças na educação infantil. Nesse sentido,

Se os brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem as incertezas do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. (KISHIMOTO, 2015, p. 14).

Quando os brinquedos são utilizados, na educação infantil, com a finalidade de disciplinar as crianças e focar a escolarização, visando meramente à aquisição de conteúdos, perdem-se possibilidades da existência de ações livres para a criação das crianças. Brougère (2008) especifica que, quando os brinquedos assumem sentido lúdico, funcionam como suporte para as brincadeiras e, caso isto não aconteça, eles constituem apenas objetos. O autor afirma que “[...] o brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira. Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários” (BROUGÈRE, 2008, p. 83).

Os brinquedos carregam representações da diversidade cultural e, de acordo com Finco (2005, p. 11), são “portadores de significados e de um enredo social e as crianças estão a todos os momentos re-significando e re-criando estes significados”. Segundo essa pesquisadora, as crianças escolhem brincar com aquilo que lhes despertam curiosidade e geram prazer, portanto, não existem limites. Assim:

É necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninos e meninas significados excludentes. (FINCO, 2005, p. 15).

Muitas vezes, nas instituições de educação infantil, as brincadeiras podem ser direcionadas de forma a separar grupos de meninos e de meninas. Isto acontece quando alguns brinquedos são considerados especificamente como pertencentes a um determinado gênero. Por exemplo: quando professores(as) comunicam às crianças que as bonecas são apenas para as meninas, sendo que meninos devem brincar de bola. Acerca deste ponto, Finco (2005, p. 13-14) retrata que “as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não tem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras”.

Nesse universo dos brinquedos e brincadeiras, além das questões referentes às relações de gênero, é preciso atentar ainda para as questões étnico-raciais, haja vista que fazem parte do processo de construção das identidades de meninos e meninas, veiculando, muitas vezes, concepções, valores e crenças pautados em estereótipos. “Como mediadores culturais e históricos, os brinquedos [...] carregam as marcas das relações de poder existentes na sociedade fornecendo padrões e ideais de beleza, de corpo e de sujeito” (SILVA, 2017b, p. 8).

Como mediadores culturais e suporte para as brincadeiras, os brinquedos abrem possibilidades dialógicas e polissêmicas, sendo, portanto, fundamental que haja nas instituições de educação infantil “uma variedade de brinquedos, apresentando expressões das diferenças raciais, étnicas, de gênero ou geração” (SILVA, 2017b, p. 8).

Na educação infantil, faz-se imprescindível considerar as brincadeiras como principal atividade das crianças, favorecendo, deste modo, as relações socioculturais, proporcionando a vivência – por parte das crianças – da autonomia, da criatividade, da experimentação, do compartilhar com outras crianças e com os(as) profissionais da educação, bem como da produção das culturas infantis.

2.2 O brincar e as culturas infantis

Por meio do brincar, as crianças se movimentam, investigam e conhecem o mundo a sua volta. Um mundo físico, repleto de objetos e materiais que manipulam e experimentam. Um mundo social, que proporciona modelos das práticas culturais organizadas por cada grupo humano. Quando as crianças brincam, elas produzem cultura (BROUGÈRE, 2008; CORSARO, 2011; PRADO, 1998; SILVA, 2012).

Huizinga (2008) compreende o jogo como elemento da cultura humana. Segundo esse autor, a vida cultural das pessoas surge a partir do jogo e este é recriado e ressignificado pela cultura, sendo, assim, fundamental para a formação dos indivíduos enquanto seres sociais. Além disso, a alegria e o divertimento no jogo são elementos que garantem a sua essência:

[...] a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. (HUIZINGA, 2008, p. 5).

O jogo é, portanto, um fenômeno de construção social e um ato de escolha das crianças, que podem recriar e reconstruir a partir de suas ações nas brincadeiras.

[...] A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo

perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2008, p. 17).

É importante destacar que as crianças se encontram inseridas em lugares em que se entrecruzam diversas culturas, quais sejam: familiares, escolares, midiáticas; a sociedade está cada vez mais globalizada e não há uma concepção única que defina cultura. Assim, de acordo com Barbosa (2014), a concepção de cultura vem sofrendo modificações, já que é influenciada pela pluralização da sociedade, ou seja, há o surgimento de culturas de grupos diversificados, o que faz com que as culturas se mesquem e sejam constantemente recriadas.

Nesta pesquisa, a definição de cultura reconhece: “[...] a pluralização das sociedades. Vários neologismos emergem no contexto das relações sociais: subculturas, cultura popular, cultura de massas, cultura jovem, cultura negra, cultura feminina” (BARBOSA, 2014, p. 654). Desse modo, a concepção de cultura assumida no presente trabalho se opõe a de uma cultura dominante e única.

Segundo Barbosa (2014), a partir de meados do século XX, novas concepções de cultura emergiram e, com elas, o reconhecimento da possibilidade de todos(as), inclusive as crianças, serem produtores(as) de cultura. Com isso, é possível verificar que:

[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. (BARBOSA, 2014, p. 651).

Nesse sentido, as crianças produzem cultura a partir dos contextos em que estão inseridas, sendo que as brincadeiras constituem momentos privilegiados para essa produção, uma vez que, ao brincar, as crianças não só reproduzem situações do ambiente social do mundo adulto como uma maneira de entender, por meio da brincadeira, a lógica da realidade em que estão inseridas, mas também ressignificam e constroem cultura (SILVA, 2015).

Abordar a produção de cultura por parte das crianças pode ser um assunto que deixa os(as) docentes surpresos, afinal, em muitas instituições de educação infantil, há a predominância apenas das brincadeiras conduzidas por regras convencionais, ditadas pelos adultos a fim de controlar a disciplina ou para monitorar o uso que as crianças fazem dos brinquedos.

Marcellino (2003) aponta a existência do furto do lúdico em prol da preparação das crianças para o futuro. Para esse autor:

O que se observa na nossa sociedade com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. [...] negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si, como um todo, a esperança de um futuro novo. (MARCELLINO, 2003, p. 56).

Assim, o direito ao brincar precisa, com efeito, ser garantido. Para tanto, Marcellino (2003) considera necessário que as instituições de educação infantil resgatem a produção de cultura por parte das crianças e reflitam sobre o tempo disponibilizado para as obrigações escolares e para os momentos de brincadeiras.

Nesse sentido, reconhecendo os espaços para as brincadeiras como fundamentais para a produção das culturas infantis, faz-se necessário compreender o modo como as crianças produzem cultura enquanto brincam.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças não são agentes passivas da cultura. Segundo esse autor, meninas e meninos assumem posturas ativas na apropriação das rotinas culturais, realizando reinterpretações, sendo capazes de produzirem cultura a partir daquilo que os adultos lhes disponibilizam, ou seja, as crianças apropriam-se da cultura e podem modificá-la; o autor denominou este processo como reprodução interpretativa. Desta maneira, as crianças não se restringem a imitar o mundo dos adultos, mas, coletivamente, apropriam-se com criatividade e atribuem sentido. Nas palavras do autor:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31).

Nesse sentido, meninos e meninas são considerados imersos(as) em uma sociedade já estabelecida e, por meio das interações, constroem seus mundos sociais. Através disso, reconstróem a cultura captada do mundo adulto. O brincar na escola pode ser compreendido como um processo de transmissão e

ressignificação cultural, já que pressupõe aprendizagem social, sendo que aprender formas de brincar integra a cultura (BROUGÈRE, 2008; CORSARO, 2011; FINCO, 2004; KISHIMOTO, 2011; PRADO, 1998; SILVA, 2012; WAJSKOP, 1995, 2012). Assim, é possível considerar que, na educação infantil, as crianças constroem cultura enquanto brincam, seja por meio das relações estabelecidas, com a criação de novas regras de convivência, com o estabelecimento de realidades particulares a seus modos de brincar. Desta forma, professores(as) precisam considerar o brincar com o tempo, o espaço e os materiais disponibilizados, pelos quais a inovação, as possibilidades de descobertas e as criações podem acontecer.

Prado (1998) ressalta que a cultura infantil envolve a capacidade das crianças de, por meio das relações sociais, estabelecer novas criações. Isto significa que, por intermédio das interações estabelecidas, seja entre as próprias crianças ou entre crianças e adultos, há a possibilidade de transformar essas relações, pois aquilo que é produto da cultura também pode ser transformado. Desta maneira, no ato de brincar e estabelecer relações enquanto brincam, as crianças não se restringem a assimilar e reproduzir a cultura do mundo adulto, mas criam suas próprias experiências de cultura. A pesquisadora constatou que, após observar crianças brincando em uma creche pública de Campinas, muitas brincadeiras foram recriadas e ressignificadas pelos meninos e pelas meninas que fizeram uso – dos espaços, dos brinquedos e de tudo que se encontrava disponível – de maneira diferente daquilo que os adultos esperavam. Nesse sentido, para Prado (1998), as crianças constroem cultura enquanto brincam.

Ao se pensar em qualquer instituição de educação infantil, é possível inferir que as crianças convivem com realidades e culturas diferentes, de maneira que esta já é uma grande oportunidade para recriarem coletivamente, por exemplo, seus valores. Pode-se notar que, em creches e pré-escolas, há a criação de um universo novo de possibilidades, em que as crianças atribuem diferentes sentidos ao mundo disponibilizado pelos adultos por meio da criação de novas regras e da interação, o que conduz à apropriação da cultura e à sua ressignificação. Deste modo, por meio do brincar, as crianças agem no mundo, realizando modificações, contestações e elaborações de novas ideias.

Brougère (2008) afirma a necessidade de romper com o mito da brincadeira como algo natural. O autor aponta que a criança se encontra inserida em um contexto social desde seu nascimento e, em razão desta imersão, seu

comportamento está impregnado do contexto social em que está inserida. “Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (BROUGÈRE, 2008, p. 97). Para este pesquisador, ela é, primeiramente, uma confrontação com a própria cultura. Para exemplificar, traz a brincadeira de guerra e elucida que seu sentido é atribuído ao confronto com uma parte da cultura humana, mas, para as crianças, esta pode ser uma forma de explorar um universo de aventura, ou seja, um mundo mais encantador do que aquele que as cerca. Assim:

A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2008, p. 77).

As crianças não nascem sabendo brincar, aprendem por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Assim, podem reproduzir ou recriar novas brincadeiras, construindo cultura (BROUGÈRE, 2008; CORSARO, 2011; FINCO, 2004; KISHIMOTO, 2011; PRADO, 1998; SILVA, 2015; WAJSKOP, 1995, 2012). Nota-se que o brincar, o brinquedo, a brincadeira e a cultura estão relacionados e exercem influência na inserção social.

Quando as crianças trazem para suas brincadeiras cenas de seu cotidiano, estão, ao mesmo tempo, apropriando-se e confrontando as regras sociais. Deste modo, ao brincarem, por exemplo, de dar banho em bonecas, compreendem, dentre outras coisas, que esta é uma atitude de cuidado presente na cultura, fator que contribui para que aprendam a lidar com situações do dia a dia e as ressignifiquem.

Desta forma, ao pensar o brincar na educação infantil, faz-se necessário organizar os espaços, os materiais e o tempo para as brincadeiras, já que todos estes elementos interferem nas formas de socialização, visto tratar-se de uma prática social e cultural. É preciso, ainda, refletir acerca de um aspecto decisivo e delicado, tal como ressaltado por Malaguzzi (1999, p. 76): “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos”. Isso porque as crianças assumem sempre um papel ativo na construção de suas aprendizagens.

Prado (1998, p. 15) enfatiza que as brincadeiras revelam um espaço da cultura que, por sua vez, “caracteriza-se enquanto espaço da totalidade das qualidades e das produções humanas, distinto do mundo natural e possuidor de uma unidade axiológica que produz e veicula projetos da vida humana”. Sendo assim, constata-se que o brincar pode assumir diversas significações e formas nas variadas culturas existentes. Para a pesquisadora, as culturas infantis:

[...] não se dão somente em obras materiais, mas também, na capacidade das crianças transformarem a natureza, de estabelecerem relações sociais múltiplas e diversas, no confronto e na construção de diferentes experiências de todos os atores sociais presentes no contexto educativo e na sociedade mais ampla, em relação. As culturas infantis manifestam-se como aberturas para novas formas de ver e de compreender a infância e seu significado, tanto para as próprias crianças, como para além delas. (PRADO, 2006, p. 2).

Sarmiento (2004) apresenta uma gramática contendo os traços distintivos das culturas da infância a fim de compreendê-las, já que, para ele:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2004, p. 12).

Vale ressaltar que, para este autor, a brincadeira é considerada uma das produções infantis que “[...] se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural” (SARMENTO, 2003, p. 60).

É essencial que os(as) professores(as) de educação infantil mantenham um olhar atento às crianças e as considerem como capazes de criar e inventar novas brincadeiras e atribuir a estas novas possibilidades de significações. Deste modo, torna-se necessário quebrar os paradigmas que consideram as crianças como apenas reprodutoras de cultura, que devem receber, de forma passiva, informações, normas, regras e valores, já que, assim, apenas reproduzirão e não terão o direito de inventar, de produzir e de criar. As crianças têm o direito de serem crianças, de se expressarem, criarem, brincarem, imaginarem e, assim, produzirem e transgredirem a cultura, desenvolvendo outras maneiras de serem e de estarem no mundo.

A transgressão da cultura se mostra como um fator significativo já que “meninas e meninos mostram-nos que seus desejos e vontades vão além do que os

adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras” (FINCO, 2010b, p. 132). Quando as crianças encontram espaço para a transgressão, vão além dos limites que lhes são determinados, fazem opções por brinquedos ou brincadeiras que são diferentes daqueles impostos e buscam outros sentidos. Desta forma, na perspectiva de Finco (2004), ao se insurgirem contra aquilo que é estabelecido, problematizam e ressignificam a cultura.

2.3 O brincar e a educação infantil: respeito aos direitos das crianças ou artifício pedagógico?

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, sendo um direito da criança frequentar creches e pré-escolas e um dever dos municípios garantir seu acesso. Ressalta-se que, nesta Lei (Título V, Capítulo II, Seção II, Art. 29), a educação básica é formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; observa-se também que a educação infantil passou a ser considerada a base, destacando a importância da infância para o sistema escolar.

O artigo 16, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), afirma o direito que as crianças têm de brincar, desenvolver a prática de atividades esportivas e se divertirem. Esse direito é legitimado ainda pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1989), que expressa que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir às crianças, vários direitos, dentre eles, o direito à educação, ao lazer, à cultura, ao respeito e à liberdade.

Embora o direito à brincadeira esteja garantido em Lei, cabe indagar se este tem seu papel garantido nas instituições de educação infantil.

Nota-se que a educação infantil se encontra em contínuos processos de revisões de concepções sobre a educação de crianças de até cinco anos de idade. Visando orientar as instituições que atuam no atendimento de meninos e meninas com esta faixa etária, o Ministério da Educação (MEC) definiu, por intermédio da Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que estabelecem para creches e pré-

escolas as novas exigências referentes à concepção de proposta pedagógica, aos objetivos dessa proposta e aos princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar o trabalho nesse segmento educacional. Ressalta-se que tais diretrizes prescrevem que os objetivos da proposta pedagógica na educação infantil devem abranger: “[...] o direito à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18). Também dispõem que o direito à expressão da criatividade, da ludicidade e da expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais deve ser respeitado.

Apesar de estudos e pesquisas reforçarem a importância de valorizar o brincar e, mesmo sendo este um direito garantido constitucionalmente, nota-se que, muitas vezes, as brincadeiras não têm espaço nas instituições de educação infantil, de modo especial nas pré-escolas, em que se observa uma banalização do brincar. Assim como destaca Wajskop (2012, p. 29):

[...] tendência das pré-escolas brasileiras em trabalhar com crianças através da utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização como fins em si mesmos, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças.

Desta forma, muitas instituições de educação infantil didatizam as brincadeiras, ou seja, transformam-nas em práticas excessivamente escolarizantes ou com o intuito de mero controle disciplinar, não reconhecendo a criança como sujeito sócio-histórico e com direito a viver sua infância e a brincar de forma livre, espontânea, de modo a criar e produzir novas possibilidades.

Oliveira (2017), em um trabalho desenvolvido na 38ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), considera que a educação infantil precisa garantir os direitos das crianças, a fim de que estas tenham oportunidades de vivenciarem experiências que garantam a apropriação e ressignificação da cultura e, para isso, deve-se partir dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a saber:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.16).

Torna-se imprescindível, portanto, que o currículo de educação infantil e os projetos políticos pedagógicos de creches e de pré-escolas sejam construídos levando-se em consideração os dois eixos norteadores definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), quais sejam: as interações e as brincadeiras. Bem como deve-se garantir vivências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- [...]
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- [...]
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Brincar é prazeroso para as crianças e pode ser compreendido como uma situação que gera aprendizado porque, por meio das brincadeiras, elas apropriam-se e ressignificam os papéis sociais, confrontam, reelaboram e criam cultura (BROUGÈRE, 2008; CORSARO, 2011; FINCO, 2004; KISHIMOTO, 2016; PRADO, 1998; SARMENTO, 2004; SILVA, 2015; WAJSKOP, 2012).

Assim, é importante que professores(as) considerem o tempo para as brincadeiras, as mediações, os materiais e os espaços disponíveis, bem como o contexto em que o brincar acontece.

Na Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul, o documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SÃO CAETANO DO SUL, 2013) elucida que o tempo e o espaço planejados para as brincadeiras devem ser organizados de forma a considerar as diversas demandas infantis e seus cotidianos. Consta acerca do brincar na educação infantil:

Considerando que o olhar sobre as crianças é sempre global, sobre as dimensões corporal, afetiva e cognitiva, a escola tem, nesse processo, a importante tarefa de resgatar as brincadeiras tradicionais, o faz de conta, o prazer de se expressar através do lúdico, assumindo o papel de mantenedora do espaço do brincar, auxiliando e assegurando a plenitude da infância [...] Ao brincar as crianças exploram e refletem sobre a realidade e sobre a cultura na qual estão inseridas. Nesse processo, elas incorporam e questionam as regras e os papéis sociais e, desta forma, recriam a cultura. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 53-54).

Verifica-se que a brincadeira, de acordo com tal documento, é considerada uma atividade social e cultural. Este dispositivo legal reconhece, ainda, a criança como produtora de cultura, defendendo seus direitos e necessidades ao priorizar, no currículo, o ato de brincar. Contudo, questiona-se: como tal direito se materializa no cotidiano das instituições de educação infantil deste município?

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12) explicitam que a qualidade neste segmento educacional precisa levar em consideração “[...] a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos [...]”. Assim, evidencia-se que é necessário que as crianças sejam escutadas e que o brincar seja realmente um direito e uma possibilidade de interação com o mundo. Afinal, o brincar oferece às crianças a oportunidade de se apropriarem e confrontarem o mundo, proporcionando prazer e aprendizagens, atribuindo novas significações e novas possibilidades.

Nesse sentido, o papel de professores(as) de educação infantil como organizadores(as) dos contextos é fundamental, uma vez que lhes cabe valorizar e mediar o processo de construção de conhecimento e as interações socioculturais das crianças (BRASIL, 2010). Para Fortunati (2009, p. 38), o papel dos(as) docentes:

[...] se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades dos estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas.

Verifica-se, portanto, o papel crucial dos(as) professores(as) neste processo, que passa pela observação e escuta sensível no que concerne a falas, gestos, olhares e tantas outras formas de expressões das crianças.

Meninos e meninas aprendem a brincar por meio das interações com seus pares e com os adultos, com isso, garantem a preservação da cultura lúdica. Kishimoto (2010) enfatiza que, nas instituições de educação infantil, é necessário

não apenas atrelar educação ao cuidado, mas o fundamental é integrar educação, cuidado e brincadeira, e, para tal, o sucesso dependerá de como o projeto curricular é construído.

O documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2013) evidencia que o projeto curricular de creches e de pré-escolas é fundamentado no brincar. E destaca ainda que:

As situações de interação com outras crianças favorecem o exercício do autocontrole e autoconhecimento e as desafiam a buscar estratégias para solucionar problemas e conflitos. A criança, por meio do brincar, passa a significar e ressignificar o real, torna-se sujeito e partícipe, ou seja, ao mesmo tempo em que transforma a realidade, é transformada por ela. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 54).

Neste documento, a brincadeira é considerada um meio que contribui para que as crianças experimentem e ressignifiquem a cultura. Cabe, portanto, investigar o modo como tal direito é garantido no trabalho pedagógico efetivo com as crianças pequenas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CONTEXTO E O PERCURSO DA PESQUISA

O município de São Caetano do Sul localiza-se na região metropolitana de São Paulo. Atualmente, com relação à oferta de instituições de educação infantil, esta cidade conta com: dezesseis Escolas Municipais Integradas (EMIs), que oferecem Educação Infantil em período integral; vinte e três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem meio período, sendo que algumas atendem em período integral; e três creches conveniadas. De acordo com o Documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2013), a faixa etária atendida na educação infantil é de quatro meses até cinco anos de idade.

Segundo informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, as crianças matriculadas nessas instituições totalizam 6.296 (seis mil, duzentas e noventa e seis). Destas, 436 (quatrocentas e trinta e seis) estão nas creches, 2.841 (duas mil, oitocentos e quarenta e uma) nas EMIs e 3.019 (três mil e dezenove) nas EMEIs¹.

O trabalho com as crianças da educação infantil de São Caetano do Sul encontra-se organizado da seguinte maneira: berçário menor, para bebês de quatro a onze meses completos; berçário maior, para bebês de doze a dezesseis meses completos; grupo 1, para crianças de dezesseis a vinte e quatro meses; grupo 2, para crianças de dois anos; grupo 3, para crianças de três anos; grupo 4, para crianças de quatro anos; e grupo 5, para crianças de cinco anos.

Visando ao aperfeiçoamento contínuo dos(as) professores(as) e demais funcionários(as) da educação, o município possui o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE). Para a formação de professores(as) de educação infantil, a equipe do CECAPE conta com doze professoras formadoras e uma coordenadora. Essas professoras formadoras acompanham os trabalhos nas creches e nas pré-escolas, realizam observações das ações docentes e dos procedimentos com as crianças, bem como atuam levando em consideração o diálogo formativo, ou seja, efetuam uma devolutiva acerca das observações e fazem orientações com relação ao trabalho desenvolvido.

¹ Conferir Apêndice A – Quantidade de crianças matriculadas por instituição.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 25), “a cidade há muito tempo resolveu seus problemas de acesso à Educação Infantil”, e o brincar é considerado, neste documento, como relevante em todas as instituições do município.

Haja vista que a presente pesquisadora também exerce a docência na educação infantil do município de São Caetano do Sul, é possível observar que, apesar do reconhecimento em decorrência da qualidade das creches e de pré-escolas desta Rede, as situações que envolvem as brincadeiras e que constituem momentos importantes para a produção das culturas infantis têm perdido espaço para ações de práticas escolarizantes, em que se nota um direcionamento para as brincadeiras. Cabe ressaltar que:

O brincar livre ou o brincar dirigido tem em sua base valores diferentes. No primeiro caso, predomina a ideia de que a criança tem saberes e que merece credibilidade. Portanto, ao observar a criança descubro seus interesses e vou planejar como educá-la ouvindo a própria criança, seus familiares e os profissionais. No segundo caso, não observo a criança, defino previamente as atividades a serem ofertadas e seus objetivos. Resta à criança obedecer e executar a ação solicitada. (KISHIMOTO, 2009, s/p).

Sendo assim, a presente pesquisa procurou responder à seguinte pergunta: De que forma os brinquedos e as brincadeiras estão inseridos na educação infantil de São Caetano do Sul? Para tanto, teve como objetivo geral: compreender o modo como os brinquedos e as brincadeiras estão inseridos nas instituições municipais de educação infantil em São Caetano do Sul, na perspectiva de construir propostas de intervenção sobre a prática pedagógica referente ao brincar. Os objetivos específicos envolveram: investigar os momentos de brincadeiras presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, a fim de conhecer tais práticas; identificar as compreensões que os(as) professores(as) e formadoras de educação infantil possuem sobre o brincar, no intuito de entender as práticas existentes na rede municipal de São Caetano do Sul; e, por fim, elaborar uma proposta de formação para os(as) professores(as) e para as formadoras de educação infantil deste município, cujo foco esteja no brincar.

3.1 Procedimentos metodológicos

Ao direcionar esta pesquisa para a educação infantil, problematizando como ocorre o brincar nas creches e nas pré-escolas municipais de São Caetano do Sul, foram delimitados procedimentos metodológicos que visassem compreender a realidade investigada.

Assim, foi realizado, inicialmente, o estudo de documentos oficiais que envolvem o brincar na educação infantil, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2013). Evidencia-se que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de São Caetano do Sul é, atualmente, o único documento oficial da Rede que serve como referência para os(as) professores(as), fornecendo diretrizes para a construção do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Em função dos objetivos estabelecidos para a presente investigação, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, em que o fenômeno (objeto de pesquisa) foi compreendido por meio da observação e de seu estudo. A pesquisa qualitativa pode ser considerada uma metodologia que produz dados a partir de informações do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais se procura estabelecer uma interação a fim de entender os fenômenos estudados (GIL, 1991; SEVERINO, 1996). Deste modo, foi realizado, em um primeiro momento, um estudo exploratório, no intuito de afinar a hipótese e os objetos dessa investigação; posteriormente, foram formados grupos focais com professoras e formadoras de educação infantil da Rede Municipal de São Caetano do Sul.

3.1.1 Quem brinca e como se brinca?: O estudo exploratório

De acordo com Severino (1996), a finalidade da pesquisa exploratória é proporcionar mais informações sobre o assunto estudado. Para Gil (1991, p. 45),

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Assim, foram realizadas reflexões sobre o brincar partindo-se de observações diretas da prática de cinco professoras da educação infantil. As cenas do cotidiano escolar foram observadas em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) de São Caetano do Sul de 05 de setembro de 2016 até 12 de setembro de 2016, no horário das 13h até às 17h.

A escolha por esta instituição se deu em decorrência de a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul ter concedido a liberdade de solicitar autorização junto às diretoras. Ao estabelecer contato com a primeira escola de educação infantil da listagem, a diretora autorizou a observação.

A instituição observada localiza-se na região central de São Caetano do Sul e atende crianças na faixa etária de dois até cinco anos. No total, são sete turmas de educação infantil, sendo cinco no período integral (das 7h até às 17h) e duas que atendem meio período, uma delas no horário das 8h até às 12h e, a outra, das 13h até às 17h. As turmas de período integral são formadas por três salas de grupo 5 e duas salas de grupo 4; já as turmas de meio período são compostas pelo grupo 5 no período da manhã e pelo grupo 2 no período da tarde.

As professoras tomaram conhecimento de que a presença desta pesquisadora na pré-escola tinha o escopo de realizar observações para contribuir com a pesquisa de mestrado sobre o brincar na rede municipal. As crianças também ficaram cientes desta informação. Foram observadas cinco turmas durante cinco dias, sendo um dia dedicado a cada turma. Porém, em alguns dias, foi possível observar duas turmas em um único dia. As turmas observadas foram: grupo 2 (crianças de dois anos), grupo 3 (crianças de três anos), grupo 4 (crianças de quatro anos) e duas turmas de grupo 5 (crianças de cinco anos).

Nesse momento da pesquisa, o interesse era a obtenção de dados para auxiliar na compreensão do brincar na educação infantil, visando afinar os objetivos e hipótese desta investigação e contribuir para a elaboração de roteiro para o desenvolvimento dos grupos focais. Emergiram observações relacionadas às possibilidades do brincar na educação infantil, de modo que é possível destacar: organização do tempo e do espaço para o brincar, brinquedos e materiais pedagógicos utilizados e significados atribuídos à brincadeira.

Nas turmas observadas, as professoras referiram-se à falta de materiais adequados para o brincar, ao espaço inadequado, à falta de cursos de formação durante o expediente e à cobrança intensa, por parte da gestão, com relação à necessidade de atrelar o brincar às práticas de escolarização. Tais informações foram verbalizadas espontaneamente pelas professoras. Além disso, aliavam as brincadeiras a alguma área do conhecimento, como por exemplo: boliche associado ao conhecimento dos números e das quantidades, campeonatos para selecionar e reconhecer letras e muitos outros jogos direcionados à alfabetização. Durante as observações, estas práticas se fizeram presentes.

Nota-se que meninas e meninos brincam e fazem uso dos brinquedos disponíveis, criam suas regras, constroem significações, porém, muitas vezes, quando solicitam a participação das professoras, não há a interação destas profissionais nas brincadeiras. Elas justificam essa ausência como decorrente da escassez de tempo devido à necessidade da execução de rotinas administrativas, tais como: preencher diário de turma, fazer relatórios e demais procedimentos burocráticos. Para exemplificar, em uma das turmas observadas, a professora verbalizou que os brinquedos eram “tranqueiras” e que bastava “jogá-los” no chão para conseguir um pouco de tempo para preencher os relatórios solicitados.

Nesta instituição, as crianças fazem usos de brinquedos e objetos variados e não há distinção entre brinquedos de meninos e de meninas. Foi possível perceber a existência de muitas bonecas, porém, a maioria era constituída de bonecas brancas, sendo que havia poucas bonecas negras e nenhum brinquedo remetendo à cultura indígena. Há uma sala específica – à qual todos(as) os(as) professores(as) possuem acesso – para guardar brinquedos de encaixes, *kits* de cozinha (panelinhas, colheres, fogões, etc.), panos diversos, bambolês, bolas e jogos de alfabetização. Em cada sala de aula observada, as professoras guardam os brinquedos que são provenientes de doações e aqueles que elas mesmas adquirem, tais como: brinquedos de pelúcias em cores e tamanhos variados, futebol de botão, quebra-cabeça e encaixes diversificados.

Acerca da aquisição de brinquedos, a informação obtida foi a de que aqueles que constam na sala de uso coletivo foram adquiridos pela escola e, outros, enviados pela prefeitura. Segundo depoimento de algumas professoras, a prefeitura enviou brinquedos para a escola quando esta foi reformada, há uns quatro anos, depois disso, o procedimento adotado foi o de as docentes fazerem listas todo início

de ano letivo, solicitando brinquedos que precisam ser repostos, ou mesmo novos, para serem adquiridos. Aí então, a gestão da escola realiza as compras mediante verba disponível.

Outro item observado e que merece relevância é com relação aos espaços para o brincar; uma professora que atua com crianças na faixa etária de dois anos (grupo 2) alegou que os espaços são restritos e que, em sua visão, as crianças gostam de brincar sentadas nas cadeirinhas e ali permanecem bastante concentradas e em silêncio. Em um determinado dia de observação desta turma, a professora solicitou que todas as crianças (no total, são dezesseis) ficassem sentadas nos lugares que ela própria havia escolhido. Justificou, espontaneamente, para a presente pesquisadora, que ela escolhe os lugares para meninos e meninas sentarem porque conhece as crianças e sabe quem pode sentar próximo, a fim de que não haja atritos. Em seguida, dirigiu-se até a sala de brinquedos coletivos (fica em frente à sala desta turma) e pegou uma caixa com encaixes. Distribuiu-os sobre as mesas para cada criança e afirmou que não colocaria muitos para que não derrubassem no chão. A princípio, as crianças manipularam os encaixes e tentaram montar ou empilhar. Após alguns momentos, algumas delas começaram a pegar peças de encaixes do(a) colega ao lado, o que acarretou conflitos. Algumas crianças começaram a chorar e a professora decidiu retirar os encaixes, alegando em voz alta que elas não sabiam brincar. Nesta turma, a maioria das brincadeiras é realizada com as crianças sentadas em seus lugares e o foco é manter o silêncio. Foi observado que, nesta instituição, era possível oportunizar variadas experimentações de lugares diferenciados para as crianças brincarem, como por exemplo: o gramado na parte da frente da escola, o corredor ao lado do parque, o pátio e o espaço externo ao lado deste. Portanto, a justificativa utilizada pela professora não procede.

Em um outro dia, desta feita, com as crianças de uma turma do grupo 4, a professora recebeu caixas de papelão de doação e resolveu levar as crianças até o pátio da instituição para que pudessem brincar. A professora colocou as caixas de papelão no chão e as crianças tiveram a oportunidade de criar diversas possibilidades de brincadeiras: algumas utilizaram as caixas para empilhar, outras entraram nelas e pediram ajuda – para a professora ou para um(a) colega – para empurrar, pois verbalizaram que a caixa era um carro e, em outros momentos, um ônibus. Quatro crianças convidaram esta pesquisadora para conhecer a “casa” que

tinham criado e também para comer um bolo de chocolate que imaginariamente fizeram. A pesquisadora aceitou o convite e interagiu com as crianças, que fizeram várias outras perguntas: qual suco mais gostava, se queria morar naquela “casa” com elas, etc. Algumas crianças começaram a rasgar as caixas de papelão e a professora afirmou que era hora de parar a brincadeira, já que estavam estragando as caixas. O tempo destinado para esta proposta foi de aproximadamente quinze minutos. A pesquisadora indagou à professora se ela tinha planejado o brincar com as caixas de papelão e a resposta obtida foi que não havia sido realizado um planejamento, mas, como ela havia recebido as caixas, resolveu colocá-las no pátio naquele dia mesmo, visto que não teria outro lugar para guardar, embora tenha sido possível verificar que havia outros locais para se guardar aquelas caixas. Na concepção da professora, este tipo de material “é entulho”, como foi possível escutar da própria docente. Esta não colocou qualquer outro objeto com as caixas, justificando que não pegaria outros brinquedos ou materiais porque depois da brincadeira, ela teria que guardar sozinha e estava cansada. A instituição tem panos, retalhos e vários materiais que poderiam servir de suporte para imaginação e descobertas dos meninos e meninas. Quando as crianças pediram para esta professora ajudar a empurrar as caixas, ela afirmou: “só um pouco porque estou cansada!”.

Foram observadas duas turmas do grupo 5, de modo que foi possível notar a grande presença de jogos dirigidos para práticas de alfabetização. Uma das professoras realizou com as crianças a brincadeira da dança das cadeiras e, a cada criança que saía, era feito o registro na lousa da quantidade de crianças que deixaram a brincadeira e das que permaneciam. Também foi observada a realização da brincadeira de boliche, em que todas as crianças se mantinham sentadas nas cadeiras, em silêncio, e uma por vez jogava a bola para derrubar os pinos do boliche. A quantidade derrubada foi contada em voz alta por todas as crianças e o registro foi feito em papel pardo, da seguinte maneira: cada criança anotou seu nome e, ao lado, a quantidade de pinos que havia derrubado. Ao final, a professora realizou a contagem coletiva juntamente com todas as crianças, a fim de verificar quem havia ganho a brincadeira: se a turma das meninas ou dos meninos. O combinado feito, pela professora, antes dessa brincadeira, foi de que a criança que falasse durante o jogo perderia a vez de brincar.

Uma professora do grupo 5 desenvolveu a seguinte proposta: levou as crianças até o pátio da escola e afirmou que elas poderiam brincar com as fantasias que ali estavam. Nesta instituição existem muitas fantasias: vestidos de princesas, super-heróis, capas, dentre outras. Verificou-se que as crianças brincaram espontaneamente com as fantasias e fizeram escolhas variadas: a maioria das meninas optou por vestidos de princesas e, dos meninos, por fantasias de heróis. Entretanto, observou-se que dois meninos escolheram fantasias de princesas e pediram para a professora ajudar a vesti-las. Esta gritou: “você não está vendo que isso não é roupa de menino?”, pedindo para que eles escolhessem outra fantasia. Um dos meninos começou a chorar e a professora, aparentemente nervosa, resolveu colocar a fantasia de princesa nele. Ele brincou e experienciou papéis considerados femininos durante a brincadeira; disse que era a mãe de uma amiga, e esta também entrou na brincadeira, chamando-o de “mamãe”. As crianças reagiram sem estranhamentos ao ver este menino vestido de princesa e, assim, brincaram juntos. O outro menino seguiu o que a professora havia indicado e desistiu de colocar a fantasia de princesa.

Os momentos de brincadeiras no parque com todas as turmas observadas foram basicamente idênticos: as professoras levaram cadeiras e sentaram para observar as crianças. Estas brincaram nos escorregadores, correram livremente no espaço do parque, interagiram entre si, brincaram de construir castelos na areia, fizeram “bolos” com a areia, cantaram “parabéns”, pegaram folhas que caíram das árvores e colocaram em cima dos “bolos” para enfeitar, etc. Em todos os dias observados, as turmas foram ao parque. Cada turma de meio período possui vinte minutos diários de parque. As turmas de período integral vão ao parque duas vezes ao dia: uma pela manhã e, a outra, à tarde, com duração de vinte minutos cada visita. As crianças que haviam entrado em atritos com outras foram separadas, ou seja, foram colocadas para permanecerem sentadas ao lado das professoras. Notou-se que as crianças criaram muitas possibilidades de brincadeiras nesse espaço, tais como: “mamãe e filhinhos”, super-heróis, restaurante, etc., e não se restringiram ao uso dos brinquedos disponíveis (escorregador, balança, brinquedo de escalar).

Outras práticas puderam ser observadas nesta instituição, como por exemplo: utilização constante de filas para que as crianças se dirigissem da sala de aula até o pátio, o banheiro ou o parque. As professoras comentaram que a fila mantém as

crianças organizadas. Não foi notada filas que segregassem meninas de meninos. As professoras justificaram que organizam filas com o intuito de manter uma criança atrás da outra e para que estas não saiam na frente e não se machuquem. Observa-se que tal explicação relaciona-se com a prática para disciplinar as crianças. Também se percebeu que a organização dos espaços das salas de aula caracteriza-se por priorizar as necessidades das professoras. Exemplo: em uma sala de aula, a professora do grupo 4 comentou que divide, em cada mesa, duas meninas e dois meninos, pois considera que assim não há tantos atritos entre eles(as). Afirmou que jamais mantém em uma mesa quatro meninos, pois eles brigam demais e é necessário, portanto, “mesclar”. A professora de uma turma do grupo 5 disse que não deixa as crianças escolherem os lugares para sentar porque sempre aqueles que fazem “bagunça” acabam escolhendo sentar juntos e, em decorrência deste fato, ela é que decide quem senta próximo a quem.

Tais cenas supradescritas levam a indagar as concepções que permeiam a prática pedagógica desta instituição. Afinal, como professoras e gestoras compreendem a educação de crianças pequenas? Para elas, quem são as crianças? E o brincar, qual o seu sentido?

Tomando por base estas observações, atreladas ao referencial teórico da presente pesquisa, tornou-se possível um melhor delineamento do caminho metodológico percorrido. Dessa forma, é possível considerar que estas observações favoreceram uma análise inicial dos primeiros dados coletados e contribuíram para a imersão nos materiais produzidos nos grupos focais.

3.1.2 Os grupos focais

A partir do estudo exploratório, foi possível delinear de modo mais apurado os rumos da pesquisa e, destarte, a opção por trabalhar com os grupos focais. Tal escolha ocorreu porque:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de

ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p. 11).

Dessa forma, a pesquisa com grupos focais contribui para a compreensão das diferentes perspectivas sobre o brincar nas instituições municipais de educação infantil de São Caetano do Sul, envolvendo as práticas cotidianas, atitudes e comportamentos relevantes para o estudo e a investigação do objeto de pesquisa.

Ao se referir aos grupos focais como técnica para coleta de dados, faz-se menção de que estes também são utilizados quando se visa compreender tanto diferenças e divergências, como contraposições e contradições (GATTI, 2012). Assim, a contradição pode contribuir com a apreensão do real.

Na presente pesquisa, foram realizados dois grupos focais distintos, por meio de convite para participação: um grupo com as professoras formadoras que integram a equipe do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE) e, o outro, com professores(as) de educação infantil do município de São Caetano do Sul.

De acordo com Gatti (2012, p. 22), “cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas”. Cada grupo focal desta pesquisa levou em consideração esta quantidade determinada de participantes.

Todas as professoras formadoras do CECAPE, em um total de doze, foram convidadas para participarem desta investigação. A coordenadora das formadoras indicou cinco integrantes da equipe para participar e lhes esclareceu que o critério desta escolha foi justificado pela necessidade de as demais formadoras estarem em atividades externas.

Com relação às/aos docentes de educação infantil, foram enviados convites para as escolas (Apêndice A) informando previamente os objetivos da pesquisa e o dia e horário do encontro. Os convites foram enviados, por *e-mail*, para todas as instituições de educação infantil do município, tendo sido solicitado às diretoras que divulgassem para as equipes de professoras. Algumas professoras fizeram contato com esta pesquisadora informando que, em suas escolas, não havia sido feita a divulgação para participação na pesquisa. Segundo relato de uma docente, a diretora confirmou o recebimento do convite via *e-mail*, mas alegou que não o divulgaria porque as professoras não ganhariam nada em troca ao participar da

pesquisa. Sete professoras de educação infantil demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, sendo que todas elas receberam a confirmação para a participação.

Anteriormente à realização dos grupos focais com as professoras de educação infantil e com as formadoras, foi realizado um pré-teste. Este aconteceu no dia 03 de outubro de 2017, com alunas(os) do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, e consistiu na realização de um encontro, no horário das 08h às 10h, com o intuito de compreender se as categorias criadas e a forma de desenvolvimento dos grupos focais seriam adequadas. Para tanto, fez-se uso de imagens, palavras-chave e leitura de frases de autores que poderiam propiciar reflexões sobre o brincar. Foi utilizado um gravador, posicionado em frente ao grupo. Ao término desse pré-teste, observou-se a necessidade de algumas mudanças, a saber: as frases reflexivas passaram a ser consideradas como uma possibilidade a ser utilizada no caso de necessidade; dentre as duas imagens selecionadas, uma delas não gerou impacto, de modo que foi substituída; a postura da pesquisadora também foi observada, sendo que nos outros grupos, esta passou a adotar uma maior imparcialidade.

Ressalta-se que foi feita a opção pela realização de um encontro com o grupo de professoras de educação infantil e um outro encontro com o grupo de professoras formadoras do CECAPE, pois, de acordo com Gatti (2012, p. 28), “com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise”.

O primeiro grupo focal aconteceu no dia 06 de outubro de 2017, com cinco professoras formadoras de educação infantil, no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação, no horário das 14h10min até às 16h30min; o segundo grupo focal ocorreu no dia 10 de outubro de 2017, com cinco professoras de educação infantil, no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação, no horário das 18h10min até às 20h30min. Ressalta-se que sete professoras haviam confirmado a participação no grupo, porém, apenas cinco delas compareceram; as outras duas justificaram a ausência alegando questões particulares. A seguir, há a identificação dos grupos, realizada por meio de quadros elaborados pela pesquisadora.

Quadro 1 - Identificação das formadoras

Designação	Idade	Formação	Tempo de experiência como professora de educação infantil	Tempo de experiência como formadora
F1	45	Magistério Graduação em Pedagogia	15 anos	1 ano
F2	52	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação baseada na abordagem Reggio Emília	28 anos	4 anos
F3	49	Graduação em Pedagogia	30 anos	5 anos
F4	50	Graduação em Artes Visuais e Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia	24 anos	5 anos
F5	48	Graduação em Pedagogia e Letras Mestrado em Educação (em andamento)	30 anos	5 anos

Quadro 2 - Identificação das professoras

Designação	Idade	Formação	Tempo de experiência como professora de educação infantil
P1	32	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Psicomotricidade e Educação Lúdica	10 anos na rede municipal de São Caetano do Sul e 3 anos em escolas particulares
P2	36	Magistério Graduação em Pedagogia	18 anos na rede municipal de São Caetano do Sul
P3	32	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Educação Inclusiva e Psicopedagogia	7 anos na rede municipal de São Caetano do Sul
P4	35	Magistério Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Educação Inclusiva	9 anos na rede municipal de São Caetano do Sul
P5	37	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Ludopedagogia	9 anos na rede municipal de São Caetano do Sul e 4 anos em escolas particulares

A forma de registro dos grupos focais foi por meio de gravações em áudio, uma vez que, “há depoimentos de pesquisadores experientes sobre o trabalho com grupos focais, segundo os quais as pessoas tendem a se sentir mais à vontade com a gravação em áudio do que em vídeo” (GATTI, 2012, p. 26). Foram utilizados dois gravadores. As participantes foram orientadas a se sentarem em semicírculo, de modo que um dos gravadores foi posicionado no centro do semicírculo e, o outro, em cima de uma mesa, no sentido diagonal dos grupos. Mesmo com as gravações, foram feitas anotações escritas a fim de contribuir com as análises. Esses registros escritos foram realizados pela própria pesquisadora e por uma assistente, pois são:

[...] úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochilos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral. (GATTI, 2012, p. 27).

Os encontros aconteceram em uma sala do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE). Este local foi escolhido visando favorecer a adequada interação entre as participantes e também devido à sua localização e acesso. A duração de cada encontro foi de duas horas e vinte minutos. O horário do grupo focal com as formadoras aconteceu das 14h10min até às 16h30min. A opção de escolha por este horário partiu da sugestão da coordenadora das formadoras, já que algumas integrantes da equipe estariam disponíveis no CECAPE para participarem. O horário do grupo com as professoras aconteceu das 18h10min até às 20h30min. Este horário foi escolhido tendo em vista o fato de que o término do expediente das professoras de educação infantil na prefeitura de São Caetano do Sul corresponde às 17h, e, assim, todas integrantes conseguiriam se deslocar com tranquilidade até o CECAPE para a participação no grupo focal a partir das 18h.

Antes do início de cada encontro, foi feita uma apresentação de todas as integrantes do grupo, esclarecidos os objetivos do trabalho e explicitada a garantia do sigilo dos nomes de todas as participantes. Com a concordância de todas, deu-se a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para participação na pesquisa (Apêndice B).

Conforme assevera Gatti (2012, p. 29), “o trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim como proposta de troca efetiva entre todos os participantes”. Assim, visando compreender sobre o brincar na Rede Municipal de

Educação de São Caetano, foi proposto que as participantes dos grupos focais iniciassem tecendo um comentário geral sobre o assunto – brincar – e, a partir de então, a troca entre as integrantes dos grupos se efetivou². De acordo com Gatti (2012, p. 30), “Essa forma de abertura ajuda a quebrar o gelo entre os participantes, além de propiciar a enunciação de variados pontos de vista e a chamada ao diálogo”. A partir desta introdução, diversos outros assuntos foram abordados na discussão.

Ressalta-se que, após as observações realizadas no estudo exploratório, foi possível elaborar as seguintes categorias para os grupos focais, que foram desenvolvidas em formato de palavras-chave e de questionamentos:

Quadro 3 - Categorias dos grupos focais

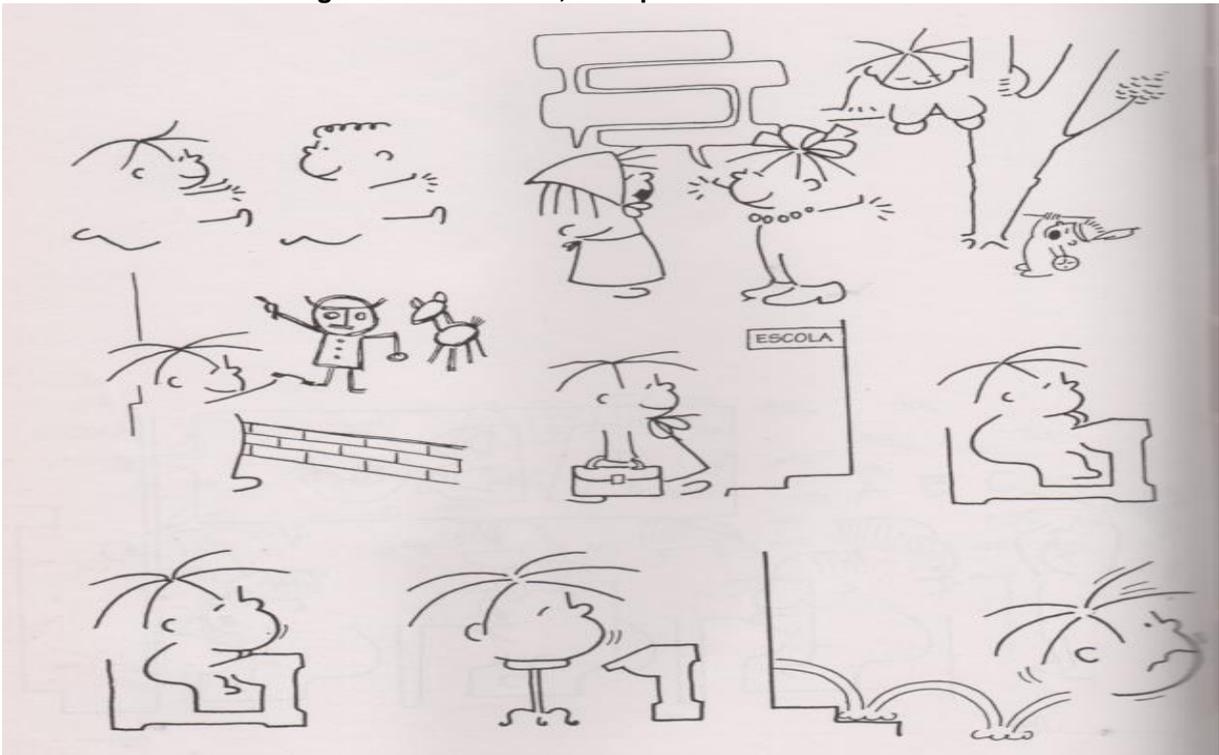
Categorias	Objetivos
Brincar na educação infantil	Analisar o modo como as professoras e formadoras de educação infantil compreendem o brincar e se o direito à brincadeira é respeitado.
Papel dos(as) professores(as) no brincar	Identificar qual o papel dos(as) docentes no que se refere às brincadeiras; se valorizam ou não o brincar; se propiciam a ampliação das experiências das crianças e quais intervenções realizam.
Tempo, espaço e materiais para brincadeiras	Identificar como os tempos, os espaços e os materiais são disponibilizados para o brincar e como estes estão organizados.
Brincadeiras e conteúdos escolares	Compreender os usos, os significados atribuídos e a intencionalidade da prática escolarizante.
O brincar e as culturas infantis	Investigar qual compreensão as professoras e as formadoras possuem sobre a produção de cultura pelas crianças.

Também foram apresentadas duas figuras de autoria de Tonucci (1997), com o propósito de que as professoras e as formadoras expressassem livremente o que pensavam a respeito.

A primeira figura tentou compreender o modo como as professoras e as formadoras visualizam o brincar e o estar na instituição de educação infantil.

² As transcrições dos grupos focais encontram-se nos Apêndices, quais sejam: Apêndice D – Transcrição de grupo focal com formadoras de educação infantil; e Apêndice E – Transcrição de grupo focal com professoras de educação infantil.

Figura 1 - “Na escola, o corpo não serve de nada”



Fonte: Tonucci (1997, p. 110).

A segunda figura apresentada visou investigar os materiais disponibilizados para o brincar e o modo como as brincadeiras acontecem.

Figura 2 - “A massinha de modelar”



Fonte: Tonucci (1997, p. 86).

Ao finalizar a realização dos grupos focais, procedeu-se à organização dos materiais coletados. Assim, as gravações em áudio foram transcritas (Apêndices C e D) e categorizadas, ou seja, as falas das professoras e das formadoras foram identificadas nas respectivas categorias. Tais categorizações possibilitaram as análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos e discordantes (GATTI, 2012). Os registros escritos pela pesquisadora e pela assistente também foram organizados e contribuíram para as análises.

Gatti (2012, p. 46) considera que “não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais”. Nesta pesquisa, a opção foi pela utilização da análise de conteúdo de Bardin (2002), que visa explicar e sistematizar os conteúdos das mensagens emitidas e o significado de tais conteúdos, sendo esta assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2002, p. 42).

Também se utilizou da pesquisa de Franco (2008) a fim de auxiliar no momento das interpretações da análise de conteúdo dos grupos focais. A autora orienta:

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efeito caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (FRANCO, 2008, p. 16).

Por meio da análise de conteúdo, foi possível compreender os dados obtidos nos grupos focais, já que esta possibilitou extrair dos discursos presentes nos grupos das docentes e das professoras formadoras seus conteúdos manifestos e latentes, produzindo sentidos.

4 O BRINCAR EM SÃO CAETANO DO SUL: AS VOZES DAS PROFESSORAS E DAS FORMADORAS

Este capítulo, que se constitui na apresentação e na discussão dos dados coletados nas observações do estudo exploratório e nos grupos focais, encontra-se estruturado de acordo com as categorias de análise da presente pesquisa, a saber: o brincar na educação infantil; o papel dos(as) professores(as) no brincar; tempo, espaço e materiais para as brincadeiras; brincadeiras e conteúdos escolares; e o brincar e as culturas infantis.

4.1 Brincar na educação infantil

Nesta categoria, buscou-se analisar o modo como as professoras e formadoras de educação infantil compreendem o brincar e se o direito a brincadeira é, com efeito, respeitado. Para tanto, foi solicitado, inicialmente, que elas externassem o que pensam sobre a palavra brincar. A seguir, constam as respectivas respostas das professoras e formadoras:

P1: Brincar é a maneira como a criança descobre do mundo, é a maneira como ela pesquisa, a maneira como ela se desenvolve, é a maneira como ela estabelece os vínculos. É tudo para a criança e ela só vai se desenvolver se ela brincar.

P2: Exatamente. Quando a criança brinca, pode ser que ela não tenha nenhuma intenção, mas aquela brincadeira está carregada de informações, de processos de aprendizagem e de todo um mundo lá naquela brincadeira. Então, assim, a criança brinca e vai descobrindo o mundo e vai aprendendo coisas e o brincar é fundamental na faixa etária para as crianças da educação infantil que a gente está falando, né?

P3: É verdade, eu concordo com as meninas porque as crianças vão aprender a se expressar, as emoções e nas brincadeiras a gente consegue ver além da brincadeira, né? O interior de cada um, a individualidade de cada um, de onde a criança vem e a sua origem.

P4: Também concordo que o brincar é essencial para as crianças e é onde elas descobrem o mundo e aprendem.

P5: Considero o brincar como sendo tudo para as crianças, é o universo delas.

F1: O brincar é nato na criança.

F3: Me vem a palavra infância.

F2: É escolha, descoberta, investigação.

F4: Diversão, liberdade.

F5: Prazer e é natural.

Observa-se que todas as professoras consideram o brincar como um ato fundamental. Três professoras (P1, P2 e P4) apontaram constituir um espaço para descoberta do mundo e de aprendizagem. Para uma das professoras (P3), o brincar é o momento de conhecer a individualidade de cada criança. Uma professora (P1) destacou que o brincar promove o desenvolvimento e a outra (P5) afirmou que o brincar é tudo, porém, não explicitou o que é.

As formadoras fizeram referências variadas ao brincar: uma delas (F2) destacou a questão da descoberta; duas formadoras (F4 e F5) abordaram a dimensão do prazer; a F3 associou o brincar à infância, porém, não evidenciou o que pensava a respeito; e a F1 afirmou que o brincar é nato.

Quando foi solicitado à formadora que comentasse sobre o fato de considerar o brincar como nato na criança, a explicação obtida foi a seguinte:

F1: Ninguém ensina a criança a brincar. Depois que ela nasce, ela aprende a brincar primeiro com ela mesma, a se divertir com as descobertas dela e depois através das interações com os objetos. Eu falo que é nato porque a criança descobre sozinha, você não precisa ensinar a criança a brincar. Não existe aprendizagem do brincar. Ela não começa a brincar porque ela aprendeu a brincar. Ela começa a brincar porque ela se descobre brincando. Porque ela descobre que se diverte.

Observa-se, por meio do relato, que a formadora compreende o brincar como algo natural, que é próprio da criança, e não como uma forma de expressão que se aprende na cultura, na interação com outros seres humanos. Uma das professoras (P5) também fez menção ao brincar como nato quando as professoras comentaram sobre a escassez do tempo para brincar.

P2: [...] mas o que acontece é que é tanta cobrança: as crianças têm que fazer de tal jeito, têm que ter uma atividade “x” de determinada maneira. Então, tudo é assim: tem que ter, tem que ter, tem que ter! E aí, que horas você pode falar assim: “Gente, vai brincar!” É isso que falta para eles. Quando eles têm cinco minutos de ociosidade, eles não sabem o que fazer.

P3: Não sabem mesmo.

P2: Não sabem! Entendeu? E aí eu acho que a gente não está ensinando. Será que a gente pode ensinar eles a brincar? E o tempo que a gente tem pra isso, onde está?

P5: Eu acho que não, eu acho que é nato deles.

P2: Eu não acho que é isso. Eu acho que a gente poda tanto eles, poda, poda, poda, que eu acho que eles ficam meio travados e aí na hora que pode brincar, eles não sabem o que fazer.

P3: Eles não sabem o que fazer porque a gente não tem tempo de ensinar eles a brincarem.

P4: É verdade.

P1: A gente precisa ter na rotina mais tempo dedicado ao brincar para que possamos brincar junto com as crianças, para que elas possam aprender a brincar.

A compreensão do brincar como algo nato pode remeter a uma certa compreensão inatista do desenvolvimento humano, em que as características ou capacidades básicas das pessoas, tais como comportamento, personalidade, entre outras, já estariam praticamente determinadas a partir do momento do nascimento, ou seja, não seriam aprendidas.

Quatro professoras afirmam que o brincar é aprendido, divergindo da opinião da professora (P5) que o entende como nato. Elas explicam que as crianças não sabem brincar porque, muitas vezes, estas profissionais não possuem tempo para ensiná-las. Não fica claro aqui, o que as educadoras compreendem por “ensinar a brincar” e a quais brincadeiras elas se referem. Contudo, demonstram certa compreensão acerca do brincar como algo que é aprendido na relação com o(a) outro(a), o que vai ao encontro das proposições de pesquisadores(as) como Brougère (2008), Corsaro (2011), Huizinga (2008) e Kishimoto (2015), que afirmam que as brincadeiras não evoluem naturalmente, ou seja, não são naturais e espontâneas nas crianças, mas sim um fenômeno de construção social que é aprendido e que se caracteriza também como um ato de escolha das próprias crianças.

Isso parece se confirmar quando se verifica que a maioria das professoras reconhece o brincar como um espaço de descoberta do mundo. P1 refere-se,

inclusive, a uma atitude investigativa das crianças, ao se referir ao brincar como uma “maneira de pesquisa”.

É interessante observar que a dimensão do prazer, do divertimento e da liberdade só aparecem nos relatos de duas formadoras (F4 e F5), não estando presentes entre as professoras.

Seja o brincar compreendido como algo nato ou construído, observa-se que, tanto para as professoras como para as formadoras, as interações são consideradas fundamentais no brincar, elemento que foi expresso por meio de algumas falas. Para as professoras:

P4: Eu percebo que, por exemplo, às vezes a gente programa uma coisa pra fazer com uma intenção e você vai com aquela intenção e até atinge o objetivo que programou para aquela atividade, só que as crianças, se você permitir, elas sempre vão além do que você planejou e cabe à gente que está ali com o olhar saber dar margem para aquilo. Então, a gente precisa dar corda para as crianças continuarem brincando porque assim elas vão aprender coisas novas uns com os outros. Da mesma forma que, a gente sendo adulto se vê nas crianças brincando, que eles reproduzem do cotidiano, a gente também vê o jeito que um brinca e o outro vai repetir, é uma riqueza brincar.

P2: Eu acho que os momentos que eles têm para brincar, que infelizmente não são todos, existe uma interação entre as crianças e entre elas e nós, adultos.

P3: Existe essa interação, mas a gente precisa estar disponível pra entrar na brincadeira deles.

P5: Quando a gente brinca com eles, a nossa relação muda completamente.

Para as formadoras:

F3: [...] a criança tem essa necessidade. O tempo todo ela quer brincar. O tempo todo e em qualquer idade, ela quer brincar. A escola tem que atender a essa necessidade buscando estratégias, né? Ora o brincar pelo brincar, ora o brincar como estratégia de aprendizagem, e a brincadeira está no currículo como uma coisa que precisa ser atendida. Garantida. Todo o professor tem que garantir e isso está no currículo como garantia. Então, a gente até na última exposição que a gente fez, a abordagem foi sobre o brincar, né? Aprender através da brincadeira e isso está na educação infantil, né?

F2: As crianças estão ali com um monte de gente da idade deles, está pipocando a interação, né?

De acordo com Brougère (1998), a brincadeira só é possível se houver espaço para decisão da criança, e é por meio do brincar que as interações e aprendizagens sociais emergem. Verifica-se uma preocupação para que isto aconteça tanto nas falas das professoras como nas das formadoras.

A professora (P4) destacou que, se for permitido que as crianças brinquem e não se limitem ao que foi anteriormente planejado, há a possibilidade de aprenderem mais por intermédio das interações com outras crianças, fator que reafirma os estudos de Corsaro (2011), Brougère (2008), Finco (2010a), Silva (2017a) e Prado (1998), quando estes evidenciam que, por meio das relações sociais estabelecidas, as crianças estabelecem novas criações e podem transformá-las, construindo cultura.

Uma outra professora (P2) mencionou que, apesar de os momentos destinados às brincadeiras não estarem contemplados em toda a rotina estabelecida para a educação infantil, quando acontecem, as interações, com efeito, existem. Estas são consideradas como um dos eixos norteadores definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). De acordo com este documento, as interações referem-se aos relacionamentos das crianças com outras crianças e com os(as) adultos(as), o que representa, na prática, que as instituições devem oportunizar e favorecer diferentes tipos de experiências que possibilitem as mais variadas formas de interações, sejam elas entre crianças da mesma e de diferentes faixas etárias, sejam destas com os adultos.

A formadora F3 salientou que a todo momento as crianças desejam brincar. Tal solicitação das crianças denota a necessidade que possuem de brincar, visto ser este ato vital para seu desenvolvimento e aprendizagem. O brincar, como defendido na presente investigação, é a principal atividade do cotidiano das crianças, sendo importante porque contribui para que possam:

[...] tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

F3 acrescenta ainda que as instituições de educação infantil precisam buscar estratégias para atender a essa necessidade que as crianças possuem de brincar. Para ela, estas estratégias do brincar referem-se tanto ao brincar livre como ao brincar dirigido.

Nota-se, portanto, que formadoras e professoras reconhecem o direito à brincadeira, porém, as professoras evidenciam falta de tempo destinado ao brincar na rotina da educação infantil, como é possível constatar na categoria brincadeiras e conteúdos escolares.

4.2 Papéis dos(as) professores(as) no brincar

Buscou-se, nesta categoria, entender qual é o papel assumido pelas professoras durante o brincar e quais intervenções são realizadas.

As professoras fazem referência aos papéis dos(as) docentes de educação infantil durante o brincar da seguinte maneira:

P1: O que eu acredito que seja é estar disponível, estar presente. Porque, por exemplo, para muitas professoras, a hora do parque é a hora de colocar o papo em dia. Mas ali não é hora disso. Ali é a hora que você precisa observar, escutar, também faz parte, pensar nos espaços. Se está no parque, o espaço já é pensado para que as brincadeiras aconteçam, mas um dia a professora pode planejar a brincadeira no pátio e pode pensar aquele pátio com provocações diferentes para as crianças. Eu acho que o papel das professoras é muito o de permitir que a criança se expresse, permitir que ela esteja ali livre pra ela poder ter as experiências delas inteira e não ter aquele professor que grita: “Não vai fazer isso!” Porque se isso acontecer, a criança até obedece, mas, muitas vezes, ela chora antes pra ver se você está permitindo ou não. Então, assim, a criança pode fazer isso. Se você perceber que está com risco de acontecer alguma coisa com a criança, a professora tem que chegar de boa na criança e falar: “Olha, vamos prestar atenção.”

P3: A gente tem que estar sempre pronta pra agir.

P2: Eu acho que o papel do professor, ele deve propiciar um momento para o brincar e já vai antecipar que riscos aquela brincadeira vai ter. Então, assim, se você está em um parque, tem o balanço, então, já tem que falar pra criança: “Olha, a

gente vai pro parque e não vamos balançar alto.” Então, assim, temos que deixar a criança fazer, mas ficar sempre atenta aos riscos que ela vai correr ali ou não.

P4: Mas, também, temos que deixar as crianças se arriscarem um pouco pra elas descobrirem coisas. É claro que não dá pra deixar as crianças subirem em um lugar até o momento delas caírem. Então, se ver que está se arriscando demais, o professor tem que chegar e falar o que pode e o que não pode e explicar.

P5: Tem aquelas crianças mais teimosas que não vão respeitar os combinados. Mas eu também acho que o papel das professoras é o de propiciar momentos de brincadeiras, os locais das brincadeiras para as crianças brincarem. E, aí, o resto é com elas. Se o professor vai participar da brincadeira ou não, é a criança que vai dizer. Se a gente vai ficar só como espectadora ali e tal, é a criança que vai dizer. Eu acho que é isso. A gente tem que olhar pra saber até onde a gente pode ir.

As formadoras abordaram este tema, explicitando que:

F1: [...] deve garantir o tempo, equilibrando o tempo do brincar com os outros eixos porque também são importantes e eu acho, assim, viabilizando e planejando a brincadeira em todos, eu não sei que palavra usar, mas o que vou falar, pelo exemplo, acho que dará para entender, por exemplo: o brincar quando você oferece uma brincadeira em grupo, você está brincando junto e você está organizando. O brincar quando você joga para a criança organizar e fazer escolhas. O brincar envolvendo a brincadeira simbólica. Então tem vários tipos de brincadeiras, cada um se constitui de uma forma e cada professor deve viabilizar as aprendizagens e é isso que a gente quer: a criança ter a oportunidade de brincar muito, de crescer muito e de aprender muito através das propostas diferenciadas do brincar. Desde a brincadeira livre até a brincadeira dirigida.

F3: As brincadeiras exploratórias, as investigativas. Tudo isso requer planejamento porque tem a idade da criança que ela brinca a partir do adulto. Então tem o momento de brincar junto, tem o momento de planejar o material, o espaço para ela brincar, né? Pensar que agrupamento é mais favorável. Então, o planejamento, o olhar, o registro que a professora faz em cima daquilo, às vezes, a gente tem visto que isso está um pouco subestimado, no sentido de que a professor tem consciência de que eles querem brincar, mas o brincar está sendo dirigido. Não é a todo momento que o brincar tem que ser dirigido ou que ele tem que ser estratégia para levar a aprendizagem.

F1: Olha, eu vou falar. A gente foi fazer um curso e a pessoa que dá o curso é super bem-conceituada [...] do território do brincar e eu saí muito chateada de lá, na verdade saí preocupada, por causa de uma fala dela. Ela falou sobre o brincar espontâneo [...] as professoras não entendiam o que era o brincar espontâneo. Ela teve que voltar, tratar primeiro o que é espontâneo, porque as brincadeiras são mega dirigidas, não é um espaço para as crianças. Então, ela cuidou do que era espontâneo para depois cuidar do brincar. Mas ela se mostrou super entristecida porque ela falou: “O brincar está morrendo dentro das escolas.” Então o trabalho dela é desse resgate [...] Então, pra você ver (*dirigindo-se à pesquisadora*) que a nossa preocupação não é em vão e essa preocupação não é só de rede pública, é de particular também. Às vezes até mais, né? Por que vai deixar brincar? Como se o brincar fosse atrapalhar a aula. Isso é muito preocupante, né? Os pais também têm uma visão muito distorcida e aí vem aquela questão de pensarem que brincar é como se não estivessem fazendo nada.

Nota-se que, tanto as formadoras como as professoras, consideram a importância de organizar os contextos das brincadeiras e destacam o planejamento e a organização do tempo, dos espaços e dos materiais. Pesquisadores(as) como Brougère (2008), Corsaro (2011), Kishimoto (2011), Prado (1998) e Wajskop (1995) abordam a importância do brincar, principalmente do brincar livre, das escolhas das crianças pelo brincar e por quanto tempo a brincadeira durar. Ademais, apontam que o brincar não se limita a um artifício pedagógico para doutrinar e para disciplinar as crianças, mas precisa ser constituído de momentos que envolvam o planejamento adequado do tempo, do espaço, dos materiais disponibilizados, bem como o papel dos docentes nas brincadeiras.

Outro ponto fundamental diz respeito às mediações estabelecidas. Percebe-se que as professoras e formadoras atêm-se a esta necessidade, o que vai ao encontro de Prado (1999), quando esta aborda a importância do estabelecimento de mediações, que se caracterizam por um sistema de comunicação em que são possibilitadas expressões culturais e criação de significados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o papel dos(as) professores(as) durante as brincadeiras levam em conta as interações com os(as) professores(as) e com outras crianças. Segundo este documento, o brincar é fundamental para o conhecimento do mundo social,

para produção, conservação e recriação do repertório lúdico. Tanto as professoras como as formadoras abordaram estes aspectos em seus relatos, quando asseveraram que é importante permitir que as crianças se expressem e estejam livres para escolher com quem brincar.

Algumas falas das professoras sugerem certa ideia de controle, quando, por exemplo: P2 afirma que é preciso que o(a) professor(a) antecipe os riscos que a brincadeira pode acarretar; P4, denotando preocupação, também declara que, ao mesmo tempo em que acredita que os(as) professores(as) precisam deixar as crianças livres para descobrirem coisas, não é possível deixar elas subirem em qualquer lugar; P5 faz referência ao fato de que existem crianças “teimosas” que não respeitam os combinados. Tais depoimentos trazem à tona o limite tênue entre segurança e controle, entre atenção e controle, o que faz pensar que, nesse binômio atenção/controle,

[...] Cabe garantir que a balança penda para a “atenção” e o “controle” deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade. (FARIA, 1999, p. 72).

A formadora F3 destacou, ao pensar acerca do papel dos(as) professores(as), a importância de considerar, no planejamento, quais agrupamentos são mais favoráveis para as crianças. Segundo Kishimoto (2010), faz-se necessário conhecer as crianças para se realizar o planejamento de práticas pedagógicas, pois “[...] em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes” (KISHIMOTO, 2010, p. 5). A formadora referiu-se à questão de organizar os agrupamentos atendendo aos diferentes ritmos das crianças e, para tanto, segundo Kishimoto (2010), é necessário respeitar a diversidade dos interesses de meninos e meninas.

Também aparecem nas falas das formadoras a observação e o registro como papéis dos(as) docentes no brincar, o que ficou evidente na fala da F3. De acordo com Kishimoto (2010) e Wajskop (1995), os instrumentos de observação e registro são importantes e servem como parâmetro para o planejamento das brincadeiras.

Um outro ponto que merece destaque é com relação a ser professor(a) de criança pequena. Seguem as falas das professoras:

P1: [...] eu acho que também tem uma questão do ego de professor. É muito difícil você achar uma professora que diga: “Eu quero trabalhar com G1”.

P4: É mesmo.

P1: Porque parece que você só é professora se você der lição, se você faz atividades. Conheço muita gente assim. Eu, por exemplo, sou a única na minha escola que quer sempre o G1. Então, sempre vai sobrar o G1 pra mim porque a maioria disputa ficar com os maiores.

P1 denuncia que muita gente considera que ser professor(a) é passar lição, conteúdos de alfabetização e, assim, acabam por banalizar o brincar, o que denota o quanto ainda prevalece no imaginário social um modelo hegemônico de escola.

4.3 Tempo, espaço e materiais para as brincadeiras

Com esta categoria, pretendeu-se identificar o modo como os tempos, os espaços e os materiais são disponibilizados para o brincar e como estes estão organizados.

A questão do tempo para o brincar é retratado pelas professoras como escasso. Elas explicam que existe uma rotina que precisa efetivamente ser cumprida na educação infantil e que o brincar livre, muitas vezes, não é contemplado. Em decorrência disso, a P1 e a P2 comentam que precisam “burlar” a rotina fechada que é determinada, a fim de poder realizar e inserir o brincar livre. Entretanto, explicam que, para tal, deixam de cumprir uma atividade de alfabetização ou de matemática. A P1 exemplifica que, certa feita, assumiu a função de professora do grupo 2 (crianças com dois anos de idade) e não havia na rotina desta turma o espaço para a brincadeira livre, assim, precisou elaborar uma sequência didática de linguagem com brincadeiras simbólicas para justificar à gestora da unidade o motivo de estar brincando com as crianças no horário determinado para a rotina de atividade destinada à linguagem. Nota-se, na fala da P4, uma ideia de dicotomizar o pedagógico do lúdico e o pedagógico.

P2: [...] é uma cobrança tão grande e com tantas coisas e sobra pouquíssimo tempo para brincar e o brincar livre para eles é extremamente importante porque é saudável e, muitas vezes, eles não têm tempo de fazer isso fora da escola, né? [...] Então, assim, eles estão na escola e estão sendo roubados de um tempo para eles

decidirem do que irão brincar. Se a criança quer brincar de ver nuvem deitada no chão, ela tem esse direito de poder ver nuvem se quiser e isso falta na rotina da educação infantil da rede. Eu não tenho experiência em outra rede, só trabalhei aqui em São Caetano e vejo que aqui é muito carente o tempo para o brincar.

[...]

P2: Essa cobrança vem da rotina que é estabelecida para a gente trabalhar. A gente tem uma rotina pronta. Por exemplo: você tem que dar conta de tantos dias trabalhando matemática, tantos dias trabalhando artes, tantos dias da linguagem oral e não tem nenhuma vez o brincar livre porque só tem o parque. Mas até no parque tem que existir uma proposta.

[...]

P2: Então, assim, quando você vai questionar: “Por que? Nem na hora do parque que são trinta minutos abençoados que as crianças terão em uma rotina do dia todo para fazerem o que quiserem?” Escuto: “Não. Você tem que levar uma proposta para as crianças.” [...] Não sei se você conhece (*dirigindo-se à pesquisadora, que se manteve em silêncio*) as formadoras têm um quadro de rotina e que todos os grupos precisam seguir aquele quadro de rotina e não contempla o brincar livre. Não existe isso na rede. E se você, como professora, quer proporcionar isso para o seu aluno, você sai fora e burla aquele quadro e engole uma atividade de matemática ou outra pra colocar esse brincar livre.

P1: Teve um ano que eu tive um G2 (*turma com crianças de 2 anos de idade*) em meio período e não tinha na rotina de um G2 o espaço a brincadeira livre. O que eu fiz? Burlei o sistema. Fiz uma sequência didática de linguagem através das brincadeiras simbólicas para justificar o tempo que eu estava brincando com as crianças.

Pesquisadora: E esse tempo que era proposto, o que era na rotina? O espaço do brincar livre foi substituído pelo quê?

P1: Por exemplo, nessa turma de G2, eu precisava ter meia hora de linguagem oral, fazer a roda de história, tem a música, artes, movimento e se você está em uma rotina de meio período que são quatro horas, o tempo já acabou ali. Porque ainda tem: a hora da alimentação, que quem está à tarde é a janta, tem a hora do leite, aí precisa organizar a locomoção das crianças até o refeitório.

P2: Você pode pegar a rotina do G1 até o G5 tanto do meio período, como do período integral, e não existe o momento para o brincar livre. E isso não é discutido

com as formadoras e se a gente for comparar o prejuízo de perder o tempo da infância é muito grande.

P5: É tão importante o brincar e parece que a gente está perdendo tempo quando brinca na escola, né?

P4: [...] Eu acho que deveria ter um período pedagógico e um período lúdico para a criança brincar, explorar.

P1: Essas coisas acabam entrando no movimento.

P2: Mas no movimento a gente também tem os objetivos. Se você pegar o currículo, ali no movimento tem vários conteúdos também para serem trabalhados e não dá para contemplar sempre o brincar livre dentro do tempo destinado ao item movimento que é colocado na nossa rotina.

As formadoras esclarecem que o tempo para o brincar pode vir contemplado durante os momentos diversificados na rotina da educação infantil; no entanto, a F3 reconhece a necessidade de se reestruturar o currículo, ciente de que os(as) professores(as) sentem-se sobrecarregados(as) com a rotina que precisam cumprir, o que torna necessário que elas, formadoras, reestruturem os horários da rotina dos(as) professores(as), a fim de garantir às crianças mais momentos para o brincar:

F3: Na rotina deles, o que está garantido quase 100% é o primeiro horário, com a chegada da criança na escola, o primeiro momento já é de brincadeira com os cantos estruturados. Então, aí tem que ter os brinquedos. Às vezes não é da forma mais adequada. Às vezes o material está repetido, às vezes o espaço está garantido, mas não foi feito um planejamento pela professora ou pela auxiliar e poderia estar melhor. Mas existe. Agora, ainda assim, a gente tem essa preocupação de rever currículo, de rever os semanários porque a gente sente sim uma queixa. É uma demanda das professoras esse tempo. Quer dizer, uma coisa deixa a gente feliz porque, se elas estão preocupadas com isso, é porque estão com o olhar voltado, não estão acomodadas. Elas se veem engolidas por uma rotina, por uma cobrança. Então, a gente vê uma necessidade de uma formação que reveja isso, né? A gente está esperando a base curricular pra gente conseguir mexer em tudo isso, né? No semanário. Pra que a gente garanta mais tempo. O tempo existe, mas tem ajustes que precisam serem feitos.

F1: Tem professoras que funcionam em cima do horário, tem outras que não funcionam em cima do horário e elas se organizam de outra forma. Acho que

atendendo à necessidade da atividade que a criança está fazendo. Então, eu acho que isso é muito particular de unidade escolar para unidade escolar e de professora pra professora.

F5: Eu não sei se seria só aí o tempo. Eu acho que o tempo, de certa forma, está garantido no semanário. Me preocupa mais é a qualidade. É olhar pra isso, para os tipos de brincadeiras, para o que precisa dar conta, para o planejamento, que ambientes, quais materiais vai usar, quais agrupamentos, para onde vai olhar, é o que me preocupa mais. O tempo ele até que está, de certa forma, garantido ali.

Silêncio.

Pesquisadora: E qual é esse tempo?

Silêncio.

F5: Você fala sobre o quê?

Pesquisadora: Que tempo as crianças possuem para o brincar? Quanto tempo as crianças possuem na rotina para o brincar?

F2: Bom, primeiro de tudo, tem o momento do parque que é garantido.

F3: Tem a entrada, que é a primeira meia hora.

F5: E tem outros momentos que a professora pode planejar o brincar.

F1: A criança pode brincar o dia inteiro.

F2: A professora não pode achar que brincar é só no momento do parque.

F4: Então, não tem muito essa questão do tempo do brincar, o brincar pode estar nos outros eixos também e isso depende do olhar do professor, da criatividade, porque eu posso dar um projeto onde tem o brincar além do eixo de movimento e da brincadeira, eu posso dar matemática com brincar, eu posso dar artes com brincar e pode ter o tempo lá garantido do brincar. Então, vai brincar em diferentes formas segundo o olhar e a intencionalidade do professor.

F3: O brincar como atividade principal, como estratégia, como atividade de passagem e tem o horário de parque que é garantido no semanário, aí de trinta a quarenta minutos, depende.

F5: Trinta, né F3?

F3: É, depende.

F5: Criança de período integral vai duas vezes: de manhã e à tarde.

F3: O parque tem que ser garantido. Não pode adiantar, por exemplo, uma atividade do dia das mães e não ir no parque porque aí acaba banalizando o horário do parque.

F1: É. Aí tem aquilo: “Hoje eu não posso ir porque tenho que terminar essa escrita.”

A gente sempre bate muito com elas que isso não pode acontecer porque penaliza bem o parque sendo que o coitado fica oito horas na escola.

F2: Assim como para os bebês não pode dizer: “Ai, hoje eu não vou lá no sol porque eu tenho que fazer a lembrancinha do dia das mães.” Não pode. Precisa estar lá. Isso é uma atividade permanente.

F3: Duas vezes ao dia.

F2: É porque eles precisam ir ao sol.

F3: Tanto ser um espaço externo porque é mais livre e principalmente porque a criança que passa o período integral na escola, bebê, é o único lugar que bate sol e até um ano tem que garantir esse horário de sol porque isso é uma questão de saúde.

F1: É, não é nem de educação. É questão de saúde mesmo.

F3: A brincadeira também é uma questão de saúde.

Pesquisadores(as) como Brougère (2008), Corsaro (2011), Finco (2004, 2010b), Kishimoto (2011, 2015), Prado (1998), Silva (2015) e Wajskop (1995, 2012) esclarecem que o espaço do brincar precisa ser promotor de interações e de confrontos de diferentes opiniões. Nesse sentido, os espaços do brincar precisam favorecer vivências variadas visando ao estabelecimento de interações e às construções de significações.

Por meio das falas das professoras, observa-se que os espaços do brincar acontecem desde que os(as) professores(as) consigam adequar a rotina que precisam cumprir e explicam que são garantidos espaços para o brincar nas oficinas de convívio. As formadoras afirmaram que os(as) professores(as) possuem autonomia para planejar o brincar e que depende destes(as) ter este olhar voltado ao brincar nos diferentes momentos da rotina da educação infantil. Porém, percebe-se uma divergência de opiniões, já que, segundo as professoras,

P2: [...] Nunca veio ninguém na minha porta cobrar: “Quantas vezes as suas crianças brincam por semana?” Agora: “Quantas vezes suas crianças pegam o caderno de passagem por semana? Quantas palavras suas crianças já sabem? Que fase suas crianças estão?” Isso todo mundo quer saber. Mas e o quanto cada criança brinca?

P1: Eu acho que é muita cobrança que tem e o brincar é limitado na oficina de convívio.

P4: E dependendo da escola que você está, isso nem acontece.

P1: Isso que eu ia falar.

P5: O tempo sempre é muito controlado.

P2: Na minha escola, a gente tem a oficina de convívio e acontece quinzenal [...] então, a proposta é que todas as crianças da escola brinquem e se relacionem e aí cada professora desenvolve um brincar diferente.

P5: Na minha escola tem, por exemplo: o canto da casinha, o canto do escritório, da leitura, das fantasias e, assim, cada vez as professoras se organizam e planejam um brincar diferente em espaços diferentes, como o pátio, as salas, algum canto externo dentro da escola e as crianças podem circular livremente por todos esses espaços.

P1: E, mais do que isso, elas podem interagir.

P2: Esse é o momento do brincar, mas é uma pena que seja tão reduzido porque só acontece na minha escola uma vez a cada quinze dias.

P4: É, e o pior, dependendo da escola, como eu falei, nem acontece.

Constata-se que, para as professoras, o momento do brincar tem seu horário limitado na rotina da educação infantil. Rotina que, segundo elas, é definida e cobrada pelas formadoras. Observa-se também, sobretudo na fala de P2, uma crítica ao modo como as formadoras acompanham o trabalho nas unidades, em que as cobranças voltam-se para as questões relativas ao caderno de passagem e à apropriação da escrita pelas crianças.

As formadoras, por sua vez, apontam existir uma rotina definida e compreendem que esta precisa ser revista em decorrência das solicitações das(os) docentes. Porém, afirmam que há tempo para a brincadeira livre e que depende de como os(as) professores(as) organizam e planejam seu trabalho.

Um dos tempos destacados, tanto pelas professoras quanto pelas formadoras, para o brincar livre é aquele destinado às oficinas de convívio. Tais oficinas constituem momentos em que as crianças têm a liberdade de escolher os espaços em que desejam brincar e com quem. Todos(as) os(as) professores(as) planejam oficinas variadas, como oficina de pintura, de carrinhos, de escritório, etc. Nesses momentos, as crianças podem interagir com todas as outras crianças e com

os(as) adultos(as) da escola. Sobre essa atividade, as formadoras esclarecem que, muitas vezes, a gestão escolar não apoia a realização destes momentos.

F3: [...] tem essa tendência de estar dentro da escola, fechadinha na minha sala de aula, e é muito difícil também porque a escola não se constitui como esse território de aprendizado, de estudo para o professor. Então, é muito difícil ter tempo dentro da escola pra fazer um planejamento junto, então, é mais difícil.

F1: O que vai garantir um pouco é a oficina de convívio quinzenal.

F3: Mas é isso que eu ia falar. Então, se fez necessário que a rede instituísse um projeto. Existe um projeto institucional que são as oficinas de convívio que garantem isso pelo menos quinzenalmente e que as crianças brinquem em grupos e, mais do que isso, além delas estarem misturadas nas variadas idades, elas têm a possibilidade de escolher com quem querem brincar, com o quê, com qual espaço, com qual material e por quanto tempo elas querem. Se quer ir para um lugar ou para outro ou se quer ficar uma hora e meia em um lugar só e só com uma brincadeira. Mas isso é uma coisa que a gente tem que lutar para que seja garantido porque não é fácil.

F1: Porque tem algumas diretoras que não gostam.

F3: Demanda planejamento, tem umas diretoras que tem aquele instinto, né? De que é perigoso.

F4: É, por exemplo: “será que o mais velho vai chutar o mais novo?”.

F3: Mas a gente tem provas do quanto isso é positivo e que, se isso acontecer, eles vão aprender e inclusive o objetivo não é nem só o brincar. É a questão da identidade e autonomia que está super presente porque é escolha o tempo todo, né?

F1: É: eu escolho, eu sou responsável por minha escolha, eu sei o porquê estou escolhendo, eu digo se eu gostei, se eu não gostei.

F3 esclarece a necessidade que tiveram de instituir as oficinas de convívio como um projeto institucional, o que significa que todas as instituições devem realizar, ainda que algumas diretoras, tal como aponta F1, não aprovem. As professoras não teceram avaliações sobre tais oficinas, apenas apontaram ser este um dos poucos momentos que as crianças têm para brincar livremente.

A P1 explica a questão do tempo para o brincar e do uso de materiais para as brincadeiras, afirmando que acredita que o tempo para as crianças pequenas brincarem é maior do que o destinado para as crianças de quatro e cinco anos,

porque, em razão de sua própria experiência como professora de crianças com um ano de idade, tudo o que ela faz com a sua turma é brincando. As outras professoras comentaram que, nas turmas de crianças maiores, há a necessidade de realização de muitas atividades escolarizadas, elemento que se encontra retratado na categoria relação entre brincadeiras e conteúdos escolares. Percebe-se que, quanto mais idade as crianças têm, mais se solicita às professoras que desenvolvam atividades escolarizadas, demonstrando-se, assim, uma enorme preocupação com a alfabetização.

P1: Eu acho que o tempo para os menores brincarem é maior porque, por exemplo, no G1, tudo o que eu faço, faço brincando. Então eu brinco 100% do meu tempo. E se a gente for ver nas diretrizes curriculares da educação infantil, é isso que você tem que fazer, né? Porque é baseado em brincadeiras e interações.

P3: E como é que você faz?

P1: Grande parte do tempo é brincar livre, mas é um brincar livre com repertórios diferentes. Então, por exemplo, eu crio um espaço com lanternas, com papel celofane e deixo as crianças brincarem e naquele momento eu não vou ficar interferindo na brincadeira deles, a não ser que eles me convidem e eles poderão brincar do jeito que eles quiserem. Aí, por exemplo: eu também coloco para eles brincarem com fubá, com casca de coco, com peneiras e eles também vão brincar do jeito deles. Eu não vou intervir, mas vou preparar o espaço para acontecer aquela brincadeira.

P2: Só que isso, também, convenhamos, que não é em todo lugar que acontece. Não é em toda escola.

P1: Não.

P2: Não mesmo porque, por exemplo, tem professoras do G1 que jogam as coisas no chão. Literalmente jogam um balde de coisas no chão e as crianças ficam lá. Então, assim, como eu posso dizer? Você não cansa de todo dia ir pro trabalho, mexer na mesma mesa, no mesmo computador? Isso é um exemplo, então, e a criança também cansa de brincar com o mesmo brinquedo todos os dias, toda hora, o dia inteiro.

P5: Com certeza e a gente vê muito isso.

P1: [...] Eu mudei muito o jeito como eu faço o brincar, antes eu planejava tudo e esperava que as crianças atingissem aquilo que eu tinha estabelecido. Agora eu crio

o espaço sem ter expectativas. Não é que não tenho expectativas, eu tenho expectativa que a criança vai se relacionar com aquilo, mas o como ela vai se relacionar será escolha de cada criança. Então, eu estou nessa investigação junto com ela. Enquanto ela investiga os materiais, na brincadeira, eu estou investigando a relação que ela tem com isso. Eu estou aprendendo tanto quanto ela nessa brincadeira.

As professoras abordam a questão dos materiais para as brincadeiras ressaltando que precisam, muitas vezes, disponibilizar recursos próprios. Observa-se, mais uma vez, que há diferenças entre a gestão de cada instituição. Em algumas escolas, a gestão compartilha com suas equipes a necessidade de aquisições de materiais para brincadeiras e, em outras, isso não acontece.

Nota-se que a P1 explica que mudou o seu jeito de realizar o brincar e que, atualmente, cria o espaço favorecendo a liberdade para que as crianças investiguem os materiais e explorem o que foi proposto. Além disso, a docente aprende juntamente com as crianças, o que é consonante ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), ou seja, que a interação com os brinquedos e com os materiais é primordial para o conhecimento do mundo dos objetos. Assim, a variedade de formas, cores, cheiros e outras características dos materiais são essenciais para que as crianças compreendam o mundo.

Com relação aos materiais disponíveis, as professoras verbalizaram:

P1: [...] Muitas vezes, tem 20 crianças e tem só cinco brinquedos.

P5: E aí vem a questão, né: como estão os materiais que a gente tem na rede? Pra mim, sem dúvida alguma, os materiais não estruturados é particular de cada professor. Tem muita diretora que fala: “Você só junta lixo!” Aí, você pensa: “Poxa, então esse material não estruturado é lixo?” Então eu acabo não levando pra minha escola. Mas, tem diretoras que apoiam, que gostam, mas isso também não é uma exigência. Eu não vejo isso. Eu acho que é muito da professora decidir trabalhar.

P2: Exatamente. E tem coisas assim, vou falar a realidade da minha escola, por exemplo, o que a gente pede para as mães trazerem o que tem em casa, o que já não usa mais: botões, carretéis. Na nossa escola, a diretora apoiou e a gente fez uma lista. Porque, se você fala para a mãe sobre esses materiais, ela não sabe o que é. Aí vai mandar pra escola só caixa de leite e pote de manteiga. Mas não é só

disso que a gente precisa. Então, a gente fez uma lista de tudo o que podia enviar para a escola e contribuíram com muita coisa: caixas, tecidos, todo esse tipo de coisa. Aí, pensando agora em relação aos brinquedos estruturados, o que eu vejo é uma pobreza geral na rede. Todos os brinquedos que as professoras têm na sala são pessoais. Então, assim, são coisas que eu compro pra construir um repertório de brincar da minha sala. Então, eu compro bonecas, eu compro um *kit* de médico, eu recolho e junto alguns teclados, alguns telefones celulares e vou montando meus *kits*.

P3: Na minha escola, a gente até troca entre as professoras para as crianças não enjoarem.

P2: Exatamente. Que nem assim, a gente quer fazer uma cozinha, recolhe caixas, monta uma geladeira ou quer fazer uma pista de carros, então juntamos os papelões, encapamos. Então, assim, os brinquedos estruturados das escolas são antigos. Tem encaixes arranhados, desbotados, quebrados ou são coisas que as próprias professoras batalham para ter. Ou, pode ser também, que em alguma escola, alguma diretora consegue repor esses materiais.

P1: Na escola que eu estou hoje, por exemplo, veio agora a verba da subvenção e a diretora sentou com a gente no HTPC e falou: “Gente, façam uma lista daquilo que vocês acham que precisa.” E, então, a gente escreveu. Ela até falou: “Gente, não precisa de boneca? Não precisa de dinossauro?” E aí a gente viu o que precisava e o que ainda dava pra usar na escola e a gente fez essa lista e aí junto com quem vai comprar os materiais vai sempre uma professora comprar os brinquedos, porque aí também tem o olhar de quem está na sala de aula e do que está precisando ou não. Eu fiz uma lista muito grande de materiais não estruturados e envolve elementos da natureza e vou um dia no Ceagesp junto com outras professoras para buscar.

P5: Mas de onde você tirou essas ideias? Alguém te orientou?

P1: Não, ninguém me orientou. Partiu da minha experiência. Eu já trabalho fora da rede com isso, com elementos da natureza e tenho compartilhado algumas coisas com as professoras da escola que trabalham comigo e aí deu pra fazer uma lista que, tanto assim, tem elementos da natureza, que a gente consegue coletar em parques, quintal e até mesmo na escola, e tem algumas coisas que a gente vai ter que buscar. Por exemplo: caixotes de feiras, desses maiores, para as crianças poderem empilhar, entrar dentro, fazerem construções. Então, tipo, a gente tem meio que uma divisão na escola, então tem umas professoras que são mais da

brincadeira e tem umas que são mais da questão de ter uma boneca para cada criança. Aí quando eu falei que queria vinte caixas de feira, escutei: “Vinte é muito.” Mas eu pedi vinte para ver se consegue chegar dez, né?

P1: Aí teve uma professora que falou: “Vamos deixar duas caixas para cada sala”. E eu falei: “Não, eu preciso das vinte caixas porque não é para guardar coisas, é para as crianças brincarem.” Lá na escola tinha uma sala que estava ocupada com entulho, aí eu e algumas professoras tiramos tudo de dentro dessa sala e a gente está montando uma sala de materiais não estruturados. Então a gente está juntando, porque não adianta você ter todos esses materiais e não saber onde estão. Então estamos montando dentro dessa sala com prateleiras, colocamos umas estantes e estamos classificando. Então tem potes de tampinhas, tem potes de danones de diversos tipos, tem caixas de embalagens de leite, de suco, tem pinhas, tem cones de linhas, tem bolas de meia, espiral, latas de molho de tomate, tem argolas de madeira, argolas de plástico. Nós colocamos vários potes, todos transparentes pra gente saber o que tem e tá tudo ficando classificado e organizado. O intuito é o de que, quando você vai montar o semanário ou o planejamento, você vai lá na sala e vê o que tem disponível para usar e depois volta no lugar. Então estamos nesse processo de construir essa sala. Os materiais estão todos disponíveis lá, mas ainda estamos nesse processo de construção, de organização, de classificação e de começar a se apropriar dessa sala. Mas, de qualquer forma, eu, na minha sala, tenho muito material. Então, eu tenho uma caixa de lata de molho de tomate, eu tenho uma caixa de tampinhas, eu tenho uma caixa de argolas, eu tenho uma caixa de espiral, eu tenho uma caixa de tecidos, eu tenho muito cesto de palha, muita tigela de metal que são coisas que as crianças brincam e aí eu gosto de combinar. Então, assim, quando as crianças não estão na sala, por exemplo, elas estão no parque ou em outro espaço, eu vou antes na sala e aí eu organizo esses materiais. Sei lá, por exemplo, eu coloco cones e bolinhas, mas eu não jogo, eu preparo esse ambiente. Então, por exemplo, eu coloco os cones enfileirados, alguns um em cima do outro, empilhados ou eu coloco dispostos um longe do outro, coloco virado na base maior, na base menor, coloco uma bolinha e empilho cone e bolinha, cone e bolinha e vou fazendo uma torre. Na hora que a criança chega, ela não vê aquele material todo no chão jogado de qualquer jeito. Ela terá um repertório das possibilidades. Mas isso é uma coisa que eu estou falando que faço na minha sala porque eu já estudei muito e já tive uma formação de organização da sala e sobre o

repertório de brincadeiras da criança e isso não foi aqui em São Caetano. Isso não é uma realidade da rede porque o que eu mais vejo é jogarem as coisas no chão e pronto.

P3: Quero falar sobre os brinquedos do parque, gente, se vocês forem ver aqueles brinquedos, a situação deles e eu acho que não é só daquela escola. Acho que é de todas as escolas, tem que jogar fora e comprar outros. Muitas pás quebradas, baldinhos quebrados.

P4: Aí a solução é tirar o brinquedo para as crianças não se machucarem.

P3: [...] então o que eu vejo é que é muito precário porque se você não monta o seu *kit*, se você não faz, se você não tem ideia, se você não confecciona, você não tem. Entendeu? E quando a escola tem, parece que o povo some com o material.

Na opinião das professoras, há carência de materiais nas instituições de educação infantil da Rede de São Caetano do Sul e, de acordo com a fala da P1, há diferenças entre as instituições no que tange à forma como cada escola administra a compra de brinquedos e de materiais para as brincadeiras. Segundo essa docente, na escola em que trabalha, a equipe gestora solicitou que os(as) professores(as) elaborassem uma lista com itens que julgassem ser necessário comprar; assim, eles(as) se reuniram e decidiram coletivamente. Além disso, um(a) professor(a) sempre acompanha a diretora na realização da compra dos itens escolhidos pela equipe.

Com relação aos materiais não estruturados, as professoras apontam que, em algumas escolas, a direção os visualiza como “lixo”. Para a P5, há diretoras que compreendem a importância do uso de tais materiais, mas há também aquelas que acreditam não terem qualquer serventia e que, portanto, precisam ser descartados.

As formadoras consideram que as instituições possuem quantidades adequadas e diversificadas de materiais para as brincadeiras, como é possível verificar nas falas a seguir:

F1: [...] vou falar de uma experiência que eu amei, que foi em uma EMI que eu vou, onde a professora quis começar um projeto e tinha uma área de natureza enorme na escola e o nosso olhar está meio que voltado pra isso. Meio, não. Está voltado pra isso. Não para excluir os brinquedos comprados que a gente chama de estruturados, né? Que são os brinquedos prontos. Mas também para utilizar e aproveitar as coisas da natureza, o que proporciona, a aprendizagem é diferente, tem diferentes

explorações e tal. E, inclusive, assim, para começar esse trabalho, que foi no início de uma proposta, onde nós começamos toda essa mudança, a primeira reunião foi com os pais, porque para os pais é difícil entender algumas mudanças. Inclusive essa: “meu filho vai brincar com galho, meu filho vai brincar na terra, meu filho vai brincar em cima da folha, vai pular na poça de água”. E se não preparar eles, ia haver chuvas de reclamações. Então, assim, existem os materiais comprados, separados por faixa etária, adequados e, também, nosso olhar está muito voltado para esta mudança, para esta descoberta que a mesma natureza serve para brincar com bebês até o G5. Então, onde tem um quadrado de terra é ali que a gente está estacionando. Eu acho que as nossas escolas são privilegiadas de materiais. Antes se falava muito em pneus. Eu brincava muito com meus alunos com pneus, para eles montarem em cavalos, por exemplo. Hoje a gente vê menos isso. Acho que o pessoal andou jogando pneus fora, mas eu vejo muitos materiais nas escolas, não vejo uma pobreza de materiais.

F3: Tem bastante e é material bem diversificado [...] por exemplo, materiais para brincar: folhas, sementes, pedras, peneira, funil, cone, tecidos, todo tipo de material.

Pesquisadora: Esses materiais são disponibilizados para todas as escolas?

F3: Não.

F2: Cada escola se organiza.

Pesquisadora: Mediante a orientação de vocês?

F3: Isso. A gente sugere, né?

F1: Até materiais para brincadeiras de faz de conta.

Pesquisadora: O que vocês observam? As instituições de educação infantil da rede estão aceitando esta mudança que vocês sugeriram, de brincar também com estes novos materiais?

F1, F2, F3: Sim.

F3: Os materiais comprados têm o seu papel, lógico, e é fundamental. Na brincadeira de faz de conta, se você colocar esse material, ele dá conta dessa brincadeira. Agora, ele não dá conta de outras coisas: da exploração, das descobertas com o material natural. Por exemplo, a cozinha, se você entrar, tem material rico que dá para a criança fazer a exploração, né? Dá conta de conteúdos também. Você vê a criança se comunicando com peneiras, se a criança está consertando um vazamento, está dando conta de conteúdos de matemática ali porque está olhando volume, forma, muita coisa. Então esses materiais naturais dão

conta de coisas que os outros materiais não davam: do mundo da imaginação, da brincadeira. Os materiais comprados dão conta da brincadeira, mas não dão conta da descoberta. O plástico por exemplo, tem uma temperatura, não tem cheiro.

F1: Tanto em reuniões, quantas vezes a gente já chegou a falar, uma boneca de quatrocentos reais a criança brinca meia hora e depois pega a caixa da boneca para brincar. Então, a gente sempre pega os exemplos fáceis para os pais chegarem perto do que a gente quer, para eles conseguirem entender. E é isso: com a boneca, você brinca também, ela tem uma função. Exemplo: Eu vou fazer meu papel de mãe, vou dar de mamar e tal. Mas, com a caixa, eu pego um monte de coisas e ponho dentro da caixa, eu tiro da caixa, eu vejo quanto cabe, a caixa vira uma mesa.

F3: A boneca é boneca a semana inteira.

F1: Isso. A caixa não tem limite. Ela assume múltipla função.

F5: Toco de madeira pode ser telefone, pode ser sabonete para tomar banho.

F2: Eu vejo nas minhas escolas as professoras fazendo listas e pedindo isso para os pais. Então, acaba envolvendo os pais nesse contexto todo.

F3: Tem que ser uma ação formativa com os pais porque muitos pais nem estão lá na escola e não sabem o que acontece.

F4: Esses materiais, por exemplo, essa semana eu vi uma caixa em uma escola e eu perguntei para a professora: “Nossa, que coisa bacana, de onde veio isso daqui?” Ela falou: “Eu mudei e os móveis, as madeiras dos móveis da cozinha vieram embalados com os plásticos que protegiam.” E ela, simplesmente, foi guardando esses materiais. Então, os pais estão mandando coisas para as escolas, as professoras estão vendo possibilidades em muitas coisas que elas têm para descartar em casa e que será útil nas escolas.

F1: As caixas podem virar um monte de coisas. Tem escolas que tem caixas em um canto porque vão jogar fora e aí eu falo assim: “Não vai jogar isso aqui fora. Vamos pensar em alguma coisa.” Porque é uma cultura que está se instalando e eu acho que na escola tem que envolver tudo: não é só a criança, mas também os pais estão sendo educados. Uma professora falou para mim que estava educando a API (Auxiliar de Primeira Infância) porque a API tira coisas das mãos das crianças e fala que é perigoso. Mas aí a professora explica que brincar com o galho não é perigoso. Então, todo mundo tem que passar por essa educação.

Assim como o fizeram as professoras, a F1 comentou também que tem escolas que consideram os materiais não estruturados como descartáveis.

Nota-se que, apesar de as formadoras terem verbalizado que as instituições possuem quantidades adequadas e diversificadas de materiais para as brincadeiras, elas também destacam a necessidade de existir um trabalho de formação para que todas as instituições de educação infantil atentem para que a questão da diversidade cultural seja contemplada no momento da aquisição de brinquedos.

F3: A questão dos brinquedos comprados, eu vejo que ainda tem que ter um trabalho formativo e a gente já trouxe essa questão na formação aqui do CECAPE, né? Essa questão demanda formação. Então os brinquedos, até as fábricas de brinquedos estão começando a dar conta da diversidade. Agora que estamos encontrando mais as bonequinhas negras, mas não é tanto.

F2: Não é tão fácil assim. Realmente, a maioria das bonecas são brancas.

F3: Mas nós temos essa preocupação sim com relação à questão racial como com a questão de gênero. Então muitos fabricantes não relacionam mais a geladeira, o fogão, com a capa da boneca menina. Antigamente, se você fosse comprar um fogãozinho, ele tinha que ser cor de rosa e na capa tinha uma menina brincando. Então, tem fornecedores que têm essa preocupação e isso é uma coisa que a gente já superou porque dentro das brincadeiras, os meninos vão brincar de cozinha, que era considerada uma brincadeira feminina, né? E as meninas também brincam de brincadeira que antes era taxada como brincadeira de meninos. Então, isso a gente avançou muito e aí até os fabricantes se deram conta disso também, né? Agora fazem até bonequinhos de inclusão. Mas acho que a questão racial a gente precisa continuar nessa linha formativa porque a lei veio atender isso de uma forma mais recente. Então, a gente tem que avançar ainda. Mas, a preocupação já existe, o olhar já existe.

As formadoras F2 e F3 apontam para a necessidade de existir uma diversidade de brinquedos nas instituições de educação infantil da Rede.

As professoras observam que, mesmo sem materiais, as crianças criam, inventam, brincam.

P1: [...] tem escolas que tinham parques enormes, gigantescos e estão colocando grama sintética e tem uma escola, que eu ia o ano passado, com um parque gigantesco onde metade era cimentado e a outra metade era gramado e tinha

pedrinhas. As crianças brincavam de pegar as pedrinhas. Quando a gente voltou do recesso de julho, eles tinham colocado grama sintética na parte gramada e a outra parte continuava cimentada. Aí, algumas professoras falavam assim: “Aí, gente, semana que vem a gente vai poder brincar na grama sintética.” Naquela semana não dava porque estavam colando. Na semana seguinte, ninguém estava brincando na grama sintética. Aí, na outra semana, ninguém brincando na grama sintética de novo. Então, perguntei: “Gente, vocês não queriam ir na grama sintética?” Aí as professoras falaram assim: “O problema é que tem os canteiros de árvore no meio da grama sintética e as crianças estavam indo e fazendo bolinho, fazendo castelo, só que aí elas jogam a terra na grama sintética e aí fica ruim de varrer.” Então, ninguém mais podia ir na grama sintética.

P2: Ai, que horror. Na minha escola, o tanque de areia é enorme e é sempre aquela discussão: pede baldinho e pazinha. Mas, assim, na minha escola, sei lá, mais ou menos duzentas crianças usam o baldinho de areia no mesmo dia e é óbvio que o baldinho de areia não vai durar por muito tempo. Aí fica aquela discussão: “Quem quebrou o baldinho de areia?” Um dia eu peguei um monte de potes de sorvete e de margarina e levei e aí virou aquela festa: eles transportavam de um para o outro. Mas é impressionante que tudo o que vai para o tanque de areia, some. Mas o que eu observo é que mesmo se não tiver nenhum brinquedo, as crianças vão brincar no tanque de areia.

P1: Verdade.

P2: Se você não deixar nada, não tem baldinho, não tem pazinha, não tem nada, observo que a brincadeira vai do mesmo jeito. Está aí a prova de que a criança não precisa, necessariamente, do brinquedo estruturado.

P4: A criança do G5, por exemplo, a gente está falando de realidades diferentes, a gente está aqui falando de crianças que tem 1 ano e meio e outras com cinco, quase seis anos já, e que já possuem um repertório de brincadeiras. Então, eles já experimentaram que juntando areia também consegue empilhar. Então, eles brincam.

P2: Verdade, o grande ponto está aí. Você não precisa ter brinquedos estruturados pra brincar. Você também pode brincar sem ter brinquedos. Pra brincar só precisa ter crianças.

P1: Verdade, quem precisa do brinquedo é o adulto. O adulto precisa ver a panelinha que a criança está brincando. Mas se a criança não tiver uma panelinha, ela vai arrumar uma panelinha na cabeça dela.

P2: Exatamente.

P1: Vai ter boneca pra criança, mesmo que não tenha boneca. Mas o adulto precisa que tenha uma boneca para cada criança.

Nota-se que as professoras criam estratégias variadas e não se limitam ao uso de brinquedos estruturados. Elas exprimem que é possível brincar sem tais brinquedos, visto que, tal como afirma Brougère (2008, p. 105), “[...] A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça.” Dessa forma, observa-se que as professoras procuram, apesar dos limites apresentados, construir ambientes que estimulam as brincadeiras.

4.4 Relação entre brincadeira e conteúdos escolares

Visou-se, com a elaboração desta categoria, compreender os usos, significados atribuídos e intencionalidade da prática escolarizante.

Para as professoras, principalmente no que se refere às turmas de crianças de cinco anos, há a necessidade de atrelar o brincar a algum conteúdo, seja este de matemática, português, etc. Tal fato acontece em decorrência da existência de um caderno de passagem que as crianças precisam fazer e deixar pronto para entregar no primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, segundo as docentes, as crianças são submetidas a sondagens, e elas, professoras, são cobradas pela gestão e pela equipe de formadoras acerca da alfabetização das crianças.

P3: Estou lembrando agora que tem crianças que não sabem brincar.

P1: Você é G5 também igual a P2?

P3: Sou. Então, elas não sabem brincar. Tem dias que eu falo: “Do que vocês querem brincar?” Na minha escola, de sexta de manhã, tem trinta minutos que é o dia do brinquedo e eles levam brinquedos de casa e aí eu deixo eles com mais liberdade, mas eles não sabem o que fazer.

P1: Esse ano estou com o G1 e para mim, este ano, estou conseguindo fazer tudo brincando. Então, é o momento na rotina de artes, mas sempre faço uma brincadeira

e não tem um objetivo, por exemplo: a criança ter que usar a aquarela corretamente no G1. Sabe? Então, se pintar no rosto, ok. Se lambuzar inteiro, ok. Então, é a exploração. Tive sorte porque na escola que estou esse ano, a diretora fala para mim: “Eu sei que sua sequência didática não vai seguir nada do que a rede pede, mas está bom. Dá um nome aí e a gente entrega desse jeito e ok.” Ela confia no meu trabalho, ela sabe que eu consigo fazer tudo brincando. Mas eu já trabalhei em escolas, por exemplo, que era G2 e a escola tinha uma gestão que tinha uma cultura “escola” (*fazendo sinal de aspas com os dedos*) e era extremamente de conteúdo e toda semana eu tinha que mudar as folhas de atividades e expor do lado de fora da sala o que as crianças faziam, ou seja, para eu conseguir que as crianças fizessem todas aquelas folhas, elas tinham que ficar sentadas por um período e eu abominava aquilo. A gestão valorizava as folhas das professoras. Então, por exemplo, tinha G3 que fazia determinadas quantidades de atividades e a gestão comparava quantas folhas cada turma fazia. Gente, uma criança de três anos não tem que ficar fazendo isso. Uma criança de dois anos também não. Aliás, as crianças na educação infantil não têm que fazer isso. E aí, chegou no final do ano, a diretora falou para mim assim: “Nossa, você não trabalhou nada o ano inteiro”. A minha pasta era a menor comparando com todas as outras professoras e eu não tinha a quantidade de folhas que era esperado. Eu vejo que aqui é uma rede, mas cada escola tem uma situação totalmente diferente.

P4: É verdade.

P1: Depende muito da gestão, depende das professoras que estão na escola porque tem grupos que é possível envolver todas as professoras e tem grupos que uma professora não olha para a outra. Tem muitas configurações de escola e isso interfere na forma como o brincar acontece e no tempo que pode ser proporcionado para as crianças brincarem.

P3: É complicado. Eu gosto muito da brincadeira e dou muita atividade brincando. Esse ano estou sentindo dificuldade porque fiz parceria com outras professoras na parte da linguagem, mas é muita folha, muita folha, muita folha, muita folha! Assim, autoditado tem que acontecer duas vezes na semana. Por exemplo, dentro do projeto que é feito e a sequência, aí temos que desenvolver as atividades. Só que tem que ter duas vezes na semana autoditado, sondagem e, muitas vezes, não consigo nem brincar de força com as crianças porque não dá tempo.

P2: O caderno de passagem do G5 dá uma super prendida no tempo também.

P3: Prende mesmo.

P5: Eu acho que todo conteúdo da educação infantil, a gente deve fazer de uma forma lúdica, brincando. Mas o problema é que a gente tem que colocar o registro porque temos que ter provas de que aquilo foi trabalhado.

Pesquisadora: E quem olha esses registros?

P2: É assim, temos uma planilha, então é assim: “Fulano, vem aqui!” Então, você imagina uma criança de cinco anos, entrando uma pessoa que ele viu duas vezes na vida ou nenhuma vez na vida, entregando uma folha para ele e dizendo: “Escreva o que você está vendo aí.” Quem faz isso são as formadoras. Então, tem criança que chora, tem criança que faz xixi nas calças, tem criança que trava e não sai nenhum risco.

P3: Percebo que tem criança que parece que pede: “Pelo amor de Deus, me tira daqui.” Mas nós não podemos interferir nessas sondagens. Elas pedem socorro e não podemos interferir de jeito nenhum.

Pesquisadora: Então as formadoras fazem as sondagens?

P2: Fazem e depois elas pegam o resultado o jogam em uma planilha e aí depois elas vêm e falam para você: “Professora, olha a sua turma, não saiu do pré-silábico.” Mas você sabe o que está trabalhando, você sabe as crianças que são pré-silábicas, que são silábicas e que não rendeu naquele dia. Mas você tem que provar e falar: “Olha, essa criança não está nessa fase. Vamos pegar o caderno dela.” Mas também não dá tempo de olhar caso a caso, então, fica um resultado que não é 100% verdadeiro, mas é aquele negócio: tem que ter.

P4: Eu faço aleatório os cadernos de passagem, eu não sigo a ordem. Então, assim, eu planejo as atividades e como estou no G5 há cinco anos, eu já conheço aquele caderno de passagem e sei até as páginas. Então, por exemplo, sei que tem uma determinada atividade com relação a um registro que terei que fazer, então uso o caderno de passagem, mesmo que não seja a folha que tenha que dar no dia e, se a criança amassou o caderno, se dobrou a folha, se riscou, ficará daquele jeito porque o caderno de passagem é para a professora do ano seguinte ver a realidade da criança. Mas existem professoras que, por exemplo, fazem determinada atividade do caderno de passagem cinco vezes repetidas nas folhas para as crianças treinarem e depois faz só com o aluno no caderno e isso só para ele fazer aquilo bonito, mas essa não é a realidade daquele aluno.

P5: E tem pior: tem professoras que colocam as respostas para os alunos.

P1: Aí chega na sondagem e aí, igual aconteceu com uma menina que eu acompanhava no G5, que a professora, todas as atividades, colocava na lousa e falava: “Gente, é isso que vocês precisam preencher.” Aí chegava na sondagem e essa menina falava assim: “Eu sei colocar letras, mas a prô não colocou nenhuma na lousa e agora? O que eu faço?” Nesse dia, ela chorou tanto.

P3: Esse caderno de passagem é muito cansativo, exemplo: tem dez figuras e mais uma frase.

P2: Chega a ser massacrante, né?

P2: Eu acho que o caderno de passagem teve um objetivo que era de padronizar as atividades. Talvez, ele não tenha tido uma má intenção, só que ele é mal trabalhado nas escolas. Eu estou há cinco anos no G5 e fiz dois cursos sobre o caderno de passagem e, assim, o que elas querem que aconteça no caderno de passagem nem todas as professoras cumprem. Então, o objetivo do caderno de passagem também era de quando a criança chega no primeiro ano, ela já estar acostumada com as atividades no caderno, folhear o caderno, encontrar uma página. Então, assim, ele tinha esse objetivo que é de familiarizar a criança com essas atividades.

P4: É.

P2: Pra mim, está ok esse objetivo. Então, ele tem que ser feito de acordo com a capacidade da criança naquele momento que a atividade foi realizada, mas algumas escolas têm a proposta de passar o caderno de passagem para mostrar assim: “Olha, como essa professora trabalhou. Que caderno lindo!” Só que aí a professora vai aplicar as atividades não de acordo com a realidade.

P5: Ela vai treinar antes o aluno pra depois ele fazer certo e sem erros no caderno, só pra ficar bonito.

P2: É isso mesmo. Então acaba sendo mal executado.

P1: Eu tinha ouvido também que as professoras do primeiro ano falavam que os alunos chegavam e não sabiam nem folhear as páginas.

P4: [...] a gente tem que cumprir a rotina, e o brincar onde entra? Sobra pouco ou quase nenhum tempo pra esse brincar. A gente tem que dar conta de tudo aquilo que é imposto, das áreas do conhecimento e eu até tento colocar uma brincadeira, mas o fato é que está sempre atrelado ao conteúdo que a criança tem que aprender. Por exemplo: quando eu proponho o boliche, é sempre pra fazer a contagem, se as crianças começam a empilhar, não posso deixar desviar o foco da brincadeira, que é aprender a somar as quantidades. É complicado. Mas essa é a verdade. E tem mais,

tem a parte que as crianças precisam ficar sentadas mesmo. Por exemplo, no boliche é uma criança de cada vez que joga, as outras têm que ficar sentadas esperando e as atividades do caderno de passagem que a gente passa a maior do tempo tendo que dar conta também é tudo feito com as crianças sentadas.

P5: Triste realidade, é isso mesmo.

P1: Mas também depende também da cultura da gestão e da postura de cada professora.

P1: [...] Outra coisa que quero falar pra gente pensar na questão do brincar no infantil e no fundamental, quando a gente fala que no fundamental piora, a proposta inicial de quando o MEC pensou no ensino fundamental de nove anos era justamente para que o brincar entrasse no ensino fundamental e não que os processos escolarizantes entrassem na educação infantil. E foi isso que não deveria ter acontecido, que acabou acontecendo. Ao invés da gente ter um primeiro ano que brinca e que essas práticas de brincar entrassem nesse processo de aprendizagem, a gente vê um processo agravante, a gente trouxe as práticas escolarizantes para mais cedo ainda.

P2: Então, assim, quando surgiu essa proposta para eu estar aqui e falar, achei maravilhoso porque nunca que a gente vem aqui (*referindo-se ao espaço do CECAPE*) e tem esse espaço para falar. Quando a gente vem aqui é assim: escuta, escuta, escuta e fico pensando que isso não vai dar certo, isso não vai dar certo nunca. O que falam, as propostas não podem dar certo porque estamos com uma rotina muito forte de atividades para alfabetização. Isso sufoca. Sufoca a gente, sufoca as crianças. Aí eu penso: “será que só eu que acho isso?”.

P4: Não, acho que todo mundo pensa assim.

Pesquisadores como Brougère (2008), Kishimoto (2015), Prado (1998) e Wajskop (1995, 2012) asseveram que, quando o brincar é utilizado, na educação infantil, com a finalidade de disciplinar as crianças e focar a escolarização, ele perde o sentido e as possibilidades da existência de ações livres para a criação das crianças. Isto foi percebido por meio das verbalizações das professoras, como por exemplo: a P4 expressa que as brincadeiras desenvolvidas com as crianças estão sempre atreladas a conteúdos, como matemática e linguagem; a P1 faz uma crítica à mudança do ensino fundamental de nove anos e afirma que as práticas escolarizantes entraram mais prematuramente na educação infantil; a P2 comenta

que a rotina de atividades de alfabetização é muito intensa, fator sufoca tanto os(as) docentes como as crianças, chegando até mesmo a ser massacrante; a P1 explicou que em uma das escolas em que ela trabalhou, a diretora valorizava atividades em folhas de papéis e que, quando não observava atividades em folhas, afirmava que a professora não trabalhou conteúdos. As professoras observam que há muita diferença entre cada instituição de educação infantil da Rede municipal, ou seja, distinções acerca daquilo que cada equipe gestora acredita ser o ideal para as crianças e da postura dos(as) professores(as) frente ao brincar na educação infantil.

As professoras demonstram sentir falta de um acompanhamento, por parte das formadoras, que não seja focado em práticas escolarizantes.

P3: O que me incomoda é que o acompanhamento das formadoras é mais direcionado para as práticas de alfabetização do que para o brincar livre.

P2: Sem dúvida alguma, concordo.

P1: A gente não tem espaço para falar sobre isso com as formadoras e acho que elas têm uma rotina também que não dá para elas pararem para escutar. Tipo: “Vem aqui que eu quero te ouvir para saber o que você tem pra falar hoje”. Isso nunca aconteceu. Elas já vão nas escolas com um objetivo pontual. Então, por exemplo, no caso das meninas que trabalham com G5, elas vão para acompanhar o processo de intervenção de alfabetização. Na minha escola, que é de zero a três anos, ela vai para acompanhar, para ver as práticas, no que podem intervir para as professoras melhorarem.

As formadoras verbalizaram que não existe o objetivo de que as crianças concluam a educação infantil já alfabetizadas, porém, percebem que as práticas de alfabetização estão sempre presentes.

F5: [...] temos que considerar essa questão da aceleração que existe. O mundo é muito ágil, então, a comunicação é muito dinâmica, tudo é muito atropelado e cada vez se acelera, se adianta mais certos processos. Então, a tendência da escolarização pode estar por trás disso também. Porque tem uma série de exigências: tem que aprender a ler e escrever.

F3: Essas questões estão inseridas desde o berçário em um contexto de letramento. Então, o letramento está presente desde que a criança está sendo gerada ali. Tudo está no contexto de letramento. Não tem como a escola fugir disso e mesmo porque

tem muitas situações que são enriquecedoras. O letramento dá conta de muita coisa, né?

F1: É. A escola é igual na rua, é o social, né? E as várias informações que a criança recebe nesse mundo, ela já vem desenvolvendo e aí ela vai caminhando na escrita e a criança já acaba, no final do infantil, já escrevendo de uma forma muito próxima ao convencional. Mas esse não é o foco. Não é o objetivo.

F2: Não é o objetivo que saia alfabetizado.

F3: E quando a gente fala de letramento, a gente está falando das situações de letramento matemático, estético, de todo tipo de letramento. Então, isso acontece na educação infantil? Automaticamente, tem crianças que estão ali e acabam se alfabetizando, né? Não que a gente despreze situações de alfabetização. Também a gente tem situações de alfabetização.

F1: Acontece muito até pela própria linguagem, né? Você faz uma roda de conversa, conta uma história, escreve as coisas, né?

F3: A própria identidade, que é um eixo importante, identidade e autonomia, ela leva a criança a descobrir que o nome dela tem uma função social muito forte e o trabalho com os nomes automaticamente vai levando a essas situações de alfabetização.

F2: Tem os portadores textuais, você acaba inserindo nesse contexto.

F4: O letramento vem caminhando junto, mas a gente cuida muito para que não haja uma escolarização precoce.

F3: Eu acho que o nosso grupo, grupo de auxiliares, grupo de diretoras, grupo de professoras, cada um tem uma visão diferente. Não somos nós que cobramos essa questão da alfabetização, mas muitas delas se cobram muito, por mais que a gente fale, porque existe também uma influência muito grande do que os pais pedem, do que os pais acham. Resumindo: a educação infantil não se constitui um período preparatório para a alfabetização ou para qualquer outra habilidade que a criança precise no primeiro ano. A gente tem muito claro isso de que a gente não trabalha em função do ensino fundamental. A gente não abre mão do brincar e ele é muito forte.

As formadoras observam que há muita cobrança, por parte dos responsáveis pelas crianças, acerca da questão da alfabetização. Contudo, tais profissionais

possuem clareza de que a educação infantil não é um período em que deve acontecer a alfabetização.

4.5 O brincar e as culturas infantis

Nessa categoria, pretendeu-se investigar o modo como as professoras e as formadoras de educação infantil compreendem a produção de cultura realizada pelas crianças.

Para pesquisadores(as) como Corsaro (2011), Finco (2004), Prado (1998) e Silva (2012), as crianças, quando brincam, não se limitam a assimilar e a reproduzir a cultura do mundo adulto, mas criam suas próprias experiências culturais. As professoras reconhecem, tal como estes(as) autores(as) supracitados, que as crianças são produtoras de cultura, de modo que tal elemento foi percebido conforme os relatos a seguir:

P1: [...] a gente tem que considerar que a criança é produtora de cultura sim.

P4: Com certeza.

P3: Verdade.

P1: Porque o brincar é uma cultura. Tanto é que a gente tem o contexto social e histórico aqui, na cidade, que as crianças aqui brincam de uma determinada maneira. Se você for para uma aldeia indígena, você vai ver um outro tipo de brincar, e aí você vê uma outra cultura sendo revelada ali. Então, a todo momento a gente tem diversos brincares, né?

P1: Eu vejo essa questão da cultura principalmente no brincar livre, né? Porque se a gente só tiver momentos de brincar dirigido, não teremos essa questão da cultura sendo revelada. Você não vai ter uma produção de cultura. Terá um adulto intervindo o tempo todo na brincadeira da criança e não vai ter espontaneidade e não vai ter, sei lá, não vai mostrar tanta coisa assim. A gente precisa possibilitar que as crianças tenham interações entre elas mesmas, mas, para isso, precisa do tempo, que é bastante reduzido para o brincar na proposta atual da rede.

P4: É como a gente falou. É isso mesmo. Também acho que essa questão de produzir cultura acontece desde que as crianças brinquem juntas, estabeleçam interações, e, para isso, precisamos ter espaço para abrir essa possibilidade. Como podemos ver isso acontecer se o brincar está cada vez mais com tempo limitado?

As professoras também explicaram como, em seus pontos de vistas, as crianças transgridem nas brincadeiras.

P2: Eu acho que as crianças transgridem na brincadeira quando a gente propõe, por exemplo, aqui a gente tem os cantos de entrada e então eles transgridem a brincadeira dessa forma: eu vou colocar o dominó na mesa, na expectativa de que ele jogue o dominó e não que empilhem o dominó, não que eles usem o dominó para inventar outras brincadeiras. Então, eles transgridem. E eu deixo porque observo que estão brincando. A proposta do canto era jogar o dominó, mas se ele não está jogando o dominó e está fazendo outra coisa, ele também está desenvolvendo a criatividade, também está desenvolvendo o cooperar, porque um coloca uma peça e o outro coloca outra. Então, assim, os objetivos também serão alcançados. De outra forma, mas serão alcançados. Então, assim, eles transgridem a brincadeira o tempo todo, porque a gente sempre tem uma proposta na brincadeira, olhando a grade da educação infantil aqui da rede como ela é.

P1: E que bom que eles transgridem porque se eles não transgredissem seriam robôs, né?

P4: Seriam engessados.

P5: Verdade. Eu, particularmente, também permito que as crianças transgridam a brincadeira e é isso que as meninas falaram (*dirigindo-se às demais participantes*), ainda bem que transgridem a brincadeira.

P4: Significa que o pouco que eles brincam, eles conseguem aproveitar.

P1: E também muitas coisas eles nos falam nessa transgressão, né? Porque assim, a gente está propondo que vá brincar de uma determinada coisa, mas, ao mesmo tempo, a criança está dizendo: “O que estou querendo é essa outra coisa.” Então, o que a criança está precisando é outra coisa.

Nota-se, que a professora P5 menciona que ela permite a transgressão. Para Finco (2004), quando as crianças encontram espaço para a transgressão, vão além daquilo que é determinado, fazem opções por brinquedos ou brincadeiras que são diferentes daqueles impostos e, assim, buscam outros sentidos. A fala desta professora que afirma permitir a transgressão pode sugerir que ela tem um limite determinado e acredita que as crianças transgridem, porém, ainda dentro de parâmetros por ela determinados.

Sobre a produção cultural das crianças, as professoras P1 e P4 pontuam a necessidade de tempo e de espaço para que as crianças possam interagir entre seus pares. Assim, tal como afirmam Brougère (2008), Corsaro (2011), Prado (1998) e Silva (2012), é possível considerar que, na educação infantil, as crianças constroem cultura por meio das relações estabelecidas nas brincadeiras, com a criação de novas regras de convivência, com o aprendizado de formas de brincar. Quando as crianças brincam e interagem entre seus pares, não se limitam a assimilar e a reproduzir a cultura do mundo adulto, mas criam suas próprias experiências culturais.

P1 chama a atenção para que o(a) professor(a) não intervenha o tempo todo nas brincadeiras infantis, para que os desejos das crianças também se façam presentes. Tal aspecto fica evidente quando P1 afirma que “a gente está propondo que vá brincar de uma determinada coisa, mas, ao mesmo tempo, a criança está dizendo: ‘O que estou querendo é essa outra coisa.’ Então, o que a criança está precisando é outra coisa”. Reconhecer e considerar tais necessidades e desejos sugere uma ruptura com o adultocentrismo que ainda marca as relações no âmbito dos espaços educativos.

Ainda com relação à produção de cultura infantil, observa-se que algumas formadoras abordaram a questão da reprodução da cultura, mas não mencionaram, especificamente, ao assunto da produção de cultura infantil. A F5 mencionou sobre a possibilidade de as crianças também criarem cultura, porém, não ficou claro o modo como ela compreende tal aspecto.

F5: As crianças vivenciam situações, principalmente na parte da brincadeira simbólica, vivenciam a instituição, família, escola.

F4: A questão do respeito, de interações.

F5: Sim e a aí elas vivem esses papéis e criam, né? Recriam uma cultura própria. É uma coisa que junta um pouco da informação que a criança tem fora da escola com aquilo que ela aprende ali. Então, isso reflete um pouco a inserção dela.

F3: E garante que a cultura seja passada, né?

F1: Exatamente.

F3: Garante que a tradição cultural e a tradição das brincadeiras sobreviva de geração em geração. Principalmente no Brasil, a cultura é muito rica das brincadeiras porque a gente tem a influência da cultura indígena, da cultura negra,

da cultura europeia. Então, aqui é muito rico. As brincadeiras, as cantigas que a gente tem, né?

F4: Isso.

F1: E tem também as diferentes brincadeiras no sul, no nordeste e depende muito disso, a gente deixar a brincadeira acontecer para deixar a cultura viva. A infância viva e isso vai passando de geração em geração.

F3: Que as crianças tenham boas lembranças enquanto adultos.

F3: Ah, eu acho que as crianças produzem também.

F2: Tem uma diversidade de etnias, de culturas dentro de uma classe, de uma escola. Aí, uma criança que vem da Bahia, ela vai trazer coisas que ela aprendeu lá.

F3: Isso.

F2: Em seguida, nesse outro contexto, ela vai estar junto com as outras crianças que vão aprender juntas, vão se apropriando e vão trocando.

F3: Aí as coisas se juntam e a troca existe se o ambiente é favorável. Ou, então, a gente pode ter um ambiente que pode acabar com tudo isso que era o que a gente estava falando. A criança tem conhecimentos prévios, elas trazem isso de casa, trazem de outras cidades e aí a professora pode tanto aproveitar isso, como pode achar que não é hora pra isso. Né? Que não tem espaço pra isso. Então, a escola tanto pode considerar isso, essa cultura, como ela pode acabar.

Para as formadoras, as crianças transgridem as brincadeiras da seguinte forma:

F2: Eu acho que transgressão é quando o menino quer, na brincadeira de faz de conta, se vestir de menina, de princesa.

F1: Ah.

F2: E aí, alguns adultos se chocam. Só que pra esse menino é tão natural: “Vou me vestir de princesa!” E aí vai lá, se veste, coloca tudo, coloca coroa e vai lá pra frente do espelho se achar o máximo. Entre as outras crianças isso é tranquilo, mas os adultos, alguns, se chocam.

F1: Tem uma situação que aconteceu no ano passado, uma criança, em todas as oficinas de convívio, o menino se vestia de princesa e a professora perguntou: “Mas a princesa nas histórias é sempre uma menina, né? E você sempre se veste de menina?”

F2: Então, isso é transgredir.

F1: O menino falou: “Nessa história hoje a princesa é um menino e eu quero me vestir de princesa”. Simples assim. Aí a professora falou assim pra mim: “Vixe, eu não pedi pra tomar essa.” O menino repetiu: “Eu quero ser a princesa e eu sou menino”.

F2: “Eu não sou bicha”.

F3: Tem umas situações na escola que acontece com todo mundo e eu acho o máximo, que tira a gente, enquanto professora, do sério, mas se parar para pensar, dá vontade de morrer de rir, que é a história de ir para o parque com as crianças e eles tentarem se esconder da gente pra tentar fazer alguma coisa que não é permitido. A hora do parque deveria ser uma hora livre, mas ela tem as regras, lógico. Não é porque estão no espaço livre que não terão regras. Eles vão para trás e geralmente acham uma torneira escondida e aí você encontra a criança com barro, molhada. Eu acho essas coisas engraçadas, fantásticas.

F2: E são transgressões.

F3: E que poderia ser cultura também, né? Eu podia fazer isso na minha infância, começava a chover e a gente ia pra rua. Quando chovia granizo, a gente ia e pegava os gelos. A primeira vez que eu fui fazer isso na escola para as crianças verem, eu falei: “Vem ver, vem ver!” Eu acabei levando um tombo, pisei no gelo, caí na frente deles, foi legal. Eles gostam de fazer isso. Quer dizer, brincar no barro poderia fazer parte, mas não é permitido na escola, né? Aí eles fazem escondido.

F1: Mas eles amam quando está calor e tem muita professora que pega a mangueira e molha a areia, deixa balde com água, eles amam.

F3: Mas tem muita professora que não faz por causa da sujeira e não só elas, mas tem que dar satisfação pra diretora, pro pessoal da limpeza, pros pais. Então, tudo tem que ser planejado. Para brincar com barro, tem que avisar a mãe que tem que trazer uma roupinha diferente. Então, a brincadeira é uma coisa muito séria.

F1: Não é uma coisa natural, né? Porque precisa ter um preparo para poder realizar uma atividade dessa.

F2: E é até por este motivo que algumas professoras acabam não fazendo porque tem todos esses preparos.

De acordo com Finco (2010a), por meio da transgressão, as crianças demonstram que seus desejos não estão limitados àquilo que os adultos esperam, mas que elas possuem a capacidade de criar, recriar e ressignificar a cultura. A

princípio, a formadora F2 demonstrou um pouco de dúvida sobre o que seria transgressão, mas posteriormente, em grupo, concordou que a transgressão é importante. A F3 explicou que as crianças tentam se esconder para fazer alguma coisa que não é permitida, como, por exemplo, mexer com água no parque. Em sua visão, isto acaba se tornando uma situação engraçada.

Nota-se que, quando foi apresentada uma frase do documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil de São Caetano do Sul (2013), uma das professoras (P1) logo reconheceu que se tratava deste dispositivo legal e todas professoras afirmaram ter conhecimento sobre ele.

Pesquisadora: Agora vou entregar essa folha para vocês (*mostra os papéis e entrega um para cada participante*). Quem quer ler?

P5: Eu leio. “Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e sobre a cultura na qual estão inseridas. Nesse processo, elas incorporam e questionam as regras e os papéis sociais e, dessa forma, recriam a cultura.” (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 54).

P1: É do documento de Orientações Curriculares da Educação Infantil de São Caetano, né?

Pesquisadora: Sim. Quem conhece esse documento?

P2: Aqui todo mundo, né?

P1, P3, P4 e P5: (*falaram ao mesmo tempo que conhecem*).

Pesquisadora: Como vocês ficaram conhecendo esse documento?

P1: Teve uma reunião de apresentação pra isso. Teve um super evento.

P2, P3, P4 e P5: *risos*.

P2: É assim mesmo.

O mesmo trecho foi apresentado para as formadoras e estas reconheceram que se tratava do documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil de São Caetano do Sul, porém, não entraram em um consenso sobre qual fonte foi utilizada para escrever tal trecho.

F3: [...] Quando a gente trouxe esse trecho aqui, a gente pegou no referencial, né? Aí a gente trouxe para as Orientações essa frase? (*referindo-se ao trecho lido*). Eu acho que a gente tirou do referencial, não é?

F4: Acho que faz parte do texto do brincar.

F3: Mas, provavelmente, a gente tirou do texto do referencial. Não é uma frase de autoria, né? Eu não lembro.

Silêncio.

4.6 O que as vozes dizem? Síntese relacional entre estudo exploratório e grupos focais

A partir da realização do estudo exploratório e da análise das falas das professoras e das formadoras nos grupos focais, foi possível compreender o modo como brinquedos e brincadeiras se encontram inseridos nas instituições municipais de educação infantil de São Caetano do Sul.

As professoras e formadoras consideram o brincar na educação infantil como um elemento importante e necessário, porém, em decorrência da necessidade de cumprir uma rotina determinada, o tempo destinado às brincadeiras livres torna-se limitado aos momentos do parque ou quando são proporcionadas as chamadas oficinas de convívio. As professoras relataram, no grupo focal, que algumas vezes precisam burlar tal rotina para que possam proporcionar às crianças que brinquem livremente. Uma das formadoras reconhece a necessidade de rever esta organização do cotidiano das instituições, ao afirmar que tem ciência de que os(as) professores(as) sentem-se pressionados(as) para o cumprimento da rotina.

Ainda, com relação ao tempo para o brincar, é possível verificar diferenças em função da faixa etária, sendo uma duração maior para as crianças de um até dois anos, e menor para aquelas de três, quatro e cinco anos. Segundo relatado pelas professoras, com as crianças das turmas maiores, há a necessidade de realização de muitas atividades que envolvem práticas de alfabetização. Essas falas das docentes vão ao encontro do que se observou no estudo exploratório, em que foi possível verificar a maioria das brincadeiras atrelada às áreas de conhecimento, tais como campeonatos para selecionar e reconhecer letras, jogos direcionados à alfabetização, dança das cadeiras com registro de quantidades, boliche para o conhecimento dos números e das quantias, etc.

Nota-se, a partir dos dados, que as professoras e as formadoras apresentam concepções e compreensões diversas sobre o brincar: algumas o compreendem como algo nato, outras, como uma construção social e cultural. Entretanto,

concordam acerca de que as interações são fundamentais nas brincadeiras. Sobre a própria interação com as crianças durante as brincadeiras, as docentes, no estudo exploratório, alegaram não terem tempo, uma vez que necessitam cumprir as rotinas administrativas e burocráticas, tais como relatórios, fichas e demais procedimentos.

No que concerne ao papel dos(as) professores(as) de educação infantil no brincar, tanto as formadoras como as professoras consideram a importância de se planejar e organizar tempo, espaços e materiais para que as brincadeiras aconteçam de modo adequado. As docentes apontam também a necessidade de ensinar as crianças a brincarem; já as formadoras destacam a necessidade de observação e registro desses momentos.

Consoante as falas das docentes e das formadoras, há diferenças em como cada equipe gestora e de professores(as) considera o brincar. Nas observações do estudo exploratório, notou-se, em relação a todas as turmas, que nos momentos de brincadeiras no parque, as professoras levaram cadeiras e sentaram para observar as crianças. Não houve interações, a não ser nos momentos destinados ao que o grupo compreende como segurança. As professoras, no grupo focal, explicitaram que há professores(as) que banalizam o brincar; tal elemento foi observado no estudo exploratório quando, por exemplo, uma docente se referiu aos brinquedos como “tranqueiras”, de modo que bastava “jogá-los” no chão para que pudesse preencher os relatórios solicitados pela gestão.

Também há diferenças acerca do modo como cada instituição de educação infantil organiza a aquisição e a distribuição dos materiais para as brincadeiras. Em algumas, a gestão compartilha com os(as) professores(as) a necessidade de se adquirir brinquedos ou materiais diversificados para o brincar, solicitando-lhes que elaborem listas, já em outras instituições, isso não acontece. As professoras, tanto no grupo focal quanto no estudo exploratório, apontam para a falta de materiais e para a necessidade de ter de disponibilizar recursos próprios para a aquisição. Nesse ponto, observa-se uma discordância entre as docentes e as formadoras, visto que as últimas alegam que há, sim, brinquedos e também espaços para as brincadeiras.

As professoras mencionam que sentem necessidade de um acompanhamento, por parte das formadoras, que não seja voltado às práticas escolarizantes. Segundo as formadoras, não existe o objetivo de que as crianças concluam a educação infantil alfabetizadas, mas reconhecem que as práticas de

alfabetização estão presentes na educação infantil e, muitas vezes, os(as) próprios(as) responsáveis pelas crianças cobram a realização de procedimentos que envolvam leitura e escrita.

Sobre a produção das culturas infantis, verifica-se que algumas formadoras abordam a questão da reprodução da cultura, mas não a sua produção por parte das crianças. Uma das formadoras e algumas professoras mencionaram a possibilidade de as crianças criarem cultura, porém, não ficou claro o modo como elas compreendem esta questão. Todas concordam acerca da importância de as crianças interagirem com seus pares.

Os resultados revelam, ainda, a necessidade de um espaço de diálogo entre a equipe de professores(as) e formadoras, o que foi verbalizado pelas próprias professoras, que demonstraram não se sentirem escutadas e contempladas nos espaços de formação.

Frente a este cenário, desvelado por intermédio da presente investigação, desenvolveu-se uma proposta de formação que será explicitada na sequência desse material.

5 PRODUTO – PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES(AS) E PROFESSORAS FORMADORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CAETANO DO SUL

“APENAS BRINCANDO”? BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da análise dos dados desta pesquisa, foi possível constatar que há poucos momentos no cotidiano das instituições de educação infantil destinados ao brincar livre, fruto, segundo as docentes, de uma organização curricular que privilegia as práticas de alfabetização em detrimento das brincadeiras infantis. Os resultados revelam ainda diferenças entre as instituições de educação infantil do município, fato que se dá em decorrência das variadas compreensões – de equipes gestoras e de professores(as) – sobre o brincar. Quanto à produção das culturas infantis, a presente pesquisa indicou não haver clareza acerca de sua compreensão entre as professoras e as formadoras. Em relação a esses dois grupos, demarca-se a necessidade de um espaço de diálogo entre a equipe de professores(as) e as formadoras do CECAPE, na perspectiva de construção de uma prática pedagógica que tenha o brincar como eixo estruturante do trabalho. Nesse sentido, as docentes reivindicam serem escutadas.

Frente a isso, observa-se a necessidade de investir na formação continuada, tanto das(os) docentes quanto das professoras formadoras, no que se refere ao brincar na educação infantil, haja vista as brincadeiras constituírem um dos eixos do trabalho pedagógico em creches e em pré-escolas.

A perspectiva é de que a formação aqui proposta possa contribuir com ações que visem repensar as práticas pedagógicas vigentes, de modo que o brincar esteja mais presente e qualificado no cotidiano das instituições de educação infantil da Rede Municipal de São Caetano do Sul.

Indica-se que tais ações sejam realizadas a partir de um processo formativo que parta da reflexão da própria prática, já que:

[...] A formação continuada de professores deve ser um processo contínuo de reflexão autônoma, substantivando suas decisões sobre saberes, valores pessoais e conhecimentos teórico-práticos que os tornem capazes de avaliar o desenvolvimento das competências que fazem parte da sua própria profissionalidade. (PIMENTEL, 2004, p. 4).

Desse modo, a proposta descrita a seguir tem como pressuposto central a dialogicidade. Para Paulo Freire (1987), o diálogo é uma “exigência existencial”, portanto, não pode ser reduzido ao depósito de ideias de um sujeito sobre outro, visto que implica em reconhecer o outro em sua alteridade, como um ser capaz de ler o mundo e de transformá-lo.

5.1 Objetivo e perspectiva teórico-metodológica

A presente proposta de formação tem por objetivo proporcionar momentos de estudo e de reflexão para a melhoria das práticas dos(as) professores(as) e das formadoras de educação infantil da Rede Municipal de São Caetano do Sul no que se refere ao brincar, tendo como perspectiva teórico-metodológica os círculos de cultura propostos por Paulo Freire. Segundo esse pensador, “os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE, 1980, p. 28). São, portanto, espaços de vida coletiva, em que todos(as) juntos(as) problematizam a realidade e, “em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo” (FREIRE, 1987, p. 17).

Os círculos de cultura vêm sendo usados como importante estratégia formativa em diversas áreas do conhecimento, dentre estas, a educação, sobretudo por seu caráter dialógico, visto ser o diálogo base para a formação humana. Desse modo, possibilita o rompimento com a cultura do silêncio na perspectiva de um diálogo transformador, o que implica em saber olhar, escutar, questionar e analisar no âmbito de um coletivo.

Assim, espera-se que os(as) professores(as) e as formadoras compartilhem suas opiniões e vivências referentes ao brincar na educação infantil desta rede municipal, visando à construção da compreensão da realidade para, então, poder transformá-la.

A organização circular possibilita que os(as) participantes possam se olhar e compartilhar seus saberes, experiências, desejos, necessidades etc. Os círculos propostos serão organizados por um(a) coordenador(a) que contribuirá para que todos(as) se expressem democraticamente, incentivando o diálogo. De acordo com

Freire (1996), por meio do diálogo, é possível expressar contradições e produzir o conhecimento. Para o educador, o ato de dialogar é um ato de criação.

A escolha dos temas geradores a serem problematizados nos círculos de cultura emergiram a partir do levantamento de dados da presente pesquisa de mestrado, que terminaram por se caracterizar como categorias de análise desta investigação. São eles: o brincar na educação infantil; o papel dos(as) professores(as) no brincar; tempo, espaço e materiais para as brincadeiras; brincadeiras e conteúdos escolares; e o brincar e as culturas infantis. Vale destacar que tais temas são provocações iniciais e poderão ser modificados em função das discussões e escolhas do grupo.

5.2 Organização

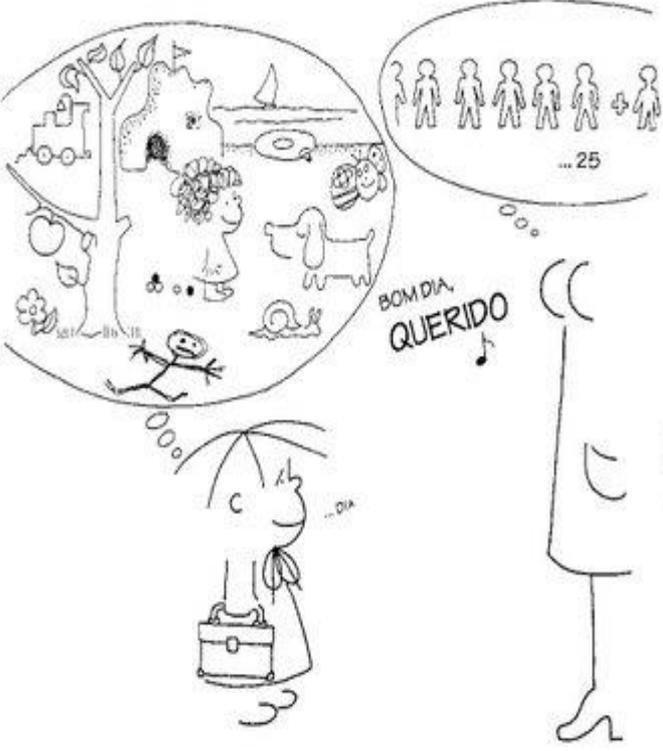
Cada círculo será constituído por professores(as) e formadoras do CECAPE, em um total de 25 participantes, dispendo de um(a) coordenador(a) que tem o papel aqui de “animador” de debates.

A partir dos temas geradores, serão criadas pelo(a) coordenador(a) as situações existenciais, com a função de disparadores de discussão. Tais situações podem constituir-se dos próprios relatos da prática dos(as) participantes.

Estima-se um tempo de aproximadamente três horas para cada reunião, em um total de 10 encontros, perfazendo uma carga horária de 30 horas. A seguir, consta uma proposta para esses encontros, contudo, esta deve ser adequada em função das discussões realizadas nos círculos de cultura:

Quadro 4 - Propostas para os encontros

Encontros	Propostas
1º	Tema gerador: brincar na educação infantil. Abertura da discussão a partir do vídeo “Tin Toy” da Pixar Short Films.
2º	Tema gerador: tempo, espaço e materiais para as brincadeiras. Serão propostas discussões a partir dos seguintes relatos obtidos por meio dos grupos focais: “Nunca ninguém veio na minha porta cobrar: quantas vezes as suas crianças brincam por semana?”

	<p>“[...] como estão os materiais que a gente tem na rede? Pra mim, sem dúvida alguma, os materiais não estruturados é particular de cada professor.”</p> <p>“[...] o tempo para o brincar está garantido no semanário. Me preocupa mais é a qualidade. É olhar pra isso, para os tipos de brincadeiras [...], para o planejamento, que ambientes, quais materiais vai usar.”</p>
3º	<p>Tema gerador: o papel dos professores e professoras no brincar.</p> <p>No âmbito deste tema gerador, será trabalhada a seguinte charge de Tonucci (1997):</p> <p style="text-align: center;">Figura 3 “Primeiro dia na escola: o encontro”</p>  <p>Fonte: Tonucci (1997, p. 76).</p>
4º	<p>Tema gerador: brincadeiras e conteúdos escolares.</p> <p>Serão propostas discussões a partir dos seguintes relatos obtidos nos grupos focais:</p> <p>“Todo conteúdo da educação infantil a gente deve fazer de uma forma lúdica, brincando. Mas o problema é que a gente tem que colocar o registro porque temos</p>

	<p>que ter provas de que aquilo foi trabalhado”.</p> <p>“[...] a gente tem que cumprir uma rotina e o brincar onde entra?”</p> <p>“[...] a educação infantil não se constitui em um período preparatório para a alfabetização”.</p>
5º	<p>Tema gerador: o brincar e as culturas infantis.</p> <p>Como disparador de reflexões, serão feitos sorteios de trechos do documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SÃO CAETANO DO SUL, 2013) que abordem esta temática.</p>
6º	<p>A partir da apresentação de situações existenciais, ou seja, do cotidiano dos(as) professores(as) de educação infantil e das formadoras, serão propostas discussões acerca dos variados temas geradores definidos nesta pesquisa.</p>
7º	<p>Dinâmica: dramatização de cenas escolhidas pelo grupo envolvendo situações do brincar na educação infantil, a fim de propiciar reflexões sobre a temática.</p>
8º	<p>Sorteios de palavras-chave como desencadeadoras de reflexões, tais como: “brincar e educação infantil”, “brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas”, “brincar nas variadas faixas etárias”.</p>
9º	<p>Encontro para discussão e organização para elaboração de materiais, tais como: livros de brincadeiras e/ou manual de orientações sobre materiais não estruturados.</p>
10º	<p>Apresentação do projeto de elaboração dos materiais a serem produzidos e relatos das experiências obtidas na participação nos círculos de cultura.</p>

Para este trabalho, está sendo proposta uma parceria junto à Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, o que pode vir a constituir um diálogo profícuo entre universidade e a Rede Municipal de Educação.

Frente à possibilidade de tal parceria, os círculos podem acontecer no espaço do CECAPE (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação) e da Brinquedoteca da USCS.

A avaliação será processual, de modo que, em cada encontro, um(a) participante realizará por escrito o registro. Ao final dos encontros, os grupos poderão produzir materiais, tais como livro de brincadeiras, manual de orientações sobre materiais não estruturados, e, também, destes encontros, poderá resultar a produção de artigo sobre as experiências vivenciadas nos círculos de cultura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar constitui um direito das crianças. É por meio deste ato que meninos e meninas descobrem o mundo, comunicam-se, interagem, recriam e criam cultura. Compreendendo este processo, as instituições de educação infantil devem priorizar, em sua proposta curricular, o brincar, haja vista que é uma das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais definem como eixo do trabalho pedagógico em creches e em pré-escolas as brincadeiras e as interações.

Pesquisas realizadas na área da infância vêm demonstrando que a garantia a este direito ainda não é uma realidade em muitas instituições de educação infantil. Pressionados(as) por uma política neoliberal que busca acelerar os processos de ensino e de aprendizagem, muitos(as) professores(as) terminam por priorizar, em seus cotidianos, atividades voltadas à alfabetização e ao ensino dos números.

Preocupada com esta realidade que se expõe, a presente pesquisa objetivou compreender o modo como os brinquedos e as brincadeiras se encontram inseridos em creches e em pré-escolas do município de São Caetano do Sul; cidade esta reconhecida nacionalmente por seu alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Para tanto, fez-se uma opção metodológica por uma pesquisa qualitativa que tivesse como perspectiva escutar as vozes de professores(as) e de seus/suas formadores(as). Assim, foi realizado um estudo exploratório em uma pré-escola municipal e a composição de dois grupos focais, um com professoras e, outro, com as formadoras do segmento de educação infantil.

A análise dos dados revelou um cotidiano de educação infantil bastante escolarizado, em que se verifica nas instituições que o brincar livre para as crianças limita-se a poucos momentos, como por exemplo, no parque e na participação nas oficinas de convívio. Ressalta-se que há o predomínio de práticas alfabetizadoras – sobretudo no que concerne às turmas de crianças de quatro e cinco anos – em detrimento das brincadeiras, o que caracteriza um modelo hegemônico de escola que limita a criatividade e a livre expressão das crianças.

As professoras, sujeitos da pesquisa, demonstraram preocupação frente a tal modelo e apontaram a necessidade de momentos de diálogo com as formadoras, a fim de que possam discutir sobre o brincar e não apenas acerca das atividades de alfabetização, sondagens com as crianças e números. De acordo com as

formadoras, não há o objetivo específico de que as crianças finalizem a educação infantil já alfabetizadas, mas reconhecem a presença de tais práticas nas instituições.

Não houve consenso entre professoras e formadoras quanto à presença suficiente de brinquedos e de espaços adequados para as brincadeiras, visto que as primeiras alegaram sua ausência. Durante o estudo exploratório, verificou-se a presença de brinquedos na pré-escola observada, contudo, estes não garantiam a diversidade cultural e étnica.

Ainda no estudo exploratório, foi possível observar as transgressões que as crianças fazem frente ao mundo disponibilizado pelos(as) adultos(as), bem como o companheirismo entre elas e a forma como ressignificam materiais, espaços, valores, crenças etc., produzindo, assim, as culturas infantis. Sobre tal produção cultural, parece não haver clareza entre as docentes e as formadoras.

Destarte, por meio da análise dos dados, foi possível confirmar a hipótese desta pesquisa, a de que, apesar da existência de indicadores satisfatórios de qualidade na educação infantil do município de São Caetano, o brincar tem perdido espaço para práticas escolarizantes e para o controle disciplinar, sendo este último observado sobretudo no estudo exploratório.

Contudo, pôde-se verificar também, professoras atentas às necessidades e aos direitos das crianças; ao reconhecerem seu compromisso com elas, estas profissionais têm transgredido os espaços limitadores do modelo escolarizado e possibilitado, aos meninos e às meninas, momentos para que possam explorar, descobrir, encantar e se reencantar com as coisas do mundo.

Frente aos resultados desta pesquisa, bem como à solicitação, por parte das professoras, de que sejam proporcionados espaços formativos em que possam ser escutadas, apresenta-se como produto final desta investigação uma proposta de formação para professores(as) e formadoras de educação infantil a partir da perspectiva teórico-metodológica dos círculos de cultura propostos pelo educador Paulo Freire. Tal proposta intenta contribuir com ações a fim de que sejam repensadas as práticas pedagógicas da educação infantil do município de São Caetano do Sul, tendo como foco as brincadeiras e a produção cultural das crianças.

Construir não só um espaço formativo dialógico, mas também uma pedagogia do diálogo, faz-se premente na educação infantil. Uma pedagogia que preze pela participação de meninos e meninas no cotidiano das instituições, visando garantir

que todas as crianças tenham assegurado o seu direito ao brincar e à liberdade de se manifestarem, de produzirem cultura e de serem felizes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Federal nº 8069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dez.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. 1996.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: Faria, Ana Lucia G. de, Palhares, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 67-99.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na pré-escola**. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das Naturalidades às Transgressões. **28ª Reunião Anual da Anped**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-infantil-genero-e-brincadeiras-das-naturalidades-transgressoes>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./ jun. 2010a .

_____. **Educação Infantil, Espaços de Confronto e Convívio com as Diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010b. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010b.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos R. (Orgs.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GATTI, Bernardete A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM**. 2010. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354880&idtema=118&search=sao-paulo%7Csao-caetano-do-sul%7C%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 18. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

_____. **Brincar é diferente de aprender**. Entrevista. Portal do Professor. 27 abr. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Escolarização e brincadeira na educação infantil. **Labrinjo: Laboratório de Brinquedos e Jogos**, s/d. Disponível em: <http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_005.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 59-104.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MARQUES, Fernanda M.; SPERB, Tania M. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica** [online]. 2013, v. 26, n. 2,

p. 414-421. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000200022>>
Acesso em: 19 jan. 2018.

MORETTI, Nara M.; SILVA, Nelia A. da. Brincar na Educação Infantil: transgressões e rebeldias. In: GEPEDISC - Culturas Infantis. **Culturas Infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 35-57.

NAVARRO, Mariana S.; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2012, v. 34, n. 3, p. 633-648. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>>. Acesso em: 19. jan. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. A Construção da Base Curricular Nacional Comum para a Educação Infantil. **38ª Reunião Anual da Anped**. 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoenc_om_38anped_2017_gt07_textozilma.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ONU. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Brasília: PNUD/IPEA/FJP. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. 2004. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012006-142239/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PRADO, Patrícia D. **Educação e Cultura Infantil em Creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Campinas, **Pró-Posições**, v. 10, n. 1 (28), mar.1999, p. 110-118.

_____. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 285 p. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SÃO CAETANO DO SUL. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação, Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dr.^a Zilda Arns. São Caetano do Sul: Editora CECAPE, 2013.

_____. **São Caetano consegue atender toda a demanda da educação infantil**. Prefeitura de São Caetano do Sul. 05 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/noticias/sao-caetano-consegue-atender-toda-a-demanda-da-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 02 jul. 2016

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. In: ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Joaquim M. (Org.). **História, educação e imaginário**: atas do IV colóquio. Braga: Universidade do Minho, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SILVA, Marta R. P. da. **Linguagens dos quadrinhos e culturas infantis**: “é uma história escorridinha”. 237 p. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. Meninas não desenham carros... mas tem meninas que desenham: culturas infantis, relações de gênero e histórias em quadrinhos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 983 - 1009, set./dez. 2015.

_____. “Essa ciranda não é minha só, é de todos nós”: o brincar e as culturas infantis. **Guia de Estudos - Pedagogia EAD**. São Bernardo do Campo: Metodista, 2017a.

_____. Uni duni tê... brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Guia de Estudos - Pedagogia EAD**. São Bernardo do Campo: Metodista, 2017b.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Apêndice A – Quantidade de crianças matriculadas por instituição

Instituições de Educação Infantil	Total de crianças matriculadas	Berçário menor	Berçário maior	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Creche Lar Samaritano	131	-	-	-	51	-	35	45
Creche Oswaldo Cruz	144	-	-	-	23	42	47	32
Creche Zilda Natel	161	-	-	-	-	-	115	46
EMEI Primeiro de Maio'	99	-	-	-	-	-	50	49
EMEI Abelardo Galdino Pinto	138	-	-	-	-	31	35	72
EMEI Antônio de Oliveira	127	-	-	-	-	20	48	59
EMEI Castorina Faria Lima	116	-	-	-	-	-	68	48
EMEI Emílio Carlos	168	-	-	-	-	25	48	95
EMEI Fernando Piva	163	-	-	-	23	25	66	49
EMEI Fortunato Ricci	153	-	-	-	24	41	38	50
EMEI Francisco Falzarano	215	-	-	-	-	46	74	95
EMEI Helena Musumeci	103	-	-	-	20	42	-	41
EMEI Inês dos Ramos	135	-	-	-	20	-	47	68
EMEI Irineu da Silva	164	-	-	-	19	21	71	53

EMEI Jacob João Lorenzini	162	-	-	-	24	-	73	65
EMEI João Barile	73	-	-	-	-	-	47	26
EMEI José Auricchio	240	47	20	21	44	52	23	33
EMEI José Corona	104	-	-	-	41	-	-	63
EMEI José Ferrari	139	-	-	-	22	20	44	53
EMEI Luiz José Giorgetti	94	-	-	-	23	38	23	10
EMEI Marilene de Oliveira Larocca	110	-	-	-	24	19	25	42
EMEI Octávio Tegão	80	-	-	-	16	-	24	40
EMEI Orlando Moretto	133	-	-	-	-	13	68	52
EMEI Pedro José Lorenzini	108	-	-	-	-	-	37	71
EMEI Romeu Fiorelli	93	-	-	-	13	-	33	47
EMEI Rosa Perrella	102	-	-	-	-	-	64	38
EMI Alfredo Rodrigues	123	-	15	25	40	43	-	-
EMI Alice Pina Bernardes	148	25	13	19	42	49	-	-
EMI Ângela Massei	232	25	22	24	47	68	46	-
EMI Antônia Capovilla Tortorello	262	25	24	24	68	50	71	-

EMI Candinha Massei Fedato	170	25	23	24	49	49	-	-
EMI Claudio Musumeci	138	23	17	19	41	38	-	-
EMI Fernando Pessoa	215	23	24	24	50	94	-	-
EMI Gastão Vidigal Neto	110	-	09	19	39	43	-	-
EMI Josefa da Cunha Leite	117	12	18	20	42	25	-	-
EMI Josefina Cipre Russo	182	26	18	24	64	50	-	-
EMI Maria D'Agostini	201	23	16	23	42	48	49	-
EMI Maria Panarielo Leandrini	172	25	24	25	49	49	-	-
EMI Maria Simonetti Thomé	197	25	24	25	73	50	-	-
EMI Marily Chinaglia Bonaparte	268	24	24	47	74	99	-	-
EMI Matheus Constatino	138	25	22		45	46	-	-
EMI Thereza Coan Fiorotti	168	23	22	23	50	50	-	-

Fonte: Informações atualizadas concedidas pela Secretaria Municipal de Educação (13 dez. 2017)

Apêndice B – Convite para participação na pesquisa

São Caetano do Sul, 03 de outubro de 2017.

Professores(as) de Educação Infantil
Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul

Eu, Luciene Franceschini Eusebio, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, compartilho que estou desenvolvendo pesquisa intitulada: *“Um convite ao brincar: brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul”*, cujo objetivo é o de compreender como os brinquedos e brincadeiras estão inseridos nas instituições de Educação Infantil desta Rede Municipal, na perspectiva de pensar propostas de intervenção na prática pedagógica no que se refere ao brincar.

Nesse sentido, reconhecendo a importância de ouvir os professores e as professoras, convido-os(as) a participarem de um grupo de discussões envolvendo a temática brincar na educação infantil.

Data: 10/10/2017 (terça-feira)

Horário: das 18h até 19h30min

Local: CECAPE – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação

Solicito que os(as) interessados(as) enviem e-mail para: franceschini.luciene@gmail.com informando o nome e telefones de contato, até o dia 08/10.

Caso o número de inscritos(as) seja maior do que as vagas disponíveis para esta pesquisa, será realizado um sorteio. **A confirmação dos(as) participantes será feita até o dia 09/10 via contato telefônico.**

Ressalto que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade dos(as) participantes envolvidos(as) e, além disso, garanto meu comprometimento em possibilitar, aos(às) participantes um retorno dos resultados da pesquisa.

Agradeço a compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste trabalho.

Atenciosamente,

Luciene Franceschini (Mestranda em Educação)
Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora desta pesquisa)

Apêndice C – Termo de consentimento para participação na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
RG _____ e CPF _____,
consinto em participar da pesquisa intitulada: *“Um convite ao brincar: brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul”*, cujo objetivo é o de compreender como os brinquedos e brincadeiras estão inseridos nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de São Caetano do Sul, na perspectiva de pensar propostas de intervenção na prática pedagógica no que se refere ao brincar.

Fui informado(a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela mestrandia Luciene Franceschini do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva.

Foi esclarecido que a metodologia constará da participação em grupo focal que consiste em discussões envolvendo a temática brincar na educação infantil. Para tanto, serão realizadas gravações em áudio que ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora deste estudo.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que será preservada a minha privacidade.

Concordo que os dados, mantido o sigilo sobre a minha participação, sejam publicados com fins acadêmicos ou científicos.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de 2017.

Assinatura

Identificação da Pesquisa

Título da Dissertação de Mestrado: Um convite ao brincar: brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil de São Caetano do Sul

Mestranda: Luciene Franceschini

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva

Identificação do(a) Participante

() Professor(a) de Educação Infantil () Professor(a) Formador(a)

Nome: _____

Idade: _____

Cor/raça/etnia: _____

Formação:

() Magistério.

() Graduação. Qual/Quais? _____

() Pós-Graduação. Qual/Quais?

Quanto tempo de experiência como professor(a) de educação infantil? _____

Quanto tempo de experiência como formador(a)? _____

Apêndice D – Transcrição de grupo focal com formadoras de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul

Data: 06 de outubro de 2017

Local: CECAPE – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação

Horário: das 14h10min até 16h30min

Integrantes: 5 formadoras

Identificação:

Designação	Idade	Formação	Tempo de experiência como professora de educação infantil	Tempo de experiência como formadora
F1	45	Magistério Graduação em Pedagogia	15 anos	1 ano
F2	52	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação baseada na abordagem Reggio Emília	28 anos	4 anos
F3	49	Graduação em Pedagogia	30 anos	5 anos
F4	50	Graduação em Artes Visuais e Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia	24 anos	5 anos
F5	48	Graduação em Pedagogia e Letras Mestrado em Educação (em andamento)	30 anos	5 anos

Pesquisadora: Para começar, digam livremente: quando eu falo a palavra brincar, o que vocês pensam sobre isso?

F1: O brincar é nato na criança.

F3: Me vem a palavra infância.

F2: É escolha, descoberta, investigação.

F4: Diversão, liberdade.

F5: Prazer e é natural.

Silêncio.

Pesquisadora: Quando eu falo “infância”. Falem livremente o que vem na mente de vocês.

F2: Vem o brincar.

F3: Descoberta.

F5: Prazer.

F4: Divertimento.

F1: Descoberta, né?

F3: Amizades, direitos garantidos, a gente sempre pensa isso, né? Na brincadeira como direito a ser dado na infância.

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém pode explicar ou descrever algum exemplo?

F2: Brincadeira vem junto com o outro, né? Eles brincam sozinhos desde bebês com as descobertas e depois com o outro e isso acontece desde que eles se descubrem como uma pessoinha, né?

Silêncio.

F1: Mas o que do brincar você quer saber? (*dirigindo-se à pesquisadora*)

Pesquisadora: Por exemplo, quando eu disse para vocês falarem sobre o brincar, você disse que ele é nato. Fale mais sobre isso.

F1: Ninguém ensina a criança a brincar. Depois que ela nasce, ela aprende a brincar primeiro com ela mesma, a se divertir com as descobertas dela e depois através das interações com os objetos. Eu falo que é nato porque a criança descobre sozinha, você não precisa ensinar a criança a brincar. Não existe aprendizagem do brincar. Ela não começa a brincar porque ela aprendeu a brincar. Ela começa a brincar porque ela se descobre brincando. Porque ela descobre que se diverte.

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém quer comentar mais alguma coisa?

F2: O primeiro brinquedo da criança, a primeira brincadeira que faz é com o próprio corpo.

F1: Eu estou com duas bebês em casa. Eu tenho uma filha de doze anos e agora duas bebês. Estou em uma fase diferente, né? E eu presencio muito isso em casa. Elas brincam o tempo todo. Eu nunca ensinei elas a brincarem do jeito que elas brincam. Inclusive uma nem descobriu a outra. Agora que elas estão se descobrindo.

F2: A brincadeira do bebê está ligada a tentar descobrir o mundo onde está inserido, né? Daí vem esse brincar.

F4: Exploração, né?

F3: E na sequência vem a parte que é a da descoberta do outro. Quase sempre é a mãe ou algum outro adulto que está junto e aí começa a brincadeira de imitação. O adulto começa a falar: “Cadê o nenê?” “Achou!” Aí tampa com a fraldinha. Também tem a parte que canta as cantigas e também começam a fazer parte da brincadeira do bebê.

Silêncio.

Pesquisadora: Ok. Agora, quando eu falo: brincar na educação infantil, digam o que vocês pensam sobre isso.

F3: Primeiro atender a uma necessidade que eles têm, né? A criança tem essa necessidade. O tempo todo ela quer brincar. O tempo todo e em qualquer idade, ela quer brincar. A escola tem que atender a essa necessidade buscando estratégias, né? Ora o brincar pelo brincar, ora o brincar como estratégia de aprendizagem e a brincadeira está no currículo como uma coisa que precisa ser atendida. Garantida. Todo o professor tem que garantir e isso está no currículo como garantia. Então, a gente até na última exposição que a gente fez, a abordagem foi sobre o brincar, né? Aprender através da brincadeira e isso está na educação infantil, né?

F2: As crianças estão ali com um monte de gente da idade deles, está pipocando a interação, né?

F3: Agora, o que acontece hoje, que é claro é assim: cada vez mais as gerações que estão vindo, as mães das crianças que a gente recebe já trabalham o dia inteiro e também não são mães que não brincaram na rua. Então, o que antigamente a gente percebia que a brincadeira de rua era trazida para as

situações de escola, hoje eu percebo que está acontecendo ao contrário, né? Essas brincadeiras antigas, as brincadeiras de rua se tornam estratégia dentro da sala de aula e aí faz o movimento contrário. A brincadeira que eu aprendi na escola, eu levo para o meu grupo social de casa, né?

F5: É.

F3: Tanto é que a gente brincava na rua (*dirigindo-se ao grupo de formadoras*) de pega-pega e hoje o que acontece é um resgate dessas brincadeiras na escola. Pra gente isso era viver normal e ninguém trabalhava com resgate dessas brincadeiras na nossa época na escola. Hoje é resgate, né?

F1: É.

F5: E uma preocupação nossa também é tentar garantir isso dentro da escola. Em alguns professores, a gente observa resistência e isso é deixado de lado. Então isso é um ponto de atenção do nosso grupo. Nós estamos pensando muito nisso, como a gente pode fazer um trabalho que estimule essa garantia.

F2: É, o professor tem que promover essas situações.

F3: Porque a gente percebe assim, a gente tem uma fala recorrente de que a gente deve ter um olhar, né? Se fala muito do olhar. Olhar para a criança. Então a gente tem um olhar diferenciado para uma atividade dentro do eixo matemática, dentro de todos os eixos, né? Mas e o brincar? Às vezes o brincar está sem olhar. A criança está ali brincando por brincar e o professor não tem um olhar para aquilo. Então a gente acha que já teve um avanço. O brincar, muitas vezes entra como uma estratégia de aprendizagem, mas isso não basta. E o brincar pelo brincar mesmo? Ele também precisa acontecer. Tem que ser planejado também.

F4: Eu acho que até o brincar como estratégia de aprendizagem é um pouco pobre nas escolas.

Silêncio.

Pesquisadora: Quero que vocês comentem mais um pouco sobre esta questão que vocês falaram que o brincar está presente no currículo e precisa ser garantido, como vocês observam que isso acontece nas instituições de educação infantil da rede? A F5 colocou que, muitas vezes, as professoras e os professores de educação infantil deixam isso de lado. Por que esse brincar é deixado de lado?

F1: Eu acho que tem um foco muito grande nos outros eixos. Na verdade, a gente se penaliza o tempo todo pelo brincar estar achatado nos outros eixos. Isso nos incomoda muito. Eu entrei no grupo esse ano, mas a gente desde o começo do ano tem pensado nisso de resgatar a importância da brincadeira pela criança. Resgatar como estratégia para aprender, resgatar o olhar do professor para a brincadeira, de resgatar o olhar do professor enquanto a criança brinca, quais as interações, qual a aprendizagem envolvida. Isso foi se achatando.

F2: Foi se perdendo.

F1: Foi um processo que aconteceu devagar e quando a gente percebeu já tinha corrido muito.

F5: O que pode ser também, é que a gente tem que considerar uma série de hipóteses. Então, temos que considerar essa questão da aceleração que existe. O mundo é muito ágil, então a comunicação é muito dinâmica, tudo é muito atropelado e cada vez se acelera, se adianta mais certos processos. Então a tendência da escolarização pode estar por trás disso também. Porque tem uma série de exigências: tem que aprender a ler e escrever.

F4: Tem que aprender a contar, a registrar os números.

F5: Então isso é uma das possibilidades do brincar ser deixado de lado.

Pesquisadora: Como está inserida essa tendência da alfabetização na educação infantil na rede de São Caetano?

F4: Não existe esta obrigatoriedade.

F3: Essas questões estão inseridas desde o berçário em um contexto de letramento. Então, o letramento está presente desde que a criança está sendo gerada ali. Tudo está no contexto de letramento. Não tem como a escola fugir disso e mesmo porque tem muitas situações que são enriquecedoras. O letramento dá conta de muita coisa, né?

F1: É. A escola é igual na rua, é o social, né? E as várias informações que a criança recebe nesse mundo, ela já vem desenvolvendo e aí ela vai caminhando na escrita e a criança já acaba no final do infantil já escrevendo de uma forma muito próxima ao convencional. Mas esse não é o foco. Não é o objetivo.

F2: Não é o objetivo que saia alfabetizado.

F3: E quando a gente fala de letramento, a gente está falando das situações de letramento matemático, estético, de todo tipo de letramento. Então, isso acontece na educação infantil? Automaticamente, tem crianças que estão ali e acabam se

alfabetizando, né? Não que a gente despreze situações de alfabetização. Também a gente tem situações de alfabetização.

F1: Acontece muito até pela própria linguagem, né? Você faz uma roda de conversa, conta uma história, escreve as coisas, né?

F3: A própria identidade que é um eixo importante, identidade e autonomia, ela leva a criança a descobrir que o nome dela tem uma função social muito forte e o trabalho com os nomes automaticamente vai levando a essas situações de alfabetização.

F2: Tem os portadores textuais, você acaba inserindo nesse contexto.

F4: O letramento vem caminhando junto, mas a gente cuida muito para que não haja uma escolarização precoce.

F3: Eu acho que o nosso grupo, grupo de auxiliares, grupo de diretoras, grupo de professoras, cada um tem uma visão diferente. Não somos nós que cobramos essa questão da alfabetização, mas muitas delas se cobram muito, por mais que a gente fale, porque existe também uma influência muito grande do que os pais pedem, do que os pais acham. Resumindo: a educação infantil não se constitui um período preparatório para a alfabetização ou para qualquer outra habilidade que a criança precise no primeiro ano. A gente tem muito claro isso de que a gente não trabalha em função do ensino fundamental. A gente não abre mão do brincar e ele é muito forte.

F2: É muito importante.

F3: Agora o que a gente está caminhando, eu acho, para enxergar dentro do brincar as várias formas, os vários tipos. Cada um tem a sua especificidade e tem aí por trás o papel muito forte do professor. Tem momentos que a brincadeira é livre, que a criança brinca sozinha por si mesma.

F4: Mas mesmo na brincadeira livre precisa ter um olhar.

F3: É, tem um olhar. Tem uma intencionalidade.

Silêncio.

Pesquisadora: Então vocês começaram a falar sobre o papel dos professores e das professoras de educação infantil no brincar. Qual é esse papel?

F1: Primeiro deve garantir o tempo, equilibrando o tempo do brincar com os outros eixos porque também são importantes e eu acho, assim, viabilizando e planejando a brincadeira em todos, eu não sei que palavra usar, mas o que vou falar pelo exemplo acho que dará para entender, por exemplo: o brincar quando

você oferece uma brincadeira em grupo você está brincando junto e você está organizando. O brincar quando você joga para a criança organizar e fazer escolhas. O brincar envolvendo a brincadeira simbólica. Então tem vários tipos de brincadeiras, cada um se constitui de uma forma e cada professor deve viabilizar as aprendizagens e é isso que a gente quer: a criança ter a oportunidade de brincar muito, de crescer muito e de aprender muito através das propostas diferenciadas do brincar. Desde a brincadeira livre até a brincadeira dirigida.

F3: As brincadeiras exploratórias, as investigativas. Tudo isso requer planejamento porque tem a idade da criança que ela brinca a partir do adulto. Então tem o momento de brincar junto, tem o momento de planejar o material, o espaço para ela brincar, né? Pensar que agrupamento é mais favorável. Então o planejamento, o olhar, o registro que a professora faz em cima daquilo, às vezes, a gente tem visto que isso está um pouco subestimado no sentido de que a professor tem consciência de que eles querem brincar, mas o brincar está sendo dirigido. Não é a todo momento que o brincar tem que ser dirigido ou que ele tem que ser estratégia para levar a aprendizagem.

F1: Olha, eu vou falar. A gente foi fazer um curso e a pessoa que dá o curso é super bem-conceituada que é a Renata Meirelles do território do brincar e eu saí muito chateada de lá, na verdade saí preocupada, por causa de uma fala dela. Ela falou sobre o brincar espontâneo. Não sei se você lembra dessa fala. *(dirigindo-se à F4)*

F4: Não.

F1: As professoras não entendiam o que era o brincar espontâneo. Ela teve que voltar, tratar primeiro o que é espontâneo, porque as brincadeiras são mega dirigidas, não é um espaço para as crianças. Então ela cuidou do que era espontâneo para depois cuidar do brincar. Mas ela se mostrou super entristecida porque ela falou: “O brincar está morrendo dentro das escolas.” Então o trabalho dela é desse resgate.

F2: Isso.

F1: Então pra você ver *(dirigindo-se à pesquisadora)* que a nossa preocupação não é em vão e essa preocupação não é só de rede pública, é de particular também. Às vezes até mais, né? Por que vai deixar brincar? Como se o brincar fosse atrapalhar a aula. Isso é muito preocupante, né? Os pais também têm uma

visão muito distorcida e aí vem aquela questão de pensarem que brincar é como se não estivessem fazendo nada.

Silêncio.

Pesquisadora: Quando falamos “apenas brincando”, o que vocês pensam a respeito disso? O que vocês sentem com isso?

F3: Não tem esse “apenas”, né? A criança quando está brincando, é muito legal. Que bom que ela brinca.

F5: Esse “apenas brincando” é dito por pessoas que não conhecem o que existe por trás desse brincar.

F1: É a criança está aprendendo.

F3: Para a criança pode ser só o brincar, mas para o adulto tem todo um olhar e uma percepção do que está acontecendo.

F2: Na rede tem de tudo, tem até o ponto de uma professora perguntar para uma diretora: “Mas eles aprendem quando estão brincando?” E aí aconteceu toda uma discussão, um debate na escola e inclusive virou objeto de estudo dessa escola essa questão e agora estão estudando esse brincar em um movimento de que a escola toda estão entendendo esse movimento do brincar das crianças.

F3: Se não tiver bem munido disso, bem compreendido isso, a professora não tem como argumentar para os pais e aí quando cobrarem ela, chega ao ponto de pensar: “Eu estou apenas brincando.”

F4: Também tem aquelas situações que as crianças estão lá brincando sem intencionalidade e sem planejamento e a gente se depara com situações em que o brinquedo está jogado no chão e não teve critério de escolha, de nada e que as crianças não estão fazendo nada. Estão só pisando e escorregando em cima de brinquedos de plástico. Então, nesse caso é um “apenas brincando”.

F3: É porque nesse caso está sem intencionalidade e sem o olhar do professor.

F1: Mas o problema é que, às vezes, a sensação que dá, não estou generalizando e colocando todos os professores em um balaio só, mas o medo que dá é que tendencione o brincar só para um brincar: só brincadeira dirigida ou só brincadeira livre. É difícil encontrar um equilíbrio.

F3: Tem uma questão que eu reparo, aí é particular das minhas escolas, que eu não sei se acontece com vocês (*dirigindo-se às formadoras*). Existem situações em que a professora, ela quer trabalhar agrupamento, então ela precisa se dedicar a um certo grupo de crianças ali para ela poder observar melhor, até para

ela fazer uma sondagem, às vezes precisa de uma atenção especial, então já é prática na rede esses agrupamentos, só que às vezes está um pouco distorcido esse agrupamento. Então, as crianças vão ficar com a auxiliar fazendo alguma coisa para que a professora se dedique a um grupo mais restrito de crianças. E aí? Que critério ela usa para esse agrupamento? Então o critério é aquele critério que favorece a professora. “Eu vou ficar com esses porque eu preciso desses, mas eu vou segurar um que é mais levadinho. Mas eu não posso deixar três levadinhos com a auxiliar porque não é função dela ficar cuidando e a auxiliar vai dar uma brincadeira ali fora.” Aí a auxiliar vai em outro ambiente, separado. Então a gente vem lutando quanto a essa questão do agrupamento porque tem crianças que ficam sempre afastadas e a questão que eu venho colocando é isso: o que eles estão fazendo lá fora? Aí a professora diz que estão brincando com a auxiliar. Mas aí vem a questão: a auxiliar está com qual olhar para essa brincadeira? E aí a professora fala que ela está cuidando para eles não se machucarem porque ela não pode dar nada de cunho pedagógico. Então em que momento a professora está olhando para a brincadeira? A professora não está olhando, ela está olhando para a atividade de escrita, de matemática, de artes.

F5: Então essa brincadeira não é planejada.

F3: Isso e pior que isso.

F4: A brincadeira é ignorada.

F3: Isso. Que importância que tem essa brincadeira se a professora não está olhando? A auxiliar tem que cuidar, está ótimo. Ela tem que cuidar para não se machucarem. Mas, então, não tem ninguém planejando aquela brincadeira e fica esse olhar mais cuidadoso. Isso, nas minhas escolas, a gente está trazendo essa questão: que importância a professora está dando para o brincar se ela nunca está com eles e é sempre por conta da auxiliar.

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém quer acrescentar alguma coisa?

F2: Muitas vezes isso é feito como uma forma de passar o tempo e manter as crianças entretidas enquanto o foco da professora é ficar com um grupo menor.

F1: Eu acho que seria legal a professora fazer um combinado com a auxiliar, de fazer um momento invertido. A auxiliar troca de agrupamento com a professora para ela observar o brincar.

F3: Então, esse momento da inversão eu não estou vendo e isso é preocupante, né?

F5: É porque o brincar fica sem o olhar da professora.

Pesquisadora: Continuando as discussões sobre o brincar na educação infantil, vou entregar uma imagem para cada uma de vocês. Quero que observem esta imagem e depois me digam livremente o que pensam a respeito levando em consideração essa questão do brincar na educação infantil. **(Figura 1)**

F3: Isso é uma questão que a gente fala sempre, a criança é puro movimento, é pura expressão, a criança tem várias linguagens e infelizmente a escola tem tirado isso dela. A escola vem roubando a infância.

F5: Brecando a infância se a gente não cuidar e não correr atrás.

F3: A gente está tirando tudo isso deles.

F1: Estamos escolarizando.

F2: É porque o pessoal fica só com uma linguagem.

F5: Pelo que estou vendo aqui, depois da escola, a criança saiu até com a cabeça maior. Saiu cheio de informação na cabeça e o corpo sumiu.

F1: É, acabou com o eixo do movimento.

F3: A criança vai com toda experiência para a escola, vai com toda a bagagem, dá pra ver aqui na figura, fora da escola tem a brincadeira simbólica, na natureza, a relação com o outro.

F2: Que era o que acontecia quando a gente era criança, né? Brincava com os vizinhos, com as amigas, brincava na rua. Muitas vezes nós temos nas escolas espaços que favoreceriam todas essas situações aqui da figura, mas não acontece. Nem sempre é garantido porque sempre tem: agora é hora de, agora é hora de, mas não tem uma preocupação com o brincar.

F3: Se a gente for pensar que a brincadeira dá conta de tudo, ela dá conta da experiência, ela dá conta da descoberta, ela dá conta das relações, ela dá conta da expressão, ela dá conta de tudo.

F1: De aprender.

F3: Então não precisa disso, né? Agora é hora de cantar, agora é hora de comer, agora é hora de ficar na roda de conversa. Não precisa disso.

F4: Porque na educação infantil não existe nada fragmentado.

F3: Isso.

F1: Tudo está relacionado.

F2: Quando a gente lançou para um encontro o tema “Onde é a brincadeira”, foi muito difícil para algumas professoras. Parecia um enigma para quem participou. Então, por exemplo, vai dar a atividade de matemática, onde está a brincadeira? Essa foi uma pergunta que a gente lançou. Onde mais pode acontecer a brincadeira dentro dos outros eixos? E aí aconteceu como se fosse uma pane, as professoras não conseguem relacionar.

F3: É difícil, né? Como é que você transcreve para o papel, uma situação concreta que se torna visível a aprendizagem das crianças por meio da brincadeira? É difícil. A gente entende a situação delas. A gente é regida pelo referencial, pelos PCN’s, mas também a gente tem a cobrança das diretoras. Por mais que a gente tente fazer um alinhamento, uma equipe gestora pensa diferente da outra. Então quando uma professora vem de uma escola e vai para a outra é um pouco diferente até se adaptar.

F1: É difícil também porque tem a cobrança dos pais, da gestão, então como é que vai mensurar? Como é que vai provar que a criança aprendeu?

F2: Através da brincadeira, né?

F3: Então, talvez, por isso tenha sido difícil para as professoras nesse encontro pensar como é que iriam trazer para cá (*referindo-se ao CECAPE*) uma exposição tridimensional onde eu consiga medir e tornar visível a aprendizagem das crianças por meio da brincadeira?

F1: Você está me fazendo até lembrar da questão de metodologia, que diminuíram muito os papéis onde tinham os registros das atividades e teve muita escola que teve embate com os pais.

F4: É. Por que como você vai provar a aprendizagem que não está no papel?

F3: É.

F5: Aí escuta: “Cadê as atividades de matemática?” “Por que só tem cinco folhas?”

F1: Porque trabalha jogos, joga boliche, faz contagem, brinca com baralho e também faz a contagem, algum jogo com o corpo e faz a tabulação de pontuação e tudo através da brincadeira. Mas é difícil porque tem que dar satisfação para muita gente.

F3: E vai além porque não é só assim: fazer o registro e mostrar o registro de matemática que comprove que a criança aprendeu. É pior ainda quando a crença é de que a atividade no papel é que promove e garante a aprendizagem.

F4: Garante um avanço, né?

F3: Tem muita coisa que a gente tem que desconstruir ainda. Mas também temos que tomar cuidado porque tem muita coisa que a gente já avançou e tem muito boas gestoras que tem a importância do brincar muito claro e garantido e que nem seja mérito nosso. Não é porque a gente vai uma vez por semana na escola que isso está garantido. A gente tem pessoas muito competentes na rede.

F4: É isso mesmo.

Silêncio.

Pesquisadora: Vou entregar uma frase para vocês (*entrega um papel para cada participante*). Quem quer ler?

F1: Eu.

Pesquisadora: Pode ler.

F1: “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” (Carlos Drummond de Andrade)

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre essa frase?

Silêncio.

Pesquisadora: Podem dar exemplos também ou descrever alguma situação que já tenham observado na Rede, fiquem à vontade.

F1: Eu acho que está implícito aqui toda a importância do brincar, de tudo o que a criança constrói a partir da brincadeira. Como a gente está nas escolas, eu vi uma frase de um artista plástico. Será que era do Ivan Cruz? Que fala que o homem que cresce sem ter a garantia do brincar é menos humano. Que quem cresce com a garantia da brincadeira durante a infância, ele é mais humano do que os demais. Então eu acho que é isso. É isso que a gente está tentando perseguir. Eu acho que é embasado mais ou menos nesse pensamento que a gente está preocupada com a infância porque a infância daqui a pouco vão ser pessoas adultas e será que pular isso não pode gerar uma coisa grave? Mais grave para alguns e menos grave para outros. Porque pula um período muito importante. Pula, não. É menos trabalhado ou mais trabalhado, mas isso faz parte da nossa formação como gente, como pessoa. Por exemplo: se você vai no pediatra e teu filho pula um período do engatinhar, isso mais para frente vai ter uma consequência. Talvez o brincar esteja na importância, numa correspondência aí de ter as aprendizagens adquiridas pelo brincar.

F3: Até pelos movimentos livres, né? Isso a gente tem comprovado. Se a gente não garantir que a criança ou que o bebê possa explorar esses movimentos livres, a descoberta do próprio corpo que é a brincadeira a gente sabe que lá na frente reflete muito, né?

F2: Até como ele lida com as situações.

F3: Lida com as situações pessoais, como se comportam.

F2: E também aprende muitas coisas brincando com o outro. Inclusive regras, limites, o esperar, o respeito. A gente está vendo muitas situações de intolerância das pessoas umas com as outras, né? Eu acho que isso é o reflexo porque as crianças hoje em dia não brincam mais.

F3: E a relação que tem com a escolarização é porque é assim: promover a brincadeira também dá mais trabalho. Se você escolariza, você coloca as crianças sentadas e enfileiradas é um controle. Às vezes as situações escolares necessitam desse controle. Cada escola tem uma realidade. Então, é mais difícil você propor. A brincadeira ela também pressupõe uma democracia, é difícil você lidar com a democracia, né?

F5: Lidar com o que é livre dá mais trabalho mesmo.

F4: Esse pode ser também um dos motivos pelos quais as pessoas não se envolvem com as propostas, pela sensação de perda de controle.

F1: Nossa, muito isso mesmo.

F3: Eu sempre tento fazer um exercício assim: eu brinquei na rua. A minha rua não era asfaltada e a gente brincava e as idades eram muito diversas ali. Eu não brincava só com pessoas da minha faixa etária e eu tinha que aceitar as regras. Às vezes eu estava em um grupo que eu era a mais velha e eu conseguia mandar e às vezes eu era a café com leite.

F1, F2, F4, F5: risos.

F3: Quantas vezes eu saía da brincadeira com raiva e eu não podia reclamar para a minha mãe. A minha mãe não ia brigar por mim. Eu tinha que resolver na rua e aí eu fico pensando que essas coisas podem ter consequências boas, né?

F4: É.

F3: Hoje eu posso conseguir me resolver em novas situações.

F1: Hoje em dia é um crime a criança ser frustrada, né?

F3: É, hoje é um crime.

F2: E a brincadeira dá conta de tudo isso.

F3: Dá conta de tudo isso mesmo.

Silêncio.

Pesquisadora: Vou aproveitar o que a F3 está falando e quero que comentem: há brincar diferente nas variadas faixas etárias na educação infantil?

Silêncio.

Pesquisadora: A F3 disse que brincava com crianças de diversas idades e na Rede de São Caetano, como é esse brincar nas variadas faixas etárias? As crianças brincam juntas? Como isso acontece?

F1: Um grupo com outro? Como a gente agrupa?

Silêncio.

Pesquisadora: Comentem livremente o que vocês observam na rede. Por exemplo: a questão do tempo, como é para as crianças menores e para as crianças maiores? Como isso acontece?

Silêncio.

Pesquisadora: Quem pode falar um pouco?

F3: Eu acho que isso, o brincar com idades diferentes é fundamental e isso é uma coisa que a gente estuda e sabe da importância, do que isso promove e também porque a gente começa a lembrar da gente. Eu vou lembrar novamente: eu brincava e nós tínhamos idades diferentes. Isso foi positivo para minha vida. Mas, isso não é fácil. A gente tem essa tendência de estar dentro da escola fechadinha na minha sala de aula e é muito difícil também porque a escola não se constitui como esse território de aprendizado, de estudo para o professor. Então é muito difícil ter tempo dentro da escola pra fazer um planejamento junto, então é mais difícil.

F1: O que vai garantir um pouco é a oficina de convívio quinzenal.

F3: Mas é isso que eu ia falar. Então, se fez necessário que a rede instituisse um projeto. Existe um projeto institucional que são as oficinas de convívio que garantem isso pelo menos quinzenalmente e que as crianças brinquem em grupos e, mais do que isso, além delas estarem misturadas nas variadas idades, elas têm a possibilidade de escolher com quem querem brincar, com o quê, com qual espaço, com qual material e por quanto tempo elas querem. Se quer ir para um lugar ou para outro ou se quer ficar uma hora e meia em um lugar só e só com uma brincadeira. Mas isso é uma coisa que a gente tem que lutar para que seja garantido porque não é fácil.

F1: Porque tem algumas diretoras que não gostam.

F3: Demanda planejamento, tem umas diretoras que tem aquele instinto, né? De que é perigoso.

F4: É, por exemplo: “será que o mais velho vai chutar o mais novo?”.

F3: Mas a gente tem provas do quanto isso é positivo e que se isso acontecer, eles vão aprender e inclusive o objetivo não é nem só o brincar. É a questão da3: identidade e autonomia que está super presente porque é escolha o tempo todo, né?

F1: É: eu escolho, eu sou responsável por minha escolha, eu sei o porquê estou escolhendo, eu digo se eu gostei, se eu não gostei.

F3: Tem a roda de socialização depois para falar do que eu gostei, onde eu quero ir semana que vem, o que eu achei mais legal.

F5: A questão da socialização é muito forte, o cuidado com o outro, tudo.

F1: Muitas vezes a gente tem um G4 e o G2 e então eles têm o receio das crianças se machucarem, mas o que a gente vê é os maiores cuidando dos menores, né?

F2: Chamando para a brincadeira.

F5: Eles gostam de brincar com os menores.

F3: A gente tem uma experiência particular, eu e você, né? (*dirigindo-se à pesquisadora*). A F3 trabalhou como professora de educação infantil na mesma EMEI que eu atuei também como professora, no ano de 2011.

Pesquisadora: Concordou sinalizando “sim” com movimento afirmativo com a cabeça.

F3: Os seus eram os pequenos e os meus eram os maiores e a gente viu o quanto um aprendia com o outro.

F2: Existe os diferentes brincades de acordo com as faixas etárias.

F1: E mesmo o tempo, né? Eu acho que pelo próprio Referencial, acho que foram vocês que devem ter planejado uma tabela (*dirigindo-se às demais formadoras*) onde você tem um tempo maior para as brincadeiras dos pequenos com movimento, circuito, desafios motores e aí esse tempo vai mudando na medida em que as crianças mudam de faixa etária.

F4: Então, não tem muito essa questão do tempo do brincar, o brincar pode estar nos outros eixos também e isso depende do olhar do professor, da criatividade, porque eu posso dar um projeto onde tem o brincar além do eixo de movimento e

da brincadeira, eu posso dar matemática com brincar, eu posso dar artes com brincar e pode ter o tempo lá garantido do brincar. Então vai brincar em diferentes formas segundo o olhar e a intencionalidade do professor.

F3: O brincar como atividade principal, como estratégia, como atividade de passagem e tem o horário de parque que é garantido no semanário, aí de trinta a quarenta minutos, depende.

F5: Trinta, né F3?

F3: É, depende.

F5: Criança de período integral vai duas vezes: de manhã e à tarde.

F3: O parque tem que ser garantido. Não pode adiantar, por exemplo, uma atividade do dia das mães e não ir no parque porque aí acaba banalizando o horário do parque.

F1: É. Aí tem aquilo: “Hoje eu não posso ir porque tenho que terminar essa escrita.” A gente sempre bate muito com elas que isso não pode acontecer porque penaliza bem o parque sendo que o coitado fica oito horas na escola.

F2: Assim como para os bebês não pode dizer: “Ai, hoje eu não vou lá no sol porque eu tenho que fazer a lembrancinha do dia das mães.” Não pode. Precisa estar lá. Isso é uma atividade permanente.

F3: Duas vezes ao dia.

F2: É porque eles precisam ir ao sol.

F3: Tanto ser um espaço externo porque é mais livre e principalmente porque a criança que passa o período integral na escola, bebê é o único lugar que bate sol e até um ano tem que garantir esse horário de sol porque isso é uma questão de saúde.

F1: É, não é nem de educação. É questão de saúde mesmo.

F3: A brincadeira também é uma questão de saúde.

F4: Com certeza, o movimento, tudo isso que remete.

Silêncio.

Pesquisadora: Vou entregar mais uma frase para vocês. (*entrega um papel para cada participante*). Quem quer ler?

F5: Eu posso ler. “Não é o castelo de areia a coisa mais importante na brincadeira da criança. O mais importante é a imagem de um castelo de areia que a criança tem na cabeça antes de começar a construir o castelo. Por que

outra razão você acha que ela destrói com as mãos o castelo que acabou de construir?” (Jostein Gaarder)

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre isso?

Silêncio.

F3: Aqui, eu acho que ele faz referência, a esse mundo imaginário.

F2: A imaginação, né?

F3: A simbologia, o mundo da imaginação que a criança já vem com isso. Ela já traz isso para a brincadeira. Às vezes a gente quer que ela brinque de uma maneira que a gente imaginou, mas ela já tem uma imagem formada, né? E é isso que a gente vai tirando das crianças se a gente não cuidar.

F1: É uma questão da imaginação onde a criança não está construindo só para deixar construído. Às vezes ela vai construir, para desconstruir e construir outro. Eu acho que então é uma questão de experiência, do aprender através das próprias construções.

F5: Aqui também me trouxe a ideia do prazer no processo, de ver concretizar alguma coisa que ele tinha em mente. Assim: ele tinha uma ideia na cabeça e queria ver aquilo concretizado e o prazer, o mais importante foi construir.

F3: A criança já traz um repertório com ela, né? A gente não pode desconsiderar isso. Assim como o grupo de crianças, com que ela brinca consegue considerar o repertório, a professora precisa considerar esse repertório.

F2: É considerar o olhar para tudo o que a criança já traz consigo.

F4: É, não dá para desconsiderar o que a criança já traz.

F2: Não dá pra ser assim: “Esquece tudo que agora eu vou ensinar você a brincar.” Não existe isso. As crianças mostram o tempo todo que elas são potentes e sabidas. Aí o professor tem que ter esse olhar pra isso e aí buscar um gancho pra ir aprimorando.

F5: Precisa olhar e ouvir. É um exercício de escuta ativa e a gente tem que saber ouvir.

F3: As crianças constroem aprendizagem em cima das teorias que elas fazem. Cada criança tem a sua teoria. Por mais que a gente pense: “Nossa, esse daí viaja.” Exemplo: estou falando um assunto e ele vem trazer a notícia do canário de casa e a gente pensa: “Nossa, está viajando.” Mas a gente tem que dar ouvidos para essas viagens porque cada um tem a sua teoria sobre as coisas.

F4: Às vezes a gente acha que é viagem da criança, mas depois vai entender que o que a professora falou é que lembrou essa criança daquilo que ela começou a falar também.

F3: É, porque as crianças têm conhecimentos prévios de tudo e, às vezes, a gente não considera.

F2: É igual quando um filho quando vem pra gente e pergunta alguma coisa constrangedora e aí a gente fica teorizando para amenizar a coisa, mas a criança só queria saber para que serve determinada coisa. Por exemplo: para que serve a camisinha? Aí a gente fica teorizando e a criança só quer saber para que serve. É a mesma situação. Às vezes a gente complica as coisas.

F3: Complica mesmo.

F2: O adulto complica.

F3: Porque a gente trabalha em cima de resultado, de produto, né?

F2: Ou que seja sempre a partir do meu ponto de vista, por exemplo.

F3: E isso é muito difícil porque, muitas vezes, no planejamento da professora, ela tem muito claro onde ela quer que as crianças cheguem e as crianças dão caminhos completamente diversos. Aí a professora pensa no processo, mas não olha para o processo porque ela está preocupada com o resultado final. E muitas vezes não dá certo e as crianças não chegam onde a professora queria. Então a professora despreza todo o processo que tinha coisas ricas e fica frustrada. A professora, muitas vezes, chega pra gente frustrada. Né? Elas falam: “Nossa, fiz um plano tão bacana e não consegui.”

F5: É como aquele vídeo do “Tim-Tim” que fala que o voo da viagem é o mais importante e não a chegada.

F1: Feliz o professor que consegue ver o quanto a criança mostra no meio do processo.

F3: Por exemplo, eu vi o G2 (*Grupo 2 – crianças na faixa etária de dois anos*) que tinha que pintar papel, mas ao invés disso, eles estavam todos se pintando. Eu achei isso o máximo. Então a professora foi super feliz em trabalhar dessa forma. Ela não pensou: “Eu errei e vou ter que dar o papel para eles desenharem de novo.”

F1: É mesmo, dez mil pontos para essa professora!

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém quer acrescentar alguma coisa?

Silêncio.

Pesquisadora: Então, agora, vou entregar esta folha para cada uma de vocês. (Foi entregue uma folha para cada participante contendo uma imagem – **Figura 2**). O que vocês pensam a respeito desta imagem?

F2, F3 e F5: risos.

F1: Quanto limita, né?

F3: Posso pegar essa bolinha e sair correndo pela escola? (*referindo-se à bolinha representada na imagem 2*)

F5: Aqui mostra que a criança pode fazer o que quiser, desde que fique sentada.

F1: Sentado, sozinho e sem falar.

F3: Sentado, sozinho e quieto mesmo.

F2: É o controle, né? Normalmente é assim: dar a massinha para acalmar. Então é o controle que está em jogo.

F1: Que dó da cara do menino. (*referindo-se à imagem da figura*)

F5: risos.

Silêncio.

Pesquisadora: Dentro desta proposta, gostaria que falassem um pouco sobre os materiais para as brincadeiras. O que vocês visualizam nas instituições de educação infantil da Rede?

F3: Nós estamos fazendo uma revolução, hein! Você quer ouvir?

F2: Risos.

F5: Graças a Deus.

F1: Eu posso falar? (*reportando-se às demais formadoras*) Eu vou falar de uma experiência que eu amei, que foi em uma EMI que eu vou onde a professora quis começar um projeto e tinha uma área de natureza enorme na escola e o nosso olhar está meio que voltado pra isso. Meio, não. Está voltado pra isso. Não para excluir os brinquedos comprados que a gente chama de estruturados, né? Que são os brinquedos prontos. Mas também para utilizar e aproveitar as coisas da natureza, o que proporciona, a aprendizagem é diferente, tem diferentes explorações e tal. E, inclusive, assim, para começar esse trabalho, que foi no início de uma proposta, onde nós começamos toda essa mudança, (*a formadora quis dizer que foram as formadoras levarem a proposta de mudança referente ao brincar na rede, ou seja, deixar de brincar somente com brinquedos estruturados e utilizar os elementos da natureza*), a primeira reunião foi com os pais porque

para os pais é difícil entender algumas mudanças. Inclusive essa: “meu filho vai brincar com galho, meu filho vai brincar na terra, meu filho vai brincar em cima da folha, vai pular na poça de água”. E se não preparar eles, ia haver chuvas de reclamações. Então, assim, existem os materiais comprados, separados por faixa etária, adequados e, também, nosso olhar está muito voltado para esta mudança, para esta descoberta que a mesma natureza serve para brincar com bebês até o G5. Então onde tem um quadrado de terra é ali que a gente está estacionando. Eu acho que as nossas escolas são privilegiadas de materiais.

F2: São.

F1: Antes se falava muito em pneus. Eu brincava muito com meus alunos com pneus, para eles montarem em cavalos, por exemplo. Hoje a gente vê menos isso. Acho que o pessoal andou jogando pneus fora, mas eu vejo muitos materiais nas escolas, não vejo uma pobreza de materiais.

F3: Tem bastante e é material bem diversificado.

Silêncio.

Pesquisadora: Falem alguns exemplos desses materiais diversificados.

F3: Por exemplo, materiais para brincar: folhas, sementes, pedras, peneira, funil, cone, tecidos, todo tipo de material.

Pesquisadora: Esses materiais são disponibilizados para todas as escolas?

F3: Não.

F2: Cada escola se organiza.

Pesquisadora: Mediante a orientação de vocês?

F3: Isso. A gente sugere, né?

F1: Até materiais para brincadeiras de faz de conta.

Pesquisadora: O que vocês observam? As instituições de educação infantil da rede estão aceitando esta mudança que vocês sugeriram, de brincar também com estes novos materiais?

F1, F2, F3: Sim.

F3: Os materiais comprados têm o seu papel, lógico, e é fundamental. Na brincadeira de faz de conta, se você colocar esse material, ele dá conta dessa brincadeira. Agora, ele não dá conta de outras coisas: da exploração, das descobertas com o material natural. Por exemplo, a cozinha, se você entrar, tem material rico que dá para a criança fazer a exploração, né? Dá conta de conteúdos também. Você vê a criança se comunicando com peneiras, se a

criança está consertando um vazamento, está dando conta de conteúdos de matemática ali porque está olhando volume, forma, muita coisa. Então esses materiais naturais dão conta de coisas que os outros materiais não davam: do mundo da imaginação, da brincadeira. Os materiais comprados dão conta da brincadeira, mas não dão conta da descoberta. O plástico por exemplo, tem uma temperatura, não tem cheiro.

F1: Tanto em reuniões, quantas vezes a gente já chegou a falar, uma boneca de quatrocentos reais a criança brinca meia hora e depois pega a caixa da boneca para brincar. Então a gente sempre pega os exemplos fáceis para os pais chegarem perto do que a gente quer, para eles conseguirem entender. E é isso: com a boneca, você brinca também, ela tem uma função. Exemplo: Eu vou fazer meu papel de mãe, vou dar de mamar e tal. Mas com a caixa, eu pego um monte de coisas e ponho dentro da caixa, eu tiro da caixa, eu vejo quanto cabe, a caixa vira uma mesa.

F3: A boneca é boneca a semana inteira.

F1: Isso. A caixa não tem limite. Ela assume múltipla função.

F5: Toco de madeira pode ser telefone, pode ser sabonete para tomar banho.

F2: Eu vejo nas minhas escolas as professoras fazendo listas e pedindo isso para os pais. Então, acaba envolvendo os pais nesse contexto todo.

F3: Tem que ser uma ação formativa com os pais porque muitos pais nem estão lá na escola e não sabem o que acontece.

F4: Esses materiais, por exemplo, essa semana eu vi uma caixa em uma escola e eu perguntei para a professora: “Nossa, que coisa bacana, de onde veio isso daqui?” Ela falou: “Eu mudei e os móveis, as madeiras dos móveis da cozinha vieram embalados com os plásticos que protegem.” E ela, simplesmente, foi guardando esses materiais. Então, os pais estão mandando coisas para as escolas, as professoras estão vendo possibilidades em muitas coisas que elas têm para descartar em casa e que será útil nas escolas.

F1: As caixas podem virar um monte de coisas. Tem escolas que tem caixas em um canto porque vão jogar fora e aí eu falo assim: “Não vai jogar isso aqui fora. Vamos pensar em alguma coisa.” Porque é uma cultura que está se instalando e eu acho que na escola tem que envolver tudo: não é só a criança, mas também os pais estão sendo educados. Uma professora falou para mim que estava educando a API (Auxiliar de Primeira Infância) porque a API tira coisas das mãos

das crianças e fala que é perigoso. Mas aí a professora explica que brincar com o galho não é perigoso. Então todo mundo tem que passar por essa educação.

F3: Se reeducar.

F5: E aí entra a questão da brincadeira livre, né?

F4: A brincadeira livre não é só deixar as coisas no chão. Tem que ter um olhar do adulto em volta.

F1: Se não a pessoa não permite nada, né? Se tudo o que desafia a pessoa falar: “Não!” Aí fica sem nada, né?

Silêncio.

Pesquisadora: Falem um pouco sobre os brinquedos comprados nas escolas. Por exemplo: vocês observam variedade étnico-racial?

F3: A questão dos brinquedos comprados eu vejo que ainda tem que ter um trabalho formativo e a gente já trouxe essa questão na formação aqui do CECAPE, né? Essa questão demanda formação. Então os brinquedos, até as fábricas de brinquedos estão começando a dar conta da diversidade. Agora que estamos encontrando mais as bonequinhas negras, mas não é tanto.

F2: Não é tão fácil assim. Realmente, a maioria das bonecas são brancas.

F3: Mas nós temos essa preocupação sim com relação à questão racial como com a questão de gênero. Então muitos fabricantes não relacionam mais a geladeira, o fogão, com a capa da boneca menina. Antigamente, se você fosse comprar um fogãozinho ele tinha que ser cor de rosa e na capa tinha uma menina brincando. Então tem fornecedores que têm essa preocupação e isso é uma coisa que a gente já superou isso porque dentro das brincadeiras os meninos vão brincar de cozinha, que era considerada uma brincadeira feminina, né? E as meninas também brincam de brincadeira que antes era taxada como brincadeira de meninos. Então isso a gente avançou muito e aí até os fabricantes se deram conta disso também, né? Agora fazem até bonequinhos de inclusão. Mas acho que a questão racial a gente precisa continuar nessa linha formativa porque a lei veio atender isso de uma forma mais recente. Então a gente tem que avançar ainda. Mas, a preocupação já existe, o olhar já existe.

Silêncio.

Pesquisadora: Agora vou entregar essa folha para vocês (*mostra os papéis e entrega um para cada participante*) Quem quer ler?

F2: “Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e sobre a cultura na qual estão inseridas. Nesse processo, elas incorporam e questionam as regras e os papéis sociais e, dessa forma, recriam a cultura.” (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p.54)

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre isso?

Silêncio.

F1: É um pouco de tudo o que a gente já falou, né?

F5: As crianças vivenciam situações, principalmente na parte da brincadeira simbólica, vivenciam a instituição, família, escola.

F4: A questão do respeito, de interações.

F5: Sim e a aí elas vivem esses papéis e criam, né? Recriam uma cultura própria. É uma coisa que junta um pouco da informação que a criança tem fora da escola com aquilo que ela aprende ali. Então isso reflete um pouco a inserção dela.

F3: E garante que a cultura seja passada, né?

F1: Exatamente.

F3: Garante que a tradição cultural e a tradição das brincadeiras sobreviva de geração em geração. Principalmente no Brasil, a cultura é muito rica das brincadeiras porque a gente tem a influência da cultura indígena, da cultura negra, da cultura europeia. Então aqui é muito rico. As brincadeiras, as cantigas que a gente tem, né?

F4: Isso.

F1: E tem também as diferentes brincadeiras no sul, no nordeste e depende muito disso, a gente deixar a brincadeira acontecer para deixar a cultura viva. A infância viva e isso vai passando de geração em geração.

F3: Que as crianças tenham boas lembranças enquanto adultos. Quando a gente trouxe esse trecho aqui a gente pegou no referencial, né? Aí a gente trouxe pras Orientações essa frase? *(referindo-se ao trecho lido. Foram as formadoras que ajudaram a desenvolver o documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil - 2013)* Eu acho que a gente tirou do referencial, não é?

F4: Acho que faz parte do texto do brincar.

F3: Mas provavelmente a gente tirou do texto do referencial. Não é uma frase de autoria, né? Eu não lembro.

Silêncio.

Pesquisadora: Falar em criança produtora de cultura o que vem na mente de vocês?

Silêncio.

Pesquisadora: É possível produzir cultura no brincar nas instituições de educação infantil?

F3: Produzir ou exercitar, né?

Pesquisadora: O que você acha?

F3: Nós estamos implícitos em uma cultura.

Pesquisadora: A criança produz cultura?

F3: Ela mantém a cultura viva.

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém quer comentar?

F3: Ah, eu acho que as crianças produzem também.

F2: Tem uma diversidade de etnias, de culturas dentro de uma classe, de uma escola. Aí, uma criança que vem da Bahia, ela vai trazer coisas que ela aprendeu lá.

F3: Isso.

F2: Em seguida, nesse outro contexto, ela vai estar junto com as outras crianças que vão aprender juntas, vão se apropriando e vão trocando.

F3: Aí as coisas se juntam e a troca existe se o ambiente é favorável. Ou então a gente pode ter um ambiente que pode acabar com tudo isso que era o que a gente estava falando. A criança tem conhecimentos prévios, elas trazem isso de casa, trazem de outras cidades e aí a professora pode tanto aproveitar isso, como pode achar que não é hora pra isso. Né? Que não tem espaço pra isso. Então a escola tanto pode considerar isso, essa cultura, como ela pode acabar.

Pesquisadora: Vocês podem trazer uma cena ou situações que tenham observado na educação infantil da rede sobre esta questão da relação entre a brincadeira e a produção cultural? Vocês acham que esse pode também ser um espaço de transgressão?

Silêncio.

Pesquisadora: Deem um exemplo, qualquer exemplo que vocês tenham observado.

Silêncio.

Pesquisadora: Pode ser qualquer situação.

F1: Ah, eu acho que, por exemplo, uma criança que vem de Minas e o jeito que ela fala, as crianças também estão adotando isso e misturando um pouco das culturas, das brincadeiras, do jeito de falar. Não é uma transgressão, é uma mistura, né? É uma troca.

F2: Eu acho que transgressão é quando o menino quer na brincadeira de faz de conta se vestir de menina, de princesa.

F1: Ah.

F2: E aí, alguns adultos se chocam. Só que pra esse menino é tão natural: “Vou me vestir de princesa!” E aí vai lá, se veste, coloca tudo, coloca coroa e vai lá pra frente do espelho se achar o máximo. Entre as outras crianças isso é tranquilo, mas os adultos, alguns, se chocam.

F1: Tem uma situação que aconteceu no ano passado, uma criança, em todas as oficinas de convívio, o menino se vestia de princesa e a professora perguntou: “Mas a princesa nas histórias é sempre uma menina, né? E você sempre se veste de menina?”

F2: Então, isso é transgredir.

F1: O menino falou: “Nesse história hoje a princesa é um menino e eu quero me vestir de princesa.” Simples assim. Aí a professora falou assim pra mim: “Vixe eu não pedi pra tomar essa.” O menino repetiu: “Eu quero ser a princesa e eu sou menino.”

F2: “Eu não sou bicha”.

F3: Tem umas situações na escola que acontece com todo mundo e eu acho o máximo, que tira a gente enquanto professora do sério mas se parar para pensar dá vontade de morrer de rir que é a história de ir para o parque com as crianças e e eles tentarem se esconder da gente pra tentar fazer alguma coisa que não é permitido. A hora do parque deveria ser uma hora livre, mas ela tem as regras, lógico. Não é porque estão no espaço livre que não terão regras. Eles vão para trás e geralmente acham uma torneira escondida e aí você encontra a criança com barro, molhada. Eu acho essas coisas engraçadas, fantásticas.

F2: E são transgressões.

F3: E que poderia ser cultura também, né? Eu podia fazer isso na minha infância, começava a chover e a gente ia pra rua. Quando chovia granizo a gente ia e pegava os gelos. A primeira vez que eu fui fazer isso na escola para as crianças verem, eu falei: “Vem ver, vem ver!” Eu acabei levando um tombo, pisei no gelo,

caí na frente deles, foi legal. Eles gostam de fazer isso. Quer dizer, brincar no barro poderia fazer parte, mas não é permitido na escola, né? Aí eles fazem escondido.

F1: Mas eles amam quando está calor e tem muita professora que pega a mangueira e molha a areia, deixa balde com água, eles amam.

F3: Mas tem muita professora que não faz por causa da sujeira e não só elas, mas tem que dar satisfação pra diretora, pro pessoal da limpeza, pros pais. Então tudo tem que ser planejado. Para brincar com barro tem que avisar a mãe que tem que trazer uma roupinha diferente. Então a brincadeira é uma coisa muito séria.

F1: Não é uma coisa natural, né? Porque precisa ter um preparo para poder realizar uma atividade dessa.

F2: E é até por este motivo que algumas professoras acabam não fazendo porque tem todos esses preparos.

F3: Todas essas variáveis.

Silêncio.

Pesquisadora: Vamos retomar um pouco a questão do tempo para brincar, aproveitando que vocês estão falando disso. O que vocês observam nas instituições de educação infantil com relação ao planejamento do tempo? O brincar entra em qual espaço da rotina?

Silêncio.

Pesquisadora: Normalmente a rotina é constituída de quinze em quinze minutos ou trinta em trinta minutos, como então acontece a questão da organização do tempo para brincar? O que vocês pensam disso?

F3: Na rotina deles, o que está garantido quase 100% é o primeiro horário, com a chegada da criança na escola, o primeiro momento já é de brincadeira com os cantos estruturados. Então aí tem que ter os brinquedos. Às vezes não é da forma mais adequada. Às vezes o material está repetido, às vezes o espaço está garantido, mas não foi feito um planejamento pela professora ou pela auxiliar e poderia estar melhor. Mas existe. Agora, ainda assim, a gente tem essa preocupação de rever currículo, de rever os semanários porque a gente sente sim uma queixa. É uma demanda das professoras esse tempo. Quer dizer, uma coisa deixa a gente feliz porque se elas estão preocupadas com isso é porque estão com o olhar voltado, não estão acomodadas. Elas se veem engolidas por

uma rotina, por uma cobrança. Então, a gente vê uma necessidade de uma formação que reveja isso, né? A gente está esperando a base curricular pra gente conseguir mexer em tudo isso, né? No semanário. Pra que a gente garanta mais tempo. O tempo existe, mas tem ajustes que precisam serem feitos.

F1: Tem professoras que funcionam em cima do horário, tem outras que não funcionam em cima do horário e elas se organizam de outra forma. Acho que atendendo à necessidade da atividade que a criança está fazendo. Então, eu acho que isso é muito particular de unidade escolar para unidade escolar e de professora pra professora.

F5: Eu não sei se seria só aí o tempo. Eu acho que o tempo, de certa forma, está garantido no semanário. Me preocupa mais é a qualidade. É olhar pra isso, para os tipos de brincadeiras, para o que precisa dar conta, para o planejamento, que ambientes, quais materiais vai usar, quais agrupamentos, para onde vai olhar, é o que me preocupa mais. O tempo ele até que está, de certa forma, garantido ali.

Silêncio.

Pesquisadora: E qual é esse tempo?

Silêncio.

F5: Você fala sobre o quê?

Pesquisadora: Que tempo as crianças possuem para o brincar? Quanto tempo as crianças possuem na rotina para o brincar?

F2: Bom, primeiro de tudo, tem o momento do parque que é garantido.

F3: Tem a entrada, que é a primeira meia hora.

F5: E tem outros momentos que a professora pode planejar o brincar.

F1: A criança pode brincar o dia inteiro.

F2: A professora não pode achar que brincar é só no momento do parque.

F3: Ou que tem que ser dirigido o tempo todo. Exemplo: eles já têm cinco e seis anos, então só faz brincadeiras com regras ou então os pequenininhos de dois anos, não faz nenhuma brincadeira com regras, só brincadeira livre. Mas essa questão é muito variável de escola para escola porque tem muito a ver com a concepção e por mais que a gente tenha uma concepção de brincar na rede, que a gente queira ter esse brincar, a gente não consegue isso. Cada escola, cada gestora, cada professora tem uma concepção diferente sobre o brincar.

Pesquisadora: Agora vamos discutir alguns temas, então agora vou pegar esse saco (mostra um saco de tecido de cetim) e peço que alguém retire um papelzinho e leia em voz alta.

F2: Brincar livre e brincar dirigido.

Pesquisadora: Falem mais um pouco sobre o que vocês compreendem sobre o brincar livre e o brincar dirigido. Podem dar exemplos que vocês observam na Rede.

Silêncio.

Pesquisadora: Como vocês visualizam esse brincar livre e dirigido no dia a dia para as crianças?

F1: O brincar dirigido eu acho que envolve mais as atividades quando você propõe.

F2: As brincadeiras com regras, né?

F1: É, quando você propõe. Quando você está envolvida na organização, nas regras, na condução da brincadeira, aí é mega dirigido. Até os cantos na hora da entrada são dirigidos.

F4: Inclusive com intenção porque o canto pode ter alguma brincadeira que você quer investigar alguma coisa, né?

F3: Agora o brincar livre vem me preocupando nas escolas que eu estou visitando.

F1: O brincar livre tem que ter momentos no tempo que o professor garante aquilo. Pelo menos o tempo é uma coisa que é o professor que está. (não concluiu a frase e a outra formadora emendou)

F3: É que pode virar o brincar livre como o tempo livre da professora. Então eles vão brincar livre e a professora está livre para preencher um documento.

F4: O brincar livre tem que ser livre pra criança, né?

F3: Então você garante o tempo, mas com que finalidade? O que a professora quer quando ela propõe uma brincadeira livre? Pra onde ela vai olhar, né?

F2: Teve uma vez que eu observei que as crianças no parque e estavam lá com os brinquedos estruturados comprados, brincado debaixo da árvore e a professora e a diretora ficaram nessa discussão: o que é o brincar livre e o dirigido. E aí estavam lá essas crianças brincando embaixo da árvore com esses materiais e a diretora foi lá e falou: “Do que vocês estão brincando?” Aí uma criança falou: “Ah, nós vamos fazer piquenique.” E aí: “Como é o piquenique?” A

criança falou: “Está faltando a toalha.” Aí a diretora foi lá, pegou um lençol, trouxe, as crianças estenderam e perguntou: “O que mais vocês precisam?”

F3: Isso alimentou a brincadeira deles.

F2: Então e isso é uma brincadeira livre, mas você vai alimentando. Mas a criança que propôs a brincadeira.

F3: Ela que organizou.

F2: Ela que pensou e falou: “Agora falta o vaso porque todo piquenique tem flor e tem cesta.” Aí elas foram enriquecendo.

F3: E que aí a gente pode voltar naquela questão se as crianças produzem cultura.

F2: Sim.

F3: É, porque se você colocou ali para eles brincarem uma bucha vegetal, tem criança que nunca viu o que é isso e tem criança que pode falar muito disso. Eu lembro uma vez que eu estava brincando com as crianças e tinha uma peneira e uma criança chegou desesperada: “Pegaram o balaio.” E as outras crianças começaram a rir porque ele chamou de balaio. Então a gente começou a investigar tudo isso: por que um chama de balaio e o outro chama de peneira. Então isso faz parte da cultura. Se a gente não tem essa intencionalidade, se a gente não se aproxima da brincadeira livre, a gente perde um monte de coisa, né?

F2: Perde essa riqueza toda.

F1: Eu acho que o momento da brincadeira talvez seja o momento que a gente mais receba informações.

F5: É uma oportunidade que eles se veem livres para se manifestar do jeito que eles são, o que eles trazem, o que eles pensam. Pra tudo, né? Pra trazer a realidade de casa.

F3: E ali vem a questão da transgressão, né? Como eu aproveito isso que estou escutando, o que estão me trazendo para produzir mais conhecimento.

F1: É isso mesmo.

Silêncio.

Pesquisadora: Ok, então agora quem quer retirar mais um papel? (mostra um saco de tecido de cetim)

F3: *(Retirou o papel, desembrulhou e leu)* Brincadeiras e conteúdos escolares.

Pesquisadora: Falem um pouco sobre isso.

F1: Acho que a gente já falou isso. Todo conteúdo pode estar dentro das brincadeiras e vice-versa.

Pesquisadora: Falem sobre o brincar enquanto intencionalidade da prática escolarizante. Por exemplo: quando a criança está com o boliche, ela está brincando?

F3: Tá.

Pesquisadora: Há uma intenção nesse brincar? Qual é?

F1: Boliche está relacionado a uma atividade de matemática. Tudo depende do objetivo da professora.

F3: Tem a contagem, seguir as regras.

F2: Geralmente é uma estratégia para matemática e a gente vê muito isso. Tem professoras que fazem isso muito bem, se utilizam dos jogos e das brincadeiras como estratégia para alcançar um conteúdo, um conhecimento e isso é importante porque as crianças aprendem por meio da brincadeira.

F3: Agora, tanto isso pode ser estratégia como a própria brincadeira livre pode também dar conta desses conteúdos que a gente tem no nosso currículo. Se a gente pensar nessas questões: da investigação, da descoberta, da socialização. Tudo isso também são conteúdos. A gente tem certeza que a brincadeira é muito potente, ela dá conta de tudo.

F2: Eu penso, não sei as meninas aqui, mas acho que é um pensamento único que essa nossa temática do brincar, levantar isso, resgatar essa importância mobilizou muitas professoras, despertou muitos olhares. As professoras conseguiram visualizar a importância que tem o brincar dentro das atividades escolares. O quanto ele é potente pra criança. Principalmente as que ficam no período integral.

F3: E tem uma coisa importante que talvez a gente não tenha falado muito que, às vezes, é muito mais visível ali no berçário que é quando você faz uma brincadeira ali, a questão da afetividade, a questão do vínculo está muito presente. Na brincadeira do “achou”, nas parlendinhas, a gente consegue ver que a brincadeira consegue construir um vínculo ali e dar conta da afetividade que é muito importante para os bebês. Mas a gente não pode esquecer do quanto isso se faz importante ali no G4 e no G5.

F2: Sim.

F3: Toda essa questão da afetividade quando você brinca junto ou quando você constrói um brinquedo junto, quando você olha, quando você valida a brincadeira, a conversa que eles estão tendo quando estão brincando e você vai lá e fala: “Então como é que é que brinca?”

F1: Muitas vezes eles brincam de cabeleireiro, mas querem mexer no seu cabelo, fazer chapinha.

F5: Então aí você dá cabimento para uma coisa que estão fazendo na brincadeira e isso aí estreita muito o vínculo, né? E, às vezes, da conta de problemática que tem na sala de aula e que por meio do brincar você consegue dar conta de muita coisa.

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém quer acrescentar alguma coisa?

Silêncio.

Pesquisadora: Então para finalizarmos, quero que vocês falem uma palavra, sentimento, expressão ou algo que queria sobre este momento aqui ou sobre a prática de vocês ou ao brincar.

F5: Eu acho que cuidar do brincar é uma meta, um objetivo.

F3: Infância.

F4: Eu acho que um momento de troca, né?

F2: Eu acho que é respeito.

F1: Eu acho que é saudade porque a gente que vê as crianças que saem. Agora a gente está mais afastada da sala de aula, mas a gente que vê a criança na sala de aula e a criança sai em uma no e volta no outro ano e ele lembra disso com saudade e geralmente é desses momentos do brincar. Então eles lembram disso: “Ah, lembra que você cantava desse jeito?” “Ah, deixa eu ver como está o parque?”

Pesquisadora: Alguém quer acrescentar mais alguma coisa?

(Fizeram sinal de negativo com a cabeça)

Pesquisadora: Quero agradecer vocês pela participação. Vocês contribuíram muito. Agradeço imensamente por vocês terem disponibilizado o tempo. Eu sei que o trabalho de vocês nas instituições de educação infantil é bastante corrido. Muito obrigada.

Apêndice E – Transcrição de grupo focal com professoras de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul

Data: 10 de outubro de 2017

Local: CECAPE – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação

Horário: das 18h10min até 20h30min

Integrantes: 5 professoras

Identificação:

Designação	Idade	Formação	Tempo de experiência como professora de educação infantil	Tempo de experiência como formadora
P1	32	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Psicomotricidade e Educação Lúdica	10 anos na rede municipal de São Caetano do Sul e 3 anos em escolas particulares	3 anos fora da rede municipal de São Caetano do Sul
P2	36	Magistério Graduação em Pedagogia	18 anos na rede municipal de São Caetano do Sul	
P3	32	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Educação Inclusiva e Psicopedagogia	7 anos na rede municipal de São Caetano do Sul	
P4	35	Magistério Pedagogia Pós-Graduação em Educação Inclusiva	9 anos na rede municipal de São Caetano do Sul	
P5	37	Graduação em Pedagogia Pós-Graduação em Ludopedagogia	9 anos na rede municipal de São Caetano do Sul e 4 anos em escolas particulares	

Pesquisadora: Para iniciar, digam livremente: quando eu falo a palavra brincar, o que vocês pensam sobre isso?

P1: Brincar é a maneira como a criança descobre do mundo, é a maneira como ela pesquisa, a maneira como ela se desenvolve, é a maneira como ela estabelece os vínculos. É tudo para a criança e ela só vai se desenvolver se ela brincar.

P2: Exatamente. Quando a criança brinca, pode ser que ela não tenha nenhuma intenção, mas aquela brincadeira está carregada de informações, de processos de aprendizagem e de todo um mundo lá naquela brincadeira. Então, assim, a criança brinca e vai descobrindo o mundo e vai aprendendo coisas e o brincar é fundamental na faixa etária para as crianças da educação infantil que a gente está falando, né?

P3: É verdade, eu concordo com as meninas porque as crianças vão aprender a se expressar, as emoções e nas brincadeiras a gente consegue ver além da brincadeira, né? O interior de cada um, a individualidade de cada um, de onde a criança vem e a sua origem.

P4: Também concordo que o brincar é essencial para as crianças e é onde elas descobrem o mundo e aprendem.

P5: Considero o brincar como sendo tudo para as crianças, é o universo delas.

Pesquisadora: Lembrem-se que, conforme informei anteriormente, vocês podem interagir entre vocês, ok? Não precisam falar na ordem.

P1, P2, P3, P4 e P5: risos.

P1: Esse negócio que a “P2” sobre a criança não ter intenção é legal, porque quem tem a intenção de ter uma aprendizagem naquele momento somos nós. A gente que coloca o que as crianças precisam aprender naquele momento, mas para as crianças é um brincar por brincar.

P2: Exatamente, porque eu tomo por uma fala da minha filha. Ela tem quatro anos de idade e ontem ela falou assim para mim: “mãe, na sua escola as suas crianças brincam?” Falei: “brincam”, aí ela falou: “porque na minha escola eu só brinco” e eu falei: “nossa filha, é ótimo brincar” e aí ela falou: “mas eu vou ser inteligente, só brincando?” Falei: “vai muito porque brincando você vai aprender” e ela falou: “Mãe, eu achei que inteligente é só quem estuda. Quem brinca também é inteligente?” e eu falei “É mais inteligente quem brinca.”

P1: É muito mais!

P2: Então, eu falei para ela: “É mais inteligente quem brinca do que quem só estuda, filha.” E ela ficou pensando naquilo. Depois eu também fiquei pensando.

P3: Como ela chegou nisso?

P2: Exatamente, eu fiquei pensando que ela estava preocupada com isso, que a escola dela só brinca e depois eu pensei: “Graças a Deus que ela só brinca”.

P2, P3, P4 e P5: risos.

P4: Eu percebo que, por exemplo, às vezes a gente programa uma coisa pra fazer com uma intenção e você vai com aquela intenção e até atinge o objetivo que programou para aquela atividade, só que as crianças, se você permitir, elas sempre vão além do que você planejou e cabe à gente que está ali com o olhar saber dar margem para aquilo. Então, a gente precisa dar corda para as crianças continuarem brincando porque assim elas vão aprender coisas novas uns com os outros. Da mesma forma que, a gente sendo adulto se vê nas crianças brincando, que eles reproduzem do cotidiano, a gente também vê o jeito que um brinca e o outro vai repetir, é uma riqueza brincar.

(Silêncio)

Pesquisadora: P2, você tocou em uma questão que se refere ao “apenas brincando” que sua filha falou. Quando falamos “apenas brincando”, o que vocês pensam a respeito disso?

P2: Esse apenas brincando parece que é uma conotação assim: deixar as crianças com brinquedos prontos e largar elas lá brincando.

P1: Eu trabalho com educação infantil, mas também trabalho com educação inclusiva e frequento várias escolas. Aí tem aquelas escolas que você vai e a professora fala: “Vão brincar!” e aí ela joga os brinquedos no chão e ficam as crianças brigando loucamente porque se tem vinte crianças, ela só coloca cinco brinquedos no chão e a professora fica: “Olha esse menino que não para!” Será mesmo que é o menino que não para? Mas também tem aquelas professoras que colocam uma provocação no espaço e enxerga quais são as possibilidades que a criança possui de brincar naquela sala. Eu gosto muito de pensar que a nossa atuação como professora está muito mais na organização do espaço do que no blá blá blá de ficar dando ordens para as crianças, né? Porque são as provocações que a gente vai contribuir com que as crianças brinquem e criem um novo repertório de ações e possibilidades. Quando você fala “apenas

brincando” você está se referindo a ação brincar, mas não está falando tudo o que existe por trás desse brincar. Então, é brincar, mas não é só o brincar. É brincar, mas tem milhões de coisas que as crianças estão fazendo ali e principalmente por conta de um brincar livre, isso pode ser melhor para a criança porque ela pode colocar mais a possibilidade dela, ela pode se expressar melhor e quando a gente coloca a questão do brincar mais livre a gente não tem tanto as nossas expectativas em cima das crianças porque isso é o que limita.

P2: Exatamente.

P1: Eu vejo muito que as crianças só não conseguem fazer mais porque a gente acaba limitando elas, né? Nas nossas práticas, sei lá. Você espera, por exemplo, que em determinada faixa etária a criança chute a bola. Aí se ela não chutar a bola, você fica frustrada porque ela não chutou a bola. Mas a criança fez um monte de coisas com a bola: jogou a bola pra cima, quicou a bola, compartilhou com um amigo, saiu correndo, mas você queria que ela chutasse e ela não chutou.

P4: Verdade.

P2: Eu acho que é isso mesmo. Quando a gente dá o material não estruturado para as crianças brincarem, a gente vê muito isso. Se a gente dá um brinquedo com um brincar lógico, por exemplo, a criança tem que brincar do jeito que a gente espere que ela brinque. Mas e quando a criança vai brincar do jeito dela? Por exemplo, ela pode pegar um dominó e não jogar o jogo dominó, ela pode construir alguma coisa com esse dominó e ela vai enfileirar, derrubar e a gente fala: “Não é assim que brinca!” Mas, por que não é assim que brinca? Esse foi o jeito que ela encontrou de brincar. Ela está dando uma outra forma de brincar. Então, assim, eu acho que a criança nunca está só brincando e se ela está só brincando ela já está fazendo muita coisa.

P3: É, não é o só brincar, né? Quando as crianças estão brincando, o nosso olhar está sempre atento, né? Pode ser um brincar livre, mas nosso olhar está sempre atento. As crianças estão sempre vendo coisas novas, aprendendo coisas novas, ensinando coisas nova.

P5: Realmente, nunca é apenas brincando. Concordo com vocês, meninas. Brincar é tudo para as crianças.

Pesquisadora: Gostaria que vocês falassem mais um pouco agora, como vocês mesmas começaram a falar, sobre essa questão da organização dos tempos para o brincar, dos espaços e dos materiais para as brincadeiras.

P2: Embora eu trabalhe meio período na escola, minha turma fica período integral e eu acho que é extremamente carente o tempo para o brincar.

P3: Qual turma você está?

P2: Grupo 5

P2: Então, é uma cobrança tão grande e com tantas coisas e sobra pouquíssimo tempo para brincar e o brincar livre para eles é extremamente importante porque é saudável e, muitas vezes, eles não têm tempo de fazer isso fora da escola, né? Porque eu sei que chega em casa e é aquela rotina que já toma banho, vai comer e vai dormir porque no outro dia vai acordar muito cedo e vai pra escola de novo. Então, assim, eles estão na escola e estão sendo roubados de um tempo para eles decidirem do que irão brincar. Se a criança quer brincar de ver nuvem deitada no chão, ela tem esse direito de poder ver nuvem se quiser e isso falta na rotina da educação infantil da rede. Eu não tenho experiência em outra rede, só trabalhei aqui em São Caetano e vejo que aqui é muito carente o tempo para o brincar.

Pesquisadora: Por que você acha que é carente esse tempo? Essa cobrança vem de onde?

P2: Essa cobrança vem da rotina que é estabelecida para a gente trabalhar. A gente tem uma rotina pronta. Por exemplo: você tem que dar conta de tantos dias trabalhando matemática, tantos dias trabalhando artes, tantos dias da linguagem oral e não tem nenhuma vez o brincar livre porque só tem o parque. Mas até no parque tem que existir uma proposta.

P3: Verdade.

P2: Então, assim, quando você vai questionar: “Por que? Nem na hora do parque que são trinta minutos abençoados que as crianças terão em uma rotina do dia todo para fazerem o que quiserem?” Escuto: “Não. Você tem que levar uma proposta para as crianças.”

P5: Isso também acontece com as turmas de meio período. Imagina pensar no dia inteiro com rotina?

P4: É mesmo e isso parte das formadoras da rede.

P2: Exatamente. Não sei se você conhece (*dirigindo-se à pesquisadora que se manteve em silêncio*) as formadoras têm um quadro de rotina e que todos os grupos precisam seguir aquele quadro de rotina e não contempla o brincar livre. Não existe isso na rede. E se você, como professora, quer proporcionar isso para o seu aluno, você sai fora e burla aquele quadro e engole uma atividade de matemática ou outra pra colocar esse brincar livre.

P1: Teve um ano que eu tive um G2 (*turma com crianças de 2 anos de idade*) em meio período e não tinha na rotina de um G2 o espaço a brincadeira livre. O que eu fiz? Burlei o sistema. Fiz uma sequência didática de linguagem através das brincadeiras simbólicas para justificar o tempo que eu estava brincando com as crianças.

Pesquisadora: E esse tempo que era proposto, o que era na rotina? O espaço do brincar livre foi substituído pelo quê?

P1: Por exemplo, nessa turma de G2 eu precisava ter meia hora de linguagem oral, fazer a roda de história, tem a música, artes, movimento e se você está em uma rotina de meio período que são quatro horas, o tempo já acabou ali. Porque ainda tem: a hora da alimentação que quem está à tarde é a janta, tem a hora do leite, aí precisa organizar a locomoção das crianças até o refeitório.

P2: Você pode pegar a rotina do G1 até o G5 tanto do meio período, como do período integral e não existe o momento para o brincar livre. E isso não é discutido com as formadoras e se a gente for comparar o prejuízo de perder o tempo da infância é muito grande.

P5: É tão importante o brincar e parece que a gente está perdendo tempo quando brinca na escola, né?

P4: Eu acho que a rotina do período integral prejudica muito as crianças. As crianças que estão no meio período, podem até brincar fora da escola. Mas fico pensando nas crianças que passam o dia todo na escola. Eu acho que deveria ter um período pedagógico e um período lúdico para a criança brincar, explorar.

P1: Essas coisas acabam entrando no movimento.

P2: Mas no movimento a gente também tem os objetivos. Se você pegar o currículo, ali no movimento tem vários conteúdos também para serem trabalhados e não dá para contemplar sempre o brincar livre dentro do tempo destinado ao item movimento que é colocado na nossa rotina.

P3: Estou lembrando agora que tem crianças que não sabem brincar.

P1: Você é G5 também igual a P2?

P3: Sou. Então, elas não sabem brincar. Tem dias que eu falo: “Do que vocês querem brincar?” Na minha escola de sexta de manhã tem trinta minutos que é o dia do brinquedo e eles levam brinquedos de casa e aí eu deixo eles com mais liberdade, mas eles não sabem o que fazer.

P1: Esse ano estou com o G1 e para mim, este ano, estou conseguindo fazer tudo brincando. Então, é o momento na rotina de artes, mas sempre faço uma brincadeira e não tem um objetivo, por exemplo: a criança ter que usar a aquarela corretamente no G1. Sabe? Então, se pintar no rosto, ok. Se lambuzar inteiro, ok. Então, é a exploração. Tive sorte porque a escola que estou esse ano, a diretora fala para mim: “Eu sei que sua sequência didática não vai seguir nada do que a rede pede, mas está bom. Dá um nome aí e a gente entrega desse jeito e ok.” Ela confia no meu trabalho, ela sabe que eu consigo fazer tudo brincando. Mas eu já trabalhei em escolas, por exemplo, que era G2 e a escola tinha uma gestão que tinha uma cultura “escola” (*fazendo sinal de aspas com os dedos*) e era extremamente de conteúdo e toda semana eu tinha que mudar as folhas de atividades e expor do lado de fora da sala o que as crianças faziam, ou seja, para eu conseguir que as crianças fizessem todas aquelas folhas, elas tinham que ficar sentadas por um período e eu abominava aquilo. A gestão valorizava as folhas das professoras. Então, por exemplo, tinha G3 que fazia determinadas quantidades de atividades e a gestão comparava quantas folhas cada turma fazia. Gente, uma criança de três anos não tem que ficar fazendo isso. Uma criança de dois anos também não. Aliás, as crianças na educação infantil não têm que fazer isso. E aí, chegou no final do ano, a diretora falou para mim assim: “Nossa, você não trabalhou nada o ano inteiro”. A minha pasta era a menor comparando com todas as outras professoras e eu não tinha a quantidade de folhas que era esperado. Eu vejo que aqui é uma rede, mas cada escola tem uma situação totalmente diferente.

P4: É verdade.

P1: Depende muito da gestão, depende das professoras que estão na escola porque tem grupos que é possível envolver todas as professoras e tem grupos que uma professora não olha para a outra. Tem muitas configurações de escola e isso interfere na forma como o brincar acontece e no tempo que pode ser proporcionado para as crianças brincarem.

P3: É complicado. Eu gosto muito da brincadeira e dou muita atividade brincando. Esse ano estou sentindo dificuldade porque fiz parceria com outras professoras na parte da linguagem, mas é muita folha, muita folha, muita folha, muita folha! Assim, autoditado tem que acontecer duas vezes na semana. Por exemplo, dentro do projeto que é feito e a sequência, aí temos que desenvolver as atividades. Só que tem que ter duas vezes na semana autoditado, sondagem e, muitas vezes, não consigo nem brincar de forca com as crianças porque não dá tempo.

P2: O caderno de passagem do G5 dá uma super prendida no tempo também.

P3: Prende mesmo.

P1: Estou acompanhando oito alunos do G5 na educação especial. Eu só vejo caderno de passagem e quando não é o caderno de atividade é uma outra atividade em outro caderno.

P3: As professoras estão se focando no papel, nos registros porque a cobrança no G5 é muito grande. Mas se der as atividades que precisam ser dadas através de brincadeiras, elas vão render muito mais do que a folha.

P1: Sim, porque na brincadeira você explora. Quando eles estão brincando no coletivo, vem uma fala de um aluno e o outro pode completar: “Nossa, eu também já vi isso!” Então, assim, eles trocam experiências. Se você fica só no registro, cada um faz o seu e no máximo, você tem um resultado falso, porque um olha o que o outro está fazendo, copia e pronto. Se você está no jogo, você sabe o que a criança está alcançando. Na trilha, por exemplo, você sabe a criança que já antecipa o resultado e você sabe a criança que precisa tirar quatro e ainda vai contar e vai andar as quatro casas. Então, você sabe que processo a criança está fazendo ali quando está jogando e um vê o outro e fala: “Nossa, o fulano já sabe. Caiu o dado e ele não conta mais.” Agora, se a gente fica presa no papel, cada um coloca sua experiência no papel ou copia do outro. Vive junto, mas não convive junto.

P5: Eu acho que todo conteúdo da educação infantil a gente deve fazer de uma forma lúdica, brincando. Mas o problema é que a gente tem que colocar o registro porque temos que ter provas de que aquilo foi trabalhado.

Pesquisadora: E quem olha esses registros?

P2: É assim, temos uma planilha, então é assim: “Fulano, vem aqui!” Então, você imagina uma criança de cinco anos entrando uma pessoa que ele viu duas vezes

na vida ou nenhuma vez na vida, entregando uma folha para ele e dizendo: “Escreva o que você está vendo aí.” Quem faz isso são as formadoras. Então, tem criança que chora, tem criança que faz xixi nas calças, tem criança que trava e não sai nenhum risco.

P3: Percebo que tem criança que parece que pede: “Pelo amor de Deus, me tira daqui.” Mas nós não podemos interferir nessas sondagens. Elas pedem socorro e não podemos interferir de jeito nenhum.

Pesquisadora: Então as formadoras fazem as sondagens?

P2: Fazem e depois elas pegam o resultado o jogam em uma planilha e aí depois elas vêm e falam para você: “Professora, olha a sua turma, não saiu do pré-silábico.” Mas você sabe o que está trabalhando, você sabe as crianças que são pré-silábicas, que são silábicas e que não rendeu naquele dia. Mas você tem que provar e falar: “Olha, essa criança não está nessa fase. Vamos pegar o caderno dela.” Mas também não dá tempo de olhar caso a caso, então fica um resultado que não é 100% verdadeiro, mas é aquele negócio: tem que ter.

P4: Eu faço aleatório os cadernos de passagem, eu não sigo a ordem. Então, assim, eu planejo as atividades e como estou no G5 há cinco anos eu já conheço aquele caderno de passagem e sei até as páginas. Então, por exemplo, sei que tem uma determinada atividade com relação a um registro que terei que fazer, então uso o caderno de passagem, mesmo que não seja a folha que tenha que dar no dia e se a criança amassou o caderno, se dobrou a folha, se riscou, ficará daquele jeito porque o caderno de passagem é para a professora do ano seguinte ver a realidade da criança. Mas existem professoras que, por exemplo, fazem determinada atividade do caderno de passagem cinco vezes repetidas nas folhas para as crianças treinarem e depois faz só com o aluno no caderno e isso só para ele fazer aquilo bonito, mas essa não é a realidade daquele aluno.

P5: E tem pior: tem professoras que colocam as respostas para os alunos.

P1: Aí chega na sondagem e aí, igual aconteceu com uma menina que eu acompanhava no G5, que a professora, todas as atividades colocava na lousa e falava: “Gente, é isso que você precisam preencher.” Aí chegava na sondagem e essa menina falava assim: “Eu sei colocar letras, mas a prô não colocou nenhuma na lousa e agora? O que eu faço?” Nesse dia, ela chorou tanto.

P3: Esse caderno de passagem é muito cansativo, exemplo: tem dez figuras e mais uma frase.

P2: Chega a ser massacrante, né?

P3: Pô! Esse caderno de passagem foi elaborado pela formação, pelas formadoras e é exaustivo. Entendeu? Então é difícil porque a gente tem que fazer.

P2: Eu acho que o caderno de passagem teve um objetivo que era de padronizar as atividades. Talvez, ele não tenha tido uma má intenção, só que ele é mal trabalhado nas escolas. Eu estou há cinco anos no G5 e fiz dois cursos sobre o caderno de passagem e, assim, o que elas querem que aconteça no caderno de passagem nem todas as professoras cumprem. Então, o objetivo do caderno de passagem também era de quando a criança chega no primeiro ano, ela já estar acostumada com as atividades no caderno, folhear o caderno, encontrar uma página. Então, assim, ele tinha esse objetivo que é de familiarizar a criança com essas atividades.

P4: É.

P2: Pra mim está ok esse objetivo. Então, ele tem que ser feito de acordo com a capacidade da criança naquele momento que a atividade foi realizada, mas algumas escolas têm a proposta de passar o caderno de passagem para mostrar assim: “Olha, como essa professora trabalhou. Que caderno lindo!” Só que aí a professora vai aplicar as atividades não de acordo com a realidade.

P5: Ela vai treinar antes o aluno pra depois ele fazer certo e sem erros no caderno, só pra ficar bonito.

P2: É isso mesmo. Então acaba sendo mal executado.

P1: Eu tinha ouvido também que as professoras do primeiro ano falavam que os alunos chegavam e não sabiam nem folhear as páginas.

P2: Exatamente.

P1: Eu tinha ouvido que o objetivo principal era isso: saber o que é frente e verso e saber encontrar e folhear as páginas. Era esse o objetivo principal do caderno de passagem.

P2: Isso e dizer para a criança: “Este é o seu caderno. Você tem que cuidar, você tem que ter asseio por ele, cuide bem dele.” E assim, por exemplo, eu vou dar uma atividade para os meus alunos e eu falo para eles: “A gente vai fazer uma atividade do caderno de passagem, vão até o armário e peguem seus cadernos.” Eles sentam e eu falo: “Abram na página, 33.” É essa a autonomia que o caderno de passagem vai dar, eles precisam saber lidar com o material,

abrir na página 33 e então ali a gente já está trabalhando, né? Mas o que acontece é que é tanta cobrança: as crianças têm que fazer de tal jeito, têm que ter uma atividade “x” de determinada maneira. Então, tudo é assim: tem que ter, tem que ter, tem que ter! E aí, que horas você pode falar assim: “Gente, vai brincar!” É isso que falta para eles. Quando eles têm cinco minutos de ociosidade, eles não sabem o que fazer.

P3: Não sabem mesmo.

P2: Não sabem! Entendeu? E aí eu acho que a gente não está ensinando. Será que a gente pode ensinar eles a brincar? E o tempo que a gente tem pra isso, onde está?

P5: Eu acho que não, eu acho que é nato deles.

P2: Eu não acho que é isso. Eu acho que a gente poda tanto eles, poda, poda, poda, que eu acho que eles ficam meio travados e aí na hora que pode brincar, eles não sabem o que fazer.

P3: Eles não sabem o que fazer porque a gente não tem tempo de ensinar eles a brincarem.

P4: É verdade.

P1: A gente precisa ter na rotina mais tempo dedicado ao brincar para que possamos brincar junto com as crianças, para que elas possam aprender a brincar.

Silêncio.

Pesquisadora: Como é feita a orientação sobre o brincar na rede para vocês, tanto por parte da gestão como por parte das formadoras? Pelo que vocês estão dizendo, as formadoras fazem essa parte da sondagem e como é feita a orientação com relação ao brincar? O que vocês recebem de orientação? Qual é o momento do brincar?

P1: *(Dirigindo-se à P2) “Você chegou a fazer aquele curso da “x”?” (mencionou o nome de uma formadora da rede que integrava o projeto anterior, antes das atuais formadoras assumirem tal função)*

P2: Fiz.

P1: É assim, quando tinha as meninas do DICA, a formação anterior, era bem mais presente essa questão do brincar. Tínhamos mais referências. Essas formadoras traziam o brincar não só pelos cursos, mas sempre levavam para as

escolas essas coisas de brincadeiras e, por exemplo, a gente teve um curso com a “x” que foi muito bom que falava de...

P2: Resgate de brincadeiras.

P1: Isso e de materiais não estruturados, de possibilidades do brincar sozinho, do brincar com o outro, do brincar com grupos. Aquela formação foi uma das melhores que teve na rede e aí depois eu acho que não mais nesse nível.

P2: E assim, sabe, teve agora um encontro pedagógico e uma das oficinas falava sobre o brincar. Você fez também, né? *(dirigindo-se à P1)*

P1: Fiz.

P2: Então, aí veio uma moça que trabalha na rede de Santo André. Esqueci o nome dela e foi muito interessante também. E ela falou sobre a importância do brincar livre e da ociosidade na educação infantil que a criança precisa ter um momento de ociosidade para decidir o que ela quer fazer ali. Só que é assim: a gente vê que é uma coisa que não cabe aqui em São Caetano.

P4: Não cabe mesmo, de jeito nenhum, na rotina atual.

P2: Existe um boato de que vão querer estruturar esse quadro de rotina que a gente tem das crianças. Pelo amor de Deus, isso tem que ser feito pra ontem. Entendeu? É carente.

P5: Verdade porque ou a professora se põe de peito aberto e bate a cara e vai fazer, vai brincar, vai assumir o que está fazendo fora da rotina imposta pela importância que tem que ser feito ou não tem esse brincar.

P2: Isso mesmo, porque se não fizer assim, esse brincar não é contemplado. Nunca veio ninguém na minha porta cobrar: “Quantas vezes as suas crianças brincam por semana?” Agora: “Quantas vezes suas crianças pegam o caderno de passagem por semana? Quantas palavras suas crianças já sabem? Que fase suas crianças estão?” Isso todo mundo quer saber. Mas e o quanto cada criança brinca?

P1: Eu acho que é muita cobrança que tem e o brincar é limitado na oficina de convívio.

P4: E dependendo da escola que você está, isso nem acontece.

P1: Isso que eu ia falar.

P5: O tempo sempre é muito controlado.

P2: Na minha escola, a gente tem a oficina de convívio e acontece quinzenal. Você sabe como funciona, né? *(dirigindo-se à pesquisadora)*

Pesquisadora: *Fez sinal que afirmativo com a cabeça e disse:* “Mas fale um pouco sobre isso.”

P2: Então, a proposta é que todas as crianças da escola brinquem e se relacionem e aí cada professora desenvolve um brincar diferente.

P5: Na minha escola tem, por exemplo: o canto da casinha, o canto do escritório, da leitura, das fantasias e, assim, cada vez as professoras se organizam e planejam um brincar diferente em espaços diferentes, como o pátio, as salas, algum canto externo dentro da escola e as crianças podem circular livremente por todos esses espaços.

P1: E, mais do que isso, elas podem interagir.

P2: Esse é o momento do brincar, mas é uma pena que seja tão reduzido porque só acontece na minha escola uma vez a cada quinze dias.

P4: É, e o pior, dependendo da escola, como eu falei, nem acontece.

P2: A gente por conta própria, na minha escola, as professoras de G5, na semana que não tem oficina de convívio, a gente faz uma oficina de percurso com brincadeiras, onde eles vão construir alguma coisa para brincar depois e isso vai para casa, entendeu? Então, assim, ou a equipe se vira pra fazer e acontecer ou não faz. Também se não fizer, ninguém, nunca vai te cobrar isso. Muito pelo contrário, eu já fui cobrada pela... Como chama aquela formadora que vai na escola?

P1: *(Falou o nome da professora formadora).*

P2: Então, eu já fui cobrada por ela e já discuti. Discuti assim: argumentei. Porque ela falou: “Você tem que trazer proposta para o parque.” E eu falei: “Eu não vou trazer porque é a única hora”...

P3: Única hora, não né? Porque não dá nem uma hora de parque.

P2: Exatamente, são os únicos vinte e cinco minutos do dia que eles vão brincar.

P5: Na minha escola é só vinte minutos.

P2: Então, aí falei que são esses os únicos minutos do dia que as crianças podem brincar do que quiserem. Que elas podem correr, subir, descer, brincar, construir, inventar, se machucar, se ralar, é isso! E aí a formadora falou: “Não, mas leva uma corda, se alguém quiser.” Aí eu falei: “Mas eu já uso corda em outro momento, eu já tenho atividade com corda na minha rotina.” Aí ela falou: “Não, mas então leva outra coisa.” Então, assim, o que eu faço é levar coisas diferentes, materiais diferentes que não são esses que elas indicam. Por

exemplo: no dia que o posto de saúde descarta caixas de papelão, eu levo para o parque porque eu acho muito bacana e porque dá mais possibilidades para as crianças e aí sim. Também quando as crianças me pedem: “Prô, posso ir lá dentro pegar um carrinho?” Claro que pode! Uns gostam de enterrar os carrinhos, outros de descobrir. Então, se parte deles essa vontade, acho legal. Mas, se não parte, eu prefiro deixar eles livres e sem essa imposição de ter que levar alguma coisa que eles tenham que manipular no horário do parque. O único tipo de cobrança que eu ouvi sobre o brincar foi esse e mais nenhum outro tipo.

Pesquisadora: Já que vocês estão falando bastante sobre esse assunto, gostaria de colocar para o grupo se há um brincar diferente nas diversas faixas etárias. Como fica a questão do tempo disponibilizado para os menores brincarem? É igual do que para os maiores? Eles brincam de forma diferente? Como isso acontece?

P1: Eu acho que o tempo para os menores brincarem é maior porque, por exemplo, no G1 tudo o que eu faço, faço brincando. Então eu brinco 100% do meu tempo. E se a gente for ver nas diretrizes curriculares da educação infantil é isso que você tem que fazer, né? Porque é baseado em brincadeiras e interações.

P3: E como é que você faz?

P1: Grande parte do tempo é brincar livre, mas é um brincar livre com repertórios diferentes. Então, por exemplo, eu crio um espaço com lanternas, com papel celofane e deixo as crianças brincarem e naquele momento eu não vou ficar interferindo na brincadeira deles, a não ser que eles me convidem e eles poderão brincar do jeito que eles quiserem. Aí, por exemplo: eu também coloco para eles brincarem com fubá, com casca de coco, com peneiras e eles também vão brincar do jeito deles. Eu não vou intervir, mas vou preparar o espaço para acontecer aquela brincadeira.

P2: Só que isso também, convenhamos, que não é em todo lugar que acontece. Não é em toda escola.

P1: Não.

P2: Não mesmo porque, por exemplo, tem professoras do G1 que jogam as coisas no chão. Literalmente jogam um balde de coisas no chão e as crianças ficam lá. Então, assim, como eu posso dizer? Você não cansa de todo dia ir pro trabalho, mexer na mesma mesa, no mesmo computador? Isso é um exemplo,

então, e a criança também cansa de brincar com o mesmo brinquedo todos os dias, toda hora, o dia inteiro.

P5: Com certeza e a gente vê muito isso.

P1: Mas eu acho que também tem uma questão do ego de professor. É muito difícil você achar uma professora que diga: “Eu quero trabalhar com G1.”

G4: É mesmo.

P1: Porque parece que você só é professora se você der lição, se você faz atividades. Conheço muita gente assim. Eu, por exemplo, sou a única na minha escola que quer sempre o G1. Então sempre vai sobrar o G1 pra mim porque a maioria disputa ficar com os maiores.

P2: E tem outra coisa: você cava o seu calvário quando pega o G5. Depois que você entra no G5, você não sai nunca mais. Eu me sinto meio assim porque desde que eu entrei no G5 eu não consegui sair mais porque a direção fala: “Nossa, você tem experiência com G5.” Então, a sua experiência é nisso: é em dar o conteúdo, atingir os objetivos e passar para o ano seguinte.

P3: Eu já tentei trabalhar no G3 várias vezes e eu nunca consigo. Eu sempre estou no G5. Eu já falei: “Gente, eu não tenho experiência no G3, no G4 eu só trabalhei uma vez, mas eu queria essa experiência de trabalhar com os menores.” Até agora não deixaram eu sair do G5. No G1 eu nem sei o que eu faria. Não sei mesmo. Aí foi por este motivo que eu te perguntei como é (*dirigindo-se à P1*) porque na minha escola não tem G1 e eu não sei como trabalhar mesmo. Então, se um dia eu for para o G1, eu vou ficar perdida. O que será que vou fazer? Eu não sei.

P1: Mas é tão bom quando você vê a possibilidade de mudar de faixa etária para aprender.

P3: Mas eu já pedi. “Será que eu posso ficar no G3?” Que é a menor faixa etária que tem na minha escola, né? Mas aí eu escutei: “Ah, não, você vai ficar no G5 mesmo que você já tem experiência.”

P1: Eu estou há dez anos na rede, eu só não peguei G5 nesse tempo. Do resto, já trabalhei com tudo.

P3: É complicada essa situação, que nem a gente estava falando do brincar, sobre a postura da gestão e eu acho que é a mesma coisa. A decisão fica muito na mão de quem manda.

P5: Mas vai muito do professor também, tem professor que vai sentar e vai brincar, mas o problema é que eu sei da cobrança da gestão e aí o tempo fica bem curto para as brincadeiras. Acho que com os maiores fica bem mais difícil ter esse tempo pra brincar.

P2: E não é só isso, tem mãe que cobra. Eu tenho um exemplo muito claro de uma mãe que me pergunta quando o filho dela vai ler. E ainda ela fala: “Caramba, já estamos chegando novembro já e até agora nada.” E, assim, ela nunca encostou na porta da minha sala pra perguntar do que o filho dela brinca, como ele brinca, sabe?

P3: Eu tenho uma criança que tem laudo e faz tratamento e desenvolveu muito o brincar, muito mesmo. O desenvolvimento dele dentre todas as crianças da minha sala foi o que mais, assim, ficou mais nítido pra mim. Ele não sabia cor, hoje ele sabe. Eu pergunto: “Que cor é essa?” Ele fala: “A cor do céu.” Aí eu falo: “Mas qual a cor do céu?” E ele fala: “Essa.” Ele aponta para a cor azul. Mas quando entra a questão da sondagem e perguntam: “Que letra começa seu nome?” Ele fala: “F”, mas aí perguntam: “Qual é a letra F?” E aí ele se treme todinho. Eu acho que isso acaba dando uma regredida nele. Deixa ele muito nervoso. O lado bom é que a mãe pergunta tudo pra mim o que ele faz, como foi, ela pergunta tudo, se interessa. Ele não sabia pegar em uma tesoura e hoje ele recorta. Imagina um aluno de G5 não conseguir pegar em uma tesoura? Eu acho que o brincar é muito importante porque possibilitou ele manipular um monte de brinquedos e materiais livremente, sem pressão, sem cobrança e acho que isso ajudou ele. Tudo começou assim: “Vamos brincar de recortar massinha?” Aí ele falou que queria fazer nhoque. Então, isso é um brincar. E essa questão do brincar eu acho que vai muito do professor. Não é só gestão, não é só capacitação, vai muito de quem tá ali. Tem gente, tem professor que não quer nada com a vida.

P1: E é muito cômodo. É muito fácil você não fazer nada, né?

P3: É, é muito fácil. Por exemplo: “Ai, hoje eu estou com dor de cabeça e vou jogar uns brinquedos ali no chão e vou ficar aqui sem fazer nada.” Mas não é assim que tem que ser.

P5: Tem professores que vejo que ficam desabafando com as auxiliares e largam as crianças.

P1: E isso acontece muito. Outro dia eu entrei em uma sala, porque eu ia observar uma criança da inclusão, e aí na hora que eu entrei na sala estava a roda de conversa acontecendo, mas assim: estavam as crianças sentadas em roda e estava a professora conversando com as auxiliares. Aí, eu entrei e nem para elas mudarem de assunto, elas continuaram uns cinco minutos pelo menos e as crianças paradas sem fazer nada e aí quando elas abriam a boca a professora fazia: “Psiuuuuuu!”

P2, P3, P4 e P5: *(risos)*

P3: É assim mesmo.

P1: Sabe, gente, podia estar rolando outra coisa e até se jogasse brinquedo no chão ia ser mais proveitoso naquele momento do que aquela cena que vi.

P3: Às vezes alguém chega na minha sala para dar bom dia e eu estou no meio da roda de conversa, eu não respondo porque vou perder o momento com as crianças.

P2: Eu também, não dá para perder o momento de estar com as crianças.

P3: Aí, depois eu explico para a pessoa que eu perco o foco e que me atrapalha. Que não dá para conversar enquanto estou com as crianças. Se eu perco o foco, imagina as crianças? Não sei se isso acontece só na rede ou se é em todo lugar, mas eu observo que cada ano que passa as pessoas estão largando mais as crianças. Sabe?

P5: E tem muitos pais não estão nem aí, falam: “Isso é só educação infantil.”

P1: É uma escolinha no sentido pejorativo.

P5: Aí perguntam: “Só estão aí pra brincar. Meu filho comeu?” Entendeu? E perguntam mais: “Você precisou trocar ele? Sujou a roupa? Fez cocô?” Aí você chega e observa a colega que trabalha na sala do seu lado e aí você quer estabelecer uma parceria e escuta: “Aí, deixa pra lá. Não vamos dar esse tipo de brinquedo não porque vai estragar. Não vamos dar tinta porque vai sujar. Hoje eu fiz a unha e não podemos brincar com tinta.” É muito difícil.

P4: Verdade. E ainda tem horas que escuto: “Ai, não vamos planejar dar massinha porque vai grudar na mesa.”

P1: É um absurdo essas coisas.

Silêncio.

Pesquisadora: Vou mostrar uma imagem para vocês. Quero que visualizem a imagem e me digam o que vocês pensam a respeito. **(Figura 1)**

P1: O brincar aqui está só acontecendo fora da escola, né? E eu acho que isso é verdade porque a maioria das crianças só brincam fora da escola porque tem mais tempo de brincar do que na escola.

P2: Eu acho que é assim, tudo o que ele (*referindo-se ao personagem da imagem*) está fazendo fora da escola, ele poderia estar fazendo na escola. Só que não faz. E isso não é realidade diferente do que a gente tá falando aqui, né? Então assim, ele brinca, ele desenha, ele conversa, está interagindo e na escola ele está sentado.

P5: E a cabeça vai crescendo.

P4: É, ele vai ficando só cabeça. Enquanto que fora da escola ele é corpo inteiro.

P2: Exatamente.

P1: Isso é igualzinho aqui na rede. E também me pergunto qual é o momento que é possibilitado que as crianças estejam entre elas.

P2: Eu acho que os momentos que eles têm para brincar, que infelizmente não são todos, existe uma interação entre as crianças e entre elas e nós, adultos. Porque muitas vezes, quando eles estão brincando, eles querem que a gente participe, né?

P3: Existe essa interação, mas a gente precisa estar disponível pra entrar na brincadeira deles.

P5: Quando a gente brinca com eles, a nossa relação muda completamente.

P2: Exatamente. Tem criança que você não acessa dentro da sala de aula, mesmo estando em uma roda, você não consegue. Você pergunta e a criança se esconde, vira a cabeça para o outro lado e quando está brincando descontraída, você encosta do lado dela e você tira até coisas que você não imaginava. Porque aí a criança está descomprometida. Eu acho que eles pensam assim: brincando ninguém vai me cobrar nada. Entendeu? Não existe certo e errado quando você está brincando e na sala de aula eles têm a visão de que existe uma coisa certa e outra errada.

P1: Nossa, é muito triste pensar que uma criança de cinco anos já tá entendendo que ele está sendo cobrado.

P2: É, porque assim, se você está ali na roda de conversa e puxa um assunto e a criança não tem repertório daquilo ele já vai pensar: “Não vou falar nada porque eu não sei.” E aí você convida justo aquela criança para falar e ela não

tem nada a dizer. Se ela disser algo que não tem a ver com o assunto, você vai falar: “Tá bom, mas isso não é agora. Depois você fala.”

P4: É.

P2: Imagina que coisa triste, né? É a única experiência que ele tem pra contar, mas não serve. Então a criança não fala. Aí você pergunta e a criança vira a cabeça para o outro lado. Aí você fala: “É você mesmo.” E aí a criança olha pro teto, acho que se a mãe tivesse lá, ele voltaria pro útero dela. Então, se você não tiver esse bom senso da gente saber, né, lidar com isso, é complicado. Agora, quando a criança está brincando e você encosta do lado dela, você vai perceber se ela vai te dar uma deixa pra entrar na brincadeira ou não. Aí a criança diz: “Olha isso, prô! É tal coisa.” E você começa a conversar e aí você consegue descobrir que ela tem repertório, que ela tem uma vivência. Talvez ela não tivesse especificamente daquele assunto abordado na roda, mas de tantas outras coisas, ela tem. Só precisa da oportunidade certa para falar e se ela não está neste momento onde ela sabe que está sendo cobrada, é mais fácil pra ela.

P5: É triste mesmo isso porque inevitavelmente as crianças possuem essa visão da gente. De que a gente tá sempre olhando e corrigindo se está certo e se está errado e é difícil pra eles entenderem que o errado é uma forma de aprender e que errando a gente chega no caminho certo.

P4: É difícil, eles se cobram muito mesmo.

P3: Muitos só gostam de ganhar, não gostam de perder. Mas isso é uma coisa que eles vão aprender. Basta a gente saber como ajudá-los a lidar com isso, né?

P2: E de como ajudar eles perceberem que isso faz parte do processo.

P1: É, faz parte. Quando estou atuando como professora de educação especial, sempre tem assim: “Ai, vem ver aquele meu aluno. Ele não fala nada.” Aí, teve uma situação que eu sentei do lado e a criança estava brincando e eu comecei a conversar, perguntei o nome e a criança falou o nome completo, me contou que tinha uma boneca na mochila, pegou a boneca para eu ver, me contou toda a história da boneca. Aí eu virei para a professora e falei: “Ela fala!” E aí falei tudo o que a criança contou. Aí a professora falou: “É? Mas eu nunca ouvi a voz dela desde o começo do ano.” Detalhe isso aconteceu no meio do ano e em cinco minutos eu escutei tudo da menina. Então tudo depende muito da disponibilidade do professor, porque as crianças sabem com quem falam, né?

P3: E assim, tem muitos adultos que podam as crianças. Quando a criança pergunta: “Por que não?” Já escutei professora gritando: “Porque estou mandando e você tem que obedecer!” Quantas vezes a gente não vê isso?

P4: Verdade. Por exemplo, quando uma criança fala: “Prô, posso ir no banheiro?” Eu falo: “Agora você não vai.” E ela pergunta: “Por quê?” Eu explico: “Porque estou terminando de explicar e tem duas crianças lá no banheiro, daqui a pouco você vai, pode ser?” Não é mais fácil falar assim? Porque pra mim as crianças precisam saber o porquê estamos dizendo não ou sim. As pessoas privam demais as crianças e aí elas deixam de fazer as coisas por medo. Eu sempre perguntei, sempre questionei, na minha família eu sempre fui muito estimulada a perguntar. Então acho que as crianças precisam saber o motivo de estar acontecendo as coisas.

P2: Eu acho bacana isso. Comigo aconteceu uma vez em roda de conversa da gente estar falando sobre fenômenos da natureza e a criança fazer uma pergunta que eu não lembro agora. Aí falei pra criança: “A prô não sabe, mas vou pesquisar e amanhã eu trago pra roda.” Aí eles ficaram surpresos. Não esperavam que eu não saberia responder. Então, eu acho legal, isso também. A gente mostrar pra eles que não sabemos tudo. Tipo assim: quando eles estão brincando, a gente pode chegar perto e dizer: “Nossa, que legal! Me ensina também!” Pra eles saberem que a gente não sabe tudo e ele também pode ter uma coisa pra te ensinar, uma bagagem. É bacana isso também para as crianças porque eles têm a visão de que a gente sabe tudo, só que isso não é real, né?

Pesquisadora: Aproveitando que vocês estão falando sobre isso, gostaria que vocês comentassem sobre o papel das professoras nas brincadeiras. Vocês falaram um pouco sobre sentar, estar próximo, escutar, mas qual é o papel que as professoras de educação infantil devem assumir nas brincadeiras?

P1: O que eu acredito que seja é estar disponível, estar presente. Porque, por exemplo, para muitas professoras, a hora do parque é a hora de colocar o papo em dia. Mas ali não é hora disso. Ali é a hora que você precisa observar, escutar, também faz parte, pensar nos espaços. Se está no parque, o espaço já é pensado para que as brincadeiras aconteçam, mas um dia a professora pode planejar a brincadeira no pátio e pode pensar aquele pátio com provocações diferentes para as crianças. Eu acho que o papel das professoras é muito o de permitir que a criança se expresse, permitir que ela esteja ali livre pra ela poder

ter as experiências delas inteira e não ter aquele professor que grita: “Não vai fazer isso!” Porque se isso acontecer, a criança até obedece, mas muitas vezes, ela chora antes pra ver se você está permitindo ou não. Então, assim, a criança pode fazer isso. Se você perceber que está com risco de acontecer alguma coisa com a criança, a professora tem que chegar de boa na criança e falar: “Olha, vamos prestar atenção.”

P3: A gente tem que estar sempre pronta pra agir.

P2: Eu acho que o papel do professor, ele deve propiciar um momento para o brincar e já vai antecipar que riscos aquela brincadeira vai ter. Então, assim, se você está em um parque, tem o balanço, então já tem que falar pra criança: “Olha, a gente vai pro parque e não vamos balançar alto.” Então, assim, temos que deixar a criança fazer, mas ficar sempre atenta aos riscos que ela vai correr ali ou não. **P4:** Mas, também, temos que deixar as crianças se arriscarem um pouco pra elas descobrirem coisas. É claro que não dá pra deixar as crianças subirem em um lugar até o momento delas caírem. Então, se ver que está se arriscando demais, o professor tem que chegar e falar o que pode e o que não pode e explicar.

P5: Tem aquelas crianças mais teimosas que não vão respeitar os combinados. Mas eu também acho que o papel das professoras é o de propiciar momentos de brincadeiras, os locais das brincadeiras para as crianças brincarem. E, aí, o resto é com elas. Se o professor vai participar da brincadeira ou não, é a criança que vai dizer. Se a gente vai ficar só como espectadora ali e tal, é a criança que vai dizer. Eu acho que é isso. A gente tem que olhar pra saber até onde a gente pode ir.

Siêncio.

Pesquisadora: Vou entregar uma frase para vocês (*entrega um papel para cada participante*). Quem quer ler?

P1: Eu posso ler. “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” (Carlos Drummond de Andrade)

Silêncio.

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre isso?

P2: Estou me perguntando: quantos anos será que tem essa frase? E isso acontece hoje, na nossa rede.

P1, P3, P4 e P5: Risos.

P2: Exatamente, é isso.

P1: Eu acho que a única coisa que difere aqui, essa frase, da educação infantil na nossa rede é que eles não ficam sentados enfileirados.

P4: É mesmo.

P1: Por enquanto eles ficam sentados em grupos. No G2 já começa a ficar sentado, no G1 a gente por enquanto, ainda bem, não temos mesas na sala. Mas, no G2 já começa a ter. Mas, independente disso, só muda a posição porque mesmo não estando enfileirados, as crianças ficam a maior parte do tempo sentadas. É isso que eu vejo.

P4: É igual a gente falou, a gente tem que cumprir a rotina e o brincar onde entra? Sobra pouco ou quase nenhum tempo pra esse brincar. A gente tem que dar conta de tudo aquilo que é imposto, das áreas do conhecimento e eu até tento colocar uma brincadeira, mas o fato é que está sempre atrelado ao conteúdo que a criança tem que aprender. Por exemplo: quando eu proponho o boliche, é sempre pra fazer a contagem, se as crianças começam a empilhar, não posso deixar desviar o foco da brincadeira, que é aprender a somar, as quantidades. É complicado. Mas essa é a verdade. E tem mais, tem a parte que as crianças precisam ficar sentadas mesmo. Por exemplo, no boliche é uma criança de cada vez que joga, as outras têm que ficar sentadas esperando e as atividades do caderno de passagem que a gente passa a maior do tempo tendo que dar conta também é tudo feito com as crianças sentadas.

P5: Triste realidade, é isso mesmo.

P1: Mas também depende também da cultura da gestão e da postura de cada professora.

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém quer acrescentar mais alguma coisa?

P1, P2, P3, P4 e P5: Sinalizaram com não com a cabeça.

Pesquisadora: Entregou uma folha para cada participante contendo uma imagem (**Figura 2**). O que vocês veem nessa imagem?

P2: Acho que quando a criança vê o tamanho da massinha que a professora deu, dá vontade de jogar na cabeça dela.

P1, P3, P4 e P5: risos.

P4: Olha o recurso que a professora deu para brincar. Um absurdo.

P1: É igual o que eu tinha comentado no começo aqui. Muitas vezes, tem 20 crianças e tem só cinco brinquedos.

P5: E aí vem a questão, né: como estão os materiais que a gente tem na rede? Pra mim, sem dúvida alguma, os materiais não estruturados é particular de cada professor. Tem muita diretora que fala: “Você só junta lixo!” Aí, você pensa: “Poxa, então esse material não estruturado é lixo?” Então eu acabo não levando pra minha escola. Mas, tem diretoras que apoiam, que gostam, mas isso também não é uma exigência. Eu não vejo isso. Eu acho que é muito da professora decidir trabalhar.

P2: Exatamente. E tem coisas assim, vou falar a realidade da minha escola, por exemplo, o que a gente pede para as mães trazer o que tem em casa, o que já não usa mais: botões, carretéis. Na nossa escola, a diretora apoiou e a gente fez uma lista. Porque, se você fala para a mãe sobre esses materiais, ela não sabe o que é. Aí vai mandar pra escola só caixa de leite e pote de manteiga. Mas não é só disso que a gente precisa. Então, a gente fez uma lista de tudo o que podia enviar para a escola e contribuíram com muita coisa: caixas, tecidos, todo esse tipo de coisa. Aí, pensando agora em relação aos brinquedos estruturados, o que eu vejo é uma pobreza geral na rede. Todos os brinquedos que as professoras têm na sala são pessoais. Então, assim, são coisas que eu compro pra construir um repertório de brincar da minha sala. Então, eu compro bonecas, eu compro um *kit* de médico, eu recolho e junto alguns teclados, alguns telefones celulares e vou montando meus *kits*.

P3: Na minha escola, a gente até troca entre as professoras para as crianças não enjoarem.

P2: Exatamente. Que nem assim, a gente quer fazer uma cozinha, recolhe caixas, monta uma geladeira ou quer fazer uma pista de carros, então juntamos os papelões, encapamos. Então, assim, os brinquedos estruturados das escolas são antigos. Tem encaixes arranhados, desbotados, quebrados ou são coisas que as próprias professoras batalham para ter. Ou, pode ser também, que em alguma escola, alguma diretora consegue repor esses materiais.

P1: Na escola que eu estou hoje, por exemplo, veio agora a verba da subvenção e a diretora sentou com a gente no HTPC e falou: “Gente, façam uma lista

daquilo que vocês acham que precisa.” E, então, a gente escreveu. Ela até falou: “Gente, não precisa de boneca? Não precisa de dinossauro?” E aí a gente viu o que precisava e o que ainda dava pra usar na escola e a gente fez essa lista e aí junto com quem vai comprar os materiais vai sempre uma professora comprar os brinquedos, porque aí também tem o olhar de quem está na sala de aula e do que está precisando ou não. Eu fiz uma lista muito grande de materiais não estruturados e envolve elementos da natureza e vou um dia no Ceagesp junto com outras professoras para buscar.

P5: Mas de onde você tirou essas ideias? Alguém te orientou?

P1: Não, ninguém me orientou. Partiu da minha experiência. Eu já trabalho fora da rede com isso, com elementos da natureza e tenho compartilhado algumas coisas com as professoras da escola que trabalham comigo e aí deu pra fazer uma lista que, tanto assim, tem elementos da natureza, que a gente consegue coletar em parques, quintal e até mesmo na escola, e tem algumas coisas que a gente vai ter que buscar. Por exemplo: caixotes de feiras, desses maiores, para as crianças poderem empilhar, entrar dentro, fazerem construções. Então, tipo, a gente tem meio que uma divisão na escola, então tem umas professoras que são mais da brincadeira e tem umas que são mais da questão de ter uma boneca para cada criança. Aí quando eu falei que queria vinte caixas de feira, escutei: “Vinte é muito.” Mas eu pedi vinte para ver se consegue chegar dez, né?

P2, P3, P4 e P5: risos.

P1: Aí teve uma professora que falou: “Vamos deixar duas caixas para cada sala”. E eu falei: “Não, eu preciso das vinte caixas porque não é para guardar coisas, é para as crianças brincarem.” Lá na escola tinha uma sala que estava ocupada com entulho, aí eu e algumas professoras tiramos tudo de dentro dessa sala e a gente está montando uma sala de materiais não estruturados. Então a gente está juntando, porque não adianta você ter todos esses materiais e não saber onde estão. Então estamos montando dentro dessa sala com prateleiras, colocamos umas estantes e estamos classificando. Então tem potes de tampinhas, tem potes de danones de diversos tipos, tem caixas de embalagens de leite, de suco, tem pinhas, tem cones de linhas, tem bolas de meia, espiral, latas de molho de tomate, tem argolas de madeira, argolas de plástico. Nós colocamos vários potes, todos transparentes pra gente saber o que tem e tá tudo ficando classificado e organizado. O intuito é o de que, quando você vai montar o

semanário ou o planejamento, você vai lá na sala e vê o que tem disponível para usar e depois volta no lugar. Então estamos nesse processo de construir essa sala. Os materiais estão todos disponíveis lá, mas ainda estamos nesse processo de construção, de organização, de classificação e de começar a se apropriar dessa sala. Mas, de qualquer forma, eu, na minha sala, tenho muito material. Então, eu tenho uma caixa de lata de molho de tomate, eu tenho uma caixa de tampinhas, eu tenho uma caixa de argolas, eu tenho uma caixa de espiral, eu tenho uma caixa de tecidos, eu tenho muito cesto de palha, muita tigela de metal que são coisas que as crianças brincam e aí eu gosto de combinar. Então, assim, quando as crianças não estão na sala, por exemplo, elas estão no parque ou em outro espaço, eu vou antes na sala e aí eu organizo esses materiais. Sei lá, por exemplo, eu coloco cones e bolinhas, mas eu não jogo, eu preparo esse ambiente. Então, por exemplo, eu coloco os cones enfileirados, alguns um em cima do outro, empilhados ou eu coloco dispostos um longe do outro, coloco virado na base maior, na base menor, coloco uma bolinha e empilho cone e bolinha, cone e bolinha e vou fazendo uma torre. Na hora que a criança chega, ela não vê aquele material todo no chão jogado de qualquer jeito. Ela terá um repertório das possibilidades. Mas isso é uma coisa que eu estou falando que faço na minha sala porque eu já estudei muito e já tive uma formação de organização da sala e sobre o repertório de brincadeiras da criança e isso não foi aqui em São Caetano. Isso não é uma realidade da rede porque o que eu mais vejo é jogarem as coisas no chão e pronto.

P2: É, isso mesmo que eu ia falar.

P1: risos.

Pesquisadora: Alguém mais quer comentar alguma coisa?

P3: Quero falar sobre os brinquedos do parque, gente, se vocês forem ver aqueles brinquedos, a situação deles e eu acho que não é só daquela escola. Acho que é de todas as escolas, tem que jogar fora e comprar outros. Muitas pás quebradas, baldinhos quebrados.

P4: Aí a solução é tirar o brinquedo para as crianças não se machucarem.

P3: É, aí vem a questão: “Será que a criança quebrou o brinquedo ou o brinquedo quebrou a criança?” Então o que eu vejo é que é muito precário porque se você não monta o seu *kit*, se você não faz, se você não tem ideia, se

you do not make, you do not have. Understood? And when the school has, it seems that the people come with the material.

P1: Então, isso tem muito também.

Silêncio.

Pesquisadora: Vou entregar mais uma frase para vocês. (*entrega um papel para cada participante*). Quem quer ler?

P2: Eu leio. “Não é o castelo de areia a coisa mais importante na brincadeira da criança. O mais importante é a imagem de um castelo de areia que a criança tem na cabeça antes de começar a construir o castelo. Por que outra razão você acha que ela destrói com as mãos o castelo que acabou de construir?” (Jostein Gaarder)

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre isso?

P1: Acho que é como nós. A gente tem uma expectativa e uma realidade. Quando você imagina uma coisa, você imagina que aquele negócio vai ser incrível e quando vai perceber percebe que não. Eu vejo que as crianças têm muito esse sentimento de competência, de ver o que elas foram capazes de produzir e eu acho que elas destroem muito mais pelo prazer de ver o negócio sendo destruído do que porque ela não atingiu a expectativa.

P2: Eu também acho. Eu acho que quando ela destrói não é por frustração, mas sim por curiosidade. Por exemplo: a criança construiu e depois vai ver como que é desmoronando, o que será que acontece.

P4: É, as crianças fazem para experimentar mesmo.

P1: E isso tem muito a ver com a faixa etária porque, por exemplo, o meu G1 eles estão na fase de tirar e colocar potes e de construir para destruir, então se você fizer uma pilha enorme, eles vão destruir.

P3: Às vezes, no G5, observo que eles destroem porque já acabou. Destruí porque vai fazer outra coisa.

P5: É como se fosse assim: terminei de brincar e agora vou para outra brincadeira.

P1: Mas gente, quero falar um pouco sobre a areia. Eu estou bem frustrada porque tem umas escolas que estão tirando os tanques de areia e tem escolas que não tem tanque de areia e isso é super importante para as crianças.

P3: É mais cômodo tirar o tanque de areia do que fazer a manutenção.

P5: Sim.

P1: É muito mais cômodo. Tem escolas que tinham parques enormes, gigantescos e estão colocando grama sintética e tem uma escola que eu ia o ano passado com um parque gigantesco onde metade era cimentado e a outra metade era gramado e tinha pedrinhas. As crianças brincavam de pegar as pedrinhas. Quando a gente voltou do recesso de julho, eles tinham colocado grama sintética na parte gramada e a outra parte continuava cimentada. Aí, algumas professoras falavam assim: “Aí, gente, semana que vem a gente vai poder brincar na grama sintética.” Naquela semana não dava porque estavam colando. Na semana seguinte, ninguém estava brincando na grama sintética. Aí, na outra semana, ninguém brincando na grama sintética de novo. Então, perguntei: “Gente, vocês não queriam ir na grama sintética?” Aí as professoras falaram assim: “O problema é que tem os canteiros de árvore no meio da grama sintética e as crianças estavam indo e fazendo bolinho, fazendo castelo, só que aí, elas jogam a terra na grama sintética e aí fica ruim de varrer.” Então, ninguém mais podia ir na grama sintética.

P2: Ai, que horror. Na minha escola o tanque de areia é enorme e é sempre aquela discussão: pede baldinho e pazinha. Mas, assim, na minha escola, sei lá, mais ou menos duzentas crianças usam o baldinho de areia no mesmo dia e é óbvio que o baldinho de areia não vai durar por muito tempo. Aí fica aquela discussão: “Quem quebrou o baldinho de areia?” Um dia eu peguei um monte de potes de sorvete e de margarina e levei e aí virou aquela festa: eles transportavam de um para o outro. Mas é impressionante que tudo o que vai para o tanque de areia, some. Mas o que eu observo é que mesmo se não tiver nenhum brinquedo, as crianças vão brincar no tanque de areia.

P1: Verdade.

P2: Se você não deixar nada, não tem baldinho, não tem pazinha, não tem nada, observo que a brincadeira vai do mesmo jeito. Está aí a prova de que a criança não precisa, necessariamente, do brinquedo estruturado.

P4: A criança do G5, por exemplo, a gente está falando de realidades diferentes, a gente está aqui falando de crianças que tem 1 ano e meio e outras com cinco, quase seis anos, já e que já possuem um repertório de brincadeiras. Então, eles já experimentaram que juntando areia também consegue empilhar. Então, eles brincam.

P2: Verdade, o grande ponto está aí. Você não precisa ter brinquedos estruturados pra brincar. Você também pode brincar sem ter brinquedos. Pra brincar só precisa ter crianças.

P4: Vou contar uma experiência rapidinho. Eu fui numa feira de trocas de brinquedos domingo, eu levei minha filha. Ela escolheu o que ia levar e ela levou a bicicleta antiga dela. Ela falou: “Eu não uso mais essa bicicleta e eu vou levar pra trocar.” Ela escolheu, o brinquedo é dela, ela levou. Aí, ela foi numa barraquinha de uma menina que estava do lado dela e ela gostou de uma bonequinha da Ariel bem pequena e ela falou: “Eu quero essa bonequinha.” Aí eu expliquei para ela como funciona e falei: “Agora você convida essa amiga para ir na sua barraquinha e escolher qual brinquedo ela quer trocar.” Aí, a menina, que elas possuem basicamente a mesma idade, agachou e queria uma boneca que tinha uma chupeta. A menina foi direto na boneca. Aí, a mãe, veio e falou assim: “Pega a bicicleta.” Aí a menina falou assim: “Mas eu não quero a bicicleta.” E a mãe repetiu: “Pega a bicicleta.” Cutucou a menina. Aí a minha filha falou assim: “Pode pegar.” Então, a minha filha trocou uma bicicleta por uma boneca super pequena. Mas a menina não gostou da bicicleta.

P1: A mãe dessa menina olhou pelo preço, né?

P4: Sim, foi isso. Ela não olhou pelo valor do brinquedo. Porque a menina queria a boneca. A boneca era mais simples, de plástico. Mas foi o que interessou para ela. Aí o adulto chega e estraga esse negócio de brincar, daquilo que interessa para a criança. Então eu também concordo que para brincar basta ter criança.

P1: Verdade, quem precisa do brinquedo é o adulto. O adulto precisa ver a panelinha que a criança está brincando. Mas se a criança não tiver uma panelinha, ela vai arrumar uma panelinha na cabeça dela.

P2: Exatamente.

P1: Vai ter boneca pra criança, mesmo que não tenha boneca. Mas o adulto precisa que tenha uma boneca para cada criança.

P4: E uma das trocas dela, ela trocou por um ioiô. Meu marido tentou ensinar ela brincar com esse ioiô, mas ela ainda não conseguiu ainda. O ioiô virou um cachorro. Desde domingo que ela anda com aquele cachorro imaginário pela casa inteira. Então, o ioiô não é só um ioiô e a gente não pode falar assim: “Ai, não sabe brincar.” As crianças dão outra vida para os objetos.

P1: Lembrei agora, eu tinha um aluno no G4, uma vez, que era dia de brinquedo de sexta-feira e todo dia de brinquedo ele levava um pedaço de barbante. E aí, quando as crianças perguntavam: “Cadê seu brinquedo?” Ele pegava o barbante e colocava atrás da calça e falava: “Eu sou um dinossauro.” Ele só era um dinossauro quando ele estava com o barbante na calça e ele guardava no bolso porque vai que ele precisasse fazer aparecer o dinossauro de novo.

P4: Igual minha filha, com o ioiô para cima e para baixo dizendo que é um cachorro. Então por aí a gente vê que as crianças têm uma criatividade para brincar, eles dão um jeito para brincar.

P2: E se a gente parar pra pensar, o ioiô tem tudo pra ser um cachorro mesmo. Anda, tem a coleira, é um cachorro mesmo!

P3: Eu trabalho no integral e tem uma criança que nunca quer dormir, aí ele fica brincando até com um cisquinho de poeira que ele vê e fala: “Voa, voa!” E ele consegue achar o cisco depois. Então eles brincam, eles imaginam e vão brincando mesmo sem os brinquedos.

Silêncio.

Pesquisadora: Agora vou entregar essa folha para vocês (*mostra os papéis e entrega um para cada participante*). Quem quer ler?

P5: Eu leio. “Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e sobre a cultura na qual estão inseridas. Nesse processo, elas incorporam e questionam as regras e os papéis sociais e, dessa forma, recriam a cultura.” (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p.54)

P1: É do documento de orientações curriculares da educação infantil de São Caetano, né?

Pesquisadora: Sim. Quem conhece esse documento?

P2: Aqui todo mundo, né?

P1, P3, P4 e P5: (*falaram ao mesmo tempo que sim*)

Pesquisadora: Como vocês ficaram conhecendo esse documento?

P1: Teve uma reunião de apresentação pra isso. Teve um super evento.

P2, P3, P4 e P5: *risos.*

P2: É assim mesmo.

Silêncio.

Pesquisadora: O que vocês pensam sobre o que foi lido?

P5: Pelo que entendi, está escrito que as crianças produzem cultura enquanto brincam.

Silêncio.

Pesquisadora: Vocês observam isso? Qual a opinião de vocês? Podem descrever alguma cena ou situação também.

P2: Eu não sei, mas essa frase me dá uma sensação de intenção e eu acho que a intenção não existe.

Silêncio.

Pesquisadora: Como assim? Fale um pouco mais sobre isso.

P2: Eu quero dizer assim, que o que está escrito dá a impressão que a criança tem a intenção de criar e isso parece ser tão pesado. Então eu acho que incorpora aí uma intenção que não existe. A criança não tem essa intenção no brincar.

P1: Mas a gente tem que considerar que a criança é produtora de cultura sim.

P4: Com certeza.

P3: Verdade.

P1: Porque o brincar é uma cultura. Tanto é que a gente tem o contexto social e histórico aqui na cidade que as crianças aqui brincam de uma determinada maneira. Se você for para uma aldeia indígena, você vai ver um outro tipo de brincar e aí você vê uma outra cultura sendo revelada ali. Então a todo momento a gente tem diversos brincares, né?

P2: Eu acho que quando diz que recria a cultura é porque se a gente pensar em crianças dessa cidade. Vamos supor: nós fomos crianças nessa cidade, vocês nasceram em São Caetano?

P1, P3, P4: Não.

P5: Eu sim.

P2: Faz de conta que todas nós fomos crianças aqui em São Caetano. Então a gente brincava de um jeito quando éramos crianças da educação infantil, tínhamos outras brincadeiras. Com a evolução das coisas, por exemplo: na nossa época quando a gente ia brincar de faz de conta, o telefone era assim (*Fez sinal com a mão direita, manteve o dedo polegar e o dedo mínimo esticados e os demais fechados. Colocou a mão no ouvido direito simbolizando um telefone*) porque só existia telefone de orelha. Então quando a gente estava brincando: "Oi, amiga!" Era dessa forma. Hoje, as crianças falam: "Oi amiga, vou te ligar."

P3: “Tira uma self.”

P1, P2, P3, P4 e P5: risos

P2: Então, mudou tudo. Hoje as crianças simbolizam o telefone de outra maneira. Antes a cultura era o telefone de orelha, hoje o telefone é *touch*. Então eu acho que recriam cultura porque observam as coisas e vão reproduzindo o que elas vivem hoje.

P1: Eu vejo essa questão da cultura principalmente no brincar livre, né? Porque se a gente só tiver momentos de brincar dirigido, não teremos essa questão da cultura sendo revelada. Você não vai ter uma produção de cultura. Terá um adulto intervindo o tempo todo na brincadeira da criança e não vai ter espontaneidade e não vai ter, sei lá, não vai mostrar tanta coisa assim. A gente precisa possibilitar que as crianças tenham interações entre elas mesmas, mas para isso precisa do tempo que é bastante reduzido para o brincar na proposta atual da rede.

P4: É como a gente falou. É isso mesmo. Também acho que essa questão de produzir cultura acontece desde que as crianças brinquem juntas, estabeleçam interações e para isso precisamos ter espaço para abrir essa possibilidade. Como podemos ver isso acontecer se o brincar está cada vez mais com tempo limitado?

P5: É e foi o que a gente já falou, aí ficamos só dando conta das sondagens, dos cadernos de passagem e brincar que é bom, nada. Um absurdo isso na educação infantil.

Pesquisadora: Quem pode contar alguma cena, se vocês observam, se as crianças transgridem a brincadeira. As crianças podem mudar aquilo que vocês propõem? Como é a ação de vocês enquanto elas mudam aquilo?

P1: Eu mudei muito o jeito como eu faço o brincar, antes eu planejava tudo e esperava que as crianças atingissem aquilo que eu tinha estabelecido. Agora eu crio o espaço sem ter expectativas. Não é que não tenho expectativas, eu tenho expectativa que a criança vai se relacionar com aquilo, mas o como ela vai se relacionar será escolha de cada criança. Então, eu estou nessa investigação junto com ela. Enquanto ela investiga os materiais, na brincadeira, eu estou investigando a relação que ela tem com isso. Eu estou aprendendo tanto quanto ela nessa brincadeira.

P2: Eu acho que as crianças transgridem a brincadeira quando a gente propõe, por exemplo, aqui a gente tem os cantos de entrada e então eles transgridem a brincadeira dessa forma: eu vou colocar o dominó na mesa, na expectativa de que ele jogue o dominó e não que empilhem o dominó, não que eles usem o dominó para inventar outras brincadeiras. Então, eles transgridem. E eu deixo porque observo que estão brincando. A proposta do canto era jogar o dominó, mas se ele não está jogando o dominó e está fazendo outra coisa, ele também está desenvolvendo a criatividade, também está desenvolvendo o cooperar porque um coloca uma peça e o outro coloca outra. Então, assim, os objetivos também serão alcançados. De outra forma, mas serão alcançados. Então, assim, eles transgridem a brincadeira o tempo todo, porque a gente sempre tem uma proposta na brincadeira, olhando a grade da educação infantil aqui da rede como ela é.

P1: E que bom que eles transgridem porque se eles não transgredissem seriam robôs, né?

P4: Seriam engessados.

P5: Verdade. Eu, particularmente, também permito que as crianças transgridam a brincadeira e é isso que as meninas falaram (*dirigindo-se às demais participantes*) ainda bem que transgridem a brincadeira.

P4: Significa que o pouco que eles brincam, eles conseguem aproveitar.

P1: E também muitas coisas eles nos falam nessa transgressão, né? Porque assim, a gente está propondo que vá brincar de uma determinada coisa, mas ao mesmo tempo a criança está dizendo: “O que estou querendo é essa outra coisa.” Então, o que a criança está precisando é outra coisa.

P2: Exatamente. Eu acho que é isso.

Silêncio.

Pesquisadora: Alguém quer acrescentar alguma coisa?

P4: Eu concordo com tudo. É isso mesmo.

Silêncio.

Pesquisadora: Ok, então agora vou pegar esse saco (mostra um saco de tecido de cetim) e peço que alguém retire um papelzinho e leia em voz alta.

P3: Eu pego. (*Retirou o papel, desembrulhou e leu*) Brincar livre e brincar dirigido.

Pesquisadora: Falem um pouco sobre isso.

P1: Eu não tenho muito o brincar dirigido, porque como falei estou com G1. O máximo que eu tenho de brincar dirigido é a ciranda que eu começo a fazer com as crianças. Mas também não considero como sendo dirigido, para mim é um passar da cultura.

P5: Eu vejo que essa questão do brincar dirigido é assim: vamos brincar de boliche e é dirigido porque estou ensinando matemática, contagem.

P2: É, exatamente isso.

P5: Ensinando algo, nesse caso, também pode ensinar a sequência numérica.

P3: E aí a criança não vai conseguir brincar direito. Normalmente cada criança joga só uma vez, conta os pinos que derrubou, faz o registro e pronto.

P2: É isso que eu ia falar. No G5 a gente tem o brincar dirigido geralmente nessa questão mesmo que é na matemática e na inclusão de regras. Porque eles precisam aprender jogos que tenham regras, por exemplo: agora não é a sua vez, é a vez dele. Então assim, a criança está brincando de vampiro e vampirão e tem regras. Tem que falar números de horas. Então, assim, há regras que fazem parte do jogo e as professoras estão dirigindo. Se eu estou jogando um jogo eu não posso fazer o que eu quero. Então, se é um jogo de boliche, só dá tempo de cada um fazer uma jogada, igual a P3 falou. Não dá para jogar cinco vezes. Porque aí que está a questão: a gente recebeu uma apostila pra dirigir atividades com lego. Eles amam brincar de lego e o lego é uma coisa rica, que eles constroem coisas que nem no meu dia mais inspirada eu seria capaz de fazer.

P4: Verdade, essa questão do lego é um bom exemplo. Cada escola recebeu apostila pra dirigir as atividades.

P1: Antes o lego ficava no critério livre, mas a prefeitura não quer que fique livre porque foi investido tanto dinheiro pra isso e ele tem que ser usado pra fazer alguma coisa planejada.

Pesquisadora: A apostila de orientação sobre como utilizar o lego foi desenvolvida por quem?

P1: Pelo centro de formação da rede.

P2: Então, é assim: eu dei o lego com uma proposta. Coincidentemente foi o boliche. Eles jogaram o boliche e depois tiveram que marcar a pontuação com o lego. Então foi assim: a criança jogou, derrubou três pinos e pegou três peças de lego e encaixou na plataforma. Aí, é claro que aquela criança que tem cinco

anos, pega esses legos e encaixa, ela quer mais. Então, assim, você dirigiu a brincadeira, foi feito o registro porque tinha que registrar e depois eu falo: “Então agora vamos brincar de lego?” Aí, as crianças brincam um pouco. Então, assim, tem horas que tem que dirigir porque você tem que cumprir o objetivo da proposta envolvendo uma atividade e depois eu disponibilizo o mesmo material pra que eles brinquem sem a intenção nossa. Sem ser dirigido.

P3: O que me incomoda é que o acompanhamento das formadoras é mais direcionado para as práticas de alfabetização do que para o brincar livre.

P2: Sem dúvida alguma, concordo.

P1: A gente não tem espaço para falar sobre isso com as formadoras e acho que elas tem uma rotina também que não dá para elas pararem para escutar. Tipo: “Vem aqui que eu quero te ouvir para saber o que você tem pra falar hoje.” Isso nunca aconteceu. Elas já vão nas escolas com um objetivo pontual. Então, por exemplo, no caso das meninas que trabalham com G5 elas vão para acompanhar o processo de intervenção de alfabetização. Na minha escola que é de zero a três anos, ela vai para acompanhar, para ver as práticas, no que podem intervir para as professoras melhorarem.

P3: Falamos demais.

P1, P2, P3, P4 e P5: risos.

Pesquisadora: Alguém deseja acrescentar alguma coisa?

Silêncio.

Pesquisadora: Para finalizar, falem uma palavra, sentimento ou algo que queria sobre este momento aqui ou sobre a prática de vocês. Podem falar alguma palavra ou frase livremente?

P2: Proveitoso. Sempre que... Não é uma palavra, né? (*risos*)

Pesquisadora: Fique à vontade para falar.

P2: Foi muito proveitoso porque qualquer momento que a gente possa expor o que a gente pensa é proveitoso e se o pensamento de mais pessoas coincide dá para pensar que eu não estou louca, eu não sou maluca. Eu também encontro outras pessoas que pensam como eu e tem as mesmas inquietações. Tem horas que penso: será que ninguém enxerga essa mesma dificuldade do que eu? Eu acho que falta muito isso que você fez aqui (*dirigindo-se à pesquisadora*) que foi ouvir. Falta ouvirem as professoras que estão em sala de aula porque assim, penso que, quando a gente sai da sala de aula. Eu nunca saí da sala de aula,

estou há dezoito anos em sala de aula e nunca saí. Eu acho que quem sai da sala de aula esquece a realidade que é estar na sala de aula e começa a querer coisas que não são possíveis ou que não são necessárias.

P1: Estão colocando propostas lá em cima, mas estamos precisando da base.

P3: E o pior, querendo coisas que não tem cabimento.

P2: Então, assim, quando surgiu essa proposta para eu estar aqui e falar, achei maravilhoso porque nunca que a gente vem aqui (*referindo-se ao espaço do CECAPE*) e tem esse espaço para falar. Quando a gente vem aqui é assim: escuta, escuta, escuta e fico pensando que isso não vai dar certo, isso não vai dar certo nunca. O que falam, as propostas não podem dar certo porque estamos com uma rotina muito forte de atividades para alfabetização. Isso sufoca. Sufoca a gente, sufoca as crianças. Aí eu penso: “será que só eu que acho isso?”.

P4: Não, acho que todo mundo pensa assim.

P5: É verdade.

P2: Mas não é que tudo o que propõe eu acho que não vai dar certo. Não é isso. É porque a gente está lá na sala de aula. Eu sou a favor, se um dia falassem que vão repensar no quadro de rotina, eu gostaria muito de fazer parte desse encontro, dessa conversa, porque é tão triste ver uma criança que chega a essa altura do campeonato, por exemplo no G5, essa criança está com seis anos. Então, muitas vezes, ela já está desde o G1 na escola e ela está todos esses anos nessa rotina. Ela já não aguenta mais. E aí eu penso: e o ano que vem?

P4: O ano que vem, coitada. Vai piorar. Primeiro ano do fundamental, aí é que não tem praticamente nada de brincar.

P2: Isso, porque ela vai sair de onde estava. Eu costumo falar que a educação infantil é como se fosse uma piscina, que tem a boia que é a professora e que está a todo momento: “Ai, não vai pra esse lado. Vem pra cá.” Aí, daqui a pouco ela será solta no mar e vão falar: “Agora nada.” Mas aí ela vai ter que nadar sem a boia porque não tem mais. Aí é que o brincar se escafedeu-se mesmo. Aí que a criança vai ficar sentada uma atrás da outra e será só conteúdo atrás de conteúdo. Mas essa criança não está preparada para isso. A criança ficou mais ou menos cinco anos na educação infantil, tendo conteúdo de alfabetização, mas muitas vezes sentadas na roda, então ainda é um ganho. Mas mesmo com isso eu acho que a educação infantil é massacrante.

P3: Período integral é pior porque a criança fica na rotina o tempo todo, o dia todo. É muito complicado.

P2: Eu tenho dó da criança que fica no período integral. Eu acabo fazendo as coisas fora da rotina que é passada para a gente porque eu fico me colocando no lugar das crianças. Aí eu desvio o que tenho que fazer. Eu já burlei o sistema várias vezes. Coloco as crianças para brincarem. Já coloquei as crianças, por exemplo, para brincarem com água e era proibido brincar com água. Em uma outra escola que trabalhei, também coloquei as crianças para brincar com água e escutei assim da gestão: “Você vai onde com essa mangueira? Você vai fazer o quê?” Tipo assim, querendo dizer: “Você vai me dar trabalho!” Já escutei: “Eles vão se molhar, vão andar com o pé sujo na escola.”

P3: Eu também já escutei isso na minha escola: “Onde você vai com essa mangueira? Pra que essa mangueira?” Aí eu respondi: “Vou usar.” E depois escutei: “Mas para quê?” E eu falei: “Porque vou colocar na torneira.” E depois: “Mas pra quê?” Então tudo aquilo que envolve brincar com água e coisas que vão sujar a escola é proibido. Mas é só depois limpar, não vejo problema nisso.

P2: Então, assim, sabe, ou a gente faz isso e tipo aguenta as consequências, leva bronca, ou você fica remando junto com a maré. A maré vai para um lado, você vai. A maré vai para o outro lado, você vai também. Então, para mim, o ponto principal é repensar essa rotina da educação infantil.

P1: Para complementar o que a P2 disse, tem uma situação de uma escola que eu vou desde o começo do ano e eu consigo contar nos dedos de uma mão as vezes que uma turma foi para o parque, é um G5 meio período.

P2: Nossa.

P1: Vivem fazendo atividades, folhinhas atrás de folhinhas. Outra coisa que quero falar pra gente pensar na questão do brincar no infantil e no fundamental, quando a gente fala que no fundamental piora, a proposta inicial de quando o MEC pensou no ensino fundamental de nove anos era justamente para que o brincar entrasse no ensino fundamental e não que os processos escolarizantes entrassem na educação infantil. E foi isso que não deveria ter acontecido, que acabou acontecendo. Ao invés da gente ter um primeiro ano que brinca e que essas práticas de brincar entrassem nesse processo de aprendizagem, a gente vê um processo agravante, a gente trouxe as práticas escolarizantes para mais cedo ainda.

P5: Muitas pessoas continuam enxergando o primeiro ano de hoje como a primeira série de antigamente.

P1: E não é isso.

P2: Não deve ser isso mesmo. Meu marido é professor da rede também, ele é professor de primeiro ano de educação física. Ele me contou que sente muita dó das crianças. Ele falou que antes dele entrar na escola, o parque não era nem usado. A escola tem o parquinho e as professoras não levam. Esperam ter o professor de educação física para levar. Então, foi isso que a P1 falou mesmo. As crianças chegam no primeiro ano e ao invés de ser um elo entre educação infantil e fundamental, não é isso que acontece. Trouxeram para mais cedo ainda essa questão de alfabetizar e aí isso assusta, né? O que estamos fazendo com a educação infantil é alfabetizar. Pelo menos é isso que eu vejo sendo professora do G5.

P4: E o mais importante é a gente ser escutada.

P5: As professoras têm que ser acolhidas também, né?

P3: Concordo.

Pesquisadora: Agradeço a participação e disponibilidade de vocês. Muito obrigada pela contribuição com esta pesquisa. Alguém gostaria de fazer alguma pergunta ou falar alguma coisa?

P1: Nós também agradecemos a oportunidade que você nos deu de sermos escutadas.

P2: Foi demais.

P1, P2, P3, P4 e P5: Aplausos.