

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Taiane dos Reis Bastos

HORA DE BRINCAR: ONDE ESTÁ A PROFESSORA?

Porto Alegre
2º Semestre
2010

Taiane dos Reis Bastos

HORA DE BRINCAR: ONDE ESTÁ A PROFESSORA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^a Dr^a Darli Collares

Porto Alegre

2º Semestre

2010

RESUMO

No presente trabalho objetivo investigar a ação docente nos momentos de brincar livre das crianças de educação infantil. Apresento uma reflexão acerca da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças e sobre como as professoras têm desenvolvido esse essencial momento pedagógico. A coleta de dados ocorreu através de entrevista estruturada com oito professoras das redes públicas e privadas de ensino da região metropolitana de Porto Alegre, as quais se dispuseram a participar de meu estudo. Analiso suas concepções e ações, ou seja, o que pensam sobre o brincar, o que propõem de brincadeiras e o que fazem enquanto as crianças brincam. Utilizo-me de autores como, Jean Piaget, Tânia Fortuna, entre outros. Alguns elementos encontrados na fala das professoras, são fundamentais para compreender os resultados finais da pesquisa – que embora não sejam determinantes, são indispensáveis na reflexão acerca da ação docente – apontando questões como, condições de trabalho e motivação profissional como pontos-chave para o fazer pedagógico em relação ao brincar.

Palavras-chave: Brincar – Professoras – Educação Infantil

A vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria.
(ALVES. 2005, p.15)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1. O BRINCAR EM FOCO	8
1.1. Os múltiplos significados do brincar	8
1.2. O brincar no desenvolvimento infantil.....	10
1.3. Professora, vamos brincar?.....	13
2. METODOLOGIA.....	16
2.1. Elementos da pesquisa	16
3. ANÁLISES DOS DADOS	17
3.1. As rotinas	19
4.2. A hora de brincar	20
4.3. Os registros.....	23
5. EM BUSCA DAS RESPOSTAS	25
5.1. Sei que é importante, mas eu não faço.....	25
5.2. O cuidado em foco: Dessa vez, vamos falar sobre a professora?	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	31

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se propõe a pesquisar como tem ocorrido a ação docente, em relação ao brincar das crianças de 0 a 5 anos, em um grupo de oito professoras de educação infantil de diferentes escolas da região metropolitana de Porto Alegre.

O título da pesquisa: *Hora de brincar: Onde está a professora?* faz uma analogia sobre o comportamento das profissionais da educação. Porém, mais do que isso, levanta um questionamento inicial que desconstrói a obviedade aparente sobre a presença – física ou intelectual – da docente em um momento pedagógico de extrema importância da rotina escolar.

O objetivo da pesquisa é investigar se a hora do brincar tem sido um momento de interação, aprendizado e troca entre professoras e alunos na educação infantil e se há, por parte das docentes, a compreensão da importância desse momento lúdico na formação dos discentes.

O interesse pelo tema surgiu a partir de minhas experiências em escolas infantis, hora como profissional, pois atuo em instituições de ensino desde o ano de 2003, quando cursava o Magistério em nível técnico, hora como acadêmica do curso de Pedagogia desta Universidade, nas práticas e estágios docentes. Em minha trajetória, enquanto me constituía como docente, importantes questões foram surgindo: as professoras brincam com as crianças? Compreendem a importância do brincar? – e que importância é essa? – o que faz algumas docentes não proporcionarem de forma adequada esse momento de desenvolvimento aos alunos?

No primeiro capítulo apresento uma reflexão sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil. Diversos autores, referências importantes nos estudos pedagógicos, vêm abordando o assunto de forma orientadora do ponto de vista metodológico, especialmente nas últimas décadas, como Piaget, Vigotsky, Fortuna, Henig, entre outros. Com base nesses estudos, é possível pensar sobre conceitos fundamentais para a formação e ação docente de todo professor.

No segundo capítulo apresento a trajetória da pesquisa, de que modo realizo o estudo, juntamente com algumas questões de cunho teórico, referentes ao campo em análise.

Posteriormente, apresento os dados da pesquisa realizada com professoras de educação infantil. Também desenvolvo algumas considerações sobre os itens coletados. Por fim, apresento algumas análises sobre a ação docente e as instituições de ensino.

Nas considerações finais desenvolvo uma reflexão sobre o estudo, o que foi possível constatar através das análises, e de que maneira o estudo contribui para maior compreensão sobre a ação docente, seus percalços e caminhos a serem percorridos.

1. O BRINCAR EM FOCO

Neste primeiro capítulo discorro sobre o brincar, seus significados, suas implicações e sua importância para o desenvolvimento infantil. Trago, sob a ótica de alguns estudiosos, conceitos importantes para a reflexão a cerca da brincadeira no universo infantil e na escolarização.

1.1 Os Múltiplos Significados do Brincar

Henig (2008) baseado em testes desenvolvidos por alguns pesquisadores, escreve sobre a brincadeira para diversas espécies animais. Traz a idéia de um comportamento natural, um processo pertinente a todos os animais, inclusive aos da espécie humana. Tais estudos demonstram que o cérebro de quem brinca quando criança cresce e se desenvolve mais do que o cérebro de quem não brinca nesse mesmo período da vida.

As descobertas sobre como brincadeiras entre animais influenciam no crescimento do cérebro sugerem que brincar, apesar de parecer uma besteira sem significado, garante um lugar no dia de cada criança. Não um lugar pretensioso, não um lugar hipócrita, mas um lugar que reconhece a brincadeira como uma parte essencial para um desenvolvimento neurológico saudável, como treinamentos, aulas de espanhol ou de violino. (HENIG, 2008. p. 74)

A naturalização do brincar como processo biológico, sugerida por Henig, também parece estar arraigada popularmente nas concepções da sociedade atual. Quando pensamos no ato de brincar, logo associamos a ação às crianças. A brincadeira como “a atividade infantil”. Isso ocorre porque na cultura contemporânea, a infância tomou essa forma, adquiriu esse significado. Em contrapartida, se analisarmos do ponto de vista histórico, veremos que nem sempre foi assim, como expresso na obra de Felipe Áries, História Social da Criança e da Família, a infância é uma construção social que só veio se consolidar de fato no sec. XX, quando a criança passou a ter direitos, e entendeu-se que esta não era um “adulto em miniatura”, tendo necessidades específicas. (ARIÈS, 1981). Uberti (2006) complementa: “Tornamos a infância uma matéria de grande importância, especialmente a partir do século XVIII. Foi a partir de então que a disseminação de

prática de investimento na vida infantil constituiu toda uma gama de saberes e poderes cada vez mais específicos.” A abordagem da autora esclarece que com a necessidade de separar o universo adulto do universo infantil, as atividades das crianças foram tornando-se únicas e próprias a elas. Ainda complementa argumentando:

A modernidade dota a infância de necessidades de proteção. A sensibilidade aos interesses dos infantis, assim como a preocupação com a sua proteção indica o crescente entendimento da infância como uma época determinante para o desenvolvimento humano. Tornava-se preciso, então, cuidá-la, para que dela se reproduzissem bons resultados – morais, políticos, econômicos – para o presente futuro. A infância é, pois uma invenção recente, um produto moderno. (UBERTI, 2006)

Com as transformações históricas culturais os pequenos foram adquirindo maior autonomia, antes quase inexistentes, autenticando um novo modo de ser criança.

O Minidicionário Luft (2002, p.125) define a palavra brincar como “divertir-se; folgar; fazer de conta, fingir ser”. Carvalho (2005) questiona se é possível definir o que é brincar, discorrendo sobre as diferentes formas e atividades que a sociedade desenvolve e que, as classifica como brincadeiras, pois neste contexto, até mesmo uma competição de xadrez poderia ser definida como brincadeira. Carvalho (2005, p. 30) escreve também: “Talvez, de fato, não exista o brincar ou o jogo, como categoria suficientemente abrangente.”

Notemos que entre tantas definições sobre o brincar, não encontramos de forma abrangente, relações diretas com uma ação desempenhada exclusivamente por crianças. No entanto, comumente, espera-se que sejam os pequenos que brinquem. Henig ressalta que os animais sentem a necessidade de brincar durante a infância e que ao chegarem à adolescência e à vida adulta tal atividade desaparece quase por completo. O autor também traz outras definições para o *brincar* de acordo com alguns estudiosos :

Um componente essencial da brincadeira é a frivolidade. Biólogos geralmente usam frases como “atividade aparentemente sem propósito” em suas definições. A definição de brincadeira proposta por Gordon Burghardt, um psicólogo evolucionário da Universidade do Tennessee, refina um pouco a frase. Em seu livro de 2005, *A Gênese da Brincadeira Animal*, ele escreveu que brincar é uma “função limitada imediata”. Ele incluiu vários outros fatores em sua definição. Brincar é uma atividade diferente da versão “não-brincadeira” dessa atividade (em termos de forma, sequência ou estágio da vida em que ocorre). É algo que o animal se põe a fazer voluntária e repetidamente, e ocorre em um ambiente no qual o animal é “adequadamente alimentado, saudável e livre de tensões”. (HENIG. 2008, p. 70)

A idéia de brincar também é popularmente associada à ociosidade. À criança, normalmente, se sugere que brinque após a conclusão de tarefas, ou como distração enquanto esperam por um determinado acontecimento, para afastá-las de assuntos ou situações inapropriadas ou por não terem nada para fazer. Fortuna (2008) assegura que o ato de brincar é muito mais do que um passa-tempo. Ele é transformador. A autora recorre ao étimo da palavra brincar: "vinculum", no latim – constitui-nos como sujeitos. Brincando, conhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao narcisismo e ao individualismo." (FORTUNA. 2008, p. 2)

Analisando por outro viés, assim como o brincar tem sido compreendido como um momento de prazer e alegria, também tem sido utilizado como objeto punitivo ou recompensador. Recebe o direito de brincar a criança que "comporta-se bem", que realiza todas as tarefas, enfim, que corresponde às expectativas dos adultos. O não brincar é o castigo por não conseguir atingir os objetivos por eles impostos.

Por fim, acredito que o brincar deve ser o que é: a imaginação posta em ação, ser aquilo que a criança quer que a brincadeira seja e represente. Brincar deve vir do interesse e do desejo individual. Ainda que a proposta da brincadeira venha de outra pessoa, é o modo que cada um se coloca no jogo que dá significado a ele. E o que interessa a maior parte das crianças, realmente, é brincar. Para Castilho e Vianna (2002 p.27): "Se alguém é estimulado a ser livre de entraves, a atuar com prazer, a buscar a harmonia de tónus e a economia de esforço, é por este caminho que seguirá. Se tem os sentidos estimulados, através principalmente de atividades lúdicas (lembre-se lúdico = prazer), será um corpo mais atuante, mais desperto, mais criativo."

1.2 O Brincar no Desenvolvimento Infantil

A teoria piagetiana nos auxilia a compreender o desenvolvimento infantil, trazendo importantes contribuições para os campos social e educacional. Piaget não teve a intencionalidade de dirigir seus estudos para a educação, porém sua teoria vem sendo utilizada na área pedagógica há alguns anos (PÁDUA. 2009) e será de grande valia nesse estudo.

Piaget (1970) defende que primeiro é necessário ocorrer o desenvolvimento do corpo e das funções mentais, para que, posteriormente, ocorra o desenvolvimento do conhecimento, relativo a cada fase maturacional em que a criança se encontra.

Desse modo, o autor escreve sobre quatro grandes estágios do desenvolvimento (apud PÁDUA. 2009):

Sensório-motor: abrange os dezoito primeiros meses de vida. Neste período o bebê desenvolve a concepção de objeto permanente, ou seja, compreende que o objeto não deixa de existir por não estar ao alcance dos olhos. Ocorre também, a construção do espaço sensório motor, da sucessão temporal e da causalidade motora mental.

Pré-operatório: ocorre o desenvolvimento inicial da linguagem, do simbolismo, do pensamento ou representação. Nesse estágio a criança ainda não consegue realizar operações lógicas.

Operatório concreto: criança constrói noções de ordenamento, classificação e lógica. Necessita visualizar e operar objetos e materiais para construção desses conhecimentos.

Operatório formal: estágio em que há a formulação de hipóteses e deduções sem a necessidade de objetos para consolidação do raciocínio.

Compreender que a criança atravessa esses processos, é um elemento fundamental para respeitar e interagir adequadamente com seu desenvolvimento. A realização de estímulos próprios para as características individuais de cada estágio, pode garantir que a criança desenvolva todas as suas potencialidades.

A partir dessas perspectivas, a brincadeira para as crianças pequenas deve ser vista como uma importante e fundamental contribuição para seu desenvolvimento. Os jogos que estimulam as crianças em diferentes níveis, devem, além de surgirem como comportamento natural e próprio do indivíduo, serem potencializados e aplicados por outras pessoas, para explorarem o pensamento e a imaginação da criança.

Piaget (apud MACEDO, 1997) no livro *A formulação do símbolo na criança*, desenvolve a concepção de que há três formas de assimilação dos jogos: exercício, símbolo ou regra.

No caso do jogo de exercício, a criança aprende pela repetição. Uma repetição lúdica, aquela que dá prazer, A exemplo, quando o bebê joga um objeto no

chão várias vezes, esperando sempre que alguém lhe alcance novamente. Está presente especialmente nos primeiros dois anos de vida.

Os jogos simbólicos surgem posteriormente, sendo a capacidade de transformar um objeto, uma pessoa ou si mesma, em outra. A criança utiliza elementos da realidade e da sua imaginação, Transforma-se na mãe, passeia por lugares já visitados, etc.

Os jogos de regras se caracterizam por unirem elementos das fases anteriores. Porém é preciso ter maior maturidade para brincar coletivamente, condicionado à situações além de sua própria vontade. Por exemplo, ao brincar de “pega-pega”, a criança é tocada pelo pegador, e sabe que deve permanecer no local até que alguém venha lhe salvar. Não pode sair porque sentiu desejo de correr.

Com seus estudos, Piaget possibilita a reflexão sobre as estruturas cognitivas e mentais da criança; como ocorre a maturação e assimilação das aprendizagens. Dessa forma, reafirmo que a importância do brincar vai além de simples conceitos e classificações. Não pode ser visto como um momento desprezível, pois é, de fato, um momento de desenvolvimento e aprendizagem.

A importância do brincar no desenvolvimento infantil também é alvo dos estudos de respeitados pensadores, que também trazem importantes contribuições e complementações sobre as significações do brincar.

Para Vygotsky (1989, p.84) :

As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.

Segundo NOVAES (1992, p.28) "O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança" Verifico portanto, que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos, os quais fazem parte de seu interior. A criança demonstra através da brincadeira como ela vê e constrói o mundo, como ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, ela expressa na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras.

1.3 Professora, vamos brincar?

Considerando que os objetivos na educação infantil são múltiplos, propiciar a ludicidade e a brincadeira, é um de seus principais. Nesse contexto, a professora desenvolve o papel fundamental de oportunizadora dos momentos de aprendizagem. É ela quem deve garantir que os momentos lúdicos e de brincadeiras estejam presentes no dia-a-dia de seus alunos.

Acredito que através de jogos e dinâmicas de grupo, seja possível estimular o pensamento dos educandos, sendo necessário que a professora se utilize de uma metodologia permeada por conceitos bem definidos, baseados nas concepções de uma educação construtivista, para auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas habilidades.

A ação da professora é importante para tornar o espaço escolar um ambiente possibilitador de reflexão, análise, retomada das atitudes, utilizando-se para isso, de recursos didáticos atuais e de interesse, como a música, histórias, jogos, brincadeiras, diálogos, etc. Afinal, para que atitudes de tolerância e cooperação como Hickmann (2002) propõe, numa educação para cidadania, deve-se proporcionar aos alunos a interação que os levem à conquista da independência e colaboração ao diálogo.

Iván Izquierdo (2002) afirma em seu livro Memória, que “somos aquilo que recordamos”, ou seja, tudo o que sabemos, só sabemos de fato porque lembramos. Enfatiza que é o conjunto de memórias de cada pessoa, que determina sua personalidade, que a constitui como um indivíduo, conduzindo o presente e o futuro. As aprendizagens escolares, como todas as demais, também são registradas na memória. Nossas memórias, em sua rica maioria, são compostas por lembranças significativas (boas ou ruins) e os momentos vivenciados na infância são fundamentais para a constituição psíquica dos sujeitos. Dentro desse contexto, a responsabilidade da escola infantil é enorme, pois as vivências nela ocorridas, exercem influências por toda a vida da criança.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso. Para que isso ocorra, é necessário que a professora reflita sobre sua prática pedagógica, percebendo o aluno como mais do que um mero executor de tarefas, mas como alguém que sente, pensa e deseja. E dessa forma, respeita seu prazer em aprender.

Para abordar aspectos sobre a educação e suas finalidades recorro a Kramer (1997), autora que considera principalmente a construção/aquisição do conhecimento, conquista da autonomia, assim como a busca e o desenvolvimento da identidade própria, e das relações com os outros, pontos fundamentais na Educação. Compreendo que estes três elementos norteadores: conhecimento, autonomia e identidade, devam estar amparados por uma prática escolar pautada em modelos diversificados de cultura, com rotinas flexíveis e acolhedoras, permeadas pela ludicidade, pela interação e exploração.

De acordo com RONCA (1989, p. 27) "O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora seqüências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência"

Observa-se que a criança cria, inventa, brinca, simboliza e joga, porém, como em todas as áreas do desenvolvimento humano, se ela receber estímulo, praticar e gostar das atividades que realiza, ampliará cada vez mais suas potencialidades. As crianças devem ter tempo para brincar. Jogos e dinâmicas de grupo devem ser contemplados como forma de aprendizagem e não, como um passatempo, um momento essencial da rotina em que a professora é meramente uma espectadora e não uma agente participante. Fortuna (2003/2004, p.8) defende que:

É necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Contudo, esse projeto não passa de ponto de partida para sua prática pedagógica, jamais é um ponto de chegada rigidamente definido de antemão.

Percebo desse modo, que brincando a criança aprende com muito mais prazer, reconhece seu papel no mundo, elabora e compreende elementos da realidade e é capaz de transformar as situações de que participa, pois consegue elaborar de forma natural seus próprios conflitos. Complementando que os jogos tem sido vistos como importantes atividades para aprimorar as diversas áreas do desenvolvimento humano, como propõe Kamii (1991, p. 34):

Os jogos tem uma função especial para as crianças pequenas [...]uma nova forma de atividade, que não era possível antes. A habilidade crescente de jogar jogos em grupos é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças de cinco anos que deveria se estimulada antes dos cinco anos e aprofundada depois dessa idade.

A escola de educação infantil tem sido o espaço em que as crianças convivem entre si, trocam saberes e brincam. A professora, nesse contexto, cria oportunidades para que o processo ocorra de forma plena e harmoniosa. Um espaço escolar que favorece a aprendizagem e a construção do conhecimento de forma globalizada e reflexiva, considera o aluno como agente participativo do processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o educando precisa interessar-se pelas atividades desenvolvidas, “enxergar” o sentido das propostas e sentir-se atraído por elas.

Os métodos de ensino precisam estar pautados na realidade dos alunos. De acordo com as concepções de infância já mencionadas anteriormente. A criança necessita brincar e se interessar pelo que lhe desperta a imaginação e criatividade. Por tanto, a professora deve direcionar seu olhar para uma educação lúdica, participativa e reflexiva, tendo em vista a individualidade de seu grupo de trabalho.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, na Seção II, Artigo 29, esclarece as finalidades da Educação Infantil. Tratando-se então, não de uma educação ideológica, mas de uma lei nacional para a educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Portanto, podemos compreender que a Educação Infantil tem por finalidade oportunizar o acesso e permanência à escola. Assim, as crianças deverão gozar de boa alimentação, cuidado, aprendizagem, acesso à cultura, ao esporte e ao lazer. E mais do que isso, é importante que a escola promova um ambiente acolhedor, harmônico, acessível e que transmita segurança.

As reflexões realizadas neste capítulo do trabalho foram de extrema importância para compreender um pouco mais a cerca do universo infantil e sobre os significados de brincar, subsidiando as análises apresentadas no decorrer do trabalho.

2. METODOLOGIA

Este trabalho se constitui de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-reflexivo. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista estruturada. Também é composto por um estudo, teoricamente fundamentado que embasa as análises e considerações apresentadas, de acordo com o que cita Oliveira (2008, p.309):

A organização desses elementos teóricos possibilitará a fundamentação da pesquisa, na medida em que servirá de suporte para a análise dos dados. A leitura da realidade será produzida à luz de que conceitos? Em torno de que teoria? Entretanto, a identificação de categorias analíticas envolve, além da fundamentação teórica, outros procedimentos provenientes da coleta de dados

O direcionamento do olhar, especificamente para os sujeitos envolvidos no estudo, também foi importante, para as considerações sobre o campo educacional. Diskin (1998) considera que ao colocarmos o olhar sobre o outro, este se torna vivo, passa a existir.

A pesquisa é referente à ação docente de um grupo de professoras de educação infantil da região metropolitana de Porto Alegre, com relação ao brincar das crianças e sobre o seu posicionamento frente a esse processo lúdico.

A questão central da pesquisa é investigar o brincar nas escolas infantis, como foco principal as perguntas: o que as professoras fazem enquanto as crianças brincam? Como pensam e executam esse momento em suas aulas?

A proposta foi entrevistar oito professoras, indiferentemente da rede em que trabalham – pública ou privada – para coletar dados específicos sobre o tema, com o olhar direcionado para o tema em questão. Brandão (2003, p. 20) considera que “não há saber neutro, não há ciência neutra e não há pesquisa neutra. De perto e de longe, direta ou indiretamente, elas são emancipatórias e realizam a vocação da experiência humana em que, mais do que nunca, conspiram contra ela”

Inicialmente, entrei em contato com três professoras que trabalham em uma escola municipal de educação infantil em Canoas. A segunda escola contatada, também no município de Canoas, foi uma instituição privada de ensino infantil. Neste local, duas professoras participaram das entrevistas.

No município de Porto Alegre fiz contato direto com duas professoras de diferentes escolas infantis privadas, que responderam à entrevista. A última

professora contatada, assim como as primeiras, é funcionária do município de Canoas e trabalha em uma escola infantil.

Os apontamentos apresentados no primeiro capítulo desta monografia dão suporte às análises dos dados da pesquisa, juntamente com as considerações de outros autores. “Assim, o pesquisador articula em seu projeto de pesquisa no campo educacional elementos da sua subjetividade com a realidade social objetiva, suas inferências teórico metodológicas com a prática educacional vivida.” (OLIVEIRA, 2008, p. 314).

2.1 Elementos da pesquisa

Realizei as entrevistas oralmente e as transcrevi simultaneamente. As questões foram as seguintes:

- Dados de identificação
- 1) Em qual nível tu trabalhas atualmente?
- 2) Como é a rotina diária da tua turma?
- 3) Tu consideras que brincar é importante para as crianças de Educação Infantil? Por quê?
- 4) Em que horário do dia as crianças brincam?
- 5) Qual o espaço que elas possuem para brincar?
- 6) De que costumam/mais gostam de brincar?
- 7) O que tu fazes enquanto elas brincam?
- 8) Quais as propostas de brincadeiras que tu trazes para elas?
- 9) Consideras que a Escola dá recursos suficientes para as crianças brincarem de maneira adequada? (Em caso de resposta negativa) Como tu fazes para sanar essas dificuldades e proporcionar um desenvolvimento adequado aos teus alunos?
- 10) Utilizas algum material de registro sobre o brincar das crianças? Por que?

Entre as oito professoras que se submeteram ao estudo, quatro atuam na rede pública municipal, como funcionárias do município de Canoas, em duas escolas

diferentes. As outras quatro, atuam em diferentes escolas da rede privada do município de Porto Alegre, sendo que, uma delas, é proprietária de uma das escolas.

As profissionais se encontram na faixa dos 28 aos 49 anos de idade, havendo uma concentração maior na faixa dos 25 aos 34 anos de idade. Todas possuem formação específica para atuarem na área da educação. Duas com Magistério e curso superior em letras, uma com Magistério e Pedagogia e três exclusivamente com Pedagogia.

PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA	REDE
A	30 anos	magistério e 7 semestres de letras	6 anos	pública municipal
C	28 anos	magistério e 7 semestres de pedagogia	1 ano	pública municipal
D	32 anos	magistério, letras e pós em letras.	5 meses	pública municipal
G	25 anos	Pedagogia	2 anos	privada
M	49 anos	Pedagogia	3 anos e 8 meses	pública municipal
P	27 anos	magistério e pedagogia	4 anos	privada
T	33 anos	Magistério e pedagogia	9 anos	privada
V	34 anos	Magistério	5 anos	privada

3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresento os dados das entrevistas realizadas com as professoras de educação infantil. Também trago algumas análises à luz dos estudos de importantes pensadores da educação.

3.1 As Rotinas

A primeira questão da entrevista traz o dado que a maior parte das professoras do estudo trabalha com turmas de Maternal e Jardim. Apenas uma delas atua na faixa etária do zero aos três anos de idade.

De acordo com as informações coletadas, as rotinas de todas as escolas aparentam ser permeadas por horários bem definidos e organizados. Transparece a idéia de que os momentos de atividades ou brincadeiras devem sempre levar em consideração o horário de alimentação ou higiene, ou seja, brincar, só se não houver outra tarefa “mais importante” a se fazer.

Um acontecimento que tornou mais claro a prioridade em sala de aula, para uma das professoras, foi uma situação atípica ocorrida durante uma das entrevistas com a docente G. A professora solicitou que eu fosse entrevistá-la durante a manhã, em uma de suas aulas. Nesse momento, estava sendo realizada a atividade de desenho com giz de cera. As crianças pintavam com muita concentração e interesse. No decorrer da atividade a cozinheira da escola entrou na sala de aula trazendo o almoço dos alunos e o organizou como de costume. A professora imediatamente solicitou que as crianças parassem de pintar e lavassem as mãos para a refeição.

No exemplo acima, percebe-se que o momento pedagógico dirigido foi abandonado e negligenciado para se cumprir um “protocolo” – importante, claro, mas que poderia ter sido adiado por alguns instantes, diante da importância do momento. A situação demonstra que outras atividades com a criança são colocadas em primeiro lugar, como o horário de higiene e alimentação, que é prioridade.

Em uma escola de educação infantil é necessário que os profissionais que trabalham diretamente com as crianças estejam preparados para as duas tarefas:

educar cuidando e cuidar educando, pois estas não podem estar desvinculadas, já que ambas acontecem o tempo todo e em todos os momentos. Bujes (2001) afirma:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças dessa faixa-etária, Como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas desse mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita.

Essas duas características é que fazem da escola de educação infantil uma instituição diferente da escola para crianças maiores de cinco anos, e diferente também da instituição familiar. E são essas diferenças que fazem com que as crianças percebam que as escolas não são o prolongamento de suas casas e que suas professoras não são as substitutas de suas mães.

Acredito que essa dificuldade em unir o educar e o cuidar ocorra em função da visão assistencialista que ainda existe nas escolas infantis, em decorrência dos processos históricos de transformação da educação. Porém, essa visão não é apenas das educadoras das escolas, mas da sociedade como um todo. Como as creches foram criadas para suprir uma necessidade das famílias em encontrar um local seguro para deixarem seus filhos e, levando em consideração que a lei que classifica as creches e pré-escolas em instituições de educação, é relativamente recente, essa visão permanece atualmente.

O pensamento pedagógico dever ser permeado por concepções que visem o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem as reais necessidades de um grupo de trabalho. É ter um olhar sensível para compreender que o ápice de um estímulo não pode ser interrompido por horários ou rotinas inflexíveis.

3.2 A Hora de Brincar

Ao serem indagadas sobre a importância do brincar para os pequenos, todas as docentes foram unânimes e enfáticas ao afirmarem que sim, o brincar é importante para as crianças. No entanto, esse conhecimento parece ser tão

naturalizado, até mesmo para as professoras, que os seus porquês são secundários – é porque é, criança tem que brincar.

Os olhares perdidos e uma pequena pausa para buscar na memória o significado do brincar caracterizaram a terceira questão. As respostas coletadas foram significativas, demonstrando que as profissionais compreendem que as crianças necessitam brincar por diversos motivos e não somente por essa atividade compor naturalmente o período da infância.

Embora tenham aparecido respostas distintas – algumas referentes ao desenvolvimento cognitivo e outras referentes ao desenvolvimento afetivo e social – o que transparece em todas elas é a compreensão sobre a necessidade que a criança possui de brincar. Também acreditam que o brincar deve estar presente na rotina diária e que as crianças necessitam de estímulos variados. Ainda assim, a maior parte delas, deixa os alunos brincarem livremente enquanto realizam outras tarefas, tais como: observá-los, cuidá-los para que não se machuquem, planejar, escrever nas agendas, organizar sala, materiais, lanche, e brincar junto a eles, algumas vezes.

Como é possível notar, o brincar junto, fica em último lugar, pois nas escolas há metas que a professora deve alcançar. Quanto a essa questão, as professoras se queixam muito, dizendo que as escolas não lhes oferecem tempo para planejar, registrar e escrever nas agendas, no entanto, lhes exigem que cumpram as tarefas. A professora A salientou que faz os planejamentos, mas com muitas dificuldades e que necessita utilizar o tempo em que as crianças brincam para realizá-lo.

Dados relevantes também foram trazidos na fala da professora C: “quando eu tenho vontade eu faço alguma coisa”. Essa colocação também diz respeito aos estímulos de brincadeiras. A professora C também afirmou: “antes eu fazia bem mais, hoje deixo eles brincarem mais livres”. Essas falas vieram acompanhadas de grande insatisfação, pois esta profissional, minutos antes havia colocado que o brincar seria “a cura para os traumas e importante para ser feliz”. A professora C, assim como as demais, também reclamaram de suas instituições, alegando não receber suporte pedagógico, material e psicológico suficientes.

A fala da professora V também levanta sua indignação quanto à escola em que trabalha. “eles só pensam em agradar aos pais, ter material para mostrar para os pais, é isso o que importa aqui”. A professora acredita que o seu saber é

desvalorizado pela instituição e mesmo contra seus ideais, participa desse sistema de ensino.

Na maior parte dos casos, o brincar é livre, desprovido de orientação e secundário a outras atividades. A ambigüidade entre o saber teórico e a ação metodológica das professoras, sempre aparece justificada pelas queixas.

Em alguns casos, aparece a falta de recursos físicos e matérias, que segundo as professoras também dificulta o trabalho. Seis das oito professoras afirmaram sentir carência de brinquedos e materiais para desenvolver o trabalho pedagógico. A maior parte disse tornar as aulas mais interessantes, fazendo materiais de sucata e reaproveitamento de materiais.

Em escolas onde faltam recursos, o papel desempenhado pelas professoras é ainda mais complexo e exige muito mais esforço para que ocorra uma educação satisfatória e um desenvolvimento adequado das crianças. Sobre o brinquedo, Vygostky (1998, p.134). enfatiza:

Assim o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

Dessa forma, além de possuir os recursos necessários na escola, também é preciso explorá-los de forma criativa e acessível aos alunos. Fortuna (2008, p. 7) declara que “o que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de brincar”. A escola deve desempenhar a ação mediadora entre a criança e o brinquedo, pois também não resolveria ter recursos e não explorá-los de forma adequada.

Outro dado relevante é quanto às queixas sobre o comportamento dos alunos. A professora P declara que quando eles estão muito agitados, leva-os para o pátio ou deixa que brinquem livremente na sala enquanto os observa, pois torná-se “impossível” fazer qualquer atividade.

A professora D também fez comentários a cerca do comportamento de seus alunos, que dificulta seu trabalho e que não são tomadas providências para que ocorra um acompanhamento psicológico com os alunos que necessitam. Também alega não receber auxílio nas situações que necessita.

A partir das situações mencionadas, afirmo que não há indisciplina sem certa participação da docente. Normalmente, a professora se preocupa muito com as

exigências em relação ao aluno, mas esquece de se preocupar com suas atitudes, que talvez sejam um dos fatores mais sérios de indisciplina em sala de aula.

Grande parte dos comportamentos e das atitudes dos alunos é provocada pelos métodos das professoras. Muitas vezes, as crianças não conseguem verbalizar o que estão sentindo, mas sinalizam com seu corpo, com seu comportamento. As soluções aparentemente mais simples para resolver a indisciplina e a falta de controle sobre os alunos é deixar que brinquem livremente, como menciona a professora C, no entanto, tal atitude não resolve o problema instalado, apenas oculta-o momentaneamente, e o agrava-o.

Gusdorf .(1970, P.61).afirma:

O professor que tem entusiasmo, que é otimista, que acredita nas possibilidades do aluno, é capaz de exercer uma influencia benéfica na classe como um todo e em cada aluno individualmente, pois sua atitude é estimulante e provocadora de comportamento ajustados. O clima da classe torna-se saudável, a imaginação criadora imerge espontaneamente e atitudes construtivas, tornam-se atônicas do comportamento da aula como grupo.

A professora que não torna suas aulas interessantes com emprego de uma metodologia que atinja diretamente os interesses de seu grupo, com uma proposta adequada de trabalho, vinculada as reais necessidades do aluno, os predispõe a tomarem atitudes de bagunça, visto que nada das aulas lhes interessam.

3.3 Os Registros

Ao serem questionadas sobre o registro do brincar das crianças, nenhuma professora disse realizá-lo. A maior parte delas admitiu escrever no planejamento diário os acontecimentos significativos do dia, entre eles, alguns momentos das brincadeiras. Quanto ao planejamento, relatos e reflexões, duas professoras disseram não realizá-los mais, três delas afirmaram que fazem pela obrigação de fazer e as outras três, pensam que planejar e registrar auxilia em seus trabalhos.

No entanto, a escrita, como forma de registro, possibilita a professora na reflexão à cerca do seu fazer pedagógico. Permite que esta possa pensar e repensar suas ações e as ações de seus alunos na medida em que lê seus registros.

Quando a professora registra as situações ocorridas durante suas aulas, tem um importante instrumento de análise de si e dos outros, possibilitando que retome os fatos e “repense” as alternativas que, talvez antes, não lhe tenham ocorrido. Esse material deve conter reflexões, argumentações e referenciais para ser um trabalho de qualidade.

A escrita como forma de registro é muito mais do que relatar fatos, é a possibilidade de contar um acontecimento e colocar algo de si, é ser um “co-autor”, como afirma Warschauer (2001, p. 188):

“Vejo o potencial interformativo da narrativa das próprias experiências como oportunidade de co-autoria, que também proporciona o aprendizado da convivência, através da conversa entre singularidades que aí se encontram. Essa escrita permite deixar marcas ao escrever um percurso, ao interpretar uma história, ao criar seu sentido.”

Dessa maneira, basta saber utilizar esse importante e acessível recurso existente nas mãos de todas as professoras: a escrita; a possibilidade de ler e “reescrever” a história já contada.

4. EM BUSCA DAS RESPOSTAS

Este capítulo se propõe a refletir sobre dados mais específicos coletados durante a pesquisa, como a discrepância existente entre as concepções teóricas de educação relatadas pelas professoras, e suas ações pedagógicas na prática diária. Pretendo levantar questões que, embora não sejam determinantes para explicar a realidade encontrada, trazem pistas substanciais para pensar sobre o assunto

4.1 “Sei que é importante, mas eu não faço”

Pensar nos *porquês* de uma professora saber que determinadas atitudes, como brincar, registrar, planejar, entre outras, são importantes para o seu trabalho ou para os alunos e não fazê-las, não é tarefa simples. Talvez fosse mais fácil pensar que não faz porque não gosta, ou das atividades ou da profissão ou então, simplesmente, que não faz porque não quer, mas pretendo ir além do mais cômodo e justamente, desacomodar essa situação.

A fala do subtítulo deste capítulo, foi coletada de uma pedagoga, quando questionada sobre os registros do brincar das crianças. Outra professora respondeu-me a mesma questão da seguinte forma: “fazia obrigada o diário de classe, porque está fora da minha vontade”. Outras questões sobre o brincar trazem falas como: “quando estou com vontade eu faço”, “antes eu fazia bem mais, hoje eu deixo eles mais livres”.

Nos exemplos citados, trago situações de desconforto, mas é claro que há profissionais que disseram realizar as mesmas propostas cotidianamente. No entanto, o que desperta a atenção é que até mesmo em alguns desses últimos casos, de profissionais que cumprem as tarefas, é o “ter que fazer” por obrigação institucional: “faço porque sou obrigada” (M).

Analisando tais casos, o que podemos perceber? Fica aparente o incomodo frente a determinadas situações que são necessárias e importantes, segundo elas mesmas. Um sentimento de insatisfação instaurado que repercuti na prática pedagógica diária.

Fernández (1994) no livro *A Mulher Escondida na Professora*, traz um capítulo intitulado “A queixa da professora”, discorrendo a cerca dos lamentos das profissionais da área frente a sua realidade. A autora fala sobre o quanto é comum

as professoras se queixarem, assim como eu também percebi e ouvi reclamações em minhas entrevistas. A professora D trouxe a seguinte colocação: “pode escrever aí que eu não faço porque a escola não me dá condições. Pode escrever”. Esta fala traz a necessidade que a educadora sente em explicar as razões do seu “não fazer” e ao mesmo tempo, o desejo de ser ouvida, quanto a sua frustração. A cerca disso, Fenández (p.109) trata: “Creio que as queixas das professoras, enquanto funciona como máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida pela própria instituição educativa.

No mesmo livro, a autora defende que a visão que a sociedade produz sobre a professora, é um artefato que repercute estreitamente entre a mulher-professora e a profissional-professora. “Por sua vez, as professoras trabalham com crianças e, assim como desqualifica-se a criança (ou se endeusa, como outra forma de desqualificação) também desvaloriza-se quem trabalha com elas (p. 110).

Guacira Lobo Louro (2006) no texto “Mulheres na Sala de Aula” contextualiza historicamente a atuação das mulheres na sala de aula, demonstrando que muitas das representações escolares que temos, atuam como reflexo histórico-cultural de todo o processo ocorrido, porém, isso não significa que a sociedade não se transforme e não esteja em constante movimento.

Quando as mulheres se inseriram nas salas de aula, havia escolas para homens e escolas para mulheres. Assim como, professores ministravam aulas para homens e professoras ministravam aulas para mulheres. A maior parte dessas escolas eram de origem religiosa. As mulheres tinham aulas de bordado, costura e atividades domésticas e os homens tinham aulas de geometria.

Nos grupos sociais economicamente mais desenvolvidos havia a intenção de tornar a mulher bem instruída para representar bem o marido e não apenas lhe ser uma companhia agradável. Nesse contexto, a escola acredita que a mulher deve desenvolver sua função materna, por isso, não havia a intenção de preparar a mulher para o trabalho.

Com o tempo, ocorreu a saída do homem do magistério e a mulher se inseriu como docente nas escolas. Nesse período, ocorreu a desvalorização do magistério. Houve a “feminilização” do magistério, tornando a escola como extensão do lar, aonde a professora deveria devotar-se a seus alunos como mãe. As instituições escolares eram regidas por religiosas que assumiam toda a sua administração. As

vestimentas das professoras deveriam ser totalmente recatadas e deveriam manter distância física dos alunos. Também deveriam controlar suas falas.

Nesse período, as mulheres que não fossem belas teriam dificuldades para casar, eram destinadas desde cedo para o magistério. As mulheres casadas não poderiam ser professoras para não haver indagações sobre o casamento por parte dos alunos. Durante as décadas de 60 e 70, as professoras passaram a ser chamadas de profissionais do ensino. Posteriormente, professora militante, que luta por seus direitos.

Atualmente, a presença feminina nas escolas ainda é predominante especialmente na educação infantil, como reflexo histórico-cultural. A desvalorização do magistério ainda se faz presente na sociedade, sendo forte a denominação de professora cuidadora e maternal. A visão desvalorizada das docentes, tanto pela sociedade, como pelas próprias instituições gera a insatisfação profissional.

A insatisfação das professoras não pode ser vista como normal. Utilizo o termo normalidade no sentido de banalizá-la como aceitação de um processo natural à situação da cultura depreciativa das educadoras na sociedade. E também, dentro do mesmo contexto, da situação da educação na atualidade. Se a insatisfação gera conseqüências na escola, como baixa qualidade do ensino e perda da identidade mulher/professora, faz-se necessário pensar soluções, ainda que em pequenos âmbitos, para melhorar a escolarização.

Recorro à Fernández (p.109) novamente quando diz: “Na medida em que, como mulheres ensinantes, conseguirmos reconhecer e analisar este “sintoma”, poderemos encontrar soluções alternativas. O sintoma citado pela autora é o problema (ou problemas) que cada educadora se depara cotidianamente. Reconhecê-lo e compreendê-lo são os primeiros passos, mas onde fica a solução?”

Quando o professora está aberta para aprender continuamente, deixa de se comportar como dona do saber. Para Paulo Freire (1997, p. 119) uma das condições necessárias para que a professora se torne uma intelectual que não teme a mudança, é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade, ou seja, na verdade não podemos nos acomodar com o cotidiano, com a sala de aula sem mudanças, sem novidades, sem novas expectativas.

Para chegar aos resultados desta análise foram precisos não só refletir e pesquisar acerca das questões metodológicas e sobre pressupostos teóricos, mas o contado direto com as professoras e suas realidades, proporcionou vivências muito

significativas em concordância com o que propõe Freire (1998, p 4) “É um olhar focalizado para detectar, diagnosticar o saber e o não saber do grupo. Por isso mesmo a ação estudiosa de realidade pedagógica que, por sua vez, demanda esforço, empenho, disciplina.”

4.2 O cuidado em foco: dessa vez, vamos falar sobre a professora?

Ao referir-me a cuidado nessa etapa do estudo, compartilho da definição adotada pelo filósofo Leonardo Boff (1999, p. 32):

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

As professoras têm necessitado de cuidado. Embora cuidem de tanto e de tantos, ninguém as tem cuidado. As queixas descritas anteriormente são, ainda que despretensiosamente, um “desabafo” sobre o abandono que sentem em relação a si mesmas no ambiente escolar.

Boff (1999, p.34) descreve como o cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano: “sem o cuidado ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre”. O sistema burocrático escolar, ao não atender a professora que deseja trabalhar e não recebe condições adequadas, que exige ser respeitada como profissional e não recebe apressado, gera a perda do sentido, no âmbito mencionado por Boff, a professora vai morrendo como profissional.

Em meio a tais afirmações, levanto um questionamento: Uma professora que se sente descuidada, não vista e não ouvida, exerce com a mesma satisfação e empenho a atividade docente, como uma professora que não enfrenta os mesmos sentimentos? De acordo com os estudos realizados e com as falas das profissionais entrevistadas, arrisco afirmar que a resposta à questão seja negativa, A falta de motivação é uma consequência da falta de cuidado com as educadoras.

Saber o que é importante para a educação das crianças, mas não fazer; compreender a importância da brincadeira, mas não brincar são resultados de um processo repetitivo em que a professora se inseriu, porém isso não a exime da responsabilidade que assumiu de educar.

Por isso, também cabe a ela a responsabilidade de modificar a situação insatisfatória em que trabalha e conseqüentemente submete seus alunos. A educação e o bem estar de todos devem ser prioridades. Se isso não ocorre, providências deveriam ser tomadas, cabendo a cada uma, a melhor decisão. O que não deveria continuar acontecendo é a educação das crianças ser negligenciada por problemas inerentes a elas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho auxiliou na compreensão sobre a prática docente na educação infantil. Trouxe uma parcial desmistificação sobre a atuação das professoras como participantes de todos os momentos pedagógicos e significativos para as crianças de educação infantil. O estudo explicita que as profissionais dessa área trabalham de diferentes formas e em diferentes situações.

A pergunta inicial deste trabalho, *o que fazem as professoras enquanto as crianças brincam?* traz a informação de que maior parte das educadoras não brinca junto com os alunos, embora saibam sobre a importância e a necessidade da promoção do brincar na educação infantil. Diversas questões permeiam os *porquês* de brincar, sendo algumas delas refletidas nesse estudo.

As contribuições dos pensadores da educação quanto ao brincar, tema este amplamente estudado e que possui um vasto acervo bibliográfico, possibilitaram estabelecer importantes relações teóricas com os dados coletados.

Ser pesquisadora do tema desta monografia trouxe contribuições significativas para a minha carreira profissional, trajetória acadêmica e vida pessoal.

A pesquisa bibliográfica exigiu o empenho de selecionar, entre tantas referências, as mais importantes para o estudo e, nessa busca, meu aprendizado foi enorme. Apropriei-me de novos conceitos, enriquecendo os conhecimentos prévios existentes sobre o brincar, auxiliando-me em minha prática diária em sala de aula.

O contato direto com as professoras, também me trouxe muitas reflexões sobre ação docente, demonstrando que não existe uma atuação igualitária entre as docentes, mas que muitas questões, situações de sala de aula, insatisfações e expectativas são pertinentes a todas. Muitas das mesmas situações ocorrem em minha sala de aula e muitos dos sentimentos expressos pelas professoras, também compartilho. Dessa forma, além de pensar sobre as práticas docentes da pesquisa, também pude refletir sobre a minha atuação profissional.

Minhas expectativas futuras contemplam a continuidade na pesquisa do tema, aprofundando-me mais em questões pertinentes à ação docente, objetivando contribuir, ainda que com uma pequena parcela, com o campo educacional.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP. Papirus, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro : Zahar, 1981

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, C, R. **A pergunta a várias mãos: A experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001 (p 14—22).

CARVALHO, Alysson [et al] org. **Brincar(es).** Belo Horizonte: Editora UFMG: Pós Reitoria de Extensão/UFMG, 2005.

CASTILHO, Jacyan. VIANNA, Angel. Percebendo o corpo In: GARCIA, Regina L. **O corpo que fala dentro e fora da escola.** DP&A editora, p.27.

DISKIN, Lia. Ética ou arte da convivência. In: MIGLIORI, Regina de Fátima. ET. AL. **Ética, Valores Humanos e Transformação.** 2ª Ed. São Paulo: Petrópolis, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora.** Trad.: Neusa Kern Hickel. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil,** nº 3, dez2003\MAR2004, p. 6-9.

_____. O Brincar, as Diferenças, a Inclusão e a Transformação Social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Resumos**. Caxambu: Anped, 2008. [11f.]

_____. O que quer uma criança? Apontamentos sobre a infância contemporânea. In; REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Resumos**. Caxambu: Anped, 2008. [13f.]

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997. 6ªed.

HENIG, Robin Marantz. Brincar pra quê? **Revista Crescer**. São Paulo: Globo. 2008. (p. 68 – 74) Tradução Claudia Honegger.

HICKMANN, Roseli Inês. Ciências Sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. (Org.) In: **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 156p.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação e Sociedade, nº 60, dez/1997, p. 15-35.

LOURO, Guacira Lobo. Mulheres na Sala de Aula. In Mary Del Priore (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. Colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Pereira. São Paulo: Ática, 2000.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. ____ In: **Quatro Cores, Senha e Dominó: Oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (2ª Ed.)

NOVAES, J. C. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1992

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Projetos de Iniciação Científica no campo educacional** ____In: A Trama do Conhecimento – teoria , método e escrita em Ciência e Pesquisa. Campinas. SP, Papirus, 2008, p 301 – 316.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. **A Epistemologia Genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV | 1º Semestre de 2009 | Número 2 | p. 22-35

PIAJET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989

VICTORA, Ceres Gomes. **Pesquisa qualitativa em saúde uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editoria, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UBERTI, Luciane. Emergência da escola Cidadã. In: **Anais do III Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares** – VII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2006. Universidade do Minho – Braga – Portugal.

WARSCHAUER, Cecília. A escrita como oportunidade formativa. IN: _____. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 188.