

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
UFRGS/MEC

Cristina de Vargas

**FAZ DE CONTA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: QUE PENSAM PAIS E PROFESSORES?**

Porto Alegre

2016

Cristina de Vargas

**FAZ DE CONTA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: QUE PENSAM PAIS E PROFESSORES?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização
em Docência na Educação Infantil do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul/MEC

Orientador: Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre

2016

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de buscar a cada dia novas possibilidades de aperfeiçoamento. Às crianças e às professoras envolvidas na pesquisa, pela disponibilidade de me receber e pelas trocas que vivenciamos durante os momentos em que estivemos juntas. Aprendi muito com cada uma por meio das brincadeiras e por perceber quão protagonistas são uns com os outros.

Também agradeço à escola e à equipe diretiva, Neide e Isa, que me possibilitaram realizar minha pesquisa. Obrigada ainda pelo abraço, sorriso e incentivo quando mais precisei.

Ao professor Gabriel, meu orientador, pela disponibilidade durante o período de orientação, por compartilhar suas aprendizagens e indicar os caminhos. Também agradeço pelo nosso protagonismo compartilhado.

Agradeço em especial às minhas colegas de caminhada, Darci e Vanessa, com as quais pude contar nos momentos mais difíceis. Tenho certeza de que fomos o incentivo e a fortaleza umas das outras, o que nos permitiu não desanimar e chegar até aqui.

Agradeço ao meu esposo, Joedson, e a minha mãe, Vera, que sempre me incentivaram. Obrigada pela paciência e pela espera, pois foram vários os momentos em que estive ausente durante este tempo de formação e escrita do trabalho de conclusão.

Confesso que foram vários os momentos ao longo do curso em que desanimei e pensei em desistir. Muitas vezes, quando o cansaço era maior, cogitei parar, mas tentei ser mais forte e, além de pensar na importância desta formação, não desisti, pois queria dar essa satisfação à pessoa que, mesmo não estando mais entre nós, sempre me orgulhou e sempre lutou para que eu pudesse ter uma boa educação: obrigada, *pai*, pelo exemplo que você foi na minha vida, pela sua presença, seu carinho, seu caráter. Com certeza sou essa pessoa hoje pelo amor, carinho e educação que você e a mãe me deram. Dedico este trabalho a você, querido pai Perci.

“Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.”

Janet R. Moyles

RESUMO

O presente trabalho centrou-se em compreender como pais e professores de uma turma de crianças entre 3 e 4 anos, numa escola de Educação Infantil da rede municipal de Novo Hamburgo, percebem as relações entre o brincar de faz de conta e o protagonismo das crianças. Para tanto, foram realizadas observações dos momentos de brincadeira de faz de conta das crianças, entrevista semiestruturada com a professora e questionário com os pais. A partir da geração de dados, a pesquisa buscou responder a duas perguntas fundamentais: “Que pensam pais e professores sobre o papel da brincadeira de faz de conta nessa etapa da vida das crianças entre 3 e 4 anos, na escola e em casa?” e “Que pensam pais e professores sobre as relações entre brincadeira de faz de conta e o protagonismo das crianças entre 3 e 4 anos, na escola e em casa?”. A partir da geração de dados emergiram três categorias para análise: as crianças e as brincadeiras de faz de conta; as crianças como protagonistas do seu brincar; a participação dos adultos nas brincadeiras das crianças. Como referencial teórico, contou-se com autores basilares: Kuhlmann Jr. (2007); Corsaro (2011); Müller e Redin (2007); Sarmento (2003); Barbosa (2012); Oliveira (2002); Moyles (2002; 2006); Kishimoto (2008); Horn (2004); Fortunati (2009); entre outros. Ao final desta pesquisa, foi possível concluir e reafirmar quão essenciais são os momentos de brincadeira de faz de conta na vida da criança e quanto pais e professores precisam, cada vez mais, possibilitar, privilegiar momentos em que a criança possa vivenciar o faz de conta, tanto com outras crianças como com os professores e seus pais. Também foi possível perceber que os adultos sujeitos da pesquisa precisam inteirar-se mais sobre o conceito de protagonismo infantil para que possam proporcionar às crianças mais momentos de brincadeira, principalmente as de faz de conta, que possibilitam às crianças explorar e vivenciar seu protagonismo de forma lúdica e assistida pela atenção e intervenção adequada de seus pais e professores.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; faz de conta; protagonismo infantil; participação de professores e pais nas brincadeiras.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 PARA COMEÇAR A REFLETIR..... | 7 |
| 2 SOBRE OS CAMINHOS TRILHADOS: METODOLOGIA..... | 10 |
| 2.1 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA | 10 |
| 2.2 SOBRE AS OBSERVAÇÕES | 13 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 17 |
| 3.1 REFLETINDO SOBRE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S) | 17 |
| 3.2 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 28 |
| 3.3 AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA | 33 |
| 3.4 O PROTAGONISMO INFANTIL..... | 39 |
| 3.5 OS ADULTOS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS | 47 |
| 3.6 ANALISANDO OS DADOS GERADOS | 54 |
| 3.6.1 As crianças e as brincadeiras de faz de conta..... | 54 |
| 3.6.2 As crianças como protagonistas do seu brincar | 62 |
| 3.6.3 A participação dos adultos nas brincadeiras das crianças | 69 |
| 4 PARA CONTINUAR REFLETINDO..... | 78 |
| REFERÊNCIAS..... | 82 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ESCOLA..... | 88 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA AS PROFESSORAS..... | 89 |
| ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA AS FAMÍLIAS..... | 90 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES | 91 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CONVERSA COM AS PROFESSORAS | 92 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS..... | 95 |

1 PARA COMEÇAR A REFLETIR...

Refletir sobre o caminho percorrido até aqui remete-me a muitas recordações, em especial sobre a minha infância. Como todas as crianças, gostava muito de brinquedos e de brincar, preferencialmente do faz de conta, em que podia representar diferentes papéis, ser mãe e filha, professora, diretora, dona de escritórios ou trabalhar em banco. Gostava de criar diferentes enredos para minhas brincadeiras, como também construir brinquedos e aproveitar as brincadeiras nas quais pudesse ter contato com a natureza, como brincar no barro, na chuva, fazer comidinha com folhas, brincar na água. Brinquei muito na minha infância e dela tenho as recordações mais felizes.

Quando iniciei minha formação no magistério e, posteriormente, minha formação acadêmica, as questões em torno do brincar sempre foram as que mais me chamaram a atenção, pois sempre considerei a brincadeira algo essencial e a base para o desenvolvimento do sujeito.

Tenho muito claro as contribuições que o brincar traz às crianças, porém, ao longo da minha caminhada como professora, observo que alguns profissionais da escola e muitos pais não lhe dão a devida importância, considerando-o uma perda de tempo.

O brincar das crianças é algo muito sério, que merece um olhar atento e sensível, pois nos revela muitas coisas e nos diz muito sobre cada um deles. É durante as brincadeiras que as crianças fazem suas descobertas, têm muitas das suas primeiras vivências e passam a compreender e dar sentido a inúmeras situações do seu dia a dia. Para Maluf (2004, p. 17),

Brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo. (MALUF, 2004, p. 17)

Durante minha trajetória profissional, passei por algumas instituições e contei com a parceria de muitas colegas. Em algumas tive a alegria de partilhar esse amor pelo brincar, porém em outras foi possível perceber que o brincar era apenas um momento da rotina.

Observo que alguns professores aproveitam para fazer qualquer coisa, menos brincar com as crianças ou observá-las enquanto brincam, não levam este momento a sério e muitas vezes as alegrias, as angústias, os medos de algumas crianças passam despercebidas, pois se revelam, muitas vezes, nos momentos de brincar de faz de conta das crianças.

Alguns professores oportunizam vários momentos de brincar, mas nem sempre percebem e permitem que as crianças sejam protagonistas destes momentos, ou seja, não permitem que façam suas escolhas de brincadeira, enredos, espaços e brinquedos, nem podem escolher seus parceiros para a brincadeira.

Assim também os pais, muitos deles ou parte, não consideram importante o brincar na escola, pensam que é perda de tempo ou que vão na escola só para brincar, mas não compreendem que é a partir das brincadeiras que as crianças aprendem, se relacionam, constroem vínculos, estabelecem confiança com seus pares.

Diante destas reflexões, busco através desta pesquisa conhecer o que pensam pais e professores sobre o papel das brincadeiras de faz de conta nessa etapa da vida das crianças de 3 e 4 anos, na escola e em casa, bem como, o que pensam pais e professores sobre as relações entre brincadeiras de faz de conta e o protagonismo das crianças de 3 e 4 anos, em casa e na escola.

Esta pesquisa tem como objetivos: compreender o ponto de vista dos pais e professores sobre a importância do brincar de faz de conta para as crianças de 3 e 4 anos, na escola e em casa; conhecer o que pensam os professores sobre o brincar de faz de conta e sobre as relações entre protagonismo e brincadeiras, em relação às crianças de 3 e 4 anos; conhecer os momentos, os espaços e os recursos materiais destinados às brincadeiras das crianças de 3 e 4 anos, na escola e em casa; identificar se e, em caso afirmativo, como as crianças de 3 e 4 anos, das duas turmas observadas, exercem seu protagonismo durante os momentos de brincadeiras de faz de conta; identificar e compreender as escolhas das crianças pelos seus pares para brincar e também por que há crianças que brincam sozinhas; observar as características das interações das crianças com os brinquedos utilizados nas brincadeiras de faz de conta; observar a caracterização e

o desenvolvimento de personagens pelas crianças ao longo das brincadeiras; observar as características das interações das crianças entre si ao longo das brincadeiras; observar de que forma o professor participa dos momentos de brincadeira de faz de conta das crianças; e identificar como o professor percebe as relações entre o protagonismo e a brincadeira e de que forma favorece para que se tornem protagonistas.

Para atender ao que foi proposto, o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, aponto as questões metodológicas que norteiam a pesquisa, justifico a escolha das observações, entrevistas semiestruturadas e questionários que utilizei como instrumentos para a geração dos dados, e, por fim, busco contextualizar os sujeitos da pesquisa e o espaço onde a mesma foi realizada.

No segundo capítulo, abordo as concepções sobre criança e infância a partir dos estudos do campo da Sociologia; busco fazer uma reflexão sobre a função social da Educação Infantil e da importância da escola como um espaço de relações e interações entre os grupos. Ainda neste capítulo, fundamento o brincar de faz de conta e as contribuições que o mesmo traz para a vida das crianças, bem como o papel do adulto na brincadeira das crianças. Também busco apontar importantes contribuições sobre o protagonismo infantil que, nos estudos contemporâneos está intrinsecamente associado ao conceito de criança, pois concebe as crianças como atores sociais.

Dando continuidade ao segundo capítulo, apresento as categorias de análise: as crianças e as brincadeiras de faz de conta; as crianças como protagonistas do seu brincar; a participação dos adultos nas brincadeiras das crianças, e busco dar visibilidade aos dados pesquisados, discutindo-os teoricamente.

No terceiro e último capítulo, na intenção de concluir e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao trabalho, aponto alguns achados da pesquisa.

2 SOBRE OS CAMINHOS TRILHADOS: METODOLOGIA

2.1 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é discutir os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede pública de Novo Hamburgo/RS. A escolha desta escola deu-se por dois motivos: pelo fato de conhecer o espaço e as crianças, uma vez que exerço a função de professora na referida instituição, bem como pela aceitação da direção e de suas professoras para a realização da pesquisa. Desde a primeira conversa, a equipe diretiva mostrou-se receptiva à proposta da pesquisa e aos instrumentos metodológicos que foram utilizados — a saber, a realização das observações e a aplicação dos questionários e entrevistas —; também as professoras, ao tomarem conhecimento da proposta e da metodologia que seria utilizada.

A escola foi inaugurada em 2013, fruto das necessidades das famílias do bairro, um dos mais populosos da cidade, por não disporem de locais mais adequados para deixar seus filhos enquanto trabalham, e também para que estes pudessem ter novas vivências e interações com outras crianças. Os pais, em sua maioria, trabalham como profissionais de serviços gerais de limpeza, no comércio e na indústria, como pedreiros e auxiliares de escritório, além de outros que se declaram autônomos ou donas de casa, ou então desempregados. Depois de muitas reivindicações, a comunidade recebeu este espaço, pensado para o cuidado, o desenvolvimento, as aprendizagens, as brincadeiras e as interações das crianças pequenas da localidade.

A escola vem aprimorando sua proposta pedagógica a cada dia, e as professoras são acompanhadas pela coordenadora pedagógica e incentivadas a participar de formações continuadas, voltadas para a faixa etária em que atuam. A EMEI atende a cerca de 150 crianças, de 4 meses a 4 anos e 11 meses, divididas por faixa etária, e, neste ano, a escola organizou os grupos da seguinte maneira: uma turma de faixa etária 0 (zero), com crianças de 4 a 11 meses; uma turma de faixa etária de 1 ano, com crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; duas turmas de faixa etária de 2 anos, com crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses; uma turma integrada com faixa etária de 2 e 3 anos, com crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses; duas turmas de faixa etária de 3 anos, com crianças de 3 anos a 3 anos e 11

meses; e duas turmas de faixa etária de 4 anos, com crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses. Estas idades são requisito para o ingresso nas turmas, cujo corte ocorre em 31 de março. As crianças de quatro anos frequentam a escola em apenas um turno, com uma turma na manhã e outra na tarde. As demais dão-se em turno integral. Para o atendimento às crianças e o bom funcionamento da escola, a instituição conta com quinze professoras titulares, concursadas, e quinze estudantes de magistério e pedagogia, estagiárias, contratadas pelo município por um período de dois anos, que, por sua vez, auxiliam as professoras titulares, bem como contribuem para o bom andamento da rotina escolar, substituindo-as nos turnos de hora atividade e auxiliando-as nos momentos de intervalos e no descanso das crianças. Há também quatro merendeiras, quatro funcionárias para os serviços gerais, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária, que trabalha na escola vinte horas semanais, em dias alternados.

Iniciei meu trabalho como professora nesta escola desde sua inauguração e venho então buscando contribuir com o meu trabalho para o seu crescimento e para proporcionar às crianças vivências significativas e prazerosas enquanto lá estão.

Trabalho como professora titular nesta escola desde 2013. Sou formada em magistério e graduada em pedagogia com ênfase em orientação educacional. Minha carga horária é de quarenta horas semanais, nos turnos da manhã e da tarde, e, como ainda estou em estágio probatório e não posso me ausentar da minha turma, combinou-se que as observações seriam feitas nos meus dias de planejamento, às quartas e sextas-feiras no período da tarde, e às quintas-feiras durante a manhã. Levando em consideração estes horários, organizei um cronograma de observações, apresentado a seguir, contemplando as duas turmas que, inicialmente, foram objeto de estudo desta pesquisa. Digo inicialmente porque, mais recentemente, já no momento de análise dos dados, consideramos que apenas os dados gerados sobre a turma da faixa de três anos serão analisados, pois uma das professoras da turma de faixa etária dois anos está respondendo a um processo administrativo e, para que o trabalho de pesquisa não seja utilizado nas investigações, optamos por não trazer aqui o que foi gerado nas observações, entrevistas e questionários dos sujeitos desta turma.

| SETEMBRO | | | | | | | | | | |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| TURMA | 17/set | 18/set | 23/set | 24/set | 30/set | | | | | |
| FE 2B | 15:00 | 15:00 | | 07:30 | | | | | | |
| FE 3A | | 14:00 | 15:00 | | 15:00 | | | | | |
| OUTUBRO | | | | | | | | | | |
| TURMA | 01/out | 02/out | 07/out | 08/out | 09/out | 14/out | 21/out | 22/out | 29/out | 30/out |
| FE 2B | 09:30 | 15:00 | 15:00 | | 15:00 | | | 07:30 | 09:30 | 15:00 |
| FE 3A | 07:30 | 14:00 | | 07:30 | 14:00 | 15:00 | 15:00 | | 07:30 | 14:00 |
| NOVEMBRO | | | | | | | | | | |
| TURMA | 04/nov | 05/nov | 06/nov | 11/nov | 12/nov | 18/nov | 19/nov | 25/nov | 26/nov | |
| FE 2B | 15:00 | 07:30 | | 15:00 | 09:30 | | 07:30 | 15:00 | 09:30 | |
| FE 3A | | 09:30 | 14:30 | | 07:30 | 14:30 | 09:30 | | 07:30 | |

Quadro 1 – Horários das observações
 Fonte: elaborado pela autora.

A turma de faixa etária de 2 anos, com a qual realizei a pesquisa, é composta por quinze crianças, sendo nove meninas e seis meninos, entre 2 anos e 8 meses e 3 anos e 7 meses. Esta turma possui duas professoras titulares, sendo as duas formadas no magistério — uma delas é graduada em pedagogia e pós-graduada em dois cursos na área da educação, e a outra ainda cursa pedagogia.

Na turma de faixa de 3 anos há quinze crianças, sendo oito meninas e sete meninos, entre 3 anos e 8 meses e 4 anos e 7 meses. Esta faixa etária conta com apenas uma professora titular, formada em magistério e cursando pedagogia.

As salas de referência das turmas possuem uma área para brincar, onde ocorrem as interações e as explorações de brinquedos, espaço este utilizado também para o momento do descanso das crianças. Na sala da turma da faixa de dois anos há também um banheiro, composto por dois vasos sanitários adaptados ao tamanho das crianças e chuveiro, bem como trocador para a higiene das crianças que utilizam fraldas. As crianças da faixa de 3 anos não possuem banheiro na sala e contam com um local menor, pois passam mais tempo no espaço externo da escola do que na sala. Ambas possuem um solário, utilizado de variadas formas pelas professoras.

2.2 SOBRE AS OBSERVAÇÕES

Um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi a observação, mas, para que esta fosse uma fonte significativa, não se dispensou um planejamento cuidadoso do trabalho, dando relevância e sistematicidade aos dados. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 25), “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar”. Para as autoras, a observação, assim como a entrevista, tem lugar privilegiado nas pesquisas educacionais, pois possibilitam um contato pessoal dos pesquisados com o que e quem está sendo pesquisado. Conforme Lüdke e André (1986, p. 26):

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

As duas turmas observadas foram escolhidas tendo como critério a faixa etária e também as semelhanças entre as características do brincar nestas idades, como por exemplo a brincadeira simbólica (brincar com bonecos e bonecas, de mamãe e filhinha, de casinha, de médico). Na escola existem duas turmas com a faixa etária de dois anos, e, como atuo em uma delas, optei por fazer as observações na outra, pois me interessava conhecer como as professoras pensam e organizam os momentos de brincadeira, a fim de contribuir com minha prática pedagógica. Mesmo não tomando minha turma como objeto de estudo e como um dos sujeitos da pesquisa, no momento de análise dos dados, vou fazer uso dos meus registros de planejamento e anedotário como professora dessa turma, pois considero que tenho registrados elementos significativos que podem contribuir com a pesquisa. Quanto à faixa etária de 3 a 4 anos, há duas turmas na escola e optei por observar uma delas por considerar de grande relevância o trabalho desenvolvido pela professora titular e por observar o encantamento que as crianças têm por ela e por tudo que propõe.

As duas turmas pesquisadas frequentam a escola em período integral. Foram realizadas observações de uma hora em cada uma delas, tempo aproximado que

duram os momentos dedicados à brincadeira nestas turmas. As observações foram realizadas em dias e horários alternados, para que pudesse conhecer e avaliar *in loco* os momentos e espaços em que as crianças brincam e também para verificar se brincam sempre nos mesmos horários ou se as brincadeiras acontecem em horários distintos na rotina de cada uma das turmas. Ao esquematizar o quadro, também foi preciso considerar outros aspectos da rotina permanente de cada turma, como alimentação e sono.

Durante o período que estive no campo da pesquisa, fiz uso de um roteiro de observáveis (Apêndice A), para que pudesse refinar o olhar, buscando identificar o que havia de mais significativo em cada uma das turmas. Os registros destes momentos foram feitos em um diário de campo. Todas as anotações, relativas aos diferentes momentos vividos em cada turma, às falas significativas das crianças e das professoras, contribuíram com a memória da pesquisa evitando que informações e dados importantes fossem esquecidos.

De acordo com Bogdan e Biklen (apud Birk, 2004), o conteúdo das anotações de campo devem conter uma parte descritiva e outra reflexiva, sendo que na parte descritiva deve ser feito um registro mais detalhado dos aspectos que forem observados como: a descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, a descrição dos locais, dos eventos especiais, as atividades geradas, as ações e os comportamentos das pessoas observadas, que consistem em captar os sujeitos e o objeto de estudos sem juízo de valores. Já a parte reflexiva deve expressar as observações pessoais do pesquisador, incluindo suas impressões, sentimentos, dúvidas, incertezas, surpresas, decepções.

Além das observações empreendidas junto a essas três turmas, realizei entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com suas três professoras. Para manter o sigilo das entrevistadas, optei por identificá-las com a letra “D”, indicando o termo “docente”, seguida por um número, distribuindo-as da seguinte forma: “D1”, “D2” e “D3”, sem identificar as turmas de cada uma, visto que, havendo em uma sala duas professoras e na outra, uma, ficaria evidente a identidade de uma delas. No entanto, em decorrência da avaliação realizada no período de análise dos dados e da consequente retirada da pesquisa da turma da faixa de dois anos, vou trabalhar apenas com uma profissional, a qual chamarei simplesmente de “professora”.

Cabe destacar que a entrevista é um elemento/instrumento muito significativo da/para a geração de dados na pesquisa, uma vez que é uma forma de interação face a face, proporcionando boas possibilidades para perceber o que o/a entrevistado/a pensa sobre determinada temática. De acordo com Lüdke e André:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

No entanto, para realizar as entrevistas, são necessários alguns cuidados, pois este recurso requer implicações éticas. É importante que o/a entrevistado/a seja informado/a sobre os objetivos da entrevista, que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). E todas essas providências éticas foram devidamente tomadas junto às três professoras que deram seu consentimento para participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, para que as informações fossem utilizadas de forma fidedigna.

Outro instrumento de geração de dados utilizado na pesquisa foi o questionário, aplicado às famílias das crianças que compõem as duas turmas. Os questionários (Apêndice C) foram enviados junto com o Termo de Consentimento Informado às casas de trinta famílias, tendo obtido o retorno de dezessete delas para participarem da pesquisa. Os pais foram identificados com a letra "P", indicando o termo "pais", e numerados de 1 a 17. No entanto, em decorrência da retirada da turma de faixa etária de 2 anos da pesquisa, somente dez questionários foram analisados, sendo identificados com a letra "P", seguidos de números de 1 a 10. Ao entregar os questionários, foi solicitado às famílias que os reenviassem dentro de mais ou menos dez dias. Conforme Prodanov e Freitas (2009), o questionário é uma série ordenada de questões que devem ser respondidas pelo/a entrevistado/a. A linguagem empregada deve ser simples e clara, para que possa ser compreendida. Para os autores, "o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a

importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 120).

Após esta etapa de observações, registros, entrevistas e questionários, realizei então a análise do material empírico à luz de autores que embasam as questões levantadas na pesquisa. Lüdke e André (1986, p. 45) comentam que:

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Desse modo, concordando com as considerações das autoras, a análise do material foi efetuada em vários estágios de organização e complexidade, a fim de atingir níveis de abstração capazes de oferecer uma elucidação sobre o problema da pesquisa à luz do referencial teórico adotado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo apresento o marco teórico e busco apoio em autores basilares que me fazem refletir sobre as crianças e as infâncias: Ariès (1962; 1981); Postman (1999); Sarmiento (2005); Kuhlmann Jr. (2007); Müller e Redin (2007); Corsaro (2011), sobre a função social da Educação Infantil: Lei de Diretrizes e Bases (1996); Práticas Cotidianas para a Educação Infantil (2009); Parecer CNE/CEB nº 20/09. Busco também aprofundar meus conhecimentos sobre o brincar de faz de conta, o protagonismo infantil e a participação dos adultos na brincadeira, buscando apoio teórico em autores como: Fortuna (2011); Oliveira (2002; 2012); Kishimoto (2008); Moyles (2002; 2006); Craidy e Kaercher (2001); Fernandes (2009); Gaulke (2013).

Em seguida, inicio minhas análises sobre os dados gerados pela pesquisa, aprofundando os conhecimentos teóricos que tecem um diálogo a partir do que trago das minhas observações, entrevista semiestruturada e dos questionários que foram respondidos pelas famílias.

3.1 REFLETINDO SOBRE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S)

Quando penso em ser criança e viver a infância, a primeira imagem que me vem é da minha infância, um dos melhores períodos e momentos da minha vida. Vivenciei experiências únicas, explorei a terra, o barro, os banhos de chuva, a comidinha com folhas, as brincadeiras com bonecas, carrinhos, ser mamãe e ser filhinha, ser professora, inventar novas brincadeiras. Tive sensações indescritíveis e inexplicáveis. Construí relações de afeto e criei vínculos de amizades que perduram até hoje. Brinquei com meu pai e minha mãe, e estes momentos se eternizaram nas minhas lembranças. Hoje consigo perceber quão valiosos foram nossos momentos juntos, e quantas aprendizagens construí durante estas vivências que tivemos. Também construí relação com objetos, como com uma boneca parecida com um bebê, a qual guardo até hoje.

Pensar sobre criança e sobre infância é antes de tudo acrescentar pluralidade a estas palavras, é falar sobre crianças e infâncias e também nas inúmeras singularidades que envolvem estes sujeitos e essa fase da vida. As crianças podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou ouvintes; falantes ou

quietas; andantes ou portadoras de alguma necessidade de locomoção; podem vir da cidade, do campo, do litoral, da floresta ou da região ribeirinha.

Kuhlmann e Fernandes (2004 apud Sarmiento e Gouvea, 2008, p. 97), concebem a infância como uma condição social das crianças. Segundo os autores:

[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive esta fase da vida. A história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação da criança entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.

Conforme Ariès (1981), a ideia de infância corresponde a uma atenção à natureza particular da criança que a distingue do adulto, atenção essa que esteve ausente em parte da sociedade medieval. Nessa época, um número significativo de crianças morria logo ao nascer. As que sobreviviam eram levadas geralmente para o campo para os cuidados de um ama-seca e, quando não necessitavam mais destes cuidados, voltavam ao convívio da família, mas precisavam se adaptar às rotinas adultas, não tendo os cuidados especiais que uma criança necessita. Assim que as crianças eram consideradas aptas pelos adultos a viver sem a atenção constante da mãe ou da sua ama-seca, elas já eram consideradas como integrante da sociedade adulta e já se misturavam a eles em seus afazeres, diversões, e vários outros aspectos de sua vida, deixando de ser crianças. Nessa época, por exemplo, não era permitido a elas momentos de diversão que não fossem em companhia dos adultos.

Nesse sentido, pensando sobre a existência das crianças, Ariès (1981), destacou em seu estudo histórico que, durante parte da Idade Média, as crianças não possuíam estatuto social nem identidade específica, e que a ideia de infância, como categoria social, emergiu com a Modernidade, tendo como berço a escola e a família. Porém, na contemporaneidade, os conceitos de criança e infância passaram a ser problematizados nos âmbitos da Educação, da História e, mais recentemente, com ênfase especial na Sociologia da Infância, revelando diferentes representações através dos tempos e espaços.

Ariès (1981, p. 65) nos relata que:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornam-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Anteriormente ao século XIII, as crianças eram vistas como sujeitos incapazes de compreender, analisar e construir conhecimentos. Não havia a elaboração do conceito de infância tal qual consideramos hoje, surgido no século XVII, entendida como um período em que as crianças não precisam se preocupar com o tempo, estão isentas de compromissos, podendo se dedicar às suas explorações e se encantar e se deslumbrar com suas descobertas; em que possam se expressar, fantasiar, se comunicar, vivenciando uma fase de inúmeras brincadeiras e interações com outras crianças e adultos.

Conforme Müller e Redin (2007), as crianças sempre existiram, independente das concepções sobre elas. De acordo com o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009), organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a infância é uma das categorias geracionais, e, apesar de as crianças sempre existirem, elas não eram reconhecidas como grupo social com suas especificidades próprias.

De acordo com Brasil:

Foi ao longo dos últimos séculos que a ideia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu. Essa separação e a polarização propiciaram, por um lado, a valorização do pensamento de proteção das crianças, como a defesa contra a exploração pelo trabalho ou o abuso sexual, mas, ao mesmo tempo, constituiu um controle, às vezes excessivo, sobre as crianças. (BRASIL, 2009, p. 25)

A infância também é compreendida como categoria geracional, no sentido de que, para a sociedade, é uma categoria que não desaparece, mesmo que suas concepções variem historicamente. Acerca disso, Sarmiento afirma que,

[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc. (SARMENTO, 2005, p. 371)

Ou seja, embora sempre tenham existido, nem sempre foram reconhecidas como grupos sociais, por isso apesar de continuarem sempre em pauta para definições de políticas públicas, de educação para a cidadania, nem sempre são assuntos prioritários dos governos e municípios. As crianças precisam de espaços e tempos carregados de dignidade, de respeito, ternura e aconchego, onde possam experimentar-se e produzir-se como seres únicos, protagonistas, que tenham vez e voz e onde possam desfrutar de uma infância feliz.

Corsaro (2011) reflete sobre a criança compreendida como um ser social, agente ativo, criativo, competente, que produz a sua própria cultura e também contribui para a produção das sociedades adultas.

Muitas das crianças contemporâneas, indiferentemente de sua classe social, não usufruem de um dos períodos mais importantes da vida, a infância, pois são expostas ao trabalho, sofrem violência física e sexual ou precisam viver nas ruas; da mesma maneira, mas de forma inversa, há crianças que não gozam de uma infância saudável pelo fato de que seus pais, por precisarem trabalhar em tempo integral, organizam para elas agendas cheias de atividades e responsabilidades desde muito cedo, como aulas especializadas de dança, tênis, informática, inglês, por exemplo, fazendo com que os filhos se ocupem desses e de outros tantos compromissos, em vez de simplesmente brincar, experimentar aromas e degustar novos sabores; se melecar; se sujar na areia, brincar na rua, subir em árvores; enfim: vivenciar a infância. Apesar de algumas crianças não frequentarem aulas especializadas, cursos disso e daquilo e terem agendas cheias no turno oposto ao da escola, frequentam a escola em tempo integral, onde, geralmente, têm acesso a essas ou outras aulas especializadas.

De acordo com Redin, Müller e Redin (2007, p. 7):

Criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história. São vítimas e protagonistas de uma complexa teia de relações trágicas definidas por opções políticas e educacionais diferenciadas. Ao par de cuidados especiais que a contemporaneidade está garantindo, temos os maiores crimes e esquecimentos programados, até indescritíveis infanticídios de todas as formas jamais vistos na história, tanto que a humanidade corre o risco imediato de envelhecimento sem infância.

Sem dúvida, a idéia de infância que temos hoje e que permeia nossos discursos e práticas teve sua origem na Modernidade. Conforme Ariès (1981), o lugar de anonimato ocupado pelas crianças que sobreviviam aos primeiros tempos de vida na Idade Média passa a ter outro sentido no período posterior, a Modernidade. Além do desenvolvimento de uma “cultura mais científica” em relação à criança, calcada nos movimentos de saúde e da higiene, os estudos sobre o desenvolvimento infantil começaram a fazer parte dos ideários desse período, marcando consideravelmente as pedagogias da época.

Nesse período, a escola, os asilos, os hospitais e outros movimentos existentes na sociedade se voltaram para a recuperação e estimulação da criança, pois estavam preocupados com o seu desenvolvimento e bem-estar. Surge ainda uma preocupação com o desenvolvimento da criança de 0 (zero) aos 6 anos de idade. Esse período passa a ser considerado fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

De acordo com Müller e Redin (2007, p. 13),

Constata-se pela história da educação que essa descoberta da infância como um período áureo da vida coloca na figura das crianças uma grande expectativa sobre seu futuro – o que poderia se tornar aquele pequeno homem ou aquela pequena mulher?

Antes de a infância ser inventada, e não descoberta como nos apontam os autores, uma vez que o conceito ainda não existia, as crianças não eram reconhecidas como seres sociais e hoje algumas ainda não são, pois não lhes é permitido viver sua infância, fazendo suas escolhas, descobertas e principalmente brincando. Hoje, há um movimento maior dos adultos, da sociedade como um todo e das instituições de educação infantil em particular, voltado à atenção às crianças e às infâncias. No entanto, penso que ainda é necessário ter um olhar mais atento para ambas, sendo preciso, entre outras coisas, que a infância seja reinventada, antes que desapareça, embrenhada na adultização das crianças, ou seja, precisamos considerar cada vez mais as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, produtores de sentidos, plenos participantes das práticas sociais, protagonistas; conhecer suas hipóteses, dar voz às crianças para que elas se expressem e, acima de tudo, que tenham tempo para brincar e usufruir de

momentos de faz de conta, explorando inúmeras possibilidades para se divertir, construir vínculos, fazer descobertas, expressar-se por meio das múltiplas linguagens.

A infância é considerada o período de crescimento no ser humano que vai do nascimento à puberdade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, de 1990), criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e 18 anos. Todas as crianças têm as mesmas características etárias, mas cada uma é singular no que diz respeito ao seu desenvolvimento, pois cada uma tem seu tempo, são únicas na personalidade, na criatividade, na expressividade, na relação com o outro; enfim, cada criança é um ser único e assim deve ser tratado na sociedade e nos espaços dos quais participa, porém, infelizmente é muitas vezes comparada ao outro, principalmente quando pensamos em desenvolvimento, relacionamentos inter-pessoais, aprendizagens. Inúmeras vezes ouvimos “o fulano já caminha e cicrano, que tem a mesma idade, ainda não”, e alguns ainda falam que respeitam o tempo de desenvolvimento das crianças.

Para Kuhlmann Jr. (2007, p. 16):

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes, era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. Corsini analisa que a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função de transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel. (KUHLMANN JR., 2007, p. 16)

Para tanto, as infâncias e as crianças precisam de atenção especial, de forma que possam desfrutar e usufruir de uma infância feliz. De acordo com Ariès, (1962 apud Corsaro, 2011, p. 75), a sociedade medieval não compreendia a infância e acabava por não destinar atenção às crianças.

Segundo o autor:

Na sociedade medieval a ideia de infância não existia; isto não é sugerir que as crianças fossem negligenciadas, esquecidas ou desprezadas. A ideia de

infância não deve ser confundida com a afeição pelas crianças: ela corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, essa natureza particular que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem adulto. Na sociedade medieval faltava essa atenção. (ARIÈS apud CORSARO, 2011, p. 75)

Ariès (1962), acredita que o primeiro reconhecimento e interesse pela infância tenha provocado um sentimento de “paparicação”, que emergiu a partir do século XVI, quando a infância passou a ser vista como um tempo de inocência e candura. Nessa época as crianças eram vistas, especialmente pelas mulheres, como fonte de diversão, sendo idolatradas e valorizadas por elas.

Postman (1999) considera a infância como uma invenção da Modernidade e, da mesma forma como surgiu, está prestes a desaparecer. De acordo com ele “a infância é um artefato social”, e só no primeiro ano de vida que a criança pode ser considerada como categoria biológica. Já os estudos de Ariès (1981) nos permitem uma visão mais abrangente de como as sociedades reconheciam ou consideravam as crianças. Para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 24 apud Müller e Redin 2007, p. 12), existe uma diferença entre as representações apontadas por Ariès e as reais condições de vida das crianças através dos tempos. É importante salientar que os estudos que temos sobre a infância são sempre sobre as crianças, poucos a partir delas, geralmente a partir do olhar de um adulto. Outro ponto importante a ser considerado é referente às condições concretas de vida das crianças em diferentes grupos sociais, econômicos e culturais. Segundo os autores:

[...] inegavelmente, crianças têm sido vítimas da exploração, sob os mais diversos aspectos, ao longo da história, até o momento presente. É provável que a exploração tenha sido em maior escala no passado, embora isso não nos inocente dos crimes do nosso tempo. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 24 apud MÜLLER e REDIN, 2007, p. 12)

Muitas crianças, ainda hoje, são abandonadas ao nascer, outras são abandonadas no dia a dia, pois não recebem atenção dos adultos com as quais convivem. Estes acabam por se envolver mais com suas tarefas cotidianas, geralmente relacionadas ao trabalho, e esquecem-se de passar um tempo de qualidade com as crianças, que precisam interagir, brincar e conviver com o outro, adultos e crianças. As crianças carecem de um tempo ao ar livre, correndo em parques, banhando-se na chuva, sentindo a grama nos seus pés, de preferência, na

companhia de adultos que tomem a iniciativa para tanto, que sejam parceiros nessas vivências e situações. No entanto, nos tempos de hoje, a forma como a vida, a sociedade e as cidades estão organizadas, nem sempre possibilitam esses momentos, essas oportunidades. Nos dias de hoje, encontramos outras possibilidades das crianças viverem a infância, possibilidades que estão sendo testadas, cujos efeitos sobre suas vidas e sobre a sociedade como um todo se conhecerão ao longo da história.

Segundo Narodowsky (1998), a infância contemporânea produz-se a partir e entre dois grandes pólos, o da infância hiper-realizada, da realidade virtual, em que as crianças interagem grande parte de seu tempo com computadores, vídeo-games e canais de TV a cabo, e o da infância des-realizada, das crianças que passam grande parte do tempo na rua, trabalhando desde muito cedo para ajudar no sustento da família:

Entretanto, as situações atuais não são polarizadas. Entre a infância hiper-realizada e a infância des-realizada, encontra-se a maioria das crianças que nós conhecemos. Digamos isto: são dois pólos de atração – a infância da realidade virtual e a infância da realidade real. Uma infância da realidade virtual “harmônica e equilibrada” versus uma infância da realidade real “violenta e marginal” (NARODOWSKY, 1998, p. 175)

As crianças continuam brincando e inventando brincadeiras, mas boa parte das que vivem nas grandes cidades e também as que trabalham para ajudar no sustento da família, o fazem com hora marcada, reduzindo o tempo de entrega a essas situações. E transformaram utilitários em brinquedos, encontrando ludicidade em celulares, *tablets*, e computadores, entretendo-se com os jogos e as ferramentas disponíveis através da internet e também capturadas durante horas pela programação dos canais de televisão, que muitas vezes funcionam também como companhia na ausência de seus pais, estando eles em casa ou não.

Enfim, no mundo contemporâneo, temos novas configurações de infância, de brinquedos e brincadeiras, produzindo outros jeitos de ser criança e de viver e reinventar a infância.

Para Fortuna (2006, s/p):

[...] a infância parece nunca ter sido tratada de forma tão paradoxal como atualmente: promovemos um verdadeiro infanticídio, enquanto somos largamente 'infantocêntricos'. A destruição de vidas em um grande segmento da população infantil ocorre, segundo Castells (2002), porque as instituições de controle social são sobrepujadas pelas redes globais de informação e do capital, favorecendo a exploração infantil. Observamos, no entanto, concomitantemente, uma centração na infância visível nas rotinas familiares das classes médias e ricas, organizadas em torno de necessidades infantis identificadas, geradas e proclamadas pelo mercado de consumo. Eis um solo fértil para que teses catastróficas sobre o fim da infância e a morte da criança proliferem, mas basta um rápido olhar sobre a história do Homem, para constatar que os modos de vida estão, desde sempre, modificando-se.

Enquanto avaliamos e militamos em campos diversos diante da hipótese de que estamos ou não diante do fim da infância, catastroficamente abortada, ou ressignificada de modos que valorizem e qualifiquem as crianças – modos esses que ainda vamos inventar –, cabe mencionar que talvez nunca tenhamos um campo homogêneo para identificar ou para servir de referência para o que, hoje, se concebe como infância. Tanto é assim que se pode perguntar, por exemplo: a infância irá desaparecer em toda a face do planeta Terra? A infância já desapareceu para muitas crianças desse planeta? Existem crianças vivendo desde sempre em diferentes partes do planeta de outros jeitos que não esse que se convencionou chamar de infância no lado Ocidental do planeta? Ou seja, o que hoje se discute é se a infância, como categoria social, pode ou não ser considerada como um grupo específico, com características comuns, embora vivendo em espaços diferenciados, com culturas diversificadas.

De acordo com Sarmiento (2003 apud Müller e Redin, 2007, p.14),

Talvez se possa caracterizar a infância por meio de um conjunto de características ou elementos comuns às diferentes crianças, nos diferentes tempos e espaços, tais como a ludicidade, a interatividade, a fantasia real e a reiteração.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) consideram que a infância, na pluralidade de suas configurações, é circunscrita num discurso histórico, permeada de vários contextos. Nesse sentido temos a criança como concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou hostil à sua pessoa, contribuindo não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas ao mesmo tempo deixando marcas e fazendo a sua história. De acordo com os autores,

A partir daí a infância ou as infâncias estariam então situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas, também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições. Então, não pode ser vista como uma infância do passado nem mesmo uma infância do futuro. Só pode ser vista a partir de um outro lugar, de um outro olhar. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 14)

Ainda hoje, fazem parte do imaginário social concepções sobre a infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para logo ser adulto civilizado, e a criança como alguém que não precisava ser ouvido, considerado em seus argumentos, hipóteses, que não tem voz, que não participa ou faz suas escolhas. Estas concepções infelizmente ainda fazem parte do pensamento de muitos educadores, que não consideram as crianças como capazes, como sujeitos que constroem sua autonomia e se tornam protagonista de suas ações e suas escolhas, mostrando-se ímpares e singulares capazes de interagir e construir aprendizagens a partir das suas relações com o outro, sejam eles crianças ou adultos. Hoje, podemos perceber que na mentalidade de muitos adultos, inclusive educadores, as crianças são seres que pouco ou nada têm a dizer, a contribuir, e que, portanto, não se pode esperar que participem com sugestões ou ideias, relegando-as ao papel de coadjuvantes e espectadoras dos acontecimentos do dia a dia. Tais hipóteses e convicções dos adultos acabam por fazer com que as crianças não exponham seus sentimentos, vontades e não participem do que lhes é proposto com iniciativa e autonomia, produzindo nestas, em geral, atitudes que se resumem a realizar apenas o que lhes é solicitado, reservando-lhes e limitando-as a expectativa de que sejam obedientes e prestativas. É preciso que os adultos, pais e educadores, possam repensar o modo como estão organizando a vida das crianças, promovendo possibilidades para que, de fato, elas experimentem e revelem seu protagonismo. Trata-se de um dos princípios fundadores da recente Sociologia da Infância que reforçam a necessidade de que as compreendamos como agentes sociais, ativas, participativas, e que tenham garantidos e estimulados os momentos de brincadeira, a partir dos quais realizam sua leitura crítica do mundo, questionando-o,

apropriando-se dele, repropondo-o com suas ideias, hipóteses e sugestões, encantando-se e encantando-nos, sonhando e nos fazendo sonhar, brincando e nos resgatando novamente para a brincadeira, alegrando-se e nos alegrando com a possibilidade de revisão e providências sobre as escolhas que temos feito para elas, querendo o seu bem.

Para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais ativos e criativos, e a infância um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas de uma forma estrutural, ou seja, a infância é uma categoria ou uma parte da sociedade, assim como as classes sociais e a idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Segundo o autor:

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO, 2011, pp. 15-16)

Conforme nos apontam Müller e Redin (2007), o mundo voltou-se para a infância após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), momento em que os principais prejudicados foram os mais fracos e pequenos, que acabaram perdendo as famílias e precisaram de amparo, sendo encaminhados aos orfanatos. A partir da década de 1980, no Brasil, leis começaram a ser criadas em prol das crianças, pensando em seu bem-estar e proteção. Embora as leis (Estatuto da Criança e do Adolescente; Constituição Federal de 1988; Decreto 6.571, que dispõem sobre o atendimento educacional especializado; Lei 8.242, que cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [Conanda]; Decreto 6.230, que estabelece o compromisso pela redução da violência contra Crianças e Adolescentes; entre outros) assegurem os direitos das crianças, não nos livramos da desconsideração do mundo contemporâneo em relação a elas. Para as autoras,

Os casos de violência e abandono nos centros urbanos, a regularidade de maus tratos de pais ou de familiares por práticas sexuais, atos violentos, exploração de trabalho infantil, entre outros, mostram que estamos longe de assegurar um lugar para a criança ser criança. Esse porto seguro, que por

um determinado período da história, era a família nuclear moderna, deixou de ser uma âncora, pois ela se encontra dentre as instituições que mais se desestruturaram na contemporaneidade. (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 16)

De acordo com Brasil (2009), atualmente temos concebido as crianças como seres concretos, presentes em interação com os outros, tendo direitos civis. Estamos pensando as infâncias como forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Falamos, então, em infâncias no plural, pois são vividas de modos muito diversificados. Ser criança não implica, por um lado, ter infância e, por outro, ter que viver a infância de um único jeito; muito pelo contrário, cada criança tem o direito de viver as suas experiências, do seu modo, no seu tempo, tornando-a – e tornando-se – singular.

É imprescindível que possamos ter um olhar sensível sobre a infância, percebendo que as crianças são: “[...] agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Diante disso, torna-se fundamental alçar a criança ao seu lugar de protagonista, para que ela possa ser autora de sua própria história, suas ações, suas escolhas e seus momentos de brincadeira. O adulto assumindo o papel de parceiro da criança, permite que ela estabeleça relações consistentes e vínculos afetivos, de segurança, confiança, admiração. As instituições família e escola precisam estabelecer uma parceria, baseada no diálogo, pensando sobre a identidade e as especificidades da criança, pois continua e sempre continuará sendo importante para as crianças a presença de adultos capazes de garantir sua inserção cultural.

3.2 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola pode e deve ser um dos espaços onde a criança possa viver a sua infância. É possível dizer que, nas duas últimas décadas, as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil, no Brasil, vêm passando por muitos questionamentos, ressignificações e transformações, porém ainda há muito para

avançar e aprender. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), concebem a Educação Infantil como uma instância educativa de direito de todas as crianças e apontam para a importância dessa etapa na vida de cada uma delas, colaborando assim para compreender e nortear o desenvolvimento infantil em uma sociedade democrática. Porém, nem todas as crianças têm acesso à educação infantil, o número de vagas é limitado, e muitas famílias acabam ficando em listas de espera ou, até mesmo, as que têm condições, buscam escolas particulares, recorrem ao auxílio de familiares ou acabam deixando sob os cuidados de “tias”, trabalho este que não é regulamentado. Com o advento da lei que obriga a matrícula das crianças a partir dos 4 anos, berçários vêm sendo fechados, diminuindo ainda mais o número de vagas. Ao mesmo tempo em que as crianças a partir de 4 anos passam a ter vaga garantida, tendo a oportunidade e o direito de frequentar a Educação Infantil, o acesso às crianças menores tem sido cada vez mais privado.

A Educação Infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 (zero) a 3 anos de idade, e em pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Cabe aos municípios incumbir-se do oferecimento da Educação Infantil, com apoio das esferas estaduais e federais. No Brasil, até 1996, o atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 anos ficava sob responsabilidade de várias entidades, entre elas a assistência social. Foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que essa integração, já prevista na Constituição de 1988, começa a ser sistematizada.

A partir de 2013, com a alteração da LDB, a educação de 0 (zero) a 3 anos é ofertada, mas não obrigatória, e a Educação passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, como consta em seu artigo 4º. Com isso, os municípios precisaram se adequar para contemplar mais crianças na escola, reestruturando espaços e pensando em possibilidades para que a lei fosse cumprida no tempo estabelecido. Este documento, em seu artigo 29º, nos apresenta a finalidade da Educação Infantil. Segundo ele, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A escola de educação infantil precisa proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento, a aprendizagem, a cultura, a imaginação, garantindo-lhes vivências significativas e possibilidades de expressão a partir de recursos materiais e emocionais diversos, por meio de múltiplas linguagens, articulando cuidado e educação, visando seu desenvolvimento integral.

Em relação à função social da Educação Infantil, o embate contemporâneo é o de produzir práticas que contemplem, intencional e articuladamente, as dimensões de cuidado e educação das crianças. Brasil (2009) refere-se à educação infantil como um espaço que vai além do educar, mas também um espaço de cuidado e de relações. O cuidar e o educar devem andar juntos, como algo indissociável, pois cuidar ultrapassa os processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da saúde. Exige uma escuta atenta às necessidades e aos desejos da criança, bem como apoiar seus desafios, além de uma interpretação das suas conquistas e do grupo, dando sentido às suas tentativas de exploração do mundo. Assim como Brasil, acredito que:

Cuidar e educar significa afirmar na educação infantil e dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BRASIL, 2009, p. 69)

Uma proposta que visa o cuidar e o educar deve negar o estabelecimento de currículos prontos, ou seja, currículos engessados que não permitem a participação da criança, que são inflexíveis não contemplando a realidade, necessidade e curiosidade das crianças, que não incentivem a pesquisa, a descoberta, a exploração de diferentes materiais, o levantamento de hipóteses e a construção do conhecimento; precisa atender às necessidades e especificidades de bebês e crianças pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e bem-estar.

Pensar na escola como um espaço para desenvolver a criança de forma integral, é pensar na criança como única e que precisa ser vista como prioridade, o

que vai ao encontro do que nos aponta o artigo 227, da Constituição Federal (1988) que coloca a criança e o adolescente como prioridade nacional.

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Com o apoio da União e dos Estados, os municípios têm buscado ampliar a oferta de vagas para os que desejam, de forma que todos tenham direito ao acesso, pois, por muito tempo, as vagas eram apenas para as famílias trabalhadoras. Hoje o que se vem buscando é garantir o direito de todas as famílias, especialmente à creche e à pré-escola, defendendo-a como direito de toda criança à educação e à infância.

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 20)

Os municípios devem buscar cada vez mais oferecer escolas de Educação Infantil, ampliando as vagas e priorizando o bem-estar das crianças, pensando espaços que sejam agradáveis, que instiguem a curiosidade e ofereçam condições e possibilidades para se vivenciar momentos significativos, realizar inúmeras aprendizagens, estabelecer relações com seus pares, tanto crianças como adultos, oferecendo o contato com diferentes contextos culturais, permitindo uma ampliação de mundo, dos conhecimentos cotidianos e científicos, bem como proporcionar o conhecimento de novas culturas. Também precisa contar com profissionais que se envolvam com o compromisso coletivo de oferecer atenção e que assumam atitudes de confiança para com as crianças, pois todos estão neste espaço para aprender a conviver e vivenciar experiências.

Brasil (2009, p. 21) acredita que:

A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

A escola de educação infantil permite, portanto, criar encontros e relações com diferentes pessoas, que passam a ser consolidados com o passar do tempo e das vivências que vão sendo proporcionadas. Conforme o Parecer CNE/CEB nº20/2009, as instituições de Educação Infantil que recebem as crianças pequenas são espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, o que nos leva a compreender as crianças como sujeitos de direitos e como cidadãos, acolhendo suas famílias como parceiras para uma educação de qualidade. De acordo com o Parecer,

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir plenamente suas funções sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, compartilhando e complementando a educação e cuidados da família, possibilitando o convívio entre crianças e entre adultos, bem como a ampliação de saberes e conhecimentos, promovendo igualdade de oportunidades educacionais e construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a ludicidade, democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (PARECER CNE/CEB nº 20/2009)

Brasil (2009), aponta que uma especificidade da escola infantil em relação a outros espaços educativos das crianças pequenas, como família, igrejas, é de que os adultos possuem uma intencionalidade pedagógica que perpassa simplesmente os valores pessoais e contingentes, mas possui interpretações coletivas dos princípios debatidos e estabelecidos na sociedade através de suas legislações e teorias educacionais. Conforme o documento,

[...] regida pela ética do respeito à criança, pela política de conhecer e compreender seu contexto social e suas culturas e também atenta à estética do mundo simbólico infantil, a escola oportuniza a multiplicidade de formas de representação e os princípios políticos de participação e liberdade de expressão tão caros a uma sociedade democrática e sustentável. (BRASIL, 2009, p.59)

A escola também precisa planejar e construir espaços que assegurem o bem-estar, a interação entre os grupos e a vivência de uma infância saudável, deve ser um lugar acolhedor, onde a criança se sinta bem, para que os momentos em que ali estiver possam ser de explorações, descobertas, vivências e interações. Se necessário, a escola deve buscar as redes de apoio e de cuidado, como Secretaria Municipal de Educação, Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), instituições que atendam crianças com necessidades especiais, entre outros, a fim de garantir este bem-estar. Diante disso, Müller e Redin (2007, p. 16) nos apontam que assegurar que as crianças sejam mais felizes depende do projeto pedagógico da escola e de uma visão dos adultos sobre a importância que as crianças têm para a sociedade.

3.3 AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

Desde o seu nascimento, o ser humano tem a necessidade de brincar, pois o brincar é uma das atividades mais importantes da vida do indivíduo. O brincar é também uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. Segundo Sutton-Smith (1986, p. 143 apud Moyles, 2002), “o brincar é a ação que permite à pessoa transformar o objeto naquilo que ela deseja”.

Ao brincar, a criança se comunica com o mundo, exercita sua imaginação, desenvolve a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, adquire maior autoestima e confiança em si mesma.

Para Fortuna (2011), o brincar é uma atividade fundamental no ser humano, pois nos define, podendo destacar-se a inteligência, criatividade, simbolismo, emoção, imaginação, comunicação. Mesmo não sendo uma atividade exclusiva do ser humano, é nela que o brincar adquire especial sentido. Fortuna (2011) define o brincar como uma atividade fascinante que merece ser tratada com seriedade, pois em nenhum outro momento estamos tão compenetrados e tão sérios quanto quando estamos brincando. É também nos momentos de brincadeira que nos entregamos por inteiro. E complementa dizendo que:

A brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação a ele mesmo, com os outros, com o mundo. Ligando o que existe ao que não existe, mas que — quem sabe? — poderá existir, a brincadeira revela seu parentesco com a religião, haja visto que o substantivo latino *religione*, proveniente de *religionis*, por sua vez associado ao verbo latino *religo*, cujo significado é ligar. (FORTUNA, 2011, pp. 72-73)

Desde que nasce, a criança vai aprendendo o brincar, a brincar, construindo relações e vínculos. De acordo com Siaulyš (2006), reforçando os argumentos de Fortuna (2011), a brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se, ser autônoma e desenvolver seus sentidos. É a partir do brincar que a criança desenvolve os sentidos, vai adquirindo habilidades, descobrindo seu corpo e reconhecendo diferentes objetos, bem como suas características, como texturas, formas, tamanhos, cores e sons. A autora afirma que “Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa”. A autora salienta ainda que:

As crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente; as que enxergam e as que não enxergam, as que escutam muito bem e aquelas que não escutam, as que correm muito depressa e as que não podem correr. (SIAULYS, 2006, p. 9)

Reforçando os argumentos de Fortuna (2011) e Siaulyš (2006), encontramos as contribuições de Oliveira (2002), que nos diz que a brincadeira é um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, pois aciona e desenvolve processos psicológicos, entre eles a memória e a capacidade de se expressar em diferentes linguagens, representar o mundo, de opinar e ter seus próprios argumentos, por meio do confronto de papéis no jogo simbólico, por exemplo, tendo o prazer de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. Para Oliveira, a brincadeira constitui-se em um recurso privilegiado para o desenvolvimento da criança.

[Enquanto ela brinca] [...] afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. (OLIVEIRA, 2002, p. 160)

O brincar irá acompanhar o ser humano desde o seu nascimento, e o brincar simbólico, que abrange o faz de conta, a fantasia, é característico na faixa etária de 2 a 6 anos. De acordo com Smith (2006, p. 26) “esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico”.

Kishimoto (2008, p. 151), ao conceituar a brincadeira de acordo com os preceitos de Bruner, traz que:

Bruner valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento constitutivo de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer. Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo.

Durante a primeira infância, é importante que o espaço para o imaginário no cotidiano infantil seja possibilitado diariamente e também valorizado, pois o brincar é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento e a identidade da criança. Segundo Oliveira (2000, p. 15), brincar:

[...] tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que:

- é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que alicerça neste espaço;
- manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar, a respeito deles;
- introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;
- abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

É brincando que a criança constrói o conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo, estabelecendo novas relações, descobertas e desenvolvendo novas capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2012) também afirmam que esses momentos devem ser vivenciados todos os dias pelas crianças e ressaltam a importância da presença do adulto, tornando-se necessária a observação atenta às brincadeiras dos pequenos. Para os autores:

[...] é importante que esses momentos sejam vividos todos os dias pelas crianças e que o adulto não aproveite tais momentos para ir arrumar armários, ler as agendas das crianças ou preparar materiais para outras atividades. E que fique junto delas, prestando atenção às maneiras como organizam as brincadeiras, escolhem os papéis que vão representar, escolhem as roupas com as quais vão compor seus personagens, que perceba, pelos gestos e palavras, quem desempenha esses papéis, de que maneira e com que materiais montam as casas, supermercados, oficinas mecânicas, navios, e assim por diante. (JUNQUEIRA FILHO; KAERCHER; CUNHA, 2012, pp. 39-40)

Da mesma forma, segundo os autores, é importante que o professor não apenas observe os momentos, mas que se permita fazer parte deles, interagindo e acompanhando o desenrolar dos enredos criados pelas crianças, mas, a esse respeito, há um item especial mais adiante.

As crianças utilizam a linguagem verbal oral na maior parte do tempo e enquanto brincam não é diferente, seja conversando consigo mesmas ou com seus brinquedos. Um contexto muito específico para o desenvolvimento da linguagem verbal oral é o brincar de faz de conta, que frequentemente é acompanhado por complexas interações linguísticas. Para Meek (1985, p. 50 apud Moyles, 2002), o brincar de faz de conta proporciona às crianças fazer uso de experiências reais e imaginárias. Todas as crianças adoram poder vestir roupas e se transformar em outros personagens, principalmente os que fazem parte do mundo adulto e que elas tentam compreender através de sua representação. Smith (1988, p. 109 apud Moyles, 2002, p. 62), acredita que “a capacidade de fantasiar ou fazer de conta é, como a linguagem inicial e como o reconhecimento do ‘eu’, um componente básico da atividade simbólica da criança”. De acordo com Moyles (2002):

Às vezes, o brincar de faz de conta, especialmente envolvendo o uso da linguagem para explorar os conceitos e imagens criados dentro da criança, pode ajudá-la a aprender alguma coisa sem experienciá-la por si mesma, por exemplo, que o fogo queima. (MOYLES, 2002, p. 62)

Enquanto brinca, a criança cria seu próprio universo e, a partir disso, passa a internalizar e compreender regras do mundo no qual está inserida. Nesse sentido, Kishimoto (2003, p. 39), acredita que:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da

representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. (KISHIMOTO, 2003, p. 39)

A brincadeira de faz de conta atua também na capacidade de imaginação e representação da criança, articulada a outras formas de expressão. Para Macedo (2003/2004, p. 13):

O faz de conta permite o desenvolvimento da evocação e da simbolização. Isso é fundamental, pois nada está completo, inteiro, diante de nós. Um objeto, por exemplo, nunca é visto, tocado ou sentido totalmente. Uma parte dele sempre está escondida, falta-nos. [...] É pelo simbolismo, pelo faz de conta como uma de suas expressões, que podemos reunir ou imaginar as coisas como irrealizável de sua plenitude.

O autor acrescenta ainda que, através das palavras, podemos nomear as coisas, os objetos, as pessoas, e, da mesma forma, o faz de conta nos possibilita desfrutar, gozar de uma presença e ainda nos permite iludir-nos, ou seja, fantasiar, imaginar que um simples pedaço de madeira pode ser um telefone, ou um conjunto de maquiagem, ou o que a imaginação permitir.

O brincar de faz de conta possibilita que a criança possa construir o mundo real. É através do brincar que a criança expressa o que sente e muito do que vivencia passa a fazer sentido enquanto brinca. Estudos sugerem que o brincar de faz de conta traz muitos benefícios, pois as crianças, ao brincar, desenvolvem muitas habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. Kitson (2006, p. 111) aponta que:

Pelo brincar imaginativo, elas criam novas situações de faz de conta. Essas situações podem conter uma ampla série de elementos aparentemente não relacionados, todos oriundos das experiências prévias da criança.

É pelo brincar, e em especial, a brincadeira do faz de conta, que a criança também pode reviver e (re)elaborar situações que lhe causam algum desequilíbrio emocional, possibilitando a compreensão da situação que viveu ou está vivendo e a reorganização de suas estruturas mentais e emocionais. O brincar auxilia a criança de muitas maneiras, passando a ser um fator importante para o seu

desenvolvimento e suas aprendizagens. Winnicott (1975) nos ajuda a compreender isso:

[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz a relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 1975, p. 63)

Oliveira (2002, p. 159) argumenta que, “o jogo simbólico ou de faz de conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos”. Complemento afirmando ainda que o faz de conta possibilita à criança ser protagonista das suas próprias brincadeiras, escolhas e ações.

Para Craidy e Kaercher (2001, p. 86), “o jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira”.

Os apontamentos de Antunes (2004) complementam e reforçam esses argumentos quando afirmam que o brincar desenvolve a imaginação e explora as habilidades, ou seja, o brincar traz muitos benefícios a todos os indivíduos e em qualquer idade. Por isso que as crianças, em especial as da faixa etária da Educação Infantil, adoram brincar e, ao fazê-lo, compreendem os fatos e elaboram muitas questões por meio do simbolismo, produzindo sentido para situações vivenciadas no dia a dia, compreendendo e construindo conceitos. O brincar abre várias portas, pois permite também que as crianças tentem resolver problemas tanto do presente como do passado e, ao mesmo tempo, permite que façam planos, projetando o futuro. De acordo com Kishimoto (2003), a criança precisa dos momentos e das situações de brincadeira para que possa desenvolver iniciativa, expressar seus desejos, bem como internalizar as regras de convívio social.

Nessa perspectiva, Smilansky (1968 apud Moyles, 2006) argumenta que o faz de conta é muito importante para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas das crianças pequenas. Ela acredita que as crianças que

brincam de faz de conta têm muitos benefícios, pois são capazes de criar novas combinações a partir de experiências; desenvolvem maior concentração, autoconsciência e autocontrole; adquirem flexibilidade e empatia em relação aos outros; desenvolvem senso de criatividade e capacidade de controlar respostas pessoais; desenvolvem habilidades cooperativas; possuem maior sensibilidade a possibilidades alternativas de papel, de modo que a noção de pai não precisa ser a do próprio pai, mas pode incluir muitos tipos de comportamentos associados ao conceito mais amplo de paternidade; aumentam a capacidade de pensamento abstrato e a capacidade de generalização.

Bomtempo (2001) aponta ainda que este momento de brincadeira nos atrai, dando a impressão de que as cenas se desenrolam de forma a não deixar dúvidas do significado que os objetos passam a assumir dentro de um contexto. Dentro da brincadeira, os papéis desempenham-se com clareza, a menina torna-se mãe, filha, tia, irmã ou professora. Para a autora:

Podemos observar crianças que brincam imitando barulhos de canhão e roncões de aviões com apenas alguns pedaços de madeira e soldados de plástico. Ainda, uma menina dá grandes instruções à sua amiga invisível para que não molhe nem suje os sapatos em um lamaçal. (BOMTEMPO, 2001, p. 60)

Esses e tantos outros autores que se dedicaram aos estudos sobre o brincar e as brincadeiras e, mais especificamente, sobre o jogo simbólico ou de faz de conta nos apresentam argumentos suficientes para que compreendamos quão fundamental é proporcionar o brincar em diferentes momentos da rotina da escola infantil para as crianças e o quanto se faz necessário que elas tenham garantidos momentos em que possam tanto brincar sozinhas, quanto com outras crianças e com os adultos, para que possam aprender, desenvolverem-se, construir e estreitar vínculos e relações e se divertir juntos, criando, inventando (re)elaborando e internalizando suas vivências.

3.4 O PROTAGONISMO INFANTIL

O conceito de protagonismo infantil, nos estudos contemporâneos sobre criança e infância, está intrinsecamente associado ao conceito de criança, pois implica em conceber as crianças como atores sociais. Reconhecer as crianças como atores sociais é reconhecê-las como pessoas de direitos, indivíduos com princípios, capacidades e valores próprios e principalmente percebê-las como participantes no seu processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009), traz reflexões bem pertinentes no que diz respeito ao protagonismo desde a primeira infância. Segundo o documento:

A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia. (BRASIL, 2009, pp. 27-28)

A criança, desde muito cedo, tem capacidades distintas para desenvolver sua autonomia, experimentando-a por meio de suas atitudes, escolhas, preferências etc., e, dessa maneira, exercitando-se como protagonista.

A criança tem possibilidade de desenvolver e aprender-se autônoma e protagonista quando consegue exercitar e exercer ações em momentos e situações do seu cotidiano ou durante o seu brincar, sozinha ou nas relações com outras crianças e adultos, pais e professores.

Quando é garantido o direito das crianças de se expressarem, em casa ou na escola, é possível observá-las explorando atenta e criteriosamente o espaço, seja para conhecer suas funções ou repropô-las, fazem escolhas de brinquedos e brincadeiras, sugerem, elaboram hipóteses, engajam-se em causas e tarefas que lhes fazem sentido, atuando como atores sociais. Se a autonomia tem a ver mais com os processos de tomada de decisão, com os julgamentos morais e intelectuais para definir atitudes e condutas, nas relações com os outros ou consigo mesmas, o protagonismo tem a ver com o lugar que as crianças ocupam nas relações com os outros sujeitos e com o mundo, com o conhecimento. Na literatura, no teatro e no cinema, protagonista é o personagem considerado o principal na trama que se

desenrola, sendo os demais coadjuvantes, orbitando ao seu redor num segundo plano. Não queremos as crianças num segundo plano, como coadjuvantes, e sim como protagonistas, dividindo, compartilhando o protagonismo com as outras crianças de suas relações e com os adultos que são responsáveis por elas. Para tanto, é necessário que os adultos com as quais ela interage sejam seus parceiros de aprendizagem e as acompanhem amorosamente em seus processos de construção de conhecimento de como tornar-se autônomas e protagonistas e confirme, valorize e comemore com elas suas conquistas. Os esforços valerão muito a pena, pois, lembrando Falk (2011 apud Fochi, 2013, p.43) “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta”.

Acredito que a criança autônoma e protagonista passa a ter uma imagem positiva de si mesma, o que aumenta sua autoestima e faz com que ela se sinta pertencente, necessária e desejada no meio ao qual está inserida.

Tardos (2008 apud Fochi, 2013, p.113) acredita que a autonomia da criança tem um caráter especial. Para a autora, a autonomia está associada a aprendizagem a partir dos próprios interesses da criança, pois somente terá sentido aquilo que ela fizer a partir da sua iniciativa. Dessa maneira, muito provavelmente, será vista como protagonista, brilhando engajada para realizar o que lhe mobiliza, sozinha ou em parceria com outros sujeitos de sua referência. Para tanto, é preciso que os adultos, tanto pais quanto professores, planejem situações para que a criança possa exercer e se conhecer pelo seu protagonismo e pela sua autonomia, vivenciando um processo menos mecanizado e mais crítico, menos passivo e mais participativo na relação com outros sujeitos e com o mundo, com o conhecimento.

Dentre as inúmeras situações vivenciadas pela criança, os momentos de brincadeira possibilitam, de maneira incontestável, que ela seja autora e protagonista em interlocução com outras crianças e adultos. Para Fernandes (2009, p. 99), protagonismo infantil são “as possibilidades de as crianças se organizarem, de forma a pensarem, proporem e agirem, no fundo, de terem capacidade de determinar sua própria vida”.

Segundo Oliveira (2012), os ambientes de Educação Infantil ganham em qualidade quando consideram a criança como protagonista das situações e

experiências que vivencia. Também quando contam com profissionais que assegurem que a criança possa vivenciar sua infância da melhor maneira com o máximo de qualidade a que ela tem direito. Para tanto, é necessário que o professor organize espaços e tempos que sejam adequados e desafiadores, que acolham as inúmeras situações vivenciadas por ela no dia a dia, tanto as de alegria, empolgação, euforia, quanto as de tristeza, perdas, frustrações, medo, limitações etc. Espaços e tempos que possibilitem e despertem a imaginação, o encantamento, a criatividade, ou, de outra maneira, em que a criança possa ficar em silêncio, sozinha, se assim preferir. Para a autora:

A funcionalidade de um ambiente que considera as crianças como protagonistas é revelada também na possibilidade de que estas se apropriem e circulem pelos espaços da instituição com segurança e confiança crescentes, sem depender inteiramente do professor para ter acesso a materiais e brinquedos, ou de sua anuência para realizar ações cotidianas, como tomar água ou ir ao banheiro. (OLIVEIRA, 2012, p. 99)

Nesse sentido, Gaulke (2013) acredita que o professor precisa planejar o seu trabalho de maneira que as crianças possam se apropriar do seu protagonismo. Segundo ela:

O professor planeja o trabalho — na relação com o tempo, espaço, recursos materiais, situações e atitudes suas — como estratégia para que as crianças revelem, exercitem, analisem e se apropriem do seu protagonismo, aprendendo-o na relação com outras crianças, com as atitudes do professor e na interação com o conhecimento apresentado, em grande parte, pelo planejamento do trabalho do professor (GAULKE, 2013, p. 135)

Outra característica do protagonismo destacada por Gaulke (2013) acontece nas diferentes situações de aprendizagem vivenciadas no cotidiano, em que os adultos, sejam eles pais ou professores, dificilmente fazem “pelas” crianças, mas fazem “com” elas, na perspectiva de que o protagonismo seja evidenciado em ambos, podendo assim aprenderem-se protagonistas e aprenderem o protagonismo compartilhado.

A intencionalidade do professor também contribui para que as crianças exerçam seu protagonismo. Tudo começa na forma com que ele organiza os ambientes da sala, escolhe os espaços para colocar os brinquedos — no chão, numa prateleira ao alcance das crianças, ou sobre um armário, no alto, fora do

alcance destas, por exemplo —, bem como na forma como ele brinca e interage com elas. É essencial que os professores se disponham a ser parceiros das crianças, pois é na constituição dessa relação que exercerão o diálogo, condição fundamental para o protagonismo compartilhado, e aprenderão, portanto, a ser interlocutores e protagonistas dos momentos de aprendizagens que partilham no dia a dia da Educação Infantil. É fundamental, em suma, que o educador planeje e proporcione diferentes brincadeiras e vivências às crianças, ou seja, que ele crie condições e situações para que elas possam exercitar, conhecer e surpreender-se com a potência e as características de sua autoria e de seu protagonismo.

De acordo com Fortunati (2009, p. 61):

[...] pensar o espaço das experiências das crianças ajuda o adulto a amadurecer as expectativas de protagonismo nas ações que as crianças expressam em seu interior, utilizando as oportunidades presentes, e também pode ajudar o adulto a suavizar a intromissão sobre a criança por parte das instâncias educacionais quando a ansiedade dos resultados prevalece sobre a sensibilidade da escuta.

Penso que a partir da relação com o outro, a criança, além de aprender e de construir vínculos, vai tornando-se protagonista e também contribui para que seus pares se tornem protagonistas, pois algumas crianças não conseguem fazer suas escolhas e, a partir da convivência, passam a perceber quanto são capazes de tomar a iniciativa, fazer escolhas e exercer seu protagonismo. Por meio do convívio e das relações que se dão diariamente entre criança-e-criança e criança-e-adulto é que as mais diversas aprendizagens acontecem, e, nesse meio de convivência, as crianças são ou se tornam protagonistas das vivências que acontecem no cotidiano. Penso que o ideal seria que todas as crianças pudessem ser protagonistas de suas ações, escolhas, brincadeiras, porém nem sempre conseguem exercer o seu protagonismo ou podem exercê-lo, pois se deparam com adultos incapazes de perceber as ações das crianças como algo que contribui para seu desenvolvimento, não permitindo que se manifestem ou que sejam autores de suas brincadeiras. Algumas crianças conseguem ser protagonistas, têm iniciativa, outras vão desenvolvendo-se aos poucos, outras precisam do auxílio do adulto, um adulto parceiro, que incentiva, que dá limites sempre que necessário. Outras ainda tentam

ser, atuam como protagonistas junto a outras crianças, mas são impedidas pelo adulto quando se manifestam.

Trago o exemplo de crianças brincando no balanço, todas se embalam, algumas mais alto, outras mais baixo. A professora apenas as observa, até que um menino que está na areia se aproxima do balanço, senta e começa a se embalar. Ele balança alto como o menino que ocupa o balanço ao lado dele, mas a professora pede apenas para o menino que acabou de chegar que diminua a velocidade e a altura; ele continua se impulsionando para permanecer na mesma altura do outro, e a professora repete o que havia dito, ele apenas a olha e prossegue na mesma velocidade e altura, tal qual o menino ao seu lado, a quem ela não pede a mesma coisa. A professora reforça o seu pedido e dessa vez acrescenta que se ele não diminuir sairá da brincadeira, e como ele continua a não atender ao pedido dela, é retirado do balanço. A criança tenta por meio do olhar ser protagonista, querendo andar tão alto quanto o colega, mas é impedido pela professora. Esse exemplo nos mostra, que nem sempre o professor atua como parceiro da criança no desenvolvimento do seu protagonismo, ao contrário, não considera sua vontade, e tampouco consegue apresentar argumentos que esclareçam à criança o sentido de sua interdição, do seu controle. Claro que precisamos considerar a situação da segurança da criança, porém, se uma criança pode se balançar alto, porque a outra não? A criança nem sempre se percebe protagonista, ou não consegue exercer esse protagonismo, precisa muitas vezes do auxílio do outro, um adulto sensível e atento às suas necessidades, capaz de incentivar e contribuir com o desenvolvimento de crianças protagonistas. Também é preciso que o adulto confie na criança e na sua capacidade. Para Tardos (2008 apud Fochi, 2015, p. 112), “[...] se confiarmos nas capacidades da criança, se animarmos sua atividade autônoma, veremos que é capaz de muito mais coisas do que aquelas em que se crê normalmente”.

Para isso, no entanto, é preciso que o adulto perceba que todas as crianças do seu grupo são ou podem ser protagonistas das suas brincadeiras e ações em geral, fazendo escolhas, dando sugestões, revelando suas habilidades a partir das situações criadas e sugeridas pela professora. O adulto precisa atuar como parceiro da criança no desenvolvimento e na ação do seu protagonismo. No que diz respeito

ao faz de conta, quando as crianças estão brincando na casinha e uma delas quer definir os papéis de cada um dos participantes da brincadeira, tomando a frente nas escolhas, algumas delas conseguem ser protagonistas aceitando o que foi escolhido para si, outras argumentam quando não aceitam e querem ser outro personagem, porém há aquelas que apenas observam e fazem o que lhes foi atribuído, não conseguindo exercer seu protagonismo e recusarem o que lhes foi sugerido ou imposto.

Por isso, a importância da escuta e do olhar atento do professor nos momentos de brincadeira da criança, para que possa organizar e reorganizar situações e ambientes onde a criança possa explorar, fazer trocas com os colegas, interagir. Quando há espaço e oportunidades para que a criança explore e experimente diferentes vivências e se torne protagonista de suas brincadeiras e aprendizagens há uma surpresa por parte dela. Segundo Hoyuelos (2006 apud Fochi, 2015, p. 61), “a surpresa acontece quando a criança se dá conta que é autora e protagonista de sua própria aprendizagem”.

Refletindo sobre essa relação entre professor e criança e sobre a importância da escuta sensível e do respeito as singularidades, compartilho do mesmo pensamento que Gaulke (2013, p. 48), quando nos diz que:

Professor e crianças ensinam e aprendem, se ensinam e aprendem, aprendem uns com os outros, e, portanto, podem produzir com essa potência e engajamento uma relação equilibrada de interlocução, entre protagonistas, procurando entender, aceitando, convivendo com as suas diferenças e singularidades. Pois cada um de nós é singular, vive em singularidade, pelos jeitos pelos quais seleciona e articula os elementos de composição da própria vida e os põe em funcionamento no cotidiano.

No que diz respeito mais especificamente às brincadeiras, assim como a criança precisa ter acesso livre aos brinquedos, podendo escolher com os quais deseja brincar, da mesma forma ela precisa ter liberdade para escolher de que e com quem deseja brincar, sendo protagonista de suas escolhas. Assim como Gaulke (2013), acredito que o que permite as ações de protagonistas tanto das crianças como dos professores é a relação entre eles, porém para que isso aconteça, faz-se necessário que conversem como parceiros e interlocutores uns dos outros, independentemente do lugar onde estejam ou da estratégia utilizada, neste caso,

destaco a brincadeira. A criança precisa ser livre em seu ir e vir durante os momentos de brincadeira, dialogando com os colegas, escolhendo seus personagens e inclusive se quer ou não fazer parte da brincadeira. É necessário perceber que quando a criança “A” está interagindo num grande grupo e a criança “B”, que criou a brincadeira, lhe atribui a personagem de árvore, no momento que ela aceita ser a árvore, também está sendo protagonista, pois aceitou o papel, mesmo não o tendo escolhido originariamente; e seria protagonista da mesma maneira se dissesse que não e se retirasse da brincadeira. Sua ação de protagonista acontece no momento em que ela toma a decisão de aceitar ou não o papel, não importa de quem tenha sido a ideia e de quem partiu o convite para brincar atuando como árvore ou outro personagem qualquer. A ação do protagonismo acontece de várias formas: quando a criança escolhe a brincadeira e o papel a ser vivenciado por ela; quando recebe um papel para representar e aceita o mesmo; quando recebe um papel e não aceita representá-lo; quando recebe um papel, não gosta e consegue negociar com o grupo para assumir outra personagem.

Em algumas situações, a criança não consegue ser protagonista de sua brincadeira e faz o que lhe foi atribuído para poder estar junto com o grupo na brincadeira. Nestas situações é importante que o professor ou o adulto que lhe observa tenha um olhar atento e possa ajudar a criança a fazer negociações e também suas escolhas ao brincar, para que aos poucos essa criança consiga perceber sua importância no grupo e sua capacidade de autoria e protagonismo.

Horn (2004) pensa que, quando as crianças confrontam suas necessidades, sentidos e representações entre elas, continuamente negociam significados que atribuem a si mesmas e à situação como um todo. Ela acredita que:

Na brincadeira, além de a criança protagonizar as vivências que acontecem em cenas familiares e os sentimentos advindos delas, ela viabiliza a possibilidade de criar regras e enredos que resultam em determinantes importantes na construção das condutas sociais exercidas na vida em sociedade, as quais são explicitadas no desempenho de papéis que as crianças assumem ao brincar. (HORN, 2004, p. 72)

Acredito que se faz necessário um olhar atento do professor, ou do adulto que convive com a criança, pois ele será essencial para auxiliar a criança a se reconhecer como protagonista e perceber sua potência enquanto interlocutora. O

adulto precisa se dispor a ouvir o que as crianças têm a dizer e estar atento às entrelinhas, ou seja, àquilo que não é dito com as palavras, mas que a criança expressa em suas ações, olhares, gestualidade. Nesse sentido, os momentos de brincadeira são especialmente reveladores, pois possibilitam ao professor perceber o que pensam, o que sentem, como as crianças vivenciam determinadas situações, suas alegrias, inquietudes, angústias, frustrações. Na escola de educação infantil o planejamento deve ser pensado a partir da ética e do respeito à criança. De acordo com Gaulke (2013, p. 32):

Essa ética implica não só, em alguns contextos, fazer pelas crianças, mas também ouvir e conversar com as crianças, disponibilizar espaço, tempo e situações para compartilhar com elas o protagonismo na produção da relação professor-aluno-conhecimento. O que quero dizer com isso é que quando nós adultos pensamos e planejamos o trabalho na Educação Infantil, uma etapa e um segmento de formação tão importante na vida, não poderíamos considerar apenas o protagonismo do professor e do conhecimento; precisaríamos considerar também as crianças nessa relação com o protagonismo, e o privilégio e o desafio de tê-las como interlocutoras, com sua potência e competência para, em relação, conversarmos, problematizarmos, fazermos escolhas, tomarmos decisões, e providenciarmos encaminhamentos.

Acredito que nos diferentes contextos e situações vivenciados no cotidiano, professores e crianças participam do protagonismo de um e outro, pois é a partir da convivência e da relação com seus pares que ele se revela. O protagonismo não acontece por acaso, mas sim porque há uma reciprocidade na relação entre criança e adulto que o incentiva e sustenta através das atitudes de cada um dos sujeitos dessa relação. Porém, ele ocorre principalmente quando o professor incentiva as crianças a serem protagonistas, a exercerem o protagonismo nas interações com os conhecimentos que marcam e intermediam essa relação entre adulto e criança.

3.5 OS ADULTOS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Muitos adultos trazem em seus discursos a noção de que brincar é exclusivo das crianças ou que estas devam estar dispostas em pares, não concebendo, dessa maneira, a possibilidade de eles mesmos virem a ser o par das crianças. Sarmiento (2003-2004) considera o brincar uma atividade social que, antes de tudo, pertence à dimensão humana. O autor argumenta que a brincadeira não é exclusiva da criança,

sendo antes própria do homem e considerada uma das suas atividades sociais mais significativas. Para as crianças, no entanto, brincar é o que elas fazem de mais sério.

Nesse sentido, brincar é uma ação social na qual as crianças constroem suas relações de forma individual e coletiva. Ou seja, brincar é uma prática cultural que se consolida nos encontros entre crianças e nas suas interações com adultos, os quais também podem ser parceiros daquelas. As crianças, é claro, brincam mais que os adultos, porém nada impede que estes brinquem e interajam com elas em seus momentos de fantasia e diversão. Se é verdade que os pequenos têm mais tempo para brincar por não possuírem as responsabilidades atribuídas aos adultos, sabemos que alguns, como mencionado anteriormente, possuem agendas cheias, em grande parte preenchidas com aulas especializadas de judô, ballet, natação, tênis etc. Outros ainda são expostos ao trabalho infantil, não podendo, em decorrência dessas circunstâncias, usufruir de longos momentos de lazer.

Mesmo que os adultos precisem cumprir tantos compromissos, é necessário que priorizem um momento do dia ou da semana para que possam brincar com as crianças, pois durante a brincadeira, tanto em casa como na escola, eles podem ser um importante parceiro nas iniciativas das crianças em ampliar suas referências culturais. Eles são importantes também para criar espaços e situações em que a criança, sozinha ou com outras, ou mesmo em parceria com adultos, possa gerar diferentes enredos para seus momentos de brincadeira, principalmente os de faz de conta. Na qualidade de professora e pesquisadora, percebo que as crianças gostam de brincar com os adultos, em alguns momentos até convidam-nos para participar ou aceitam quando eles se convidam para fazê-lo, porém há situações e brincadeiras em que elas gostam de brincar sozinhas ou com outras crianças. Algumas delas, em determinadas brincadeiras, chegam a se esconder do adulto para brincar sozinhas; nesse caso é preciso que haja sensibilidade por parte do adulto, respeitando-as e contentando-se em ser apenas um espectador atento ao seu brincar. Para Moyles (2006, p. 105), “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar — ou não — é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar”.

Para que as crianças aceitem os adultos nas suas brincadeiras, é necessário que se desenvolvam relacionamentos baseados na confiança e no respeito mútuos. Deve haver também seriedade e prazer durante a brincadeira, de forma que ambos possam deleitar-se. Quando o professor brinca com a criança, esta se sente valorizada, e sua presença agrega valor à brincadeira, principalmente quando ambos já construíram vínculos.

Quando as crianças convidam o adulto para participar das brincadeiras de casinha, gostam de oferecer comidinhas feitas por elas — geralmente no papel de adultos que cozinham — ou até mesmo de ser o filho ou filha. Dificilmente elas os convidarão para fazerem papéis de adultos. O que ocorre muitas vezes é que elas invertam os papéis e representem os adultos de suas relações cotidianas, determinando-lhes que passem pelas suas experiências de criança. As crianças sentem-se importantes quando podem preparar uma comidinha, um café, ou quando o adulto faz o papel do filho. Para Moyles (2006, p. 60), há, no contexto da brincadeira de casinha, muitos motivos para o professor participar:

A mera presença do adulto perto ou dentro do espaço da casa é um sinal para as crianças de que um valor está sendo agregado ao brincar. A maior interação com o adulto pode proporcionar uma nova direção ou dar um novo ímpeto ao brincar. Às vezes, é apropriado ao adulto assumir um papel e, dessa forma, manter e ampliar o que está se desenrolando. Isso precisa ser feito com sensibilidade e jamais deve avançar para uma apropriação do que é, afinal de contas, uma parte da cultura da criança.

Moyles (2006) acrescenta que muitas vezes o papel do adulto na brincadeira é assegurar a sua qualidade, demonstrando preocupação com o envolvimento e fazendo intervenções sensíveis, organizando ambientes lúdicos que promovam a aprendizagem e desenvolvendo um planejamento cuidadoso e flexível, prevendo tempo suficiente para que as crianças possam desenvolver o seu brincar.

Nesses momentos de participação no faz de conta das crianças, seja quando ele é convidado pelas próprias, seja quando ele se convida para brincar, cabe ao adulto, em alguns momentos, despir-se da sua condição e entrar como outra criança na brincadeira, deixando-se levar pela imaginação e interpretando o papel destinado a ele pela criança ou pedindo para representar algum personagem — um bebê, por exemplo —, imitando suas características, chorando, deitando-se, mudando a voz.

Quando as crianças vestem outros personagens, representando adultos de suas relações cotidianas, sendo autoritários com as outras crianças-personagens do faz de conta, simbolizando situações de dificuldade enfrentadas por elas no seu dia a dia (xingam o filho, colocam-no de castigo, gritam para expressar descontentamento, batem no bebê ou jogam-no no chão, arremessam longe os objetos), nem sempre elas gostam da presença do adulto, pois preferem estar à vontade a fim de extravasar seus sentimentos.

Nesses momentos, o professor pode conhecer melhor a criança, pois é na brincadeira que ela vai se revelar e trazer situações que vivencia em seu dia a dia, fora da escola. Nos casos em que há algum conflito, ou quando a criança está passando por alguma situação de sofrimento, o professor pode auxiliar e buscar alternativas para ajudá-la.

Quando me deparo com essas situações no cotidiano da escola e passo a observar as crianças em suas representações de adultos autoritários, percebendo que estão sendo observadas, elas disfarçam e algumas vezes até mudam de lugar ou de brincadeira. Em outros momentos, quando elas exploram objetos industrializados — como motocas, balanço, cavalinhos —, nem sempre cabe ao professor participar, algumas vezes por serem frágeis e não suportarem o peso de um adulto; outras, pelo tamanho do adulto em relação ao brinquedo. Situações há em que o professor tenta sugerir que também pode participar, e as crianças falam “Você não pode, é muito grande”. Cito como exemplo um momento na pesquisa em que eu observava as crianças brincando na sala, onde a professora havia criado várias cabanas para exploração. Estas possuíam tamanhos variados, umas maiores, outras menores. A professora foi convidada a brincar junto com as crianças, e quando ela tentou entrar em uma cabana pequena, V, menina de 4 anos, falou: “Você é muito grande, não vai conseguir entrar”. A professora questionou, então, como faria para brincar junto na cabana, e elas então sugeriram que fizesse outra maior na qual conseguisse entrar. Nessa situação, a professora provocou nas crianças uma inquietação, instigando-as a encontrar uma solução para sua participação na brincadeira, já que haviam-na convidado para brincar. Se não houvesse a sua intervenção, é possível que elas simplesmente falassem que ela era

muito grande e que não poderia mais brincar naquele momento, ou continuariam brincando, e a professora apenas ficaria observando.

Diante das mais variadas situações que surgem no dia a dia, é importante que os adultos, tanto pais como professores, estejam atentos e dispostos a conversar com as crianças, intermediando, problematizando e construindo aprendizagens a partir dos momentos de brincadeira, sempre evitando decidir pelas crianças ou ter atitudes autoritárias diante delas. O importante é sempre fazer com que elas reflitam sobre as situações e que, na medida do possível, possam resolver as situações dando seu ponto de vista e dialogando.

Mrech (2008) acredita ser fundamental que o professor perceba cada criança na sua relação com o lúdico, observando suas especificidades e singularidades. Em um ambiente familiar, por exemplo, apesar de dois irmãos apresentarem processos de constituição parecidos, eles são completamente diferentes quando possuem a palavra e podem se expressar. Também na escola cada sujeito é único, mesmo em uma turma com crianças de mesma idade. Cada qual tem seu modo de pensar, de agir, de brincar e de interagir com as demais crianças. Algumas são mais tímidas, outras mais extrovertidas; algumas conseguem se expressar com mais facilidade do que outras, tanto nas conversas quanto nos momentos de brincadeira, e o professor precisa ter a sensibilidade de perceber como cada uma se revela.

Acredito que os adultos, sejam pais ou professores, precisam despir-se do adultocentrismo e adotar a postura de um adulto diferente ou atípico, tornando-se parceiro da criança, e não só nos momentos de brincadeira, fazendo com que esta possa ser protagonista, a partir da criação de um ambiente de confiança, segurança, admiração, amizade, cumplicidade.

De acordo com Corsaro (2009), adulto atípico é uma espécie de criança grande que busca diminuir as diferenças existentes entre ele e a criança. Muitas vezes é preciso adotar uma postura menos controladora, quando brincamos com as crianças, e ser um adulto atípico, demonstrando interesse em olhar e conhecer a vida e os movimentos delas. Trata-se de um adulto que demonstra segurança na brincadeira com a criança, sabendo quando pode se convidar para brincar e como pode se envolver, conseguindo descentrar-se do seu olhar de adulto para poder perceber o olhar da criança. Corsaro (2009) também afirma que o adulto atípico é

aquele que adota uma postura diferente dos outros adultos, buscando com isso estabelecer uma relação mais próxima com as crianças nos seus processos interativos. Os professores da educação infantil precisam construir-se a cada dia como adultos atípicos nas suas relações com as crianças, estando sempre dispostos a interagir com elas em seus momentos de brincadeira, sendo convidados ou convidando-se para brincar. É preciso também que, quando necessário, sejam observadores atentos desses momentos em que as crianças se revelam únicas, tanto quando estão brincando sozinhas quanto com outras crianças. Afirma Oliveira (2012, pp. 123-124):

Um instrumento valioso para o trabalho do professor é a observação do brincar infantil, voltada para compreensão das interações das crianças e para o reconhecimento de suas competências. Uma vez que a direção do jogo é dada pelas crianças, o professor pode participar mais ativamente oferecendo-se como coparticipante, estimulando-as a fazer aquilo que se propuseram, a interagir de modo construtivo, dando tempo para que resolvam os problemas ou ultrapassem os desafios que encontram.

Enquanto brincam, os adultos podem estabelecer e também aprofundar vínculos afetivos e construir relações. Para Moyles (2006, p. 27), “a maioria das formas do brincar também pode promover o relacionamento entre a criança e o adulto se o adulto se envolver em uma atividade de brincar com a criança”.

Quando as crianças brincam com seus pares, sejam eles crianças ou adultos, e significam suas ações pelos modos como os representam no faz de conta, estão manifestando um desejo de criar vínculos com eles. Infelizmente sabe-se que alguns pais e professores não brincam com as crianças. Aqueles muitas vezes por não terem tempo, e estes por não acharem importante, ou por ocuparem-se em outras atividades enquanto as crianças brincam. Alguns pais ainda acreditam que não é através das brincadeiras que as crianças aprendem, inclusive questionando a escola se elas passaram o dia apenas brincando. Segundo Moyles (2006, p. 45):

Quando os pais dizem aos seus filhos “vá brincar”, eles normalmente esperam que a criança realize alguma atividade prazerosa, auto-iniciada e que não envolva a participação adulta ou muita supervisão. As crianças, sem dúvida, interpretam essa sugestão como uma oportunidade de sair do caminho do adulto nos momentos em que eles estão fazendo alguma coisa mais importante. De fato, a linguagem empregada ao encorajar a criança a brincar dá a impressão de que a atividade é desvalorizada.

No dia a dia, as crianças exploram brinquedos e brincadeiras, transformam objetos aleatórios em brinquedos com significados bem definidos, escolhem a brincadeira ou esta surge de alguma situação vivenciada na rotina. Em outros momentos, o adulto sugere a brincadeira, até mesmo para observar como a criança reage a momentos adversos, podendo problematizar e até auxiliá-la quando ela não consegue resolver algum conflito. Durante as brincadeiras, muitas vezes elas reproduzem situações vividas no dia a dia, brincam de casinha fazendo comida e lavando louça, cuidam do bebê, trocam sua fralda, mudam sua roupa, levam-no para passear e, quando fica doente, medem sua temperatura, medicam-na, levam-no ao médico. Nas falas surgem expressões ouvidas no cotidiano, tanto em casa como na escola, elas aumentam o volume da voz para expressar sentimentos ou a diminuem, cuidando para não acordar o “filho” que está dormindo. Os meninos, ao brincarem com carrinhos ou caminhões, imitam os sons emitidos por estes ao empurrá-los para lá e para cá, ora devagar, ora rápido, demonstrando quão velozes são. Quando brincam com tecidos, passam a transformá-los em capas de super-heróis, vestidos de princesa, véu da noiva que vai casar com o seu amor. As bolas dentro da roupa passam a ser barriga de grávida, e simples objetos, alimentos ou madeiras viram revólveres, espadas ou o que a imaginação permitir. As crianças imitam inclusive os adultos nessas situações.

No entanto, quando se trata de brincadeiras que envolvam regras, de conhecer novas brincadeiras, de situações que demandem cuidados com os brinquedos ou daquelas em que é preciso criar novos enredos, a participação e mediação do adulto são fundamentais, contribuindo de forma a estabelecer espaço e proporcionar situações para a interação entre as crianças e também delas com os pais ou professores. Algumas crianças, porém, precisam de alguém que as ajude a aprender a brincar, e não apenas que lhes dê tempo e espaço. Singer (1973) e Dunn e Wooding (1977 apud Moyles, 2006) acreditam que o envolvimento parental durante o brincar influencia o desenvolvimento intelectual e emocional da criança, bem como que as crianças que brincam com seus pais apresentam altos níveis de imaginação e criatividade. Segundo Moyles (2006, p. 46), “ao brincar com seus filhos, os pais os estão ajudando a aprender a brincar com os seus pares”. Pais e professores ensinam as crianças a brincar com seus pares, porém nem sempre se

consideram ou são considerados pelas crianças como tais. Percebo com frequência que muitos adultos, sejam eles pais ou professores, brincam com as crianças por brincar ou para ensinar algo, mas não percebem quão significativa é, para ambos, essa parceria com os pequenos e a importância que tal relação tem para o seu desenvolvimento, para o fortalecimento de vínculos afetivos, para a confiança recíproca. Quando a criança convida o adulto a brincar ou permite que este faça parte das suas brincadeiras, demonstra a confiança e o prazer que sente em partilhar situações plenas de emoção e afetividade.

É preciso, portanto, que o adulto esteja atento ao brincar das crianças, seja como participante ou espectador, para que perceba como estas brincam, como se dão as relações com seus pares e de que forma elas conseguem compreender as situações do seu cotidiano e dar-lhes significado por meio do faz de conta.

3.6 ANALISANDO OS DADOS GERADOS

3.6.1 As crianças e as brincadeiras de faz de conta

Em todos os momentos em que estive com as turmas para realizar as observações, tanto em sala como nos outros espaços da escola, como pracinha, gramado, solário e área coberta, poucas foram as situações em que as crianças não estavam brincando, pois, mesmo tendo organizado o cronograma para observar mais especificamente os momentos de brincadeira das crianças, houve oportunidades em que cheguei na turma e elas não estavam brincando. Por vezes, elas estavam em roda, combinando a atividade dirigida que seria proposta pela professora ou participando de uma hora do conto, mas, na maioria de nossos encontros, elas estavam brincando e entregando-se à magia destes momentos vividos por elas plenamente. Sempre, ao entrar na sala, ou em outros espaços que estivessem explorando, procurei ficar afastada, para observar as brincadeiras; em alguns momentos me aproximava para que pudesse ouvir as falas que emergiam das suas criações e dos diálogos entre os colegas ou com os brinquedos e objetos que estavam manuseando. Por vezes, também fui convidada a brincar com eles, ser

um personagem ou simplesmente provar as comidinhas saborosas, os sucos bem refrescantes ou os cafés quentinhos que estavam fazendo para a visita.

Em alguns momentos, as crianças se aproximavam com curiosidade para saber o que a “profe” Cris estava fazendo na sala deles, e ainda com um caderno, meu Diário de Campo. “O que você está desenhando?”, perguntou-me V (menina, 4 anos). Expliquei que estava ali para vê-los brincar e que escrevia no meu caderno o que eles estavam fazendo, do que brincavam (Diário de Campo, 30/09/2015).

Durante as observações, muitos foram os momentos em que pude presenciar as crianças brincando de faz de conta, brincadeira que é muito intensa na faixa etária dos 2 aos 4 anos de idade.

Foram inúmeras as manifestações de criatividade e de representações das vivências de mundo que presenciei enquanto os observava brincar. Inúmeras situações vivenciadas no dia a dia, tanto de casa quanto da escola eram ressignificadas durante o faz de conta. Poderia descrever vários momentos que me chamaram a atenção, mas destacarei alguns que foram mais significativos para minha pesquisa.

Hoje observei as crianças brincando no gramado da escola. Além de explorar os brinquedos fixos (balanço, ponte pênsil, escorregador), a professora também trouxe bambolês, pula-pula e bolas. Quando cheguei, já estavam brincando. Os meninos explorando a ponte e o escorregador, onde escorregavam de formas variadas (sentados, deitados, de costas ou de barriga). Também corriam pelo pátio tais como super-heróis. A (menina, 3 anos) e R (menina, 4 anos) brincavam de cachorro, uma era o cachorrinho e a outra a dona. A falava para R que era o cachorrinho, o que ela devia fazer, e ela fazia (pulava, deitava, rolava, dormia). Ficaram ali brincando por um bom tempo. I (menina, 4 anos), brincava com uma bola — rolou, chutou, sentou sobre a bola, rolou a bola pelo corpo, até que a colocou debaixo da blusa, como se fosse uma barriga de grávida, passou a mão pela barriga e conversou olhando para baixo. Colocou as mãos nas costas e andou de um lado ao outro. K (menina, 4 anos) se aproximou para brincar com I, que tirou a bola da sua blusa e colocou debaixo da blusa de K, pediu para que deitasse no pula-pula que estava perto delas. I passou a mão na barriga de K, falou alguma coisa e, de repente, “nasceu o bebê”. Colocou então a bola nos braços e embalou, fazendo carinho. Em seguida K, colocou a bola em I e fez o mesmo. Quando “nasceu o bebê”, acarícia-o e logo deixaram a bola de lado e as duas foram brincar de balanço. (Diário de Campo, 30/09/2015)

A professora titular observava as crianças enquanto brincavam. Quando percebeu que eu observava atenta à brincadeira de I e K, se aproximou de mim e

relatou que ambas têm irmã e sobrinho recém-nascidos em casa e que, há algumas semanas, estão simbolizando essa situação nas brincadeiras.

Durante a conversa com essa professora na entrevista, ela trouxe esta situação em uma de suas respostas. Ao perguntar se ela aprendia com as crianças quando estas estão brincando ela diz:

Muitas coisas. Pra mim a brincadeira é a linguagem da infância. Eu vejo assim as brincadeiras, a cultura, o que eles vivem em casa, tem meninas que a irmã, a mãe tá grávida, elas brincam muito de bebê, de dar mamã', sai falas bem importantes, 'passa devagarzinho a pomada, porque ele tá assado'. Então, assim, surge o cuidado, surge afetividade, as questões emocionais deles nas brincadeiras. Tive duas meninas que as mães ganharam bebês, elas estavam numa fase, bem emotivas, brincando de bebê, se arrastando pelo chão. E as duas passaram por momentos assim, momentos diferentes, mas reproduzindo as mesmas coisas. Se arrastando no chão, brincando de bebê, estavam mais choronas. Vi que elas estavam precisando mais de atenção e eu não tinha ligado ao fato de que as mães estavam com bebês em casa. Passado esse momento, tinha umas dando mamã no peito pra criança, trocando fralda, falando que queriam ter filhos. Então assim, a brincadeira pra mim é a linguagem mais importante deles. Eles aprendem regras, eles aprendem a brincar, dividir a compartilhar. Surgem sentimentos, na brincadeira. Vários sentimentos que talvez em uma atividade dirigida, sem possibilidade de criação, que tu não perceba. Surge a criação, autonomia, a criatividade. (Professora, 18/11/2015)

Muitas das falas dessa professora foram bem marcantes e algumas me deixaram especialmente feliz ao saber que existem professoras apaixonadas pela infância, pelas crianças e pelo trabalho que realizam com elas. As conversas, ao longo da entrevista, apenas confirmaram o que vivenciei durante as observações.

Muito do que as crianças expressam nas brincadeiras são situações que vivenciam em casa ou situações que de alguma forma ainda não conseguem elaborar. De acordo com Moyles (2006, p. 49):

Especialistas em educação vêem o brincar, especialmente o imaginativo, como tendo um papel crucial no desenvolvimento de capacidades como solução de problemas, criatividade e flexibilidade nas crianças pequenas. Nós acreditamos que, por meio do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as cerca.

Em consonância com as palavras de Moyles (2006), considero que as brincadeiras de faz de conta contribuem para que as crianças assimilem as situações que estão vivenciando. Além disso, elas podem reviver situações que lhes

causam alegria, excitação, medo, tristeza, raiva, enfim que lhes permitem vivenciar diferentes emoções.

Ao questionar os pais sobre a importância do brincar na vida da criança, foi unânime a afirmação de que, sim, sem dúvida é importante que ela brinque, e muitos afirmaram que é por meio da brincadeira que a criança aprende. Apresento a seguir quadro com as respostas dos pais à questão “Você considera a brincadeira importante na vida de uma criança? Por quê?”.

| P1 (22 anos, mãe de menina) | P2 (26 anos, mãe de menina) | P3 (33 anos, mãe de menino) | P4 (22 anos, mãe de menina) | P5 (46 anos, mãe de menino) |
|---------------------------------------|---|--|---|--|
| Sim, pois é brincando que se aprende. | Sim, porque é brincando que se aprende e se amplia seus horizontes. | Sim, para o aprendizado. | Sim, considero a melhor fase da vida é ser criança. | É muito importante para o crescimento e convivência. |
| P6 (30 anos, mãe de menina) | P7 (43 anos, pai de menino) | P8 (30 anos, mãe de menina) | P9 (41 anos, mãe de menina) | P10 (37 anos, mãe de menina) |
| Sim, pois é brincando que se aprende. | Sim, é quando ela desenvolve sua imaginação, mostra sua maneira de ser. | Sim, porque é onde se desenvolve o raciocínio, amizades etc. | Sim, para ela se desenvolver melhor. | Sim, porque esse é o momento dela, e passa logo. |

Quadro 2 – Resposta dos pais
Fonte: elaborado pela autora.

Mesmo esses pais demonstrando ter essa consciência da importância do brincar na vida das crianças, arrisco afirmar que infelizmente muitas crianças que participaram da pesquisa passam mais tempo na frente da televisão do que brincando, talvez por ser mais cômodo, pois assim as crianças ficam quietas, não incomodam os pais, que muitas vezes chegam cansados do trabalho e não têm tempo para dar atenção e para brincar com elas. Durante a pesquisa foi possível perceber ao observar as brincadeiras, que os meninos brincam de luta, super-heróis;

as meninas são as personagens de novelas infantis e dos filmes e desenhos, muito do que a mídia apresenta é representado pelas crianças de um modo geral e por essas crianças que observei enquanto brincam. A mídia muitas vezes hipnotiza as crianças com desenhos e personagens da moda, no entanto, é necessário que o adulto também incentive a criança a brincar, crie situações para que possa desenvolver sua imaginação, que possa se divertir e desfrutar de uma infância feliz. É fundamental que cada adulto garanta momentos prazerosos em que a criança possa brincar, sem precisar se preocupar com o tempo, que possa conhecer e explorar diferentes espaços e que estabeleça vínculos com seus pares e também com os adultos. Penso que não é necessário que nada impeça a criança de assistir televisão, os desenhos preferidos, novelas, mas ela precisa ter mais tempo para brincar, imaginar, interagir, em vez de apenas ficar na frente da televisão. Pelo que pude observar durante os momentos em que estive com a turma e também pelas vivências que tenho como professora, é notório o tanto de tempo que as crianças passam em frente da televisão e acabam deixando de brincar para assistir aos desenhos e programas, nem sempre produzidos para o público infantil. Por meio das falas, ações, roupas, calçados usados pelas crianças pesquisadas, transparece a influência da mídia em suas vidas.

Quando questionados sobre as brincadeiras que as crianças costumam brincar, os pais relatam que as crianças exploram brinquedos como bola, boneca, carrinho, mas também que gostam de brincadeiras de faz de conta, como brincar de casinha, comidinha, cabeleireira, enfermeira. Nos questionários de meninos eles não utilizam a palavra faz de conta, mencionam apenas a utilização dos brinquedos industrializados, porém acredito que em casa, assim como na escola, utilizem esses brinquedos para o faz de conta, pois eles propiciam diferentes enredos. No entanto, durante as observações, presenciei várias brincadeiras de faz de conta, tanto com o uso de brinquedos industrializados (carrinhos, bonecos de super-heróis, bichinhos de borracha, entre outros) como a partir da criação de brincadeiras ou representação de situações do dia a dia, desenvolvendo temas e enredos com super-heróis, lutas, marinheiros, donos de cachorros, ou até eles sendo os cachorros, por exemplo.

Durante a entrevista com a professora, ao conversar sobre os momentos de livre escolha das crianças, ela me contou que eles costumam sempre escolher a

brincadeira, mas que existem dois grupos bem distintos quanto às escolhas do brincar: as meninas gostam de brincar com as bonecas, na casinha, com os utensílios de cozinha, para fazer comidinhas; já os meninos preferem brincar com os carrinhos, jogos de memória, quebra-cabeça, legos, bonecos de super-heróis. Nos momentos em que estive com a turma, presenciei inúmeras situações em que os meninos também escolhem brincar na casinha, mas geralmente, nessas situações, brincam em companhia das meninas. Em nenhuma situação relacionada à brincadeira de casinha eles estavam somente entre eles. Brincavam com as bonecas, levavam elas para passear, ao médico, trocavam roupas e inclusive, em alguns momentos, eles eram os bebês da brincadeira. Observei que no primeiro momento das brincadeiras de faz de conta propiciados pela professora, os meninos escolhem brincar com carrinhos, jogos de legos, ou animais de borracha, ou vivenciando o faz de conta como cachorro, fazendeiro, super-herói, mas, durante o tempo em que ficam brincando de faz de conta, mudam de brincadeira e interagem na casinha com as meninas que já estão interagindo com elas. Quando chegam, pedem para cuidar dos filhos ou escolhem ser médicos e cozinheiros. A seguir, relato um momento de brincadeira das crianças:

A (menina, 4 anos) está brincando na casinha e convida M (menino, 4 anos), I (menina, 4 anos) e J (menino, 4 anos) para brincar também. A diz que seria a mamãe e que M e I vão ser os filhos. J diz que quer ser o filho também, mas A fala que ele será o papai. M, enquanto brinca chora, imitando o choro de um bebezinho. E (menino, 4 anos) entra na brincadeira, deita e chora como bebê, A deita do seu lado para niná-lo. M (menino, 4 anos) observa a brincadeira dos amigos e pede para ser o cunhado. I, desmaia e A pede ajuda para a professora para chamar a ambulância. A professora “liga” e passa o telefone para a A que fala “me ajuda, me ajuda, minha filha morreu”. (Diário de Campo, 14/10/2015).

De acordo com a professora, os meninos interagem na casinha, mas não sempre, eles participam mais desses momentos quando há algum elemento surpresa proporcionado por ela, como farinha, água, folhas; é nestes momentos que ela percebe uma maior participação dos meninos e eles também acabam permanecendo por mais tempo nesse tipo de faz de conta. Ela relata ainda que na escola, as crianças costumam brincar de

“Fazer comida, médico, eles falam muito de posto de saúde. Tu vê bem a realidade, alguns fazem vacina. Brincam de mamãe, mamãe e papai. Médico. De cozinheira, muito de cozinheira. Eu acho que isso é muito, é bem forte, pela questão de eu ter aquela cozinha na sala, então essa brincadeira de cozinhar, de fazer comida é bem forte, sempre tem alguém lá fazendo comida, principalmente quando eu dou objetos pra eles brincarem. Eu dou farinha, largo água, dou folha, pedra. Às vezes, elas arrancam florzinha no pátio e levam para a sala, e, quando eu vejo, elas tão colocando nas panelas. Então a brincadeira de cozinhar na sala é muito forte, elas brincam bastante. Eles representam a rotina também, a hora do almoço, a hora do soninho, tem momentos que coloco as caminhas no chão pra eles brincarem, eles brincam da hora do soninho, deitam do lado do colega, eles querem fazer o colega dormir, quando não dá certo eles pegam as bonecas [...]”. (Professora, 18/11/2015)

Há diversos relatos da professora sobre as brincadeiras das crianças na escola que vão ao encontro do que presenciei durante as observações. Tanto os meninos como as meninas vivenciam o jogo simbólico, em alguns momentos com temas diferentes, separando-se em grupos exclusivos de meninos e de meninas e, em outros, participando juntos da mesma brincadeira. Outra situação que gostaria de destacar aconteceu em um início de tarde:

Quando entro na sala, as crianças estão sendo acordadas, calmamente, pela professora. Esta os conduz até o tapete, para que coloquem os tênis e em seguida vão sozinhos ao banheiro. Quando retornam, já se dirigem para a brincadeira, escolhem onde querem brincar e aos poucos vão escolhendo seus pares. M (menino, 4 anos), N (menino, 4 anos), J (menino, 4 anos) e M (menino, 4 anos), escolhem brincar com os carrinhos na pista. Organizam-se para que cada um explore uma vez, mostrando como seu carro é veloz. Brincam por pouco tempo e logo começam a brincar de cachorro dentro da cabana, todos são cachorros. As meninas envolvem-se na casinha, fazendo comidinha e levando os bebês para passear, trocam a fralda e a roupa do bebê. Quando o bebê de I (menina, 4 anos) fica doente, ela mede a febre, utilizando uma madeirinha como termômetro e dá um chá e remédio. E (menino 4 anos), V (menina, 4 anos) e A (menina, 3 anos) levam panelinhas, potes e macarrão para dentro da casinha. Brincam de fazer comidinha. (Diário de Campo, 18/09/2015)

Estas, sem dúvida, são situações vivenciadas pelas crianças no dia a dia, seja em casa ou na escola. Ao brincar com as bonecas, cuidam, levam para passear, trocam a fralda, dão mamadeira, e, em caso de estarem doentes, verificam a febre e as medicam. Durante os momentos de brincadeira, conhecemos muito sobre as crianças, pois são nestes momentos que elas conseguem se expressar com mais naturalidade, espontaneidade. Bomtempo (2001) aponta que este momento de brincadeira nos atrai, dando a impressão de que as cenas se

desenrolam de forma a não deixarem dúvidas do significado que os objetos passam a assumir num determinado contexto. Dentro da brincadeira os papéis são desempenhados com clareza, a menina torna-se mãe, tia, irmã ou professora. O menino torna-se pai, tio, irmão, cunhado, professor. Para a autora:

Podemos observar crianças que brincam imitando barulhos de canhão e roncões de aviões com apenas alguns pedaços de madeira e soldados de plástico. Ainda, uma menina dá grandes instruções à sua amiga invisível para que não molhe nem suje os sapatos em um lamaçal. (BOMTEMPO, 2001, p. 60)

A brincadeira permite que a criança construa novas possibilidades de ação e inúmeras formas de arranjar elementos do ambiente em que está brincando. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são utilizados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações utilizadas pelas crianças. De acordo com Oliveira (2002), a brincadeira cria condições para uma transformação significativa na consciência infantil, porque exige da criança formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Para a autora:

Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2002, p. 160)

Oliveira (2002) complementa dizendo que a brincadeira de faz de conta é ainda um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena, pois ela aciona e desenvolve processos psicológicos, particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens. Com o faz de conta, a criança passa a representar o mundo por imagens, a tomar o ponto de vista do interlocutor, seja ele adulto, seja outra criança com quem está interagindo. Ela passa, além do mais, a construir seus próprios argumentos durante a brincadeira, ou seja, faz suas escolhas de personagens e negociações quando há mais de uma criança querendo o mesmo papel.

Nesse sentido, percebe-se quão imprescindível é proporcionar momentos de brincadeira em diferentes espaços para as crianças e utilizando recursos variados e interativos, para que consigam criar, inventar e internalizar suas vivências e assim construir novas aprendizagens. Também é fundamental o olhar atento do professor às situações que se criam durante as brincadeiras, para que possa auxiliar as crianças nesse processo de compreensão da realidade. É o que veremos a seguir.

3.6.2 As crianças como protagonistas do seu brincar

Durante os momentos em que observei a turma de faixa etária de 3 anos e também a professora que os acompanha, tive experiências muito significativas e que além de contribuir com a pesquisa, agregaram valores à minha prática pedagógica. Sempre aprendo muito com as crianças, a convivência com elas me torna uma pessoa mais feliz e me realizo quando posso estar e brincar com elas. Enquanto as observava brincando, muitos convites para brincar com elas foram surgindo. Em alguns momentos participei e em outros fui apenas espectadora do brincar. Houve momentos em que precisei me afastar, ficar assistindo de longe a brincadeira, para que minha presença não interferisse nas brincadeiras e no protagonismo das crianças. A maioria das brincadeiras de faz de conta que presenciei são as que envolvem papéis de papai, mamãe, filhinho, princesas, super-heróis. Nessas brincadeiras os papéis de mamãe geralmente eram protagonizados por A (menina, 3 anos), V (menina, 4 anos) e I (menina, 4 anos), sempre que elas estavam na brincadeira, que geralmente acontecia em torno da cozinha e da cabaninha, elas tentavam escolher entre si os papéis, para decidir quem seria a mamãe e quem seriam os filhos, mas geralmente todas queriam ser a mamãe, surgindo assim conflitos e em alguns momentos era necessário a intervenção da professora para que conversassem e cada uma fosse um pouco a mamãe. Quando uma já estava brincando na casinha e outra chega para interagir, esta que estava brincando falava “eu sou a mamãe” e a colega escolhia outra personagem, como por exemplo ser a filha. Quando decidiam os papéis brincavam por bastante tempo em torno de representações de situações vivenciadas no cotidiano. A primeira situação que

gostaria de destacar aconteceu em um dos primeiros momentos em que estive com a turma.

Quando cheguei, as crianças estavam brincando na sala, explorando os brinquedos e os espaços (casinha, canto dos carrinhos, bichinhos de borracha na mesa). I (menina, 4 anos), estava na casinha e convidou J (menino, 4 anos), que estava brincando com carrinhos, para brincar com ela. “Tu vai brincar comigo na casinha?”, ele apenas olhou e não respondeu. “Vai brincar aí ou lá?”, perguntou novamente. Ele então apontou para a cozinha e foi brincar com ela. Então entrou na cozinha e deitou. I fez comidinha e levou para ele. Depois que ele “comeu”, conversaram sobre a compra de novas colheres. Então J voltou a brincar com os carrinhos. (Diário de Campo, 29/10/2015)

Quando nos deparamos com uma cena dessas durante os momentos de brincadeira das crianças, logo pensamos que I é a protagonista da brincadeira, pois escolhe o espaço para brincar, inventa a brincadeira, convida o colega e este simplesmente aceita brincar com ela. No entanto, precisamos compreender que todas as crianças podem ser protagonistas do seu brincar e nesta cena não é diferente. I apresenta-se como protagonista por escolher sua brincadeira, seu espaço e o seu parceiro para brincar, mas J também é protagonista, pois aceita brincar com I e, depois de interagir com ela na casinha, conversar sobre o que estão brincando, escolhe trocar de brincadeira, interagindo com outros pares. Não é protagonista apenas aquele que cria, que escolhe os personagens ou tem o papel principal, mas também aquele que opta em fazer aquilo que foi indicado ou sugerido pelo colega, seu parceiro na brincadeira, sentindo-se satisfeito e alegre com essa participação.

Infelizmente os adultos nem sempre têm essa compreensão sobre o protagonismo das crianças durante as brincadeiras. Muitos têm a concepção de que para ser protagonista é preciso tomar a frente da situação. Só será protagonista se for muito participativo, criativo, desinibido, espontâneo, contribuindo com tudo que é proposto, dando sugestões. No entanto, aquele que fica mais caladinho, muitas vezes por ser tímido e não gostar de se pronunciar, aquele que sempre aceita o personagem que lhe é indicado, também é protagonista do seu brincar, simplesmente por ter dito sim ao que lhe foi proposto e brincar prazerosamente, entregando-se na composição e representação do referido papel. Algumas crianças, no entanto, não conseguem exercer seu protagonismo, apenas fazem aquilo que

lhes é indicado pelo outro, nestes casos, é importante o olhar e a parceria do adulto que irá lhes auxiliar nas negociações, escolhas, incentivando-as para que aos poucos consigam negociar, recusar, propor um papel que gostariam de representar, exercendo, dessa maneira, seu protagonismo durante as brincadeiras. Penso que é fundamental que o professor se organize para conhecer o funcionamento dessas crianças diferenciando-as das demais do dia a dia. Neste trecho do Diário de Campo, podemos perceber um exemplo:

As crianças estão brincando na sala, é início da manhã, aos poucos um a um vai chegando e escolhendo um espaço e um brinquedo para explorar. Quando M (menino, 4 anos) chega, se junta aos meninos na mesa, que estão brincando com bonecos e bichinhos de borracha. J (menino, 4 anos) senta-se ao seu lado e entrega todos os bonecos para M, que começa a escolher os personagens de cada um e eles então passam a interpretar o que M lhes fala. Logo desistem dos bichinhos, e M, J e N (menino, 4 anos) começam a conversar para ver quem será o Chapolim Colorado. Resolvem que será o M, e os outros serão seus amigos. (Diário de Campo, 29/10/2015).

Em alguns contextos e situações, as crianças não se importam que alguém escolha para eles qual será seu personagem; por vezes, até contam que é isso o que vai acontecer, pois há entre os pares uma criança mais comunicativa e que geralmente toma a frente nas brincadeiras. Por outro lado, há também contextos em que a criança não gostaria de assumir determinado papel que lhe foi indicado, mas aceita para poder brincar junto com o grupo. Ela não está feliz com a situação; queria ser a princesa em vez de ser a bruxa, mas não consegue reverter sua posição na brincadeira. Nesse caso, podemos compreender que a criança não está sendo protagonista e vai ficar na brincadeira para estar perto dos colegas. Mas há situações em que ela se recusa a representar um papel que lhe foi atribuído e, correndo todos os riscos de isolamento, se retira da brincadeira, revelando-se corajosamente seu protagonismo. A cena a seguir revela um pouco sobre essa modalidade de protagonismo das e entre as crianças:

A (menina, 4 anos) está com uma toalha na cabeça e se aproxima para brincar com I (menina, 4 anos), que está deitada na cabana. A diz, “eu sou o lobo”. I não concorda e sai da brincadeira. (Diário de Campo, 29/10/15)

Ou ainda, quando uma criança quer brincar com determinado brinquedo e mesmo que outra criança lhe diga que não pode, ela não aceita os argumentos da colega e segue com seu interesse pela brincadeira, protagonizando suas escolhas.

N (menino, 4 anos) está brincando com um carrinho de boneca, cor de rosa. A (menina, 3 anos) se aproxima e diz “menino não brinca com esse carrinho”. Ele logo responde “menino brinca, sim.”; se afasta e continua brincando com o carrinho. (Diário de Campo, 05/11/2015).

Percebo que cada vez mais as crianças de modo geral, assim como as observadas durante a pesquisa, têm conseguido assumir-se como protagonistas das suas brincadeiras, tomando decisões, fazendo suas escolhas, mas ainda é preciso progredir nesse sentido, pois ainda encontramos no dia a dia ambientes marcados por restrições, ordens inquestionáveis, organização rígida dos espaços e tempos definidos pelos adultos, exigência de silêncio e pouca interação dos adultos com as crianças, seja para as brincadeiras, seja para as imposições. Para Oliveira (2012), manter essas concepções mais antigas de educação e não permitir o protagonismo das crianças nesses ambientes faz com que as crianças sejam mais passivas e contemplativas de decisões e encaminhamentos feitos pelos outros do que integrantes e participantes efetivos do cotidiano. Para a autora:

[...] a ligação das crianças com sua escola — um lugar, em princípio, potencialmente carregado de sentidos afetivos, cognitivos e sociais para as crianças — era marcada por uma relação de não protagonismo e não pertencimento, mesmo sendo o lugar onde passavam a maior parte do tempo em suas vidas. (OLIVEIRA, 2012, pp. 97-98)

A funcionalidade de um espaço com condições mínimas para que ocorra o brincar se revela também nas oportunidades para que as crianças se apropriem dos espaços, com liberdade de escolha e expressão. Por mais paradoxal que pareça, ao lado dessa liberdade, deve haver uma segurança garantida pela ação do professor, para que a criança possa fazer suas escolhas durante as brincadeiras, circulando nos ambientes com confiança crescente, sem depender inteiramente do professor para ter acesso aos materiais e brinquedos, ou de sua anuência para realizar simples ações do cotidiano, como beber água ou ir ao banheiro. Ou seja, é preciso engendrar um espaço de liberdade acompanhada, uma liberdade construída na

relação com o outro, seja a professora, seja as demais crianças com as quais interage cotidianamente, investindo e argumentando sobre os princípios das regras e dos combinados, por exemplo.

De acordo com os pais, a partir das análises das respostas dos questionários, as crianças, na maioria do tempo em que brincam em casa, brincam sob a supervisão dos pais, mas também há casos em que brincam sem ter um adulto por perto.

| P1 (22 anos, mãe de menina) | P2 (26 anos, mãe de menina) | P3 (33 anos, mãe de menino) | P4 (22 anos, mãe de menina) | P5 (46 anos, mãe de menino) |
|---|---|--|--|--|
| Na maioria do tempo é supervisionada. Brinca sozinha quando está frio ou chovendo, dentro de casa. Brinca sob supervisão do adulto na rua e no pátio. | Sempre tem a mãe ou a vó tomando conta. | Não respondeu. | Brinca sozinha e às vezes, perto da gente. | Sempre supervisionado pela mãe. Quando brinca de carrinho, brinca sozinho. |
| P6 (30 anos, mãe de menina) | P7 (43 anos, pai de menino) | P8 (30 anos, mãe de menina) | P9 (41 anos, mãe de menina) | P10 (37 anos, mãe de menina) |
| Brinca com supervisão, de casinha, escolinha. | Sozinho ele brinca de carrinhos e homenzinhos. Com os pais de esconde-esconde, pega-pega, luta. | A maioria do tempo sozinha, de vez em quando, vou dar uma olhadinha. | Supervisionado. | Das duas maneiras, ela não é tímida, brinca sempre que quiser. |

Quadro 3 – Resposta dos pais
Fonte: elaborado pela autora.

Percebo como é importante essa preocupação dos pais em acompanhar a brincadeira das crianças e mostrar-se atento às suas interações e representações no momento de brincar. Também considero fundamental que as crianças tenham espaço para fazer suas escolhas de brinquedos e brincadeiras, podendo assim exercer seu protagonismo. Penso que o adulto deva estar sempre atento ao brincar, mesmo que em alguns momentos observe de longe, pois, como já reforçamos

anteriormente, as brincadeiras são possibilidades das mais importantes para se conhecer melhor a criança.

Os pais relatam ainda que são as crianças que fazem as suas escolhas para brincar. P9, 41 anos, mãe, relata que em algumas situações é necessária uma combinação dos momentos de brincadeira, pois o filho sempre escolhe brincar com o vídeo *game*, e, para que também possa explorar outros brinquedos, precisam conversar antes da brincadeira, delimitando um tempo para o *vídeo game*.

Na condição de pesquisadora, ao observar as crianças brincando, além de perceber o protagonismo delas ao fazer as escolhas sobre do que brincar, e, mais especificamente, no jogo simbólico, dos enredos, personagens, ambientes e dos seus pares, foi possível perceber também o olhar da professora para esse brincar e principalmente para o protagonismo das crianças. Fiquei feliz em perceber que a professora valoriza as crianças, suas contribuições, seus conhecimentos e permite que explorem todos os espaços e ambientes com autonomia, permite-lhes ser protagonistas do seu brincar na maior parte do tempo, pois em alguns momentos ela sugere e apresenta às crianças algumas brincadeiras. Observei, por exemplo, alguns momentos de brincar em que, seguindo a orientação da professora, as crianças dividiam-se em dois grupos, em dois espaços distintos, cada um com uma brincadeira diferentes: ou na mesa com os bichinhos de borracha e carrinhos, ou na casinha. Ela os direcionava aos espaços que haviam escolhido brincar, e, nesses momentos, não podiam explorar os demais ambientes da sala, mas, na maioria dos momentos em que os observei, estavam explorando todos os ambientes da sala. Quando converso com a professora sobre o que ela compreende sobre protagonismo, ela relata que está conseguindo aos poucos perceber todas as crianças como protagonistas, que por muito tempo não tinha essa concepção e que para ela protagonistas eram as crianças que mais se destacavam. Às vezes, ainda percebe uma criança mais protagonista do que a outra, mas não reforça isso neles e sempre dá voz a todas as crianças, principalmente na rodinha. Segundo a professora: *“E agora no final do ano, chegando ao fim do projeto, lendo as observações que eu venho fazendo, analisando as brincadeiras deles, eu vejo que eu tenho vários protagonistas”*.

Ela relata também que consegue perceber as crianças como protagonistas nas brincadeiras, quando propõe algo, e eles modificam as propostas que ela fez:

“Eu incentivo muito o protagonismo. Muitas vezes eu planejei uma forma, “eles vão brincar assim, eu penso”. Eu vou fazer essa cabana aqui pra eles brincarem com as almofadas lá dentro e as almofadas não foram nada chamativas pra eles, eles queriam arrastar lá pra dentro as panelas, queriam cozinhar lá dentro. E assim, eu respeito muito isso. Eu acho que é uma tremenda criatividade deles, muitas vezes eu coloquei areia pra brincarem com as miniaturas, esses boizinhos na areia. Eles não queriam brincar com aquilo, eles acharam mais interessante brincar com as garrafas pet lá dentro e com as tampinhas, então assim, foi uma escolha deles, não foi um material que eu propus pra brincar e eu respeito isso. Valorizo muito isso e acho isso muito interessante. Quando eles vão além da minha proposta, acho que, acho não tenho certeza, que isso é o objetivo maior da brincadeira, quando eles se libertam do que a professora propôs inicialmente e procuram um outro meio, uma outra forma de brincar com aquilo ali. Surge a criatividade, a autonomia”. (Professora, 18/11/2015)

A professora relata ainda que sempre faz combinações com as crianças, em todos os momentos e que elas ajudam a decidir o que vai ser feito. Acrescenta que muitas vezes pensou em brincar no solário, por exemplo, mas as crianças sugerem brincar no gramado, porque querem correr, ou brincar na ponte, com tecidos como super-heróis, então ela muda a proposta, valorizando as sugestões e os interesses das crianças.

Percebi durante os momentos em que estive com as crianças e com a professora, quanto as crianças exercem seu protagonismo, tanto durante as brincadeiras como nas demais situações vivenciadas no cotidiano. As crianças têm o direito de ir e vir, são ouvidas, podem dar sugestões, as brincadeiras são planejadas a partir da necessidade, curiosidade e também das sugestões trazidas pelas crianças. Percebi que há uma flexibilidade quanto ao planejamento da professora que muda quando necessário o que foi pensado, sempre visando o bem-estar e a vontade das crianças. A criança, mesmo que muitas vezes o professor não consiga perceber, já se encontra em algum momento da construção da sua autonomia e por isso mesmo consegue propor e até mesmo fazer espontaneamente modificações no planejamento do professor exercendo seu protagonismo. E isso me lembra Meirieu (1998 apud Gaulke, 2013, p. 30):

[...] quando diz que o caminho didático é um caminho que não podemos deixar de percorrer, mas que não pode ter um sentido único, pois requer que o aluno seja levado em conta com suas diferenças, singularidades, aquisições anteriores e em sua maneira de pilotar a aprendizagem, em seu protagonismo.

Ao brincar de faz de conta, a criança também assume suas singularidades e seu protagonismo para fazer escolhas e representações. Mesmo que, em alguns momentos, a professora não perceba as crianças como protagonistas, ela incentiva a sua autoria nas variadas ações do dia a dia e nos momentos de brincadeira. Quando elas não conseguem exercer seu protagonismo, a professora pode auxiliar nas negociações da escolha dos personagens para que todos possam em algum momento representar o que gostariam de ser.

3.6.3 A participação dos adultos nas brincadeiras das crianças

Sempre gostei muito de brincar, não só quando criança, mas também na idade adulta, sempre me interessei muito por jogos que desenvolvam e estimulem a memória. Na minha infância, brinquei muito e, em muitas situações, contei com a parceria de um adulto na brincadeira. Confesso que não me recordo muito da participação das minhas professoras interagindo comigo durante o brincar, mas meu pai sempre foi um grande companheiro e parceiro de brincadeira, o que marcou muito minha infância, e guardo sempre estas lembranças. Quando comecei a trabalhar como professora e me aperfeiçoar na área, o brincar sempre foi um assunto que me instigou muito. Observar as crianças brincando, conhecê-las por meio da brincadeira e interagir com elas nesses momentos, me proporciona grande alegria e faz com que eu aprimore ainda mais o meu trabalho enquanto professora. Ainda não sou mãe para relatar as vivências do brincar com meus filhos, mas posso afirmar que brinco muito com meus alunos e quanto estes momentos me fazem bem. Reforço aqui o pensamento de Oliveira (2012), sobre a necessidade e importância da observação do brincar das crianças, pois esta se constitui como um valioso instrumento quando voltada à compreensão das interações das crianças e para o reconhecimento das suas competências e habilidades.

Quando analisei os questionários, logo busquei as respostas sobre a participação dos pais nas brincadeiras das crianças, o que me deixou muito feliz, pois todos responderam que brincam com seus filhos. Nem todos brincam todos os dias, como podemos ver no quadro a seguir, mas procuram destinar um momento da semana para interagir com as crianças durante as brincadeiras.

| | | | | |
|---|--|--|------------------------------------|---|
| P1 (22 anos, mãe de menina) | P2 (26 anos, mãe de menina) | P3 (33 anos, mãe de menino) | P4 (22 anos, mãe de menina) | P5 (46 anos, mãe de menino) |
| Durante a semana: ao final do dia. Finais de semana: ao longo do dia. | Na parte da noite. | Brinco de noite e em finais de semana. | Mais nos finais de semana. | Final de semana. |
| P6 (30 anos, mãe de menina) | P7 (43 anos, pai de menino) | P8 (30 anos, mãe de menina) | P9 (41 anos, mãe de menina) | P10 (37 anos, mãe de menina) |
| Finais de semana e durante a semana. | Na semana à noite, após o jantar, finais de semana em qualquer hora. | Geralmente quando ela quer desenhar ou pintar, escrever. | Sim. | Depois das 17h nos dias de semana e aos domingos em qualquer horário. |

Quadro 4 – Resposta dos pais
Fonte: elaborado pela autora.

Penso que a participação dos adultos nas brincadeiras das crianças, sejam eles pais ou professores, tem grande importância na vida das crianças, pois além de aprenderem uns com os outros, como já enfatizamos anteriormente, permite constituir e aprofundar os vínculos afetivos. Há momentos em que o adulto não pode brincar junto, pois precisa dar conta das atribuições de sua rotina, porém é importante que tenha reservado um momento para brincar com a criança e também observar a criança brincando, pois aprende-se muito sobre a criança enquanto ela brinca.

Nos questionários, os pais relatam sobre as brincadeiras que realizam com seus filhos e filhas.

| | | | | |
|---|--------------------------------------|------------------------------------|--|--|
| P1 (22 anos, mãe de menina) | P2 (26 anos, mãe de menina) | P3 (33 anos, mãe de menino) | P4 (22 anos, mãe de menina) | P5 (46 anos, mãe de menino) |
| Comidinha, mãe e filha, maquiagem, cabeleireira, escolinha. | De boneca e casinha. | Jogo de memória e futebol. | De jogar bola, pois assim todos entram na brincadeira, de desenhar e andar de bicicleta. | Joga bola com o pai, ele adora. |
| P6 (30 anos, mãe de menina) | P7 (43 anos, pai de menino) | P8 (30 anos, mãe de menina) | P9 (41 anos, mãe de menina) | P10 (37 anos, mãe de menina) |
| Casinha, fazer comidinha, de salão de beleza, bicicleta, balanço. | Esconde-esconde, pega-pega, lutinha. | De desenhar, de cabeleireira. | De tudo um pouco. | De mamãe e filhinha, de enfermeira e de comidinha. |

Quadro 5 – Resposta dos pais
Fonte: elaborado pela autora.

Na educação infantil há uma rotina composta por diferentes momentos, que contemplam diferentes aspectos considerados fundamentais ao cuidado e à educação das crianças, e uns dos mais importantes é o brincar e os momentos de brincadeiras que precisam ser priorizados, planejados, vividos, observados e avaliados todos os dias pela professora e/ou as crianças.

Como sabemos, todos os momentos vivenciados pelas crianças na educação infantil são acompanhados por um ou mais professores, durante todo o tempo, elas nunca estão sozinhas. Os professores precisam também, além de estar com as crianças, observá-las, analisar o que estão observando, gerar dados a partir das observações e análises de modo a planejar o trabalho, registrar e organizar os documentos que permeiam a relação pedagógica, entre tantos outros aspectos que produzem o seu trabalho e o cotidiano da escola. A professora que observei me contou que precisa todos os dias olhar as agendas, escrever ou colar bilhetes, revisar as mochilas para ver se as roupas e materiais solicitados foram enviados, auxiliar na troca de roupa e na higiene das crianças sempre que necessário. Essas tarefas são feitas na sala, ao mesmo tempo em que as crianças estão brincando. Então ela tem que se dar conta dessas atividades de rotina e cuidado, bem como

brincar, observar e orientar as crianças, é um processo que acontece de forma simultânea. Como é uma turma de faixa etária de 3 anos, encontra-se sozinha para dar conta de todas as dimensões do seu trabalho. Nas turmas menores, de 0 (zero), 1 e 2 anos, em que há dez crianças, há duas professoras, sendo cinco crianças para cada uma e elas podem dividir as tarefas e a atenção às crianças e a essas atividades que vão compondo a rotina delas e das crianças.

Durante minhas observações, além de acompanhar as crianças brincando, também refinei meu olhar para a postura da professora e para a atenção que a mesma tinha com o brincar das crianças. Muitas vezes a professora apenas as observava, nem sempre atenta ao brincar, mas mais para ter certeza de que estavam bem, sem envolver-se em conflitos umas com as outras, pois precisava organizar a sala, as mochilas, as agendas, colar bilhetes, o que acabava por impedi-la de brincar, ou simplesmente de observá-las e escutá-las em suas dinâmicas durante as brincadeiras. No entanto, também pude presenciar muitos momentos em que a professora brincou junto com as crianças, sendo em alguns momentos convidada por elas, e em outros se convidando para brincar ou ainda propondo brincadeiras e personagens para interagir com as crianças. Relatou-me que em alguns momentos quando as observa brincando e há conflitos entre elas ou escuta falas de situações do cotidiano e quer descobrir mais sobre elas, se convida para entrar como uma personagem no enredo que elas estão representando para brincar junto. Percebi que as crianças dessa turma gostam muito da parceira do adulto nos momentos de brincadeira, em especial na brincadeira de faz de conta, inúmeras vezes convidaram a professora para participar das suas brincadeiras, assim como também eu fui convidada por elas. A seguir, o exemplo de uma situação em que, ao mesmo tempo, se desenvolvem tanto a observação da professora como a sua participação na brincadeira das crianças.

As crianças estavam no pátio brincando com as motocas quando cheguei para fazer as observações. Começou a chover e então voltaram para a sala. Logo se organizaram e escolheram as brincadeiras e os espaços para brincar. E (menino, 4 anos) pegou uma colher e uma concha para fazer barulho. Aos poucos foi levando outros utensílios da cozinha, como potes e latas, para que pudesse produzir diferentes sons. V (menina, 4 anos), que brincava na cozinha, ofereceu-me bolo e refrigerante, eu logo aceitei brincar com ela, provando o que ela me ofereceu, fazendo de conta que estou comendo e bebendo. M (menino, 4 anos), N (menino, 4 anos), J (menino, 4

anos) e A (menino, 4 anos) brincavam de cachorro, latiam, deitavam, cobriam-se e engatinhavam pela sala. M era o dono dos cachorros. A permaneceu pouco tempo nessa brincadeira, pois como queria ser o dono do cachorro e não conseguiu, foi brincar com os carrinhos e depois na casinha. Parou de chover e a professora convidou-as para brincar no pátio novamente. Ela levou motocas, pula-pula e cilindros para brincar. Os cilindros se transformavam em braços de robôs e todos, tanto meninos como meninas e as professoras se tornaram os robôs da brincadeira. Os robôs corriam pelo pátio. Depois os cilindros passaram a ser binóculos e com eles enxergavam o espaço. V levou vários binóculos para dentro da casinha, começou a empilhar, formando uma torre, pediu minha ajuda, para que eles não caíssem. A professora permaneceu o tempo todo atenta às brincadeiras das crianças, observou e escutou atenta às falas que surgiam. Envolveu-se nas brincadeiras quando convidada, sendo robô ou observando com um binóculo. Quando os robôs corriam pelo pátio para salvar um amigo, ela corria junto para ajudar a salvá-lo. Também brincou de empilhar os cilindros. (Diário de Campo, 23/09/2015)

Ao conversar com a professora sobre sua participação nas brincadeiras das crianças, ela relatou que gosta muito de participar e também de observá-los brincando. Ao questioná-la sobre o que ela costuma fazer enquanto as crianças estão brincando, ela me relata que:

Depende do dia. Algumas vezes eu brinco junto com eles e em outros momentos eu tenho alguma coisa pra fazer, organizar a bancada da sala, agenda pra assinar, bilhetes pra ler. Tem momentos que eu tenho que tirar as fronhas, as toalhas, roupa suja de dentro das mochilas, trocar as roupas deles. Então, assim, depende do dia e depende do momento. Muitas vezes, quando eu já atendi a rotina de trocar a roupa, de tirar toalha da mochila, de ler agenda, de colar bilhete, eu brinco junto com eles. Em alguns outros momentos eu sento pra observar, eu escolho um dia na semana, duas crianças pra observar durante a brincadeira. Eu sento pra observar, mas nem sempre dá, porque eles sempre estão em volta. 'Profe fulano fez isso', 'cicrano fez aquilo', ou eles querem que eu brinque junto. Momentos que eu sento no chão, é automático, elas já vêm em volta do meu cabelo, elas já jogam um pano em cima de mim, então, isso depende do dia. (Professora, 18/11/2015)

Esse relato que ela faz, que ao sentar no chão as crianças já estão em volta para brincar junto, vai ao encontro do que presenciei nas minhas observações, elas querem sempre estar próximas dela, em especial as meninas, que gostam de mexer nos cabelos dela, e os meninos, quando ela está na casinha, para brincar de comidinha e de ser o bebê da professora ou o pai dela quando ela se propõe a ser o bebê, o que pode ser apreciado no trecho extraído do meu Diário de Campo a seguir:

Hoje quando cheguei havia uma cabana diferente na sala. A professora fez uma cabana com malhas sobre o tapete, e as crianças estavam brincando com bonecas e lanternas. A (menina, 4 anos) e R (menina, 4 anos) brincavam de “Chapeuzinho Vermelho”. A cantava “vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem”. N (menina, 3 anos) estava brincando na casinha, a professora se aproximou e perguntou “o que está fazendo?” “Comida”, N responde. Então a professora entrou na cabana e disse “eu sou o bebê” e imitou o choro. N falou “espera filha, já vou fazer o mamã”. N (menino, 4 anos), V (menina, 4 anos) e E (menino, 3 anos) se aproximaram para brincar junto e cuidam do bebê. (Diário de Campo, 05/11/2015)

Observando vários momentos de participação da professora nas brincadeiras de faz de conta das crianças, percebi quanto ela gosta de participar desses momentos e quanto as crianças a recebem bem e quanto a convidam para brincar. Perceber isso durante minhas observações, deixou-me muito contente, pois nem sempre os professores estão dispostos a participar das brincadeiras com as crianças. Alguns não valorizam esses momentos e acabam utilizando os momentos de brincar das crianças para fazer o planejamento, organizar a sala ou simplesmente ter um momento de descanso, não percebem que o brincar é um dos momentos mais importantes do dia e que podem aprender muito com e sobre as crianças. Moyles (2006) aponta essa restrita participação do professor durante os momentos de brincadeira de faz de conta e destaca que uma das mais valiosas contribuições que o adulto pode dar a esse brincar é o seu próprio envolvimento:

Os adultos participam muito raramente das brincadeiras sociodramáticas. Aqueles que o fazem tendem a restringir seu envolvimento a uma participação muito superficial. Ao participar do brincar sociodramático, o adulto pode aproveitar esse grande potencial de aprendizagem como uma maneira de trabalhar. Uma interação hábil pode estimular e agir como um catalisador, ajudar a focar a atenção da criança e propor desafios. Tudo isso intensificará e aprofundará as experiências da criança pela intervenção na fantasia (MOYLES, 2006, p. 116).

A autora complementa ainda que “Por meio do brincar, as crianças não estão apenas aprendendo a aprender, mas elas estão aprendendo sobre si mesmas (Moyles, 2006, p. 126). Destaca ainda que os adultos podem intensificar os benefícios do brincar imaginativo e criar espaços apropriados às necessidades das crianças. Tudo depende do olhar e da participação do adulto. No que diz respeito especificamente à professora que foi objeto de estudo dessa pesquisa, considero que o gosto dela pelo brincar e a sua participação durante as brincadeiras das

crianças, presenciados por mim ao longo das observações, vão ao encontro do que ela relata em sua entrevista quando peço que me conte como se dá a sua participação — ou não se dá — durante as brincadeiras das crianças. Diz a professora:

Eu gosto muito. Eu tenho uma coisa assim de brincar com eles, eu entro no imaginário deles, eles inventam que tão... Esses dias eles estavam brincando de comida com folhas, estavam picando todas as folhas e as folhas não eram para aquele fim, né. Eu comprei folhas pra fazer um trabalho, pra colar no trabalho e eles acharam em cima da minha bancada. Eu me distraí e quando eu vi as folhas estavam todas dentro de panelas, todas picadas já, moídas. Minha primeira reação foi dizer não né, guardar pra minha atividade. Tinham que estar inteiras pra fazer as asas da borboleta. Então assim, eu tento me despir um pouco dessa questão, ah isso não pode agora, isso não é pra isso. Então eles disseram, “profe a gente está fazendo um bolo pra ti, de cenoura”. Então eu disse, “ah um bolo de cenoura? Sim.” “Profe não tem farinha”, elas sabem que eu sempre dou farinha pra eles brincarem na sala. Então assim, eu peguei a farinha, dei pra elas, me envolvi naquela brincadeira, elas fizeram com farinha, elas queriam água, aí eu disse “não, aí já tá demais, água não”, “não, como assim?” Uma lambuzeira. Mas pensei, “ah quer saber, vou ver até onde vai.” Dei água, elas molharam todo o tatame, fizeram muito lambuzo, mas assim, fui dando possibilidades, me envolvi naquilo ali. Aí elas queriam trazer pra assar. Porque a gente fez um bolo e queriam trazer na cozinha pra assar. Aí tu fica naqueles momentos de dúvida sabe, eu falei pra elas, “mas meninas, isso não é um bolo de verdade, a gente está brincando de fazer bolo, não dá pra assar esse bolo”, mas viajei, entrei na viagem delas, vim até aqui e trouxe, pisquei pra N “ah, a gente vai assar o bolo”, então assim eu procuro entrar na brincadeira, procuro brincar com eles, eu gosto muito disso e às vezes eu sinto dificuldade de brincar junto com determinado grupo, por ser sozinha na sala, muitas vezes tem um grupo brincando aqui, eu estou interagindo lá, mas tem outro grupo lá no cantinho fazendo alguma coisa que eu tenha que estar intervindo. Sempre que possível, principalmente quando o grupo é pequeno, eu brinco junto com eles. De vez em quando tem que mexer em barro, terra, às vezes eu acabo me distraindo e vejo que eu estou brincando mais que eles naquilo ali. Só sinto essa dificuldade por ser sozinha, quando tem os quinze. Daí eu preciso fazer aquele papel de ficar mediando a brincadeira e acabo não conseguindo brincar junto com eles, mas sempre que possível eu brinco. (Professora, 18/11/2015)

A professora relata ainda que as crianças têm um vínculo muito forte e que ao brincar ele se fortalece ainda mais. Relata que aprende muito com as crianças, tanto quando as observa brincando como ao brincar com elas, e que para ela a brincadeira é “a linguagem da infância”. Que o convite para brincar ora vem da parte deles ora dela, que tudo depende do momento e da brincadeira, mas que sua participação independentemente da forma como acontece sempre é bem aceita. E

me conta que quando entra na brincadeira, tenta ser um personagem e entra no imaginário das crianças:

Quando eu entro pra brincar com eles, eu entro num personagem mesmo. Às vezes eu pergunto pra eles, “o que eu sou?; Do que vocês estão brincando?”. “Ah, tu vai ser o bebê, profe”, então eu finjo que eu sou um bebê. Alguns ficam chocados, eles ficam me olhando assim, tipo “a profe não está bem, né”. Eu vejo que tem uns ali, eles olham balançam a cabeça, dizem “a profe está maluca”. Outro não, outros entram na imaginação. “Ahh, o bebê. Vamos trocar tua fralda?” E querem trocar a fralda, querem me botar... surgiu esses dias, a menina pegou a fralda e queria botar a fralda em mim (risos). Aí um grupo ficou: “ela não é bebê, ela é professora, ela não usa fralda”. “Ela é bebê sim, ela é. Ela deu até um nome pro bebê.” Então assim, pra alguns a imaginação é muito forte. Eu tenho outro grupo que poda isso. Às vezes, eu entro gritando na sala. “Ahhh eu sou a bruxa, hahah”, uns dizem “ai, profe, tu só mudou a voz”. Sabe?! Uns têm entendimento disso. Outros gritam: “nossa, não, não me pega”. E saem correndo. Então eu procuro me despir da profe quando eu brinco com eles, naquele momento eu não sou a profe mais. Eu sou um bebê, eu sou a bruxa, eu sou a fada. E assim entrar dentro do personagem mesmo. (Professora, 18/11/2015)

O brincar, além de ser um momento de diversão, é também de aprendizagens e ajuda a significar as situações vivenciadas pelas crianças. Outra situação que me chamou muito a atenção aconteceu durante uma observação no pátio:

Hoje encontrei as crianças brincando no gramado. A professora trouxe uma malha com vários buracos para brincarem com bola e também para brincar de esconder e achar. Também amarrou uma malha em forma de rede e brincou com eles, embalando-os e também andando na rede. Para cada um que deitava na rede, os que estavam brincando cantavam uma música. M (menino, 4 anos), J (menino, 4 anos), M (menino, 4 anos) e N (menino, 4 anos) brincavam na ponte e ela se transformou em um barco, cada um era um marujo. “O mar tá bravo, olha como ele balança”, disse M. I (menina, 4 anos), brincou de doente e foi socorrida pelos médicos, a professora era a ambulância. E (menino, 4 anos) ficou bastante tempo sem brincar, apenas observando os outros amigos, até que a professora o convidou para brincar junto na rede. A professora deitou na rede e várias crianças deitaram com ela. Brincaram de se esconder do vento e depois de mamãe, papai e filhos, a professora sugeriu que ela fosse o bebê. Enquanto brincavam começaram a conversar e falaram que apanhavam da mãe. Quando a profe fala que vai ser a mãe, todos querem ser os filhos. “Mas não pode bater em nós mamãe” (E). A rede transformou-se em uma cabana. (Diário de Campo, 14/10/2015)

Nessa situação, é possível perceber quanto as vivências do cotidiano, sejam as de casa ou as da escola se revelam durante os momentos de brincadeira de faz de conta. Os sentimentos são representados, as crianças passam a elaborar e, aos

poucos, conseguem compreender as situações vivenciadas por eles. A professora relata que valoriza muito a brincadeira e que para ela “Uma brincadeira é simplesmente tudo. A questão da afetividade que fortalece os vínculos, muitas vezes enquanto eu me envolvo com eles nas brincadeiras ali surge ‘profe, eu te amo’, me contam coisas que acontecem em casa, tu percebes as frustrações das crianças ali também, tanto a escola, quanto a família”.

Enquanto professora e pesquisadora, reforço a importância do brincar e de quanto os adultos precisam favorecer momentos e espaços destinados ao brincar para que as crianças possam ter tempo e possam criar situações de brincadeira. De acordo com Oliveira (2012), as crianças precisam de tempo para brincar, não só hoje, como em todos os dias subsequentes, pois nem sempre a brincadeira criada hoje termina.

O tempo de brincar é vivido com intensidade pelas crianças que pensam sobre o que viveram, elaboram ideias que surgiram e as comentam em casa com os pais e os irmãos, recolhem novas informações, refazem os enredos. O desenvolvimento dos enredos mais complexos exige tempo das crianças, não apenas no momento em que estão brincando, mas também nos dias subsequentes. Por isso, é importante que a brincadeira tenha um caráter permanente na rotina da criança em uma instituição de Educação Infantil e dure o tempo necessário para o desenvolvimento de enredos e cenários cada vez mais complexos (OLIVEIRA, 2012, pp. 206-207).

Complemento a fala da autora, reforçando que este tempo para o brincar não se dê apenas no âmbito escolar, mas também em casa, que a criança possa ter este tempo e este espaço também sob o olhar da família, vivenciando momentos prazerosos, de troca e de construção de relações e vínculos.

4 PARA CONTINUAR REFLETINDO...

Certamente as reflexões sobre o tema de pesquisa abordado não se encerram neste momento em que finalizamos a escrita deste trabalho de conclusão, pois ainda há muito para refletir sobre o brincar de faz de conta e o protagonismo na Educação Infantil.

Para que pudesse gerar os dados para esta pesquisa, me aproximei de um grupo de crianças encantador e de uma professora que reinventa a sua prática a cada dia.

Busquei compreender o que pensam pais e professores sobre o brincar de faz de conta e o protagonismo na Educação Infantil e percebo que ainda há muito a avançar quando pensamos em brincar, é necessário um olhar mais atento ao brincar da criança, valorizando este momento e principalmente que os adultos possam se perceber parceiros da criança nos momentos de brincar. Penso que é necessária a compreensão do que nos aponta Mrech (2008, pp. 106-161), de que “o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Ele traz a história de cada criança”. Acredito nessa importância do brincar e por isso este é um assunto que me instiga e me move a pesquisar e dar cada vez mais visibilidade, na minha prática, ao brincar das crianças, observando-as em suas representações e também interagindo com elas.

Os pais, ao responderem aos questionários, relatam que brincam com as crianças, mas por pouco tempo, que destinam mais tempo para isso no final de semana. Arrisco imaginar e refletir como são os momentos de brincar das crianças em casa, com os pais geralmente cansados e com muitos afazeres, não conseguindo dar atenção aos filhos, não conseguindo brincar com eles. O ideal seria que os adultos pudessem passar mais tempo com os pequenos, observando-os e brincando com estes, percebendo assim como as crianças se revelam e aprendem. Agindo assim, os próprios pais terminam por aprender com seus filhos, principalmente, aprender sobre a função da brincadeira e do lúdico na vida de um ser humano, qualquer que seja a sua idade ou geração.

Na escola, em algumas situações também não é diferente, principalmente quando há apenas uma professora na turma que necessita e precisa dar conta de registros, documentações, organização de materiais, mochilas, agendas. A professora que observei busca reinventar sua prática a cada dia, pensa em

estratégias diferentes, reorganiza os espaços de brincar, escuta as crianças que são muito participativas, preocupa-se com elas. Esta professora demonstra um olhar atento às crianças, considera suas ideias; as crianças participam das decisões, trazem sugestões, levantam hipóteses. Posso aqui dizer que é uma professora diferente, que marca a vida das crianças. Mesmo sozinha, brinca com as crianças sempre que possível, mas percebi durante minhas observações que seu desejo era de participar mais de seus momentos de brincadeira. Ela também busca ouvir o que as crianças revelam durante suas representações de faz de conta para saber mais sobre elas. Infelizmente ainda há muitas professoras que, enquanto as crianças brincam, utilizam o tempo para organizar a sala, fazer planejamento, preparar materiais e perdem a oportunidade de brincar, observar e aprender com as crianças e sobre as crianças. Penso que os municípios poderiam repensar a forma de organização das turmas e número de crianças por professor das escolas de Educação Infantil, prevendo mais de uma professora ou que ela pudesse contar com uma professora auxiliar, para que o professor pudesse ter mais tempo para observar mais atentamente o brincar e as interações das as crianças nos momentos de brincadeira.

Quanto ao protagonismo, há pouca bibliografia sobre o assunto, e, por isso mesmo, ainda há muito que pesquisar e refletir. Pelo presente estudo depreende-se que os adultos precisam inteirar-se mais sobre o conceito de protagonismo infantil, para que possam proporcionar às crianças mais momentos de brincadeira, principalmente as de faz de conta, as quais lhes possibilitam explorar e vivenciar esse protagonismo de forma lúdica, sempre assistidas por pais e professores.

Algumas crianças não conseguem exercer o seu protagonismo e, por não haver essa compreensão dos professores, não são auxiliadas nesse processo para que possam ser autoras e protagonistas. Alguns confundem ainda protagonismo com autonomia, sem compreender que, para haver autonomia, é necessário que as crianças tenham ações protagonistas. Penso que são necessárias mais pesquisas sobre o assunto e que possa haver por parte dos professores interesse em saber mais sobre o tema. Também que os adultos possam compartilhar com a criança este protagonismo, que possam, entre outras coisas, conversar como parceiros e interlocutores uns dos outros, bem como que os adultos possam fazer com as

crianças e não por elas, para que ambos possam se revelar e se reconhecer e ser valorizados como protagonistas de suas ações e escolhas, numa perspectiva de protagonismo compartilhado:

[...] professores e crianças participam da relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil a partir do protagonismo de cada um, o que, na convivência cotidiana, se configura como protagonismo compartilhado. Esse modo de participação (protagonismo compartilhado) não acontece por acaso, ou por geração espontânea, pois é planejado, intencional, estudado, provocado, desejado, com base em princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento, e que sustentam também o equilíbrio entre os lados do triângulo (GAULKE, 2013, p.134).

Compreender as crianças como atores sociais que pertencem a grupos sociais específicos (de gênero, classe social, idade, etnia etc.) é o que a Sociologia da Infância nos convida a pensar e perceber, compreendendo a criança como agente ativo que produz a sua própria cultura, contribuindo ainda para a produção cultural das sociedades adultas. Perceber e compreender a infância como categoria social é considerá-la como parte da sociedade e como uma categoria geracional que nunca desaparece, embora suas concepções possam variar historicamente.

Quando fiz as escolhas das turmas para observar, optei por esta em especial, por considerar o trabalho desenvolvido pela professora de grande relevância e por observar o encantamento que as crianças demonstram por ela e pela sua proposta. Agora, posso dizer que as observações do brincar de faz de conta das crianças e do olhar da professora sobre este brincar fizeram com que eu admirasse ainda mais o seu trabalho. Uma profissional que busca considerar as crianças como atores sociais e que vem buscando mudar suas concepções para compreender todas como protagonistas do seu brincar e das suas ações no cotidiano.

Este trabalho de pesquisa foi de grande importância para minha vida profissional e pessoal, pois, a partir das minhas observações, das leituras, das trocas com as crianças, com a professora e com meu orientador, pude repensar e reinventar minha prática e ter outro olhar sobre as crianças, seu brincar e seu protagonismo. Em especial sobre o protagonismo, passo a percebê-lo sob outra ótica e passo a buscar cada vez mais incentivar as crianças para que exerçam seu protagonismo nas brincadeiras e nas ações do cotidiano.

Ressalto que é imprescindível compreender e considerar as crianças como atores sociais; também é preciso que os adultos se permitam ser adultos atípicos, despindo-se do adultocentrismo e tornando-se parceiros das crianças, não apenas nos momentos de brincadeiras, mas que estabeleçam uma relação de troca em que possam compartilhar o protagonismo, baseados no respeito, na confiança, na segurança, na admiração, na amizade e na cumplicidade.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Lesley. "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BIRK, Márcia. Do Princípio da Pesquisa Qualitativa à Coleta de Dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In.: CAUDURO, Maria Teresa et al. (org.). **Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. pp. 67-87.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: jan. 2016

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid>. Acesso em: jan. 2016

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação**: representações, práticas e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes et al. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações, teses. TCG de Pedagogia, TCE especialização**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2014.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FOCHI, Paulo. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

_____. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTUNA, Tânia. **A Reinvenção da Infância**. Disponível em: <http://www.abrinquedoteca.com.br/artigos_integra2.asp?op=1&id=9>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS 2011.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como Projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAULKE, Alvine Genz. **A Relação Professor – Aluno – Conhecimento na Educação Infantil**: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, G. de Andrade; KAERCHER, G. E. Pereira da Silva; CUNHA, S. R. Vieira da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: RAPOPORT, Andrea et al. **O dia a dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____; FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **Em busca da Pedagogia da Infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KITSON, Neil. "Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MACEDO, Lino de. **Faz de Conta na Escola**: a importância do brincar. Pátio Educação Infantil. RS: Artmed. Ano I, n. 3, pp. 10-13, dez 2003/mar. 2004.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2004. 112p.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar?**: O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. et al. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MRECH, Leny Magalhães. Além do Sentido e do Significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. pp. 155-172.

NARODOWSKY, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

_____ (org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança**: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias**: cidade e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e as culturas da infância. In: ARAÚJO, A. F. (org.). **História, Educação e Imaginário**. Actas do IV Colóquio de História, Educação e Imaginário. Braga: Universidade do Minho: 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação & Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v. 26, pp. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imagino, 1975.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À *Diretora*

A proposta de pesquisa que realizo como aluna (o) do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar Como é visto o brincar e o protagonismo das crianças de 2 a 4 anos por pais e professores.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo observar os momentos de brincar de duas turmas, sendo uma de faixa etária dois anos e uma de faixa etária três anos, bem como enviar questionário para as famílias e fazer entrevista com as professoras, das turmas observadas. As observações ocorrerão em quartas e sextas feiras no turno da tarde e na quinta feira no turno da manhã, sendo estas realizadas nos horários em que estarei em hora atividade, não havendo prejuízo pedagógico para a turma em que atuo.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações, entrevistas e aplicação de questionário, junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados pelas observações, entrevistas e questionários, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 81610941 ou pelo endereço eletrônico crisdevargas@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, Diretora da escola xxxxxxxxxxxxxxxx, concordo que a pesquisa seja realizada em minha escola.

Diretora da Escola.

Cristina de Vargas - pesquisadora

Gabriel Junqueira Filho - orientador da pesquisa

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

À Professora

A proposta de pesquisa que realizo como aluna (o) do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar Como é visto o brincar e o protagonismo das crianças de 2 a 4 anos por pais e professores.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo observar os momentos de brincar de duas turmas, sendo uma de faixa etária dois anos e uma de faixa etária três anos, bem como enviar questionário para as famílias e fazer entrevista com as professoras, das turmas observadas. As observações ocorrerão em quartas e sextas feiras no turno da tarde e na quinta feira no turno da manhã, sendo estas realizadas nos horários em que estarei em hora atividade, não havendo prejuízo pedagógico para a turma em que atuo.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações, entrevistas e aplicação de questionário, junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados pelas observações, entrevistas e questionários, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 81610941 ou pelo endereço eletrônico crisdevargas@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, Professora (ou Coordenadora Pedagógica, etc) da escola xxxxxxxxxxxxxxxx, concordo em participar da referida pesquisa.

Professora

Cristina de Vargas - pesquisadora

Gabriel Junqueira Filho - orientador da pesquisa

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA AS FAMÍLIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e/ou responsáveis

A proposta de pesquisa que realizo como aluna(o) do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar Como é visto o brincar e o protagonismo das crianças de 2 a 4 anos por pais e professores.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo observar os momentos de brincar de duas turmas, sendo uma de faixa etária dois anos e uma de faixa etária três anos, bem como enviar questionário para as famílias e fazer entrevista com as professoras, das turmas observadas. As observações ocorrerão em quartas e sextas feiras no turno da tarde e na quinta feira no turno da manhã, sendo estas realizadas nos horários em que estarei em hora atividade, não havendo prejuízo pedagógico para a turma em que atuo.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações, entrevistas e aplicação de questionário, junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados pelas observações, entrevistas e questionários, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 81610941 ou pelo endereço eletrônico crisdevargas@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, indicar o grau de parentesco e o nome da criança

_____, concordo em participar da referida pesquisa.

Assinatura da participante – **Pai, mãe ou responsável pela criança.**

Cristina de Vargas - Pesquisadora

Gabriel Junqueira Filho - orientador da pesquisa

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES EM TURMAS DE FAIXA ETÁRIA 2 ANOS E FAIXA ETÁRIA 3 ANOS

- 1. OBSERVAR O BRINCAR DE FAZ DE CONTA DAS CRIANÇAS**
- 1.1 Como as crianças se dividem para brincar? Brincam em grupos ou sozinhas?
- 1.2 Se dividem a partir das brincadeiras, pelas companhias, ou pelo espaço da sala/pátio para brincar?
- 1.3 Que espaços da sala e do pátio ocupam ao se dividir?
- 1.4 Por que procuram estes espaços?
- 1.5 As mesmas crianças procuram sempre os mesmos espaços ou se revezam na ocupação dos espaços da sala e do pátio? Por que?
- 1.6 Quanto tempo permanecem em cada espaço?
- 1.7 Trocam de papéis, de brincadeira e de companhia e/ou permanecem com o mesmo brinquedo, na mesma brincadeira e na mesma companhia/grupos?
- 1.8 Existem crianças que brincam sozinhas? De que? De que jeito elas brincam? Quanto tempo passam brincando sozinhas?
- 2. OBSERVAR A PROFESSORA NO MOMENTO DE BRINCAR DAS CRIANÇAS:**
- 2.1 É a professora quem sugere ou indica quais são os momentos de brincar as crianças?
- 2.2 Quantos momentos de brincar/brincadeiras são contemplados na rotina diária das crianças, planejado pela professora?
- 2.3 O que ela fica fazendo enquanto as crianças brincam?
- 2.4 Faz interferências junto as crianças? Em que situações? De que maneira? Exemplos:
- 2.5 Brinca junto com as crianças? Em que situações? De que maneira? Exemplos:
- 2.6 Interage com as crianças? Em que situações? De que maneira? Exemplos:
- 2.7 Propõe brincadeiras? Em que situações? De que maneira? Exemplos:

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CONVERSA COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO PARA CONVERSA COM AS PROFESSORAS

Nome:

Idade:

Formação: Magistério Sim () Não ()

Curso superior:

Cursos de Aperfeiçoamento/atualização:

Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Trabalha na área há quanto tempo:

Que funções já exerceu:

Turmas em que atuou:

Em que turma trabalha atualmente:

Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Trabalha quantos turnos/Carga horária de trabalho:

Me conta um pouco como está organizada a rotina da tua turma, desde a chegada, até a saída, nomeando os momentos, um a um, de preferência, na ordem em que eles costumam acontecer no dia a dia.

Quanto tempo, mais ou menos, dura cada um desses momentos?

Nos momentos de livre escolha do que fazer na rotina, o que as crianças costumam escolher para fazer?

Em que momentos da rotina você observa as crianças bastante a vontade, espontâneos e envolvidos com a situação?

Sobre os momentos de brincadeira, mais especificamente, quantos são a cada dia, onde são realizados e qual a duração deles, em geral?

O que você costuma fazer enquanto as crianças estão brincando?

Me conta um pouco sobre a tua participação, ou não, nas brincadeiras das crianças.

Você costuma se convidar para participar das brincadeiras com elas? Se sim, como elas recebem o seu pedido? E como transcorre, se desenvolve a brincadeira?

As crianças já te convidaram para brincar com elas? Se sim, como se deu essa situação?

Quando elas brincam apenas entre elas, você costuma registrar o que está vendo? Se sim, que registros você utiliza? O que você considera importante registrar sobre as brincadeiras das crianças?

Você consegue aprender alguma coisa sobre as crianças quando elas estão brincando, sozinhas, entre elas, ou com você? Me conta um pouco sobre isso.

Você observa que quando elas estão brincando elas se revelam da mesma maneira que quando estão desenhando, ouvindo história, modelando? Ou elas se revelam de modos diferentes? E se sim, o que é diferente? E se não, o que é igual? Por que você acha que isso acontece?

E o que você observa sobre as escolhas de pares para brincar e, até mesmo, sobre o fato de algumas crianças brincarem sozinhas?

Referente a isto, brincam sempre com os mesmos colegas, trocam de pares, permanecem sozinhas, alternam entre brincar com outras crianças e ficar sozinhas? Como são estas escolhas e estas trocas de parceiros da brincadeira? – fazer esta pergunta somente se não for respondido na questão anterior.

Ao observar as brincadeiras das crianças, como você percebe as escolhas que elas fazem, referentes aos brinquedos e espaços, elas escolhem sempre os mesmos brinquedos e espaços ou esta escolha é diversificada? Trocam de brinquedos durante as brincadeiras, ou permanecem sempre com os mesmos?

O que você acha dos espaços externos da escola (dar exemplos para que fique bem claro para as professoras a que espaços você está se referindo)? Eles favorecem ou não as interações e brincadeiras das crianças?

De que as crianças costumam brincar quando estão na escola?

Você nota alguma diferença de gênero entre as brincadeiras dos meninos e das meninas? Ou não?

Você ensina brincadeiras às crianças (e, se ensina, que brincadeiras são essas?) ou, basicamente, elas brincam de brincadeiras que são baseadas em suas vivências com a família e/ou na escola?

Quando as crianças se organizam espontaneamente para brincar, você observa que elas brincam das brincadeiras que você ensinou a elas e/ou de brincadeiras baseadas em suas vivências com a família e/ou na escola?

Você observa alguma diferença quando você propõe ou quando eles escolhem o que fazer?

Pensando sobre esse aspecto – aprender a brincar –, você considera que brincar é algo inato ao ser humano ou que se aprende ao longo da vida?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS

QUESTIONÁRIO:

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Grau de parentesco com a criança: Pai () Mãe () Avó ou Avô () Tio ou Tia ()

Outros:

Idade:

Grau de Instrução:

Profissão:

Quantas pessoas moram na casa:

Quantas são crianças:

Idade das crianças que moram na casa:

Dentre as pessoas que moram na casa, quantas trabalham e contribuem com os gastos da família:

Qual a idade do seu(sua) filho (a):

SOBRE BRINCAR E BRINCADEIRAS EM CASA, COM A FAMÍLIA:

Na rotina do(a) seu(sua) filho(a), em que momentos ele(ela) brinca?

Em que momentos da rotina, você percebe seu filho mais espontâneo?

A criança pode escolher de que quer brincar?

Em que espaços/lugares ele(a) brinca?

Do que ele(ela) gosta de brincar?

Com que brinquedos ele(ela) brinca? Ele(a) inventa e constrói brinquedos (se sim, com que materiais?) ou brinca com brinquedos industrializados, comprados, ganhados de alguém?

Com quem ele(a) brinca (irmãos, primos, vizinhos – de que idades –, com adultos) ?
ou Brinca sozinho?

Por quanto tempo ele(a) brinca? Brinca com adultos supervisionando ou brinca longe da supervisão de adultos? Dar exemplo, caso brinque das duas formas (sozinho e supervisionado).

Você brinca com seu(sua) filho(a)?

Se sim, em que momentos da rotina de vocês (durante a semana/ finais de semana)?

De que vocês brincam?

Em que lugares vocês brincam?

Por quanto tempo vocês brincam?

Você leva seu(a) filho(a) para brincar em que lugares pelo bairro?

E fora do bairro, você costuma levá-lo(a) para brincar em outros lugares? Quais?

Você considera a brincadeira importante na vida de uma criança? Por que?

Você considera a brincadeira importante para a relação pai (mãe/avô/avó/tio/tia /adulto) – filho(a)(criança)? Por que?

SOBRE BRINCAR E BRINCADEIRAS NA ESCOLA:

Você considera importante que a criança brinque na escola? Por que?

Como você imagina a rotina do(a) seu(sua) filho(a) na escola?

Dentre as diferentes atividades que ele vivencia na escola, quais você considera as mais importantes para o desenvolvimento e as aprendizagens dele(a)?

Para você, quais são as principais funções da escola em relação à educação do(a) seu(sua) filho(a)?

Você gostaria de dizer algo sobre este questionário? Gostou de responder esse questionário?

Muito obrigada.

Novo Hamburgo, _____ de 2015

Cristina de Vargas