

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA BRANDÃO VERISSIMO

**O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DA DIVERSÃO À GARANTIA DE DIREITO(S)**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ANA CAROLINA BRANDÃO VERISSIMO

**O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DA DIVERSÃO À GARANTIA DE DIREITO(S).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos.

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

V517b Verissimo, Ana Carolina Brandão

O brincar livre na Educação Infantil : da diversão à garantia de direito(s) / Ana Carolina Brandão Verissimo . – 2018.
87 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Brincar livre. 2. Infâncias. 3. Direito da criança. 4. Educação Infantil. I. Santos, Andréia Mendes dos. II. Título.

ANA CAROLINA BRANDÃO VERISSIMO

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA DIVERSÃO A GARANTIA DE DIREITO(S).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos - PUCRS

Profa. Dra. Sítia Lucia Fae Ebert - PUCRS

Profa. Dra. Mirian Pires Corrêa de Lacerda - FEEVALE

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos maiores incentivadores dos meus estudos, meus pais, Vera Lucia e José Antônio. Obrigada por todo ensinamento e incentivo ao longo destes anos. Obrigada por mesmo sem compreender as demandas que a academia e a pós-graduação exigem, sempre perguntarem sobre o que eu estava estudando e se precisava de algo. Por prepararem o chimarrão para ver se os “estudos fluíam” nos momentos de dificuldade da escrita. Minha total admiração por vocês!

Aos meus familiares por todo apoio e incentivo sempre. Principalmente aos meus afilhados: Leonardo, Yasmim, Manuela, João Pedro e Davi que nunca percam a alegria e o prazer de brincar!

Aos meus queridos professores, da Educação Infantil até a pós-graduação, que me inspiraram na escolha desta profissão, na qual tenho tanto orgulho em exercer e continuar meus estudos. Em especial aquela na qual sempre digo ser meu “presente” da PUCRS, minha querida orientadora Andréia Mendes dos Santos. Exemplo de caráter e de profissional. Obrigada por sempre com seu jeito doce me tranquilizar, respeitando meu tempo de amadurecimento de escrita, ao mesmo tempo me desafiando durante as orientações. Minha eterna gratidão por tudo que me proporcionou ao longo destes dois anos. Sem dúvida, esta caminhada foi mais leve e produtiva, pois contei contigo ao meu lado. Fica a certeza que os laços de amizade e parceria seguirão após a conclusão desta Dissertação.

Às professoras da banca examinadora Mirian Pires Corrêa de Lacerda (FEEVALE) e Síntia Lucia Fae Ebert (PUCRS).

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por todo acolhimento e infraestrutura.

À CAPES, fundação financiadora desta pesquisa.

Aos meus amigos, por compreenderem meus momentos de ausência, em especial aqueles que de colegas ao longo destes anos se tornaram grandes amigos “#teamshade”, obrigada por todo carinho, risadas e ajuda nos momentos de construção desta pesquisa.

Aos colegas e amigos do Grupo de estudos “Questões Sociais na Escola”, por todas as reflexões, trocas, apoio e parceria.

Ao Colégio João Paulo – Unidade Sul, por compreender os momentos de ausência e sempre incentivarem os meus estudos.

Ao Colégio Marista que viabilizou a realização desta pesquisa, em especial a supervisora da Educação Infantil e as professoras participantes.

E todos aqueles que de alguma forma contribuíram para realização deste estudo, minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema principal o direito ao brincar livre na infância, tendo como base a análise sobre as formas como esse direito tem sido garantido na proposta pedagógica da educação infantil, a partir do olhar sobre a rede Marista de Educação na cidade de Porto Alegre/RS. Esse estudo justifica-se uma vez que se toma como referência que a principal característica da infância é a singularidade de cada criança e partindo da premissa que as crianças pequenas ao brincarem se desenvolvem, formam seus primeiros conceitos, criam, partilham, projetam, reproduzem a realidade e expressam seus sentimentos e sendo a Educação Infantil como um dos primeiros lugares onde as crianças socializam, torna-se necessária uma reflexão sobre a relação entre o brincar (livre) e a Educação Infantil. Assim, o referencial teórico utilizado apoia-se em Barbosa (2006); Dolto (2007); Fortuna (2007, 2010); Horn (2003, 2004); Pinto e Sarmiento (1997), Kishimoto (2013); Dornelles (2001) entre outros. Na pesquisa empírica foi adotada a metodologia qualitativa do tipo exploratória, sendo utilizados como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com seis professoras que atuam na Educação Infantil da rede Marista, além da análise documental de planejamentos semanais de trinta dias que antecederam as entrevistas das mesmas. As análises foram feitas a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e buscaram perceber de que forma o brincar livre encontra-se inserido no currículo enquanto fomentador de aprendizagens, como são organizados os tempos e espaços para que ocorram o brincar livre, bem como são previstos estes momentos dentro da proposta pedagógica da Educação Infantil. Dessa forma foram definidas quatro categorias de análise: brincar, tempo, espaço e proposta pedagógica que, de forma conjunta, dialogam entre si na discussão sobre o brincar livre na educação infantil. Os resultados apresentaram uma extrema valorização do brincar livre por parte das educadoras, compreendendo este momento como de aprendizagens e formação, entendendo que é através do brincar as crianças se desenvolvem. Além disso, através das modificações das diretrizes da educação infantil marista e das contribuições de Reggio Emilia na proposta pedagógica desta rede de ensino, foi possível perceber as concepções que essas professoras têm enquanto espaço de formação, criação e socialização.

Palavras-chave: Brincar Livre. Infâncias. Direito da Criança. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work has as its main theme the right to free play in childhood, based on the analysis of which ways this right has been guaranteed in the pedagogical proposal of early childhood education, from a look at a Marist Education network in city of Porto Alegre /RS. This study is justified because it is taken as a reference that the main characteristic of childhood is a singularity of each child and the premise that as little children play, they do develop, make their concepts, create, share, project themselves, reproduce the reality and express their feelings and, as the Early Childhood Education is one of the first places where children socialize, it becomes a review on a relationship between play (free) and Early Childhood Education. Thus, the theoretical reference used is based on Barbosa (2006); Dolto (2007); Fortuna (2007; 2010); Horn (2003), Pinto and Sarmento (1997), Kishimoto (2013); Dornelles (2001) among others. In the empirical research, qualitative exploratory methodology was adopted, using as instruments for data collection, semi-structured interviews with six teachers who work in the Marista Children's Education, as well as the documentary analysis of 30-day weekly planning that preceded the interviews. The analyzes were made based on the assumptions of the Content Analysis of Bardin (2011) and sought to understand how free play is inserted in the curriculum, how the times and spaces are organized for free play as well as foreseen these moments within the pedagogical proposal of Early Childhood Education. Thus, four categories of analysis were defined: play, time, space and pedagogical proposal that, in a joint way, dialogue among themselves in the discussion about free play in early childhood education. The results showed an extreme appreciation of free play by the educators, understanding this moment as learning and training, understanding that it is through playing as children develop. In addition, through the guidelines modifications of marista early childhood education schools and the contributions of Reggio Emilia in the pedagogical proposal of this network of education, it was possible to perceive as conceptions that these teachers have for the space of formation, creation and socialization.

Keywords: Free Play. Childhoods. Rights of the Child. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percepção do brincar	14
Quadro 1 – Escolas da Rede Marista – Porto Alegre	55
Figura 2 – Categorias de análise.....	62
Figura 3 – Mapa das categorias	75

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CF	Constituição Federal
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBE	Revista Brasileira de Educação
RCNEI	Referencial Comum Nacional para Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 ELAS SÃO TÃO PEQUENAS, TÃO INDEFESAS; ELAS SÃO TÃO AUTÔNOMAS, SÃO SUJEITOS: AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS	19
2.2 BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: PARA QUEM E POR QUÊ?	26
2.2.1 A escola é lugar de brincar?	34
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR ONDE SE BRINCA, SE RELACIONA, SE DESENVOLVE E APRENDE	38
2.3.1 Contribuições de Reggio Emilia para Educação Infantil	45
3 METODOLOGIA	54
3.1 O LUGAR DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL MARISTA	54
3.2 A PESQUISA E ASPECTOS ÉTICOS	60
4 BRINCAR É COISA SÉRIA! UMA ANÁLISE SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E A COMPREENSÃO DA ESCOLA SOBRE O BRINCAR LIVRE	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	85
ANEXO B – CARTA DE ACEITE	86
ANEXO C – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS	87

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul abordando a temática do brincar livre na Educação Infantil. Como pedagoga, compartilho da premissa da área de que é brincando que as crianças se desenvolvem, formam seus primeiros conceitos, estimulam a criatividade, imaginação, partilham, socializam, projetam a realidade, expressam seus sentimentos, e, portanto, que essa atividade é essencial para o desenvolvimento infantil.

Especialmente para as crianças pequenas, os momentos de socialização e interação ocorrem principalmente em dois contextos, que são nas suas famílias e nas creches e pré-escolas, que são os ambientes e as pessoas com as quais elas têm maior contato. Sendo assim, entende-se que a Escola de Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento da criança e como espaço de aprendizagem, tem o dever de propiciar espaços e tempos para que estas práticas ocorram.

Desde a criação da “Declaração dos Direitos da Criança” (1959) a infância é pauta internacional. No Brasil a constituição federal de 1988 declara a criança como cidadã desde o seu nascimento, numa espécie de retificação aos documentos anteriores. A modificação na forma como se consideram as crianças ampliou olhares sobre as questões de direitos na infância e sobre a atenção ao desenvolvimento infantil, tornando-o pauta de diversos estudos de diferentes áreas do conhecimento, como a medicina, a psicologia, a educação, o serviço social, a nutrição, entre outras. Na mesma seara, a discussão da importância do brincar para a criança é multi e interdisciplinar, abarcando as mesmas áreas do conhecimento, cada uma na sua especificidade, pois é reconhecido que uma das formas das crianças se desenvolverem é através do brincar, sendo também uma maneira pela qual as crianças estruturam o seu tempo, ou seja, a sua vida.

Portanto, essa Dissertação aborda uma questão de direitos humanos, pois brincar é, antes de tudo, um direito da criança. No âmbito dos direitos humanos é preciso pensar que para as crianças o seu desenvolvimento e suas aprendizagens estão pautados em conviver com outras crianças e adultos, no brincar, expressar-se, imitar, jogar e interagir com o outro. Que a possibilidade de explorar diferentes espaços, sons, movimentos e reconhecer-se nas diferentes oportunidades são

importantes momentos de interação e experenciação. Neste sentido o brincar desponta como uma das formas mais presentes no cotidiano infantil onde é através dele que a criança cria suas relações com o meio físico e social, pois é por meio das brincadeiras que ela se percebe no mundo. Considera-se que uma das particularidades desta atividade lúdica é que durante os jogos/brincadeiras é possível: socializar, criar, imaginar, aprender, interagir, conhecer e vivenciar o cotidiano.

Contudo, apesar do reconhecimento da função do brincar para a criança, percebe-se atualmente um grande embate sobre os tempos destinados ao brincar, tanto por parte da família como na educação infantil, motivado pela interpretação de que esses momentos correspondem ao ócio da criança. Em outros momentos, observa-se uma extrema “pedagogização do brincar”, numa tentativa de aproximar ao máximo o “brincar” e o “aprender”, como se eles fossem antagônicos e em que há uma imposição pelo aprender que impede a criança de aproveitar aquele momento com o que a aprendizagem lúdica tem de fundamental: o prazer.

Se tomarmos a escola, ainda que a proposta desta etapa da Educação Infantil vise uma educação integral, focada no sujeito/cidadão, percebe-se uma tendência ao encurtamento do tempo de “ser criança”, aqui compreendido como respeito ao desenvolvimento e ao tempo necessário para o amadurecimento da criança, por vezes forçando a escola a uma pré-escolarização que acaba por oprimir espaços para aprendizagens lúdicas. As exigências cotidianas e a expectativa pela preparação para a aprovação em exames nacionais, como o ENEM e vestibulares, vêm direcionando as famílias a procurarem escolas consideradas “fortes”, consultando aquelas que já se encontram figurando no *ranking* com altos níveis de aprovação para o ensino superior, na busca por uma “educação de qualidade”, desde a educação infantil. Outra frequente confusão sobrevive nestas escolas: de que é necessário que as salas devem corresponder ao espaço formal de aprendizado, e que caso haja alguma brincadeira que essa tenha cunho pedagógico, condenando o brincar ao tempo excedente das atividades pedagógicas.

Por outro lado, sabe-se que as demandas de um educador da Educação Infantil são bastante grandes, e como estratégia para realizá-las, os professores acabam por aproveitar o tempo em que as crianças estão brincando, para em paralelo, organizar alguns dos momentos de rotina, como por exemplo, o preenchimento de agendas, a organização das atividades pedagógicas e algumas

vezes o atendimento aos pais. Sem perceber que, dessa forma, no momento em que as crianças estão envolvidas em suas brincadeiras, poderia servir como elemento de observação e reflexão da prática pedagógica, no qual o(a) professor(a) consegue perceber sobre o que seus alunos têm interesse, falam, pensam e dialogam. Ainda que a escola compreenda que o brincar faz parte do desenvolvimento infantil, há divergência sobre esses momentos, pois muitos educadores não conseguem perceber a prática lúdica como promotora de aprendizagem.

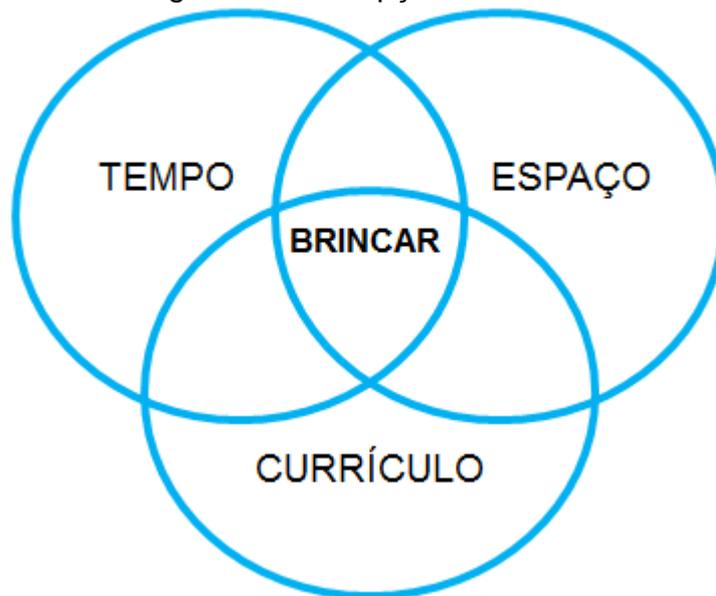
Há diferentes formas de organizar os momentos de brincar na escola, um deles é o dirigido, no qual é proposto um tipo de brincadeira, em pequenos grupos ou com a turma, normalmente essa organização é feita pela orientação de um adulto de referência. Já a brincadeira denominada “livre”, na qual permite maior autonomia por parte das crianças, na medida em que não há necessariamente um direcionamento, mesmo assim, não significa que ela isenta a participação do adulto. Pois muitas vezes, ele é o mediador nas relações de conflitos que surgem durante a brincadeira, ela auxilia na retomada das regras estabelecidas durante o jogo, além de ter o papel de observador ativo durante estes momentos. Sendo capaz de analisar e perceber as aprendizagens de cada criança. Entende-se que em meio as demandas que são assumidas pelos educadores, essa não é uma tarefa fácil e exige um comprometimento muito grande. Porém, percebe-se a necessidade desta discussão a fim de dar maior visibilidade a este direito da criança a partir desta forma de aprendizagem.

Pensar o direito ao brincar nestas diferentes dimensões sociais, é dialogar com conceitos de infâncias, crianças, escolarização. Entretanto, estes conceitos tiveram grandes mudanças ao longo da história da sociedade devido às transformações políticas, econômicas, psicológicas e pedagógicas que ocorreram ao longo dos anos, que influenciaram mundialmente as concepções de infância e do papel social das crianças na sociedade.

Por acreditar na relevância do brincar como elemento fundamental na formação e desenvolvimento das crianças, a presente Dissertação buscou compreender de que forma o brincar como direito da criança é garantido no currículo da Educação Infantil, em atenção aos princípios éticos, políticos e estéticos desta etapa do ensino básico, além de discutir a relevância do brincar livre como prática significativa no desenvolvimento infantil. Vale ressaltar que essa proposta,

compreende a ação lúdica, aqui caracterizada pelo brincar, como um assunto transversal, que perpassa pelo currículo, espaços e tempos dentro da EI, conforme a figura 1 abaixo pode ilustrar, trazendo consigo a relação entre estes três elementos associados ao direito do brincar:

Figura 1 – Percepção do brincar



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Assim, neste estudo foi delimitada a seguinte questão de pesquisa:

Como é garantido às crianças o brincar livre nas propostas pedagógicas da Educação Infantil favorecendo o seu desenvolvimento?

A partir do problema, foram delimitados os objetivos do estudo e construídas as questões norteadoras, que contribuem para que os primeiros sejam alcançados. A seguir apresentam-se os objetivos e as questões norteadoras.

Objetivos:

Analisar de que forma o direito ao brincar livre vem sendo garantido na proposta pedagógica da EI, como prática significativa para o desenvolvimento da criança.

Objetivos específicos:

a) Brincar como direito e práticas pedagógicas

Identificar se e de que forma o brincar livre como direito da criança é assegurado na Educação Infantil, contribuindo com o seu desenvolvimento.

b) Currículo

Analisar de que forma o brincar livre encontra-se inserido no currículo a fim de garantir os princípios da EI, os direitos das crianças e como elemento fomentador de aprendizagens.

c) Tempo e espaço

Analisar a relação entre o tempo e o espaço como delimitação do brincar na educação infantil a partir da proposta pedagógica.

Para que fosse possível atender a esses objetivos, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

1) Como se constitui a relação entre o brincar e o Currículo da Educação Infantil a partir das Diretrizes Nacionais?

2) Qual a relevância do brincar na constituição do sujeito/criança?

3) Qual a valorização do espaço e do tempo de brincar livre na Educação Infantil?

4) De que forma o currículo da Educação Infantil contempla/ apresenta o brincar (lúdico e pedagógico) como princípio da constituição do sujeito que fomenta novas aprendizagens?

5) Como a vivência do brincar livre se constitui em um momento de experiência que formula/ instiga/ desenvolve habilidades para o desenvolvimento e novas aprendizagens?

6) Qual a percepção do brincar livre para professores da Educação Infantil?

7) Como o brincar é contemplado nas propostas pedagógicas da Educação Infantil?

8) Como são percebidas pelos professores de Educação Infantil as aprendizagens das crianças através do brincar?

A fim de proceder este estudo e percebendo a necessidade de um diálogo entre estes conceitos, entendeu-se que era através das produções científicas e da busca pelo que vem sendo estudado por pesquisadores, prioritariamente no campo da Educação que seriam encontrados elementos para pensar sobre esta temática. Assim, utilizou-se o caminho metodológico dos princípios do Estado do Conhecimento, para mapear no campo científico nacional as produções relacionadas à temática do brincar livre na Educação Infantil. Compreendendo que:

[...] Estado de Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Corroborando com as autoras, compreende-se que esse trabalho é fundamental, pois:

Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Tendo essa premissa, foi utilizado como fonte principal de base o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e como fonte secundária a Revista Brasileira de Educação (RBE) e, pela amplitude dos estudos da área de infâncias e do brincar como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, foi de fundamental importância fazer um recorte temporal, sendo os estudos pesquisados no período de 2010 – 2017, com destaque para o fato de que o ano de 2010 foi caracterizado pela publicação das DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Nas bases já anunciadas, o primeiro descritor que foi utilizado foi o “brincar livre” através de uma busca básica de parâmetro geral e, posteriormente, foram feitas pesquisas do tipo avançada com os seguintes descritores: “o direito ao brincar e educação infantil”; “brincar, educação infantil e currículo”; “espaço, tempo e educação infantil”. Em um universo de 258 produções, entre dissertações e teses, foi feita a leitura flutuante dos resumos das produções científicas e destas foram selecionados 17 trabalhos e, depois da leitura aprofundada, outros foram “descartados”, pois seus objetivos, metodologia ou temática não se encaixavam no tema estudado. Assim, para o estado do conhecimento foram utilizados 11 trabalhos, organizados a partir de categorias temáticas, em um trabalho de “recorte e cola” em que as categorias foram pensadas, repensadas, os trabalhos agrupados e reagrupados. Desta forma foi possível criar duas grandes categorias (Brincar e Educação Infantil), e a partir delas surgiram outras quatro subcategorias (Brincar – como direito da criança; como prática pedagógica. Educação Infantil – campo de

experiência; tempo e espaço), ressaltando que as subcategorias, de certa forma, se complementam quase que indissociavelmente, sendo elas:

Brincar como direito: as produções que compreendem o brincar enquanto direito da criança, nas diferentes dimensões sociais, atrelado aos conceitos de infâncias, crianças e sujeitos. (JÓIA, 2014; MONTEIRO, 2014).

Brincar como prática pedagógica: as produções que contemplem o ato de brincar como parte do planejamento e da execução da prática pedagógica. Além disso, dentro desta categoria se reconhece o papel do adulto como fundamental para que estas práticas ocorram. (MAGNANI, 2012; FREITAS, 2014; SANTOS, 2014; MASSACESI, 2015).

Educação Infantil como campo de experiência: os estudos que compreenderam e potencializaram esta etapa de ensino como produção no campo científico e como vivência e experiência de crianças pequenas. (SANTOS, 2013; MACÊDO, 2014; MONTEIRO, 2015; VIEIRA, 2016).

Educação Infantil tempos e espaços: os estudos que consideraram o tempo e o espaço na educação infantil como elementos que irão possibilitar experiências que alicercessem aprendizagens, corroborando para a pedagogia da infância. (EVANGELISTA, 2016).

Este trabalho foi importante pois, a partir dos estudos analisados, foi possível perceber que a temática sobre o brincar na Educação Infantil tem tido atenção em diferentes instituições de Ensino Superior, através de produções de mestrado e de doutorado, nas diversas regiões do país, sendo na sua maioria no campo específico da Educação.

Da mesma forma, o estado do conhecimento possibilitou reconhecer que, ainda que haja diversos estudos na área das infâncias e do brincar, percebe-se que o olhar sobre essa atividade, e especificamente sobre o brincar livre, enquanto elemento formador de sujeito ainda é pouco explorada no meio acadêmico. Percebeu-se também, que alguns bancos de dados carecem de produções que utilizam como objeto de estudos as escolas de Educação Infantil, o que indica uma necessidade maior de discussão sobre esta temática.

A presente Dissertação está organizada em cinco capítulos. Além da introdução, onde apresenta-se alguns apontamentos sobre o brincar e a Educação Infantil, bem como as reflexões a partir do estado do conhecimento, o segundo capítulo aborda a fundamentação teórica, priorizando os principais conceitos

estudados nesta pesquisa: crianças e infâncias; brincar (livre); educação infantil. O terceiro capítulo referente a metodologia utilizada para coleta de dados e análises, também os aspectos éticos envolvidos na pesquisa. O quarto capítulo referente às análises, apoiado na metodologia da análise de conteúdo. No último capítulo referente às considerações finais foi possível perceber, a partir das análises, a importância da Educação Infantil como um espaço que promova as relações de socialização e afeto, bem como um lugar em que o brincar aconteça em diferentes tempos, respeitando a individualidade e interesses de cada um, sempre com um olhar atento de um adulto. Além disso, as fortes influências de Reggio Emilia nesta rede de ensino são perceptíveis tanto nas concepções de Educação Infantil como também sobre o brincar. Sendo assim o brincar perpassa como eixo transversal a prática pedagógica nesta instituição, entendendo que durante estes momentos as crianças aprendem e se desenvolvem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ELAS SÃO TÃO PEQUENAS, TÃO INDEFESAS; ELAS SÃO TÃO AUTÔNOMAS, SÃO SUJEITOS: AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

Apesar de muitas vezes os conceitos de crianças e infâncias serem tratados como algo similar, Barbosa (2009) afirma que há uma diferença entre eles que é sinalizada a partir dos estudos da história das infâncias¹, que reconhece as crianças como os seres humanos de pouca idade, por onde o ciclo de vida se inicia, enquanto que a conceituação sobre infância(s) são múltiplas, implicando em questões sociais, epistemológicas e históricas. Kuhlmann (2015) apresenta algumas conceituações de infância, tais como a definição do dicionário, que “[...] infância é considerada como o período do crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade”. (idem, p.16), outro meio de defini-la é através de sua etimologia “[...] oriunda do latim, significa a incapacidade de falar” (idem, p.16). Entretanto, entende-se que estas definições não contemplam o que se acredita como conceito de infâncias. Afinal, ao pensar-se este conceito, partilha-se das ideias de Barbosa (2006), ao afirmar que a definição de infância no singular não daria conta da multiplicidade que existe neste conceito e nas diferentes formas de ser criança, a partir de uma visão social, cultural e geográfica. Ainda que, possivelmente nas discussões no campo da infância seja feita uma universalização do termo, pois segundo a mesma autora, isso se torna necessário para que haja uma reflexão, entretanto é de fundamental importância, “[...] ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural”. (BARBOSA, p. 2006, p. 73).

Já as crianças, sempre existiram enquanto seres de pouca idade, entretanto é preciso considerar que a sociedade é que, em diferentes momentos, pensou de forma distinta sobre o que é e como deve ser a vida nesta faixa etária. Mas foi, nos últimos anos, que as atenções sobre estes sujeitos, como grupo social, compreendidos então como cidadãos, tiveram seus direitos assegurados. As crianças por si só têm diversas características que as diferenciam entre si: magras, gordas, alegres, falantes, negras, brancas, amarelas, meninas, meninos, cegas,

¹ ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

surdas, etc. Porém há algo que é comum a todas: a vulnerabilidade presente nesta faixa etária. As crianças pequenas necessitam de atenção, cuidado, alimentação, higiene, brincadeiras, afeto, proteção, segurança.

O fato de serem simultaneamente frágeis e impotente em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro. (BARBOSA, 2009, p. 23).

Ainda que as crianças, enquanto grupo social, sejam consideradas frágeis, é através da sua relação com o outro e o mundo, com subsídios, acesso e intervenção disponibilizados a elas, que as mesmas interagem, aprendem, crescem a fim de que, de forma autônoma e sadia, possam se desenvolver.

Compreender o desenvolvimento humano também implica em entender o porquê das formas como os indivíduos agem, pensam e sentem. Como área do conhecimento, preocupa-se em entender os aspectos físico-motor, intelectual e social dos indivíduos, desde o seu nascimento até a fase adulta, momento no qual o indivíduo atinge o seu mais alto grau de maturidade e estabilidade. Devido ao efeito contemporâneo do prolongamento da vida, atualmente define-se também a idade pós-adulta. Como definição de desenvolvimento humano tem-se que:

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Elas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, da vida afetiva e das relações sociais. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 116).

É preciso reconhecer que existem diversas teorias quanto ao desenvolvimento humano na área da Psicologia, contudo nossas definições irão basear-se nas ideias de Jean Piaget (1896-1980). Em especial, justifica-se essa opção pelo foco deste clássico autor na teoria do desenvolvimento aplicada à Educação.

A teoria de Piaget estrutura-se como uma proposta cognitiva e desenvolvimentista. (LEFRANÇOIS, 2013). Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento humano que serão explicitados a seguir, Piaget se caracterizou também por sua teoria tendo como alguns conceitos-chaves para a teoria de ensino

e aprendizagem: assimilação, acomodação e equilibração. (MOREIRA, 2014). Entendendo que a assimilação que ocorre na interação entre o indivíduo e o objeto é do organismo, sendo este capaz de criar esquemas para abordar a realidade: “quando o organismo (a mente) assimila, ele incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio”. (MOREIRA, 2014, p. 100). Porém, quando não há essa assimilação através da mente, o organismo desiste ou se modifica. Neste caso ocorre o que Piaget denomina de “acomodação”, em que, através dela, gera-se a construção de novos esquemas de assimilação, que resulta no desenvolvimento cognitivo.

Não há acomodação sem assimilação. O equilíbrio entre assimilação e acomodação é a adaptação. Experiências acomodadas dão origem, posteriormente a novos esquemas de assimilação e um novo estado de equilíbrio é atingido. (MOREIRA, 2014, p.103).

Pensando a Teoria de Piaget no campo da Educação é importante entender que

[...] ensinar (ou, em um sentido mais amplo, educar) significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio (equilíbrio majorante), se reestruture cognitivamente e aprenda. O mecanismo de aprender da criança é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente buscando um novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação). (MOREIRA, 2014, p.101).

Alguns fatores influenciam o desenvolvimento humano: a hereditariedade, o crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio. Conforme Piaget os períodos do desenvolvimento humano são divididos da seguinte forma: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 11/12 anos); operações formais (11/12 anos em diante). Como já mencionado, apesar de todo indivíduo passar por cada um destes períodos, o desenvolvimento não se dá de forma universal, podendo variar em cada pessoa. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008; LEFRANÇOIS, 2013; MOREIRA, 2014).

O período sensório-motor caracteriza-se pelos exercícios de reflexão, como a sucção, em que, através da repetição/treino, melhora seus reflexos. Por volta dos cinco meses o bebê já coordena movimentos de mãos e olhos. Ao final deste período a criança já consegue utilizar um instrumento como meio para atingir outro objeto, usando assim sua inteligência prática ou sensório-motora. Nesta etapa o

desenvolvimento físico é acelerado. O indivíduo por volta de um ano consegue fazer a relação entre o eu e o mundo exterior, compreendendo que mesmo que um objeto não esteja no seu campo de visão ele não deixa de existir. Ao final desta etapa as questões afetivas como preferência por pessoas, objetos, brinquedos, ficam evidentes e mesmo que compreenda algumas palavras, a criança só é capaz da fala imitativa. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

No período pré-operatório, o aspecto de maior destaque é a linguagem, que irá repercutir em todas as instâncias (social, intelectual e afetiva) do indivíduo e por consequência haverá também, a aceleração do desenvolvimento do pensamento. Há uma forte relação entre a fantasia (jogo simbólico) e a realidade, por vezes a criança mistura os seus pensamentos. Para que seja possível organizá-los a criança busca as relações causais para tudo, sendo esta fase caracterizada pelos “porquês”. Como a criança ainda está centrada em si mesma, tem dificuldades para trabalhar em grupo. Quanto as questões afetivas, possui uma relação de respeito pelos indivíduos que julga serem superior a ela, a exemplo tem-se pais e professores. Quanto às regras, inclusive durante as brincadeiras, considera-as como determinadas e imutáveis, com o tempo consegue discernir que elas são necessárias para a organização, ainda que não discuta sobre isso. Vale destacar outra característica importante desta etapa, referente aos aspectos de maturação neurofisiológica, a habilidade em relação a coordenação motora fina se amplia, sendo a criança capaz de segurar um lápis. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Já no período das operações concretas ultrapassa o egocentrismo intelectual e social caracterizado pela etapa anterior e inicia a construção lógica, na qual a criança faz relações entre diferentes pontos de vista. Referente às questões afetivas, já consegue trabalhar de forma cooperativa em grupos, além de ter autonomia pessoal. O surgimento de uma nova capacidade: as operações. Nesta etapa a criança consegue fazer as relações de comprimento/quantidade. As relações com os adultos por vezes passam por enfrentamentos, e as relações com os pares, e a sensação de pertencimento ao grupo se tornam cada vez mais forte. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

No período das operações formais, os indivíduos ultrapassam as questões concretas que até então vinham sendo premissa para o seu desenvolvimento, passando do pensamento concreto para o abstrato. Consegue trabalhar também com conceitos, tais como: liberdade, justiça, etc. O adolescente consegue abstrair e

generalizar teorias, e a reflexão se torna um elemento extremamente importante. Em relação as questões afetivas, o adolescente passa por diversos conflitos, tais como, a busca por liberdade, a aceitação no grupo. O adolescente possui interesses mutáveis que só irão estabilizar na fase adulta. Segundo Piaget, a personalidade irá se formar no fim da infância (8-12 anos), vale destacar que algumas classes sociais, “superprotegem” a infância, a juventude e por consequência acabam por prolongar estas fases, sendo a fase adulta, também postergada. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Na fase adulta já não surge mais nenhuma nova estrutura mental, apenas o aumento do desenvolvimento cognitivo, conseguindo o indivíduo compreender os problemas que surgem e repercutindo nas suas questões afetivas-emocionais. Caracteriza-se como marco para a entrada na vida adulta duas questões: o ingresso no mundo do trabalho e a constituição de uma nova família. Entretanto, sabe-se que já há discussões em relação a este marco, pelas questões do mercado de trabalho, em que há escassez de vagas, e a busca por funcionários cada vez mais qualificados, dificultando a inserção dos jovens, e também pelos novos padrões de relações amorosas que problematizam estes indicadores. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Do ponto de vista social, as infâncias (e também a adolescência) têm sido pauta de debates em diferentes discussões no campo nacional e internacional, principalmente quando são problematizadas questões de exclusão, desigualdade e violência. (CANDAU, 2011). As crianças são sujeitos vulneráveis (SANTOS, 2009), que por muitas vezes se envolvem em tramas cada vez mais perversas da sociedade como: a violência, a guerra, o tráfico. A partir disso, observa-se que muitos grupos, militantes, ONGs, vêm pensando na proteção e promoção dos Direitos Humanos destes sujeitos. Assim, percebe-se a atenção e investimento das diferentes instâncias em relação às crianças e aos adolescentes.

Sob a ótica histórica, no século XX, três grandes Leis buscaram o trato da ação do Estado com a infância: Código de Menores (1927 e 1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Segundo Bazílio (2011), o que diferencia o Estatuto dos demais códigos são dois tópicos principais, o primeiro caracterizado pelos seguintes aspectos: a participação civil na estruturação da nova lei e dos movimentos sociais, condenando a violência e os internatos, buscando uma construção cidadã. O segundo tópico é referente ao aspecto conceitual, pois

abandona o paradigma da “infância em situação irregular” e acredita na “proteção integral à infância”.

Quanto aos aspectos referentes a aprendizagem das crianças, nos aproximamos de outro clássico autor do campo da psicologia, Vygotsky (1989), no qual entende a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem desde o primeiro dia de vida de uma criança. Além disso, Vygotsky (1989), compreende que na relação com o ambiente e com os outros (adultos e crianças) o sujeito desenvolve suas capacidades: raciocínio, pensamento, linguagem, afetiva. Entendendo que, o homem, que é dialógico, necessita da interação para se desenvolver através dos aspectos motor, afetivo e cognitivo, a fim de construir suas aprendizagens.

Na contemporaneidade as crianças são consideradas atores sociais e sujeitos de direitos (SARMENTO; PINTO, 1997) e, para pensar sobre essas questões, não se pode reduzir o pensamento para atendê-las por estarem amparadas pelas Leis, mas porque deve-se compreender que elas são responsabilidade dos pais, educadores, da sociedade e dos cidadãos. Kramer (2011) afirma que quando em um país não se percebe esse comprometimento, o acesso da criança a essas garantias ocorre graças às lutas e aos movimentos sociais.

Atenta-se que os estudos sobre as infâncias, estão em um processo de desenvolvimento, além disso, as crianças são compreendidas em seus diferentes âmbitos, a partir dos olhares da sociologia, antropologia, história, psicologia, pedagogia, posto que a criança é percebida como ser além de biológico, sendo, também, compreendida como ser social e geracional. (SARMENTO; GOUVÊA, 2009). São a partir destes estudos que:

[...] configuram uma abordagem renovada (nos planos teóricos, epistemológicos e também metodológico) da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc). (SARMENTO; GOUVÊA; 2009, p. 9).

Porém sabe-se que “[...] nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento”. (SARMENTO, 2009, p. 18).

Ao entender a sociologia da infância, perpassamos por reflexões não só acerca das infâncias, mas de uma totalidade social. Apenas no final do século XX,

majoritariamente por volta da década de 90, começou a se pensar sobre a sociologia da infância. Anteriormente acreditava-se na subalternidade da infância em relação aos adultos, sendo as crianças definidas como “mini adultos” ou “homúnculos”, miniaturas de seres humanos, “[...] que só valia a pena estudar e cuidar sua incompletude e imperfeição”. (SARMENTO, 2009, p. 19).

Segundo Sarmiento e Gouvêa (2009), entende-se que os motivos pelos quais as crianças não possuíam visibilidade enquanto ser social, deve-se ao fato de a modernidade ter reportado estas tarefas (cuidar e educar) a esfera privada, sendo a família com o apoio de algumas instituições sociais responsáveis por isso e, dessa forma, houve uma ocultação acerca das infâncias e das crianças.

Já na contemporaneidade, pelo contrário, cada vez mais estes estudos estão tendo visibilidade no campo científico compreendendo que, se a criança é um sujeito de direitos (SARMENTO; PINTO, 1997), ela deve estar assegurada tanto na esfera pública quanto na privada. No âmbito privado, elas devem estar asseguradas no cuidado familiar, sendo estes os responsáveis por garantir condições saudáveis de vida para a criança.

Porém, de forma contraditória, elas são o único grupo social sem representatividade política. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Claro que esta restrição política não é universal e em alguns países as crianças estão inseridas não só na vida coletiva como também são incluídas em espaços de decisão coletiva. Nossa pretensão, neste trabalho, não é a discussão sobre o direito ao voto ou a participação política das crianças, mas sinalizar que mesmo que hajam políticas públicas pensadas para este grupo social, são feitas de forma direta, imposta por adultos.

A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil. Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatários políticos, designem-se eles como «cidadãos», «contribuintes», «patrícios» ou mesmo «povo». E, no entanto, qualquer medida de política afecta diferenciadamente as várias gerações”. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 185).

Segundo estes mesmos autores, a invisibilidade legitima a exclusão, sendo as crianças um grupo social vulnerável, estão cada vez mais expostas às questões relacionadas à pobreza, miséria, desigualdades sociais, necessitando de políticas

públicas que contemplem suas necessidades. Pensadas para e por elas, no âmbito da saúde, educação, assistência. Possibilitando condições básicas para as crianças, garantindo o bem-estar emocional, a proteção social e qualidade nutricional, condições mínimas para que as crianças possam se desenvolver e viver na sociedade em que estão inseridas.

Ao compreendermos que, se todas as decisões políticas que forem tomadas gerarão consequências para a sociedade como um todo e, por conseguinte, nas crianças (também cidadãos), devemos pensar de que forma elas podem contribuir para pensar sobre as políticas públicas de infância.

[...] é importante, por consequência, avaliar o sentido e as possibilidades da participação das crianças na vida social. Por ela passa não apenas a visibilização das crianças como destinatários das políticas públicas, mas a sua assunção plena como sujeitos políticos peculiares. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.190).

A criança enquanto cidadã tem seus direitos (ou deveria ter) assegurados e, dentre eles, há um que se julga primordial, não só para a aprendizagem da criança, como para o seu desenvolvimento, segundo o ECA (1990), no capítulo II, art. 16, um dos aspectos relacionados ao direito à liberdade, ao respeito e a dignidade, encontra-se: o brincar. Pois, a partir dele que a criança internaliza e projeta sua realidade, socializa, cria seus primeiros conceitos, se desenvolve nos diferentes aspectos cognitivos, físico e motor. Acredita-se que:

A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ele cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (DORNELLES, 2001, p. 106)

Sendo assim, faz-se necessário pensar como o brincar se faz presente no cotidiano infantil, como elemento formador e de desenvolvimento infantil.

2.2 BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: PARA QUEM E POR QUÊ?

Segundo Benjamin (2002), historicamente, os brinquedos não eram fabricados por especialistas, mas por marceneiros e fundidores de estanho, não existindo público nem indústrias especializadas neste comércio. No século XIX as

miniaturas feitas de madeiras marcavam os brinquedos da época, como os soldadinhos de chumbo e as bonecas e, com o passar do tempo e a industrialização, as manufaturas² começaram a dividir o trabalho na produção dos brinquedos. Para Benjamin (2002, p. 91), a partir destas mudanças, os brinquedos “se tornam maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador”.

Ainda maiores e mais coloridos, os brinquedos do século XXI são foco de investimento midiático. Porém sabe-se que o ato de brincar ultrapassa os limites do brinquedo como objeto, pois, para uma criança, uma caixa ou qualquer outro objeto pode ser transformado em um excelente brinquedo.

Assim, ao pensar-se no conceito de brincar, entende-se essa ação como fundamental na existência, formação e constituição do sujeito, e concorda-se com Dolto (2007, p. 110) quando a psicanalista afirmou que: “Privar uma criança de brincar significa privá-la do prazer de viver”.

Dentre os conceitos apresentados neste trabalho, a denominação “lúdico” tem origem do latim *ludus* e jogo deriva de *jocus* e tem sua origem também latina. (OLIVEIRA, 2010). Segundo a mesma autora, em português costumamos denominar de brincadeira para aquelas funcionais, na qual sejam sensório-motoras ou simbólicas e utilizamos a palavra jogo para jogos de tabuleiro, socialização. Desta forma, entende-se que o brincar pode ser percebido em diversos olhares. Neste estudo, acredita-se que seja uma atividade sociocultural do sujeito, sendo suas especificidades importantes para a formação da personalidade e do desenvolvimento humano, ultrapassando uma ideia errônea de que se brinca para aprender algo, assim como Gimenes (2011, p. 13) afirma: “[...] sobre a dinâmica do brincar propriamente, essa implica desenvolvimento humano, que é muito mais que aprendizagem”. Ainda que se saiba que é através do brincar que se adquirem diferentes conhecimentos, este não é o único intuito desta prática.

É preciso considerar que o brincar como atividade lúdica, conforme Oliveira (2014), tem sua finalidade em si mesma. Para além disso, é através do brincar que a criança se humaniza, aprende regras, cria vínculos, se expressa e organiza suas ideias e conceitos. Assim, esta ação é fundamental para o desenvolvimento humano.

² **Manufaturas:** 3ª pess. sing. pres. ind. de 2ª pess. sing. imp. De Manufaturar. Fabricar (manual ou mecanicamente). Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/manufatura>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Ao pensarmos sobre o seu desenvolvimento e amadurecimento, desde muito cedo, a criança “elabora progressivamente o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, assim como encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e pensar aos poucos com a própria cabeça” (OLIVEIRA, 2014, p. 7) e segundo a psicologia, o brincar tem três grandes núcleos: o corpo, o símbolo e a regra.

O corpo, se caracterizando como componente biológico e ativo, no qual participa desde o início da vida, quando o bebê inicia os primeiros movimentos com seu próprio corpo, através de movimentos sensório-motor, até jogos de regras, verbais e abstratos quando são adolescentes ou adultos. Porém esta evolução do brincar acontece através da:

[...] internalização progressiva do pensamento, que deixa de ser periférico e predominantemente corporal, para pouco a pouco se converter em simbólico, mediante a formação das imagens mentais e da linguagem, que nada mais são do que representações da realidade vivida e pensada. (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Exemplo disso, é que mesmo durante uma brincadeira de “comidinha” – faz de conta - a criança pode criar alimentos com massinha de modelar e para sua concentração utiliza elementos do corpo, tais como, apertar os lábios, fazer força com as mãos e braços para amassar. Apesar de não percebermos, “as transformações visíveis no corpo e nas expressões da criança traduzem as alterações neurais que estão ocorrendo em seu cérebro” (OLIVEIRA, 2010, p. 29), tendo como consequências novas aprendizagens.

O símbolo significa que qualquer jogo ou brincadeira, parte de uma representação de algo,

[...] é justamente esta união profunda entre o lúdico e o simbólico que vai possibilitar à criança e ao adolescente descobrir a grande alegria de explorar os processos mentais mais nobres, como o de ser capaz de descobrir ou inventar novas relações, de simular experiências e contatos, de visualizar mentalmente por antecedências situações ainda não experimentadas. (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Este tipo de brincadeira possibilita uma organização complexa e dramática, na qual a criança cria elementos e personagens para dar sentido e significado a sua ação.

As regras, “a compreensão e aceitação progressiva das regras pela criança lhe possibilita afirmar-se como indivíduo pensante e participante dentro de seu mundo”. (OLIVEIRA, 2010, p. 34). Isso não exime sua espontaneidade, conseguindo manter sua individualidade ao mesmo tempo em que consegue socializar com os demais. As regras podem ser caracterizadas como: lógicas matemáticas, sociais e morais.

Desde pequenas, as crianças têm suas preferências, muitas vezes escolhem um brinquedo como seu objeto transitório, por exemplo, uma boneca preferida, que lhe dará segurança. É fundamental que seja respeitada esta relação, principalmente nos momentos que geram insegurança para criança, como a ida ao médico, por exemplo, ou a entrada na escola.

A partir dos dois meses e meio/três meses, Dolto (2007) afirma que a criança já inicia suas primeiras atividades lúdicas através dos primeiros gritos, choros, da interação com suas próprias mãos e pés. Posteriormente a criança começa a interagir e as brincadeiras de escondê-la com algum pano, por exemplo, e depois aparecer, fazem com que a criança vivencie outras experiências lúdicas. Depois ela inicia a fase de exploração, que de forma autônoma começa a engatinhar e caminhar, assim podendo livremente manusear materiais e objetos que permitam sua interação e o prazer nestas vivências. Esta primeira fase é de fundamental importância para a inteligência e equilíbrio emocional da criança.

As aprendizagens intelectuais, de linguagem, criatividade, socialização e realização que o jogo e a brincadeira proporcionam, é de extrema importância na formação do indivíduo. Entretanto, segundo Gimenes (2011), nem todo brinquedo promove o prazer na criança, devido ao esforço e seriedade que envolve determinada ação, além disso, o desafio de compreender determinadas regras e combinações passa por momentos de maturação do indivíduo. Outro aproveitamento que o brincar tem é de trabalhar com as questões emocionais, permitindo aliviar suas tensões e expressar seus conflitos, exemplo disso, segundo Paniagua e Palacios (2007), é através da brincadeira de médico, em que a criança que passou pela experiência de um dia tomar uma injeção, em seguida está repetindo este procedimento nos bonecos, como forma de enfrentar sua dor, sofrimento, assim se reorganizando emocionalmente. Outra questão é que há objetos que não são categorizados como brinquedos, por exemplo, caixas, painéis e outros, mas que despertam o interesse e alegria nas crianças. Assim entendendo

que “[...] o que atribui ao brinquedo um papel importante é o fato de preencher uma atividade básica da criança, o interesse, ou seja, um motivo para a ação”. (GIMENES, 2011, p. 23).

É na brincadeira que as crianças criam suas relações, colocam-se em situações de confronto, medo, angústia, prazer e, a partir da relação com o outro, socializam em sua comunidade. Sendo assim:

Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes a nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário. (FORTUNA, 2010, p. 103).

Durante as brincadeiras de faz de conta a criança, através de uma representação simbólica, além da própria imitação em si, consegue de forma autônoma se expressar, explorando seus sentimentos, angústias, pensamentos e começando a criar seus próprios conceitos sobre o outro e o mundo. No coletivo simbólico, em que a criança, por volta dos quatro anos, vive diferentes papéis sociais, como de mãe, filha, primo, tio, pai, aprende a internalizar alguns conceitos, além de aprender a ceder, dividir. Este tipo de brincadeira, ainda que coletivamente sejam criadas “regras” de convivência, durante sua ação e a divisão de papéis que serão desempenhados, não há o cumprimento de regras específicas, a competição e colaboração que irá aparecer durante os jogos de regras, em que o interesse por este tipo de atividade começa por volta dos seis anos de idade.

Dolto (2007, p. 113) afirma que “todo jogo é mediador de desejo, traz consigo uma satisfação e permite expressar o seu desejo aos outros, em jogos compartilhados”. Sabe-se que não é só de prazer e alegrias que a brincadeira se constitui, as frustrações, as decepções e as competições fazem parte dos aprendizados que o ato de brincar nos proporciona.

O jogo é, pois, estreitamente associado ao aprendizado da linguagem, e não só no sentido de “falar”, mas de código de significância dos gestos e dos comportamentos. A inteligência em si mesmo, do mundo que o rodeia e dos outros, é mediante o jogo com objetos que a função simbólica continuamente alerta no ser humano constrói redes de analogia e de correspondência com a realidade concreta das experiências manipuladoras corporais e mentais interindividuais. (DOLTO, 2007, p. 115).

Outro aspecto importante é a presença da figura do adulto, que tem papel essencial nesse momento, pois:

Quando nós, adultos, recusamos tempo e espaço para a brincadeira infantil, desqualificando-a, desencorajamos as crianças a brincar. Com isso, impedimos que as crianças disponham de um importante meio tanto de compreender o mundo, a si mesmo e aos outros, quanto de expressar essa compreensão. (FORTUNA, 2007, p. 21).

Assim, para o desenvolvimento da criança, o estímulo e as possibilidades que surgem a partir das práticas de brincar junto com os adultos proporcionam elementos fundamentais para que as brincadeiras ocorram.

Um chocalho que além dos barulhos, acreditava-se que protegia contra os maus espíritos (BENJAMIN, 1984); a lama, a pedra e a água que se transformam em comidinhas (DOLTO, 1999); um cabo de vassoura que logo se transforma em um cavalo (VYGOTSKY, 1989); uma pedra vira um desenho no chão que logo se transforma em amarelinha, um lençol vira barraca, um lenço vira uma capa de super-herói, e assim as crianças começam a brincar. Elas, desde muito cedo, já iniciam o ato lúdico e o brincar está presente no seu cotidiano. Ao pensarmos em brinquedos e brincadeiras, normalmente nos remetemos a nossa infância e o tempo com que desprendíamos para nos divertirmos, nos anos 90 ainda era possível ouvir relato de crianças falando sobre suas brincadeiras e dentre elas o pátio e a rua eram também espaços possíveis para que as brincadeiras acontecessem. (DORNELLES, 2001). Admite-se que houveram algumas mudanças, mas de forma saudosista, muitos pais, educadores e adultos que convivem com as crianças afirmam que elas “não sabem brincar”, porém se pararmos para pensar, quem ensinou elas a brincar?

Na contemporaneidade questiona-se se as crianças continuam brincando, assim como antigamente, pois os apelos midiáticos, os avanços tecnológicos e as rotinas intensas fizeram com que elas se adaptassem a realidade em que estão inseridas. Muitas vezes, os adultos não são capazes de aproveitar o tempo com as crianças de forma produtiva, por exemplo, em um dia chuvoso, acabam deixando-as na frente de uma televisão por horas, justificando-se que pelo mal tempo, frio ou chuva foram impedidos de ir ao pátio ou a uma praça. Entretanto Dornelles (2001) sugere diferentes possibilidades para esses dias, convidando as crianças para entrar em um “mundo mágico”, que possam contar e ouvir histórias de luz apegada, fazer bolinhos de chuva, barquinhos de papel, entre tantas outras atividades/brincadeiras para além de reduzir os dias de chuva para assistir algum filme. Segundo Horn, Silva e Pothin (2014), houveram dois fenômenos que fizeram com que as crianças

tivessem maneiras diferentes no seu tempo de brincar, um dos fatores se deve a urbanização, além disso, influenciadas pelos adultos, as crianças possuem uma rotina muito intensa de atividades como aula de inglês, futebol, vôlei, dança, etc. Na ânsia de aproveitar melhor o tempo das crianças, acaba-se por minimizar o tempo de imaginação, criação e liberdade.

Os apelos midiáticos fazem com que durante qualquer programa infantil, as propagandas sejam exclusivamente de brinquedos industrializados, dessa forma, muitas vezes até os próprios adultos acabam por se encantar pelos brinquedos, e adquirindo-os. “A globalização a que assistimos, com crescente interferência da mídia no universo infantil, leva-nos a ver a crianças de vários países brincando com os mesmos brinquedos”. (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Além disso, muitas crianças passam a maior parte do seu tempo de brincar com jogos de vídeo games e televisões ligadas, por circunstâncias, como mencionado anteriormente, são impedidas de brincar na rua, subir em árvores, jogar bola na praça. (DORNELLES, 2001). As grandes corporações são as responsáveis por garantir o lazer infantil, independente da classe social, os jogos e brinquedos que são lançados no mercado sempre criam uma opção mais econômica, imitando o original, dessa forma, todas as camadas sociais são contempladas. As indústrias começaram a perceber que as crianças já são consumidoras e movem o mercado como outras economias, “temos em nossas crianças um consumidor em formação e a mídia tem se aproveitado disso com um forte apelo à afetividade, à aventura e ao poder”. (DORNELLES, 2001, p. 108). Muitas vezes o adulto sem perceber, acaba por influenciar mais ainda este apelo ao consumo que vem sendo impregnado nos discursos dos programas e propagandas infantis, entretanto, o que é essencial é:

Desafiar as crianças a criar situações novas nas brincadeiras, incentivá-las a explorar todos os espaços de forma lúdica, tanto os naturais quanto os construídos, tudo isso ajudará a abrir caminhos para a criatividade, para a fantasia e a aventura. (HORN; SILVA; POTHIM, 2014, p. 10).

Além disso, os adultos devem atentar, pois desde muito cedo as crianças já começam a seguir regras, e através desta exploração, Rapoport (2014) afirma que elas vão criando as noções de certo e errado. Os jogos e brincadeiras como elementos para o desenvolvimento infantil servem também como meio para a construção de regras/hábitos, Rapoport (2014) evidencia que a criança de dois a

seis anos reproduz os comportamentos através do brincar de faz-de-conta do seu meio social, através da imitação. Dentro dessa imitação uma questão merece destaque, a discussão de gênero se faz presente durante estes momentos, a sexualidade está sempre presente em nossas vidas (FELIPE, 2001), e devido ao fácil acesso das crianças aos meios de comunicação, “a mídia, através das propagandas, novelas, minisséries, programas de TV, inclusive aqueles dirigidos ao público infantil, tem procurado explorar com bastante frequência cenas eróticas dos mais diversos tipos”. (p. 61). Dentro destas questões criando um imaginário de homem forte, ousado e da mulher como frágil e passiva, reforçando um discurso sexista e machista, que frequentemente busca-se romper com esta lógica.

Apesar de toda informação disponível à criança hoje, muitos pais se negam a discutir com elas questões ligadas a sexo e sexualidade, com receio de que isso vá despertar nela um comportamento precoce. Muitas vezes, na tentativa de preservarem a “inocência” infantil, os pais recorrem a explicações mágicas para esclarecer questões ligadas à sexualidade, confundindo ainda mais a criança. (FELIPE, 2001, p. 62).

É importante que o adulto tenha clareza dos limites de compreensão de cada criança e possa orientá-la de acordo com seu nível de maturidade. Pois muitas vezes o que a criança tem é apenas curiosidade e que através de uma conversa aberta poderá ser sanada. Outra questão, diz respeito às brincadeiras e acessórios que compõem o ato de brincar, o fato de uma criança experimentar, por exemplo, brincar com brinquedos, fantasias que sejam socialmente intitulados como “de menino” ou “de menina”, não influenciam sua orientação sexual. As crianças ao brincarem não pensam isso, apenas querem se divertir, explorar e conhecer outros brinquedos. Além disso, um fator relevante é a questão referente a representatividade que os brinquedos têm. Dificilmente encontram-se cozinhas em cores diferentes do rosa e do lilás, já os materiais de construção dificilmente são encontrados nestas cores, partindo do imaginário social para quem são intituladas as atividades de cozinhar e de construir. Essa representatividade seja de etnia ou gênero, apenas reforça uma lógica excludente que encontramos em nossa sociedade.

Como contraditório, apesar do crescimento da compreensão sobre as crianças e as infâncias, mas decorrente do crescimento das grandes cidades, das transformações societárias vigentes e da violência urbana (entre outros) nas últimas

décadas, segundo Oliveira (2014), a “liberdade ao brincar” tem sido um problema. Para além, outro fator de grande relevância e que produz uma espécie de “agonia” que o brincar vem sofrendo, deve-se à redução dos espaços e tempos destinados ao brincar pela antecipação de competências e responsabilidades designadas às crianças. É preciso considerar que para alguns responsáveis e para algumas escolas, o processo de escolarização deve suprimir da criança os momentos e os espaços de atividade lúdica. No imaginário social e provavelmente como herança da própria história da escola, encontra-se vigente uma subjetividade que não prioriza a importância do brincar para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Para a criança pequena e, portanto, na Educação Infantil, a questão é ainda mais relevante, pois, nela o cuidar e o educar se fundem e torna-se pauta de debates uma interpretação equivocada sobre uma espécie de escolarização da criança pequena, tornando necessária a discussão sobre o currículo, a pedagogia e os campos de experiência desta escola.

2.2.1 A escola é lugar de brincar?

A compreensão sobre a relevância do brincar, prioritariamente para crianças pequenas, já vem sendo feita no âmbito das discussões do campo da educação, ainda que como mencionado anteriormente haja algumas divergências, para além disso, sabe-se também que esta ação ocorre muitas vezes mesmo sem a “autorização” do adulto, sendo assim as crianças naturalmente brincam em seu cotidiano.

Os professores, em sua maioria, compreendem que o brincar deva ter um tempo-espaço previsto no seu planejamento, porém a forma com que ele é organizado dentro da rotina escolar, varia muito, causando muitas vezes, uma oposição entre o brincar e o aprender, enquanto prática pedagógica. Se por um lado alguns professores compreendem que enquanto as crianças forem pequenas devem ter tempo para brincar e ao longo dos anos esta ação vá sendo suprida, outros, na intenção de minimizar essa dicotomia, estimulam que os jogos e brincadeiras estejam associados diretamente as aprendizagens escolares. (FORTUNA, 2014). Desta forma, questiona-se como o brincar, como finalidade em si mesmo, tem espaço nas escolas?

Nota-se que, de maneira geral, os pátios e praças estão perdendo espaço no meio escolar, sendo substituídos por mais salas. Muitas escolas possuem uma pequena quantidade de brinquedos, justificando-se que é pela falta de verba, cuidado, ou por segurança dos alunos. Não só por estes motivos, mas também os momentos de brincadeiras e brinquedos são normalmente organizados de forma separada das atividades escolares, tendo um dia específico para praça, para trazer o brinquedo de casa. (FORTUNA, 2014). Se retomarmos a análise de Dolto (2007), referente ao brinquedo como objeto transitório, entenderemos a relevância que este objeto tem para a segurança da criança, a da sua importância para a adaptação em um ambiente que está longe da sua família, suas referências afetivas. Entende-se que há uma organização maior enquanto instituição e que há necessidade de algumas divisões referente aos espaços e tempos, porém, se a escola é um dos poucos lugares em que a criança tem para conviver com crianças de outras faixas etárias, por que não se possibilita estes espaços para que elas possam interagir, socializar e brincar juntas? Outro aspecto relevante é que o brincar deve ter um espaço garantido dentro da rotina, não sendo suprido caso o aluno não tenha terminado a atividade ou não “tenha se comportado”, como exemplo de “punição”.

Dentro desta relação entre brincar e aprender precisa-se repensar porque o jogo e a brincadeira não têm sua valorização diante de outras atividades, acredita-se que “[...] seu status rebaixado perante as demais atividades e a sua não seriedade, o prazer que implica, sua improdutividade. Enquanto na escola persistir a divisão do espaço-tempo ‘nos moldes do capitalismo’, da produtividade [...]”. (FORTUNA, 2014, p. 19). Buscando romper com essa lógica de segregação e produtividade em massa, principalmente na EI, lugar que, conforme previsto em lei, deve garantir a socialização, cooperação e participação das crianças. Partilhando das ideias da mesma autora, ao defender o brincar na escola, “[...] não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento”. (p. 20). Entende-se a importância destes elementos para a formação do sujeito e a responsabilidade enquanto adultos que fazem parte da formação destas crianças, possibilitando segurança, limites a fim de construir o senso de realidade e a subjetivação destes sujeitos. (FORTUNA, 2014).

Fortuna (2014) faz um comparativo que, ao se notar o brincar, por vezes as crianças são extremamente conservadoras nos procedimentos durante determinadas brincadeiras e por vezes muito inovadoras com outras brincadeiras. O

mesmo acontece ao refletir sobre os conteúdos escolares, sendo estes conhecimentos produzidos socialmente, pensados a partir de uma lógica dominante, e que são enfrentados por visões revolucionárias de cada época.

A relação entre o brincar e a aprendizagem se caracteriza como “a verdadeira contribuição que o jogo dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer”. (FORTUNA, 2014, p. 25). Dando sentido e significado as diferentes aprendizagens. A escola só será um espaço de aprendizagem lúdica, se o professor conseguir, segundo Fortuna (2014, p. 28), “[...] conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos”, estando atento, além das questões pedagógicas, às habilidades dos alunos, às competências e conteúdos; às questões psicológicas de desenvolvimento e formação de sujeito; às questões sociais enquanto sua formação cidadã, de coletivo. Pensar em uma prática pedagógica lúdica não isenta a aula de uma intencionalidade, não há neutralidade na ação pedagógica, entretanto ela se propõe de forma criativa, aberta ao novo, ao inesperado. Segundo Fortuna (2010, p. 117): “Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade”.

Ao se abrir a proposta pedagógica para uma visão lúdica, tem-se que romper com a lógica deste tipo de atividade como uma recompensa pelo “trabalho” (atividades/práticas pedagógicas), pois, desvaloriza o papel do brincar e “[...] transmite, para a criança, os pais e outros adultos, mensagens absolutas e definitivas sobre a visão que a escola tem da educação: de que ela só pode ocorrer através do trabalho escola”. (MOYLES, 2002, p. 179).

Dentro dos tempos estabelecidos na rotina, há a previsão para os momentos de brincar livre e de brincar dirigido, estes dois conceitos se complementam na medida em que, quando a criança brinca livre e de forma exploratória, segundo Moyles (2002), elas aprendem sobre as pessoas, respostas, materiais, conceitos, estruturas, aumentando seu repertório cultural e criativo, enriquecendo suas aprendizagens e durante o brincar dirigido ela tem outras possibilidades/visão sobre determinado campo ou atividade. Dentro deste espaço, sabe-se que há algumas combinações comportamentais, que fazem parte do imaginário social e logo as crianças percebem, como por exemplo, no espaço escolar, não há a possibilidade de gritos e correrias nas salas, talvez esse tipo de ação seja permitida em espaços como pátio e praça, outro exemplo, diz respeito a organização dos brinquedos, que

faz parte também deste momento, e cada um é responsável por guardar e organizar. Logo as crianças percebem suas responsabilidades e se comprometem com estas “combinações” sociais.

A figura do professor é fundamental nesse momento, pois ele tem papel de observador e avaliador, ele proporciona situações em que o brincar livre aconteça, respeitando as necessidades das crianças, atento as suas aprendizagens, dessa forma sendo o mediador, para que posteriormente consiga observar, analisar e avaliar o que as crianças aprenderam, para que a partir daí possa criar novas aprendizagens e possibilidades para a sua turma. Moyles (2002) afirma que a EI vem avançado nas tentativas de pensar o brincar dentro do seu currículo em um ambiente organizado e o professor

[...] se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender a sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios). (MOYLES, 2002, p. 101).

Dentre as diferentes aprendizagens que o professor pode proporcionar, através do brincar, ele estimula da linguagem, no qual a criança aprende novas palavras e conceitos, ampliando seu repertório.

E a partir dessas trocas, interferências e mediações entre professor-aluno que as relações se estabelecem, “o brincar permite o desenvolvimento das significações de aprendizagem, e quando o professor instrumentaliza, intervém no aprender”. (FORTUNA, 2014, p. 30).

A escola e o professor têm papel fundamental na valorização e estimulação deste momento rico para o desenvolvimento infantil, pois

Ser criança requer tempo e imaginação, o que está disponível para a maioria das crianças. Mais importante, ser criativo requer autoconfiança, algum conhecimento, receptividade, senso de absurdo e a capacidade de brincar. Tudo isso faz parte da infância, e muito disso precisa ser estimulado com mais vigor no contexto da escola e da educação. (MOYLES, 2002, p. 93).

Dessa forma só oportunizando momentos como estes que a criança irá se desenvolver, amadurecer e viver de forma sadia.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR ONDE SE BRINCA, SE RELACIONA, SE DESENVOLVE E APRENDE

No Brasil a Educação Infantil encontra-se estruturada em creche e pré-escola desde a Constituição de 1988, sendo a primeira voltada às crianças entre zero e três anos, para então ingressarem na pré-escola (entre quatro e seis anos), reconhecendo a EI como direito da criança e dever do Estado assegurar sua Educação, sendo ambas as etapas associadas à socialização e às relações sociais, bem como aos diversos aspectos das crianças e das infâncias. Sendo caracterizada por práticas que articulam as experiências e saberes infantis associados aos conhecimentos científico, cultural, artístico, a fim de promover o desenvolvimento infantil. (BRASIL, 2010).

Ao se recordar o contexto brasileiro, é possível verificar que no século XIX as instituições voltadas para as crianças eram praticamente inexistentes, segundo afirma Ramos (2011), sendo esse cenário modificado a partir do início do século XX, com o movimento filosófico-educacional, denominado de Nova Escola, que influenciou fortemente a educação brasileira. Em especial neste século observa-se a inserção da mulher no mercado de trabalho e a industrialização, e, portanto, criada uma demanda de que era preciso pensar com quem ficariam os filhos destas mães trabalhadoras, dando início ao surgimento das “criadeiras”, que seriam as pessoas que cuidavam das crianças. Contudo essas cuidadoras não resolveram a questão e devido à falta de condições higiênicas e psicológicas para atender as crianças e atrelado a alta taxa de mortalidade infantil na época, a partir das décadas de 1920 e 1930, os trabalhadores mobilizaram-se reivindicando, além de melhores condições de trabalho, a criação de um local que atendesse com qualidade as crianças – filhos(as) dos trabalhadores, dando origem a instituições denominadas Creches.

Nas décadas seguintes, as creches eram praticamente instituições focadas em condições de saúde, não necessariamente pensando num caráter pedagógico. Além disso, segundo Oliveira (2005 apud RAMOS, 2011, p. 95): “[...] a criação da creche seria uma espécie de meio para preparação da mão-de-obra, em que as crianças estariam a salvo das doenças, reforçando assim o discurso higienista na época”.

A mudança de maior relevância neste cenário veio com a Constituição Federal de 1988, entre um conjunto de alterações em relação à infância. No que se

refere a educação, efetiva-se o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, e se afirma que a Educação Básica é iniciada na Educação Infantil.

Ainda assim, transcorrem mais de 10 anos para que, em 1998, fosse criado o Referencial Comum Nacional para Educação Infantil (RCNEI), material que serve como meio de orientação e reflexão para as práticas pedagógicas nesta etapa de ensino. Por compreender a importância desta etapa, apresenta a EI através de caráter de formação integral da criança. Além disso, intitulado como “conhecimento do mundo” apresenta seis eixos de trabalho através dos quais a criança se desenvolve: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Neste documento é possível compreender as percepções quanto a relevância do brincar presente nesta etapa, além da compreensão da criança enquanto sujeito e a importante relação entre o cuidar e o educar, conforme citação abaixo:

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (BRASIL, 1998, p. 7)

No ano seguinte, 1999, através do Conselho Nacional de Educação, foram criadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Assim, pode-se considerar que a partir dos anos 90, muitos professores começaram a repensar sobre o seu fazer pedagógico e as pesquisas no campo da Educação Infantil se intensificaram.

Nesta seara, em 2009, na Resolução nº 5, são fixadas especificamente as DCNEI, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, porém com propostas de políticas públicas, planejamento, avaliação e execução pautados para o interesse específico da EI. Conforme registrado nos documentos legais, a EI deve ser compreendida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escola, às quais se caracterizam como espaço institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão

competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Conforme consta nas DCNEI (BRASIL, 2010), o atendimento em creches e pré-escolas, como direito social da criança, foi reconhecido apenas a partir de CF de 1988, sendo o Estado o responsável por assegurar a EI para as crianças pequenas. Esse acontecimento ocorreu devido à luta dos trabalhadores, dos profissionais da área, dos movimentos comunitários, das mulheres e da redemocratização do país.

As DCNEI definem princípios para EI, que são assim apresentados:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

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

Estes princípios servem como eixo norteador, para que a partir deles, organize-se o currículo e as práticas pedagógicas desta etapa, entendendo as peculiaridades que a educação de crianças pequenas deve ter. Respeitando sua identidade, seus limites e seu tempo. Buscando de forma integral, promover um espaço de acolhimento, formação e experiência, garantindo os direitos e deveres das crianças.

Outro aspecto relevante, diz respeito ao debate acerca das questões curriculares, nas quais obtiveram algumas divergências com o passar dos anos, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), a começar pela dificuldade entre distinguir o que é proposta pedagógica e proposta curricular. Se anteriormente acreditava-se que currículo era uma listagem de conteúdos, foi observado que o mesmo não contemplava os objetivos previstos para esta etapa da educação.

Na EI o currículo é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12).

Enquanto isso, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), os objetivos da proposta pedagógica devem ser o de:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação dos conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

O que se observa é que do encontro destes (currículo e proposta pedagógica) surge uma nova concepção de educação para crianças pequenas, que se fundamenta a partir de uma relação entre o educar e cuidar, buscando uma educação de forma integral para as crianças e entendendo estes dois conceitos como indissociáveis na formação. (BRASIL, 2010).

Na educação esse debate é bastante presente. Assim, entende-se que, conforme o MEC (BRASIL, 2009) atribui a EI deve, além de desempenhar um papel social, atentar às relações entre o cuidar e o educar, em parceria com a família, contribuindo na formação e constituição da criança enquanto sujeito. É preciso compreender a EI como um espaço onde as crianças têm seus direitos sociais e políticos assegurados, mas também possui uma função pedagógica, sendo um local onde são proporcionadas diferentes vivências e a construção do conhecimento. Aqui se aponta a grande missão da EI, pois o que ocorre na EI são cuidados pedagógicos (BARBOSA, 2009) e, portanto, a relação que se estabelece entre o ensinar-aprender não poderá ocorrer de forma neutra e linear, por meio de uma transmissão neutra e direta, necessitando do diálogo, da mediação de conflitos, de intervenções, de experiências, acolhimento, para (res)significar as vivências que essa construção vai possibilitando, constituindo importantes campos de experiências infantis³, segundo Finco, Barbosa e Faria (2015) um espaço em que o professor reconhece, acolhe e valoriza as explorações infantis e a partir disso cria possibilidades de aprendizagem.

Neste sentido é importante perceber que cada etapa da educação básica apresenta suas particularidades e, portanto, as propostas de aprendizagens e os demais elementos são diferentes. Conforme aponta o MEC (BRASIL, 2009, p. 51):

³ Os campos de experiência: “[...]acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural. (BRASIL, 2016, p. 63).

[...] o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância, porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças.

Barbosa (2006, p. 25) define que o que diferencia as pedagogias da EI para o Ensino Fundamental, etapa subsequente no processo de escolarização:

[...] a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre criança-criança-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Na EI para que este tipo de relação ocorra é preciso organizar, no cotidiano das escolas espaços e tempos que deem conta desta demanda. Destaca-se que a rotina é um elemento de fundamental importância na EI, sendo definida por Barbosa (2006) como uma categoria pedagógica estruturada para organizar e desenvolver o trabalho do cotidiano. Tomando-se que é muitas vezes na EI que as crianças terão os primeiros contatos de socialização, sendo o lugar onde elas aprendem a ter relações consigo e com os outros, superando os desafios, medos, angustias, conhecendo e interagindo com os outros, elas criam os hábitos que irão servir para vida. Como um exemplo, o momento da roda de conversa, em que as crianças aprendem a ouvir, respeitar sua vez de falar, expõem suas ideias; ou o momento da refeição, em que experimentam “coisas” novas, estimulam a autonomia e a socialização.

Assim, desde a chegada da criança à escola é um momento importante, pois é nesse momento de “entrega” da família para a escola que a criança percebe o vínculo presente nesta relação e isso lhe expressa confiança, ou não. Pode ocorrer que nestes momentos haja desconforto ou choro, sendo necessário a professora dedicar um maior tempo de escuta e adaptação daquela criança e, para isso, além do tempo, faz-se necessário contar com uma equipe atenta para organização das demais crianças e atividades que estão sendo realizadas.

Além disso, o momento de saída, serve também como uma reflexão das propostas que deram certo, de como as crianças ficaram durante o turno, das estratégias que podem mudar. Sendo assim, perceber que “[...] a organização das atividades permanentes exige uma observação e compreensão dos professores às necessidades e gostos da criança, para que o dia-a-dia na instituição seja

envolvente e proveitoso”. (RAMOS, 2011, p. 104). Assim, é necessário estabelecer os tempos pedagógicos que irão ser elementos de sua prática pedagógica, assim como os espaços em que as crianças irão transitar.

A pedagogia da EI deve compreender que todo o espaço físico possui uma intencionalidade, e que urge a necessidade de transformá-lo em um ambiente acolhedor, atento às necessidades das crianças. Estes espaços não são limitados às salas, mas também aos banheiros, cozinha, pátio e demais dependências que cada escola dispor. Estes espaços, além de limpos e seguros, devem promover autonomia nas crianças, favorecendo que elas possam interagir e se locomover, entendendo estes também como espaços pedagógicos. O que se discute é que talvez este seja um dos diferenciais da EI, pois todo espaço e tempo podem (e devem) ser pedagógicos, de socialização e formação.

É preciso considerar que o tempo e o espaço na educação infantil se constituem em vivências que irão possibilitar experiências que alicerçam aprendizagens, sendo essa a pedagogia da infância. Através da brincadeira livre, que ocorre a partir da organização de espaços pedagógicos, as crianças formulam conceitos. Os espaços escolares – interno e externo – precisam ser parte integrante do fazer pedagógico.

Ainda ao pensar na organização espacial, tem-se o exemplo de alguns locais que, por vezes, são pouco aproveitados na maioria das escolas, como o refeitório e a cozinha, que são utilizados apenas para o lanche (se o lanche não for oferecido na própria sala), sendo que estes espaços poderiam ser aproveitados para diversas práticas sobre alimentação e experenciação com alimentos. Entretanto, a não utilização do espaço, ou seja, “esvaziá-lo” como apenas um local é empobrecer a ação lúdica e pedagógica.

No interior das salas, os espaços devem ser pensados para que as crianças tenham acesso aos materiais de forma autônoma, não necessitando solicitar a intervenção de adultos em todos os momentos. Outra questão, é a forma como o espaço na sala de aula é organizado. Há diversos estudos que já foram feitos em relação a esta organização, tais como Barbosa (2006) e Horn (2003), entretanto, uma das formas mais utilizadas na Educação Infantil, é através de “cantos”: das bonecas, da sucata, da leitura, do supermercado, entre outros, para assim descentralizar o papel do professor, possibilitando mais autonomia para as crianças. Contudo, segundo Horn (2004, p. 25), “permitir que as crianças escolham materiais,

desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória”. O significado que esta organização deve ter, além das relações com os outros, é que dará sentido ao desenvolvimento das crianças e sua aprendizagem.

Ao pensarmos sobre as crianças, sabe-se que são biologicamente seres sociais, porém, é através no convívio e na interação que as crianças se desenvolvem. Através da prática cotidiana e da experiência, responsabilidade dos professores produzirem junto às crianças diferentes formas de educação. É preciso compreender que os olhares sobre a Educação Infantil vêm se fortalecendo, especialmente na última década, e isso devido não somente as novas diretrizes, mas também pelas novas propostas de políticas públicas nesta etapa.

Caracteriza-se este momento como histórico, que pode inclusive subsidiar reflexões sobre a Educação de forma geral e nas suas diferentes modalidades, mas também sobre as diferentes infâncias – quilombolas, indígenas, urbanas, rurais – e que, enfim, contemplem a diversidade infantil. Diferentes culturas, sociedades, famílias, crianças e ideologias solicitam que se pense a respeito de diferentes possibilidades de trabalho na EI.

Compreende-se que diferentes pensadores contribuíram para o que hoje entendemos como Educação Infantil, exemplo disso, foi Froebel, em que a “pedagogia da infância de Froebel, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas”. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.37). Ele considerava a criança uma plantinha e a professora sua jardineira, assim caracterizado o nome “jardim de infância”. (SOUZA, 2010). Além disso, suas contribuições sobre o brincar enquanto desenvolvimento humano (infantil) e a seriedade destes momentos, foram de fundamental importância para o campo. Já Dewey, outro pensador importante, preocupava-se em, antes de perceber a criança como aluno, compreender seus aspectos sociais e individuais (PINAZZA, 2007), sem um esquema fechado de organização, através de uma proposta progressiva, criou a primeira escola experimental.

Uma mulher que merece destaque nas suas contribuições sobre e para a EI, é Montessori, a partir de sua experiência em uma clínica psiquiátrica, esta pensadora, segundo Angotti (2007), começou a pensar sobre sua proposta a partir de uma pedagogia reparativa, focada no desenvolvimento sensorial a fim de

promover os aspectos de desenvolvimento cognitivo, atenta a autonomia e a individualidade da criança. A partir disso, Montessori desenvolveu um método de educação moral para crianças com deficiência⁴, comprometeu-se em criar uma pedagogia científica, que de forma espontânea garantisse o desenvolvimento infantil de forma livre, individual e autônoma. Além disso, preocupava-se com a formação dos professores.

Já Freinet, foi o criador da Escola Moderna Francesa, segundo Elias e Sanches (2007), buscava uma escola para o povo, dentre suas críticas a Escola Nova e ao modelo de escola tradicional, Freinet acreditava que:

[...] a escola faz parte da sociedade, introduz o aluno na lógica do trabalho, devendo torná-lo crítico e questionador, capaz de superar suas desvantagens de classe. Conhecer mais do que memorizar, é construir dialeticamente o conhecimento, por uma relação dialógica, cooperativa, multidisciplinar, enfrentando as limitações materiais. (ELIAS; SANCHES, 2007, p.157).

Além disso, Freinet entende que o professor é um pesquisador, que estimula e auxilia nas realizações de seus alunos e ainda que sua pedagogia tenha se adaptado ao modelo urbano, entende que um modo ideal de escola seria no campo, com um contato direto com a natureza.

No período pós-segunda guerra, Malaguzzi, “promotor de uma filosofia de educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das 100 linguagens da criança” (FARIA, 2007, p. 278), colocando a criança como protagonista de sua aprendizagem, cria sua experiência pedagógica de Reggio Emilia. Dentre estes pensadores, um que merece destaque, é Loris, Malaguzzi, não só por suas contribuições no campo, mas também por ser parte do estudo proposto e servir de influência para as escolas nas quais foram estudadas.

2.3.1 Contribuições de Reggio Emilia para Educação Infantil

Neste estudo ganha destaque a abordagem de Reggio Emilia essencialmente por duas razões: a primeira, pela relevância e inovação que a metodologia empregou na educação infantil e a segunda, por ser a proposta pedagógica adotada

⁴ Termo utilizado segundo bibliografia.

pela rede de escolas que sediou esta dissertação. Para compreender essa abordagem, é preciso situá-la no momento histórico que calca sua concepção, assim como também reconhecer suas influências teóricas que contribuíram na elaboração desta proposta metodológica que vem ganhando adeptos em todo o mundo.

Reggio Emilia é uma cidade no norte da Itália, com cerca de 150 mil habitantes. Na qual, após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945, buscou se reestruturar e reerguer, este local, servindo de inspiração para se construir uma comunidade educacional que contou com a ajuda de todos: de pais, professores de diversas áreas, e toda comunidade, para que juntos construíssem a primeira escola de Educação Infantil com uma proposta laica e diferenciada. Seu idealizador foi Loris Malaguzzi, professor que acreditava em uma educação que promovesse a equidade e, além disso, em sua proposta acreditava na criança como protagonista de sua aprendizagem, rompendo com a lógica adultocêntrica.

Além disso, Reggio Emilia é:

[...] escolas municipais para crianças com idades que vão de poucos meses de vida a seis anos, mantidas pela autoridade local, tanto diretamente quanto por meio de acordos com cooperativas. O mais importante, porém, talvez seja o fato de que Reggio representa um corpo único de teoria e prática sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias, surgindo em contextos histórico, cultural, político bastante particulares. (RINALDI, 2017, p. 20)

Sendo esta caracterizada como um laboratório experimental, sabe-se que as peculiaridades que caracterizam estas escolas não são possíveis de serem copiadas, contudo elas servem de inspiração mundialmente, pois sua proposta valoriza o protagonismo infantil, além de despertar a curiosidade e o respeito pelos tempos de cada um. Sendo um local que busca atrelar, segundo Edward, Gandini, Forman (2016) “[...] o potencial intelectual, emocional, social, e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado”. As escolas se organizam pedagogicamente através de projetos, em um contexto saudável e amoroso, entendendo que “[...] as escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida”. (RINALDI, 2017, p.17).

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem passando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes. (RINALDI, 2017, p.23)

Os educadores de Reggio Emilia utilizaram diferentes conceitos e teorias dos diversos campos, tais como: educação, filosofia, ciências, literatura, etc. Na busca por uma educação que tenha visão de mundo e ultrapasse as paredes das escolas.

Alguns aspectos marcantes caracterizam as escolas de Reggio Emilia, tais como a curiosidade, a autonomia, a capacidade de ultrapassar limites, fazendo com que essas escolas fossem percebidas como à frente do seu tempo. Um dos pensadores que inspiraram os educadores de Reggio foi Piaget, em relação “[...] à epistemologia e na sua visão de que o objetivo do ensino é oferecer condições de aprendizado”. (RINALDI, 2017, p. 26). Ainda que Piaget tenha inspirado os educadores de Reggio, nos anos 70, percebendo algumas fraquezas na teoria de Piaget, os educadores buscaram outras teorias e, assim, começaram a experimentar o que acabaria sendo a adoção de outra concepção sobre aprendizado, sendo definido da seguinte forma:

[...] o aprendizado das crianças se situa num contexto sociocultural e se dá por meio de interrelações, que requerem a construção de um ambiente que “permita um movimento máximo, interdependência e interação” (ibid). Desse modo, vieram a adotar uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura. (RINALDI, 2017, p. 27).

A partir desta concepção, os educadores perceberam algumas contribuições da teoria de Vygotsky, como, por exemplo, a relação entre o pensamento e a linguagem, as relações entre as crianças em Reggio na sua percepção sobre a coconstrução do conhecimento, se aproximam da zona de desenvolvimento proximal. Outra inspiração foi Dewey, que compreendia o aprendizado como um processo e não uma transmissão de conhecimento. Entendendo que o conhecimento se dá através da experiência e da participação das crianças, superando assim o extremismo entre a teoria e a prática. Os educadores de Reggio Emilia, utilizaram diversos teóricos e suas teorias como inspiração e a partir delas criaram suas próprias perspectivas, conforme Rinaldi (2017).

A concepção de conhecimento “[...] podemos entender porque o projeto de trabalho em Reggio Emilia cresce em direções distintas sem nenhum princípio ordenador geral, desafiando a ideia corrente de que a aquisição do conhecimento se

dá numa progressão linear [...]” (RINALDI, 2017, p. 30), sendo assim, “O projeto educativo de Reggio pode ser visto como uma série de pequenas narrativas, que são difíceis de combinar de modo aditivo e cumulativo”. (p.30).

Malaguzzi e seus colegas buscavam, a partir das experiências de Reggio, romper com uma lógica das políticas de esquerda, entendendo a importância da renovação da prática democrática no mundo pós-comunista. Rinaldi (2017) aponta que essas mudanças de pensar, não só as crianças enquanto sujeitos, mas também em expandir a participação das mulheres na busca por seus direitos, e no rompimento do monopólio da Igreja Católica sobre a educação das crianças pequenas. Tinham como objetivo:

[...] reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e elevar a curiosidade espontânea das crianças ao nível mais alto; além de criar um ambiente amigável onde crianças, famílias e educadores manifestem suas vontades – “dar um significado humano, digno e civil à existência. (RINALDI, 2017, p. 33).

Desta forma, as contribuições de Reggio na renovação desta política radical, era de entender a importância da individualidade de cada um dentro daquele espaço, sabendo que todos somos diferentes enquanto sujeitos e a importância das relações entre o eu e o outro. Além disso, “desafiaram a racionalidade com a lógica calculista do neoliberalismo e a necessidade de renovação dos serviços públicos baseada em práticas administrativas, na operação de mercados e na racionalidade dos investimentos”. (RINALDI, 2017, p. 34). Perceberam que este pensamento econômico vinha contra os princípios que eles julgavam fundamentais, tais como a cooperação e o diálogo. Sendo assim, eles acreditavam na importância dos serviços públicos como uma decisão política e ética.

Ainda que estes pensamentos de Malaguzzi tenham iniciado há aproximadamente quarenta anos atrás, estas discussões permanecem sendo atuais, pois partilhando as ideias de Rinaldi (2017), ainda hoje, a educação é tratada como uma mercadoria individual, e que cada vez mais é tratada na esfera privada, como a mesma autora faz uma metáfora, em que as mudanças que ocorrem na escola, são como algo que compete no mercado, vender seu “produto”: a educação e o cuidado. Sendo os pais, os consumidores que buscam: qualidade, excelência e resultado no mercado. Infelizmente, reduzindo a escola a um local de técnica e avaliação com critérios uniformes e normatizadores.

Rompendo com essa lógica, as escolas de Reggio não desprezam o conhecimento técnico, nem os aspectos de organização e estrutura, porém, utilizam os como elementos para algo maior, “um projeto educacional que compreende a escola, antes e acima de tudo, como espaço público e como local para a prática ética e política”. (p. 22). Entendendo que o aprendizado não acontece por meio de transmissão ou reprodução, mas sim através de um processo de construção em que cada indivíduo busca o seu conhecimento e através das relações, num processo de construção social com o outro, cria suas respostas.

Dentro da prática pedagógica um dos elementos importantes em Reggio Emilia é a “Pedagogia da escuta”, na qual,

[...] requer que o educador pense no Outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo o cenário da pedagogia. Pois a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções pré-concebidas sobre o que é certo ou apropriado. (RINALDI, 2017, p. 43)

Saber escutar as crianças é um dos pontos principais desta proposta. Sá (2010), entendendo que o diálogo e a atenção dedicada nestes momentos fazem com que através da interação as competências das crianças sejam exploradas.

Rinaldi (2017) afirma que Reggio dialoga com aqueles que se sentem diferentes da lógica neoliberal e de práticas administrativas presentes da maioria das escolas, causando outro pertencimento. “Ela dá conforto e esperança ao ser diferente, mostrando a possibilidade de valores distintos, relações distintas e modos distintos de viver”. (p. 50). As pessoas ao visitarem as escolas de Reggio Emilia, voltam para suas casas percebendo a importância do engajamento participativo na organização das escolas. Sendo crianças, pais, famílias, comunidade escolar e políticos os responsáveis pelo interesse e participação.

O papel do professor é extremamente importante na sua relação com as crianças, pais, colegas. Mas acima de tudo seu principal objetivo é “encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver valor e significância naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo, conseguir enxergar resultados gratificantes em seu trabalho e em sua inteligência”. (RINALDI, 2017, p. 108). Se colocar no papel de cocriador das aprendizagens e não como mero transmissor,

além disso, ser um observador atento às descobertas das crianças e ao processo de aprendizagem.

Vale ressaltar a preocupação que essas escolas têm quanto a qualidade e a relevância dos espaços. As contribuições das artes visuais e da arquitetura são elementos que “dão vida” e caracterizam as escolas de Reggio Emilia. “Já existia uma clara intuição da relação existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado. A definição do espaço como o ‘terceiro educador’ [...]” (RINALDI, 2017, p. 147), compreendendo que todos os processos de aprendizagem se dão através de um ambiente formador.

Entendendo esta preocupação com o espaço, um dos ambientes que merece destaque nesta proposta é o ateliê, local em que são exploradas diferentes ferramentas de pensamento, trabalhando com diferentes linguagens e promovendo a criatividade. Malaguzzi, em entrevista a Edward, Gandini, Forman (2016) resalta que não havia uma separação deste espaço como privilegiado que trabalhasse com as diferentes linguagens. Definido, então, como: “[...] local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila”. (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 80). Sendo este um espaço de pesquisa, partilha e descobertas a partir do uso de diferentes materiais. Dentro deste espaço haviam trocas entre os pares e com os professores, a partir de ideias sugeridas pelos professores ou pelas próprias crianças acerca de suas curiosidades.

Dentro desta proposta, o papel do adulto no desenvolvimento infantil se torna fundamental, “[...] quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências. Essa implicação tem relevância na organização dos espaços físicos de uma escola para crianças pequenas” (RINALDI, 2017, p. 157). A figura dos adultos (sejam eles educadores, pais ou funcionários), associados ao espaço escolar, são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que dessa forma possibilitam expressar seus potenciais e sua criatividade, promovendo momentos individuais e em pequenos grupos para possíveis pesquisas, percebendo sua identidade individual e enquanto grupo. Além disso, é necessário um tempo e um espaço semanal previsto para funcionários e educadores refletirem e dialogarem sobre sua atuação. Para que, desta forma, as escolas de Reggio Emilia tenham como meta, assegurem para os diferentes sujeitos que ali convivem e criam, um espaço de bem-estar e relações.

É importante entender que

Reggio não é um modelo, um programa, uma “boa prática” ou um marco de referência (menos ainda se “Reggio é uma interpretação de Reggio”). As escolas municipais e seu trabalho apresentam um contexto particular, uma história particular e escolas políticas e éticas particulares. A relação de Reggio com os outros, portanto, não é comercial, de exportação de um produto. Ela é, como sublinhamos, uma relação de esperança, uma utopia ou um sonho, ou ambos. Ela propicia um sentimento de pertencimento e é um forte estímulo para aqueles que procuram valores diferentes, sugerindo modos de pensar para aqueles que se encontram à sua volta. (RINALDI, 2017, p. 53).

As escolas em Reggio Emilia buscam encorajar as crianças para que elas possam explorar e expressar-se através das suas “cem linguagens”. Isto ocorre, porque Malaguzzi ficou conhecido também, por seu poema “Ao contrário, as cem existem”, no qual sinaliza para sociedade, e principalmente para as escolas, pensarem as diferentes formas e potencialidades das crianças. Entendendo que mesmo que “roubaram-lhe noventa e nove”, deve-se refletir sobre os limites e restrições que muitas vezes são impostas às crianças, bem como “a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo”, apresentando a dificuldade da escola em pensar a partir de uma educação integral. Ainda assim Malaguzzi apresenta diversas formas delas pensarem, agirem e se expressarem, afinal “cem sempre cem”. A seguir encontra-se o poema que, além de arte, vem sendo utilizado de forma pedagógica na formação de professores por refletir uma importante concepção sobre as crianças.

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem

cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubam-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender em alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.

A partir desse poema escrito por Malaguzzi, é possível compreender um pouco sobre o que ele denomina como as cem linguagens da infância, através não só da fala, como também do corpo, das artes, do teatro, da música, da dramatização, das relações. As crianças conseguem se expressar e aprender através de suas habilidades. Entendendo as múltiplas possibilidades nas quais as crianças possuem.

Entender as diferentes linguagens da criança é dialogar com conceitos de tempo e espaço e entender que dentro desta proposta, respeitar os tempos de cada um é fundamental para o seu desenvolvimento, não necessitando todas as crianças estarem realizando a mesma atividade, deixando-as livres para explorar.

A documentação pedagógica feita através de vídeos, trabalhos, projetos, exposições, atividades, além disso, o olhar atento e a escuta sensível por parte do professor, servem de registro, sistematização das propostas que vão sendo realizadas na escola. O planejamento ocorre de forma aberta, permitindo o inesperado ao longo de sua rotina, e a proposta de trabalhar por vezes em pequenos grupos ou de forma individual enriquece o trabalho além de permitir uma maior atenção por parte do professor. (SÁ, 2010).

Entende-se que esta proposta que surgiu historicamente em um momento marcado por condições econômicas e sociais precárias (SÁ, 2010), permanece sendo inovadora até os dias atuais, mantendo um rigor pedagógico, pautado na escuta e no olhar atento, sabendo respeitar as diferentes potencialidades de cada criança, assumindo uma responsabilidade pedagógica e social. Compreendendo a subjetividade individual e as relações que se dão de forma coletiva.

3 METODOLOGIA

Compreendendo os aspectos da subjetividade e da complexidade que envolvem os temas abordados neste estudo, esta pesquisa caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa exploratória, de cunho social e natureza qualitativa. Como definição, entende-se por pesquisa social o “processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26); por pesquisa exploratória uma aproximação com a temática afim de melhor compreendê-la, através de uma visão ampliada, em atenção especial a responder aos objetivos da pesquisa e, por fim, como abordagem qualitativa “[...] reintroduzindo em seus métodos, no mesmo patamar, a subjetividade, a mudança e as interações complexas entre os diferentes níveis de realidade social [...]”. (LAPERRIÈRE, 2008, p. 411). Além disso, optar por uma abordagem qualitativa permite “[...] a multiplicidade das perspectivas e dos agentes compondo cada uma das categorias, obriga a romper a unidade artificial de categorização estatística e a revelar a diversidade de situações [...]”. (GROULX, 2008, p. 97).

3.1 O LUGAR DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL MARISTA

Esta pesquisa foi realizada junto a Educação Infantil da rede Marista de Porto Alegre/RS. Segundo a página oficial da Instituição⁵, a rede Marista de Educação e Solidariedade faz parte da Província Marista do Rio Grande do Sul, do Instituto dos Irmãos Maristas e atua nos âmbitos da Educação Básica, de Centros e Escolas Sociais e também na Educação Superior. Como princípios, a rede Marista caracteriza-se por adotar como pilares da sua formação, a educação integral, a partir da sua identidade baseada na espiritualidade e na formação cristã e cidadã, fundamentando-se na consciência crítica, na qualidade das relações e na espiritualidade. Assim, segundo as diretrizes maristas, os colégios da congregação trabalham com estreito vínculo com as famílias, buscando potencializar o trabalho com os alunos “com foco nas posturas, nos valores, no convívio e nos limites, mas também na acolhida e na afetividade”. A cidade de Porto Alegre possui sete colégios

⁵ Disponível em: <http://maristas.org.br/institucional/colegios>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Maristas e desses, cinco atendem a etapa da Educação Infantil, que estão listados no quadro 1:

Quadro 1 – Escolas da Rede Marista – Porto Alegre

Colégio Marista	Endereço/ fone	Site
Assunção	R. Dom Bosco, 103 – Glória. Fone: 51 3086-2100	http://colegiomarista.org.br/assuncao
Champagnat	Av. Bento Gonçalves, 4314 – Partenon. Fone: 51.3320-6200	http://colegiomarista.org.br/champagnat
Rosário	Praça Dom Sebastião, 2 – Independência, Fone: 51 3284-1200	http://colegiomarista.org.br/rosario
Ipanema	Av. Coronel Marcos, 1959. Fone: 51 3086-2200	http://colegiomarista.org.br/ipanema
São Pedro	R. Álvaro Chaves, 625 – Floresta Fone: 51 3290-8500	http://colegiomarista.org.br/saopedro

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como especificidade, no âmbito da EI, a rede Marista vem inovando, centrando seu projeto pedagógico nas experiências de Reggio Emilia, rompendo com um modelo tradicional de educação. No ano de 2015, professores, coordenadores, orientadores e demais membros da equipe escolar da rede Marista, baseados nas DCNEI (BRASIL, 2010), do parecer 20/2009 da Secretaria de Educação Básica e da Política Nacional de Educação Infantil, de 2001, apoiados em referenciais teóricos e pesquisas do campo da Educação Infantil, história e sociologia da infância e demais assuntos cabíveis na área, criaram coletivamente as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Marista.

No início deste documento é possível perceber que a relação entre cuidar e educar são presentes na rede Marista, entendendo que

Todo ato educativo é um cuidado com bem-estar, com o desenvolvimento da criança, do mesmo modo que em cada ato de cuidar estamos educando, promovendo oportunidades em que o corpo da criança possa entrar em sintonia com o mundo. Cuidado e educação são indissociáveis no processo educativo. (MENTGES; TROIS, 2015, p. 12).

Alguns conceitos embasam a prática dessas escolas, sendo estes: infâncias e crianças, aprendizagem, pedagogia da escuta e do currículo. Para o conceito de

infâncias, entendem que se constitui como uma categoria social, caracterizada por suas especificidades e sua pluralidade. Compreendendo que “[...] é preciso valorizar as infâncias em suas formas específicas de conceber, de produzir e de legitimar as suas experiências”. (MENTGES; TROIS, 2015, p. 21). Sendo as crianças sujeitos sociais e de direitos, percebendo-as como “[...] um ser que possui um corpo e uma mente, num espaço e tempo presente, que sonha, fantasia, cria e recria, convive e se relaciona com os outros, sejam adultos ou outras crianças”. (p. 24). A partir da sociologia da infância, é possível perceber que “ser sensível à infância não é infantilizá-la, mas assumir uma atitude de confiança em seu poder de enfrentar a vida”. (p. 24).

Ao assumir a concepção da criança enquanto sujeito de direitos, salientam a importância de profissionais comprometidos em um espaço que promova o aprendizado e a investigação intelectual, de forma social e afetiva, sendo o educador o mediador que apoia as descobertas das crianças e auxilia nas suas dúvidas.

Faz-se necessário uma atuação verdadeiramente ativa e transformativa, que acredite e concebe a criança como corresponsável pela construção do seu conhecimento, que compreende sua competência e que transforme a ação pedagógica em uma atividade compartilhada, despertando desejo e curiosidade, reconhecendo nosso compromisso ético e político com a infância e com as aprendizagens significativas e contextualizadas. (MENTGES; TROIS, 2015, p. 27).

Desta forma, a Rede Marista assume o compromisso com uma educação diferenciada, significativa e criativa, que não busca uma normatização de ser humano, mas sim, a formação de sujeitos criativos e revolucionários.

As escolas se propõem, inspiradas em Malaguzzi, a adotar a Pedagogia de Escuta, sendo as crianças, os educadores e as famílias protagonistas desta proposta e, como já mencionada anteriormente que:

[...] está alicerçada numa ação educativa pautada por princípios éticos, políticos e estéticos. Trata-se de pensar e colocar a infância em diálogo com o meio social e cultural, transformando o contexto educativo em uma experiência compartilhada entre adultos e crianças. (MENTGES; TROIS, 2015, p. 28).

A escuta muito mais do que ouvir, significa uma percepção de respeito e atenção aos diferentes modos de pensar, e a partir dela que as crianças irão ser protagonistas e coconstrutoras de suas aprendizagens. Para isso, muitas vezes o

tempo cronológico deve ser posto “de lado” dando espaço para um planejamento empático de acordo com a demanda e necessidades das crianças.

Esta proposta rompe com a ideia de que todas as crianças devam ser normatizadas a mesma sequência de saber, ou seja, não necessariamente todos precisam realizar as mesmas atividades ao mesmo tempo, isso irá variar de acordo com o interesse, entusiasmo, motivação e o tempo de cada criança, e a construção do saber se dará de forma plena através da teoria das cem linguagens. Esta proposta rompe com a perspectiva adultocêntrica, além disso, proporciona um planejamento mais flexível, pensado nos interesses de cada um.

Quanto às aprendizagens, o papel do educador atento, observador e reflexivo é fundamental, pois ele é que dará suporte para criança sustentar e buscar novas respostas para suas hipóteses.

[...] a aprendizagem se torna significativa quando emerge de relações estabelecidas pelos sujeitos entre os conhecimentos novos e aqueles construídos anteriormente. A criança qualifica sua reflexão por meio dessas relações mentais que vai elaborando ao longo de suas construções e interações com os objetos do mundo. (MENTGES; TROIS, 2015, 39).

Além disso, é de extrema importância a aprendizagem em grupo, pois através das trocas uns podem aprender com os conhecimentos e hipóteses dos outros. Uma das formas para que a aprendizagem ocorra nos grupos, é através da brincadeira, momento que as crianças têm de interagir, criar, inventar e socializar de forma lúdica.

Quanto ao currículo, a rede marista entende que muito mais do que uma listagem de conteúdos ou uma lista de disciplinas hierarquizadas, ele deve se preocupar com as relações vividas na escola, para que tenha sentido para as crianças, através de um olhar lúdico. A partir disso, o planejamento deve ser pensado com base nos conhecimentos e experiências prévias das crianças, “esta maneira de planejar e concretizar o currículo exige dos professores um olhar atento e constante sobre o que as crianças dizem e interrogam, sobre aquilo que silenciam e revelam por meio de gestos, comportamentos e atitudes”. (MENTGES; TROIS, 2015, p. 49). Sendo assim, o currículo da escola de educação infantil é pensado através de uma lógica de projeto/estratégia pedagógica ao invés de uma listagem de conteúdos hierarquizados.

Quanto ao conceito do brincar, a rede marista entende que faz parte do processo significativo de desenvolvimento infantil. “Se a socialização é uma apropriação da cultura partilhada pela sociedade, ao brincar, a criança estará se apropriando dos elementos desta cultura, tendo a oportunidade de reelaborá-los”. (p. 57). Sendo a escola da infância um espaço que deva valorizar e possibilitar tempos e espaços para que estas práticas ocorram, já que a “sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive”. (p. 58). Mesmo parecendo um ato inerente das crianças é necessário um repertório para que ela possa se expressar e brincar.

A motivação para o brincar é intrínseca. Mesmo sem intenção educativa de aprender, quem brinca aprende. Aprende-se também a brincar. O brincar não deve ser considerado uma atividade legitimamente escolar. Nem sempre a brincadeira tem o compromisso com a aprendizagem, porém o valor do aprender brincando não é negado. (MENTGES; TROIS, 2015, 64).

Atualmente, as crianças têm convivido cada vez menos com crianças de diferente faixa etária, por isso cabe a escola propiciar vivências de espaços e tempos em que estas práticas possam ocorrer. Não sendo a brincadeira algo obrigatório ou competitivo, não leva ao erro, mas sim, sendo este um momento extremamente positivo e de enriquecimento para sua identidade, criação e socialização.

A rede marista, assim como Reggio Emilia, está atenta a relação em que os espaços educativos têm com as crianças. “Quando as crianças participam de espaços e cenários com amplas oportunidades de exploração e de experiência configuram suas aprendizagens de um modo potente e significativo”. (p. 69). Estando assim, a rede marista atenta a organizar os espaços educativos, respeitando não só o direito de brincar, como também buscando um ambiente tranquilo e agradável que respeite a identidade cultural, racial e religiosa das crianças, dos educadores, das famílias e da comunidade escolar.

Ao planejarmos os espaços com intencionalidade, desejo e criatividade estamos transformando os mesmos em ambientes pedagógicos educadores porque descentralizamos o lugar de saber do professor convidando o grupo de criança a ocupar o lugar de protagonista, fazendo escolhas, tendo liberdade de expressar suas ideias e desejos, isto é, um ambiente educador que empodera as crianças e valoriza suas formas de participação e interação no mesmo. (MENTGES; TROIS, 2015, p.73).

Estar atento a estética, buscando funcionalidade, organização e leveza, são elementos fundamentais para harmonização do espaço. Estando atentos também, a segurança, procedência, e quantidade dos materiais. “Os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções e atitudes”. (p. 82).

Dentre os espaços educativos, um deles merece destaque, o ateliê, que se caracteriza como “[...] um espaço de expressão, de participação infantil, de escuta, de criação, de respeito às múltiplas formas de linguagens existentes no mundo”. (p.132). Este espaço é um laboratório de aprendizagem que busca responder questões do mundo, através da vivência em um espaço de liberdade e criatividade.

Quanto as propostas educativas, os educadores maristas devem explorar e potencializar as diferentes linguagens das crianças, para que elas explorem, criem. As propostas pedagógicas não devem ser caracterizadas como “trabalhinhos” que sirvam meramente para serem colocados nas pastas das crianças, mas entender que a aprendizagem é um processo de construção, e que o educador deve promover momentos de exploração e criação a fim de que as crianças aprendam, respeitando o tempo de cada uma, dentro das suas possibilidades. Através de diferentes formas expressões sejam elas: artísticas, culturais, verbais, etc. “Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de repertórios, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação e provocando o corpo”. (p. 94).

Sendo assim, a rede marista, a partir de suas diretrizes, acredita “[...] numa escola que respeita a criança, que acredita e investe nas relações, que compreende e valoriza as diferenças, o diálogo, e a troca de ideias”. (p. 144). Através de uma ressignificação sobre a educação e a sua prática pedagógica, os educadores, necessitam estar atentos e abertos aos questionamentos e inquietações das crianças, salientando os momentos de prazer, alegria, escuta, diálogo, liberdade e criação no ambiente escolar. Através de um planejamento flexível, na sua uma ação e reflexão sobre sua prática, atentos ao potencial de cada criança, buscando sempre uma aprendizagem significativa.

Além disso, a rede marista compreende que, na etapa da educação infantil,

[...] a tarefa de educar as crianças é uma tarefa partilhada, na qual somos corresponsáveis pelos processos de construção de novos conhecimentos, novas descobertas e pela constituição de modos respeitosos de estar com o outro e com o meio ambiente. (MENTGES; TROIS, 2015, p.192).

Através de uma relação de parceria com as famílias, favorecendo a aprendizagem das crianças pequenas. Orientados por valores de solidariedade, respeito, amorosidade e diálogo que perpassam pelo projeto educativo da rede.

3.2 A PESQUISA E ASPECTOS ÉTICOS

Acredita-se que a “pedagogização” do brincar ocorre no período de transição da EI para o Ensino Fundamental. Sendo assim, as turmas de pré-escola, cujos alunos encontram-se com idades entre os quatro a seis anos, nesta pesquisa foram selecionadas as turmas que estão em fase de conclusão da Educação Infantil (entre cinco e seis anos).

Após o aceite de uma das escolas da rede Marista – Porto Alegre/RS, os sujeitos da pesquisa foram as professoras das referidas turmas, que através de uma gentil colaboração, aceitaram fazer parte da realização desta pesquisa. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, entrevista semiestruturadas com as professoras e pesquisa documental junto aos planejamentos semanais disponibilizados por essas professoras, correspondentes ao período de trinta dias que antecederam a entrevista. As entrevistas foram feitas durante o período de trabalho que as professoras não atuam diretamente em sala de aula, conhecidos como “janelas”, em uma sala disponibilizada para que pudesse ser feita de forma individual e gravadas. Posteriormente houve a transcrição de cada uma das entrevistas. Acredita-se na importância desta estratégia metodológica, pois assim como afirma Gil (2008, p. 109):

[...] a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada com o técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

Entende-se a importância da análise documental, pois, este tipo de procedimento metodológico permite a articulação entre a dimensão do tempo e a

compreensão do social. (CELLARD, 2008). A partir disso, buscou-se perceber como o brincar livre permeia a rotina destas turmas, a fim também de responder as questões que norteiam este trabalho.

Foi utilizada para análise das informações coletadas a metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que já vem sendo utilizada em diferentes áreas, como a Sociologia, Psicologia, Educação, Saúde. A AC é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fato comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência. (BARDIN, 2011, p.16).

Segundo a autora, referente às fases do processo de análise, há três momentos essenciais para a análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, na qual são feitas as possíveis inferências e interpretações da análise.

Optou-se dentro desta proposta a utilizar a análise categorial. Durante o período de qualificação do projeto desta dissertação, surgiram quatro categorias a priori, sendo elas: tempo, espaço, brincar e currículo. Elas foram definidas a partir da temática, revisão de literatura, problema de pesquisa, questões norteadoras e dos objetivos da pesquisa.

Foram seguidos os passos determinados por Bardin, após a coleta de dados, foi feita a transcrição das seis entrevistas realizadas, e a partir deste momento, foi possível, durante a pré-análise, realizar a leitura flutuante dos dados para poder, assim, pensar nas hipóteses de categorização e, após este primeiro momento, destacar os indicadores (categorias) que foram interpretados a partir das análises. Segundo Oliveira (2003, p. 14), esta fase é de fundamental importância, pois:

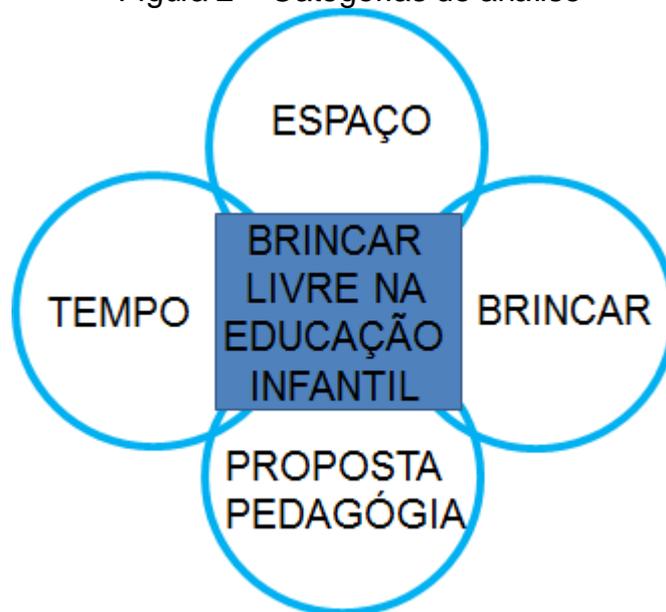
Nesse processo, faz-se necessário considerar a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Após este momento, iniciou-se a exploração deste material, que segundo Bardin (2011, p. 131): “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”, assim

ao longo da leitura das informações foram utilizadas unidades de registros – sendo elas frases e/ou palavras-chave das entrevistas (OLIVEIRA, 2003), que serviram para organizar e determinar as categorias temáticas.

O terceiro momento, constitui-se a partir da exploração do material o tratamento dos resultados obtidos, foi possível perceber, que as respostas das entrevistas, faziam alusão, as categorias a priori estabelecidas (tempo, espaço, brincar, proposta pedagógica), conforme esquema abaixo da figura 2.

Figura 2 – Categorias de análise



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Entretanto, para a análise, optou-se que a discussão dos dados obtidos fosse feita de maneira adjacente entre as categorias, compreendendo que, para analisar o brincar livre na educação infantil, todas as categorias, em um processo dinâmico, dialogam entre si.

Em atenção aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos baseados na Resolução nº 510/2016, assumiu-se os compromissos de garantir:

- a) O anonimato e proteção da identidade dos participantes do estudo;
- b) O processo de consentimento e de assentimento, que ocorreu através dos seguintes procedimentos:

- Assinatura da Carta de aceite institucional, por meio do representante legal da Escola;

- Assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores.

Avalia-se que a participação dos professores no estudo incide em riscos mínimos aos mesmos e assume-se que estes foram informados das intenções dessa pesquisa, da voluntariedade e da possibilidade de desistir ou interromper sua participação a qualquer momento. Foi reforçado que as contribuições serviriam para fins acadêmicos e entende-se que esta pesquisa poderá fomentar a qualidade da EI, reforçar o respeito ao direito das crianças de brincarem e fornecer subsídios às políticas públicas da área da Educação. Assim, ainda em atenção à ética na pesquisa, será realizada a devolução dos resultados àqueles que contribuíram, além da elaboração de relatórios e publicações científicas. É importante salientar que após a aprovação da Banca de Qualificação o projeto foi aprovado pela Comissão Científica da Escola de Humanidades PUCRS, sob o Parecer n. 8051, através do Sistema SIPESQ e a coleta dos dados foi iniciada somente após esse chancelamento.

4 BRINCAR É COISA SÉRIA! UMA ANÁLISE SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E A COMPREENSÃO DA ESCOLA SOBRE O BRINCAR LIVRE

Nesta pesquisa foram entrevistadas seis professoras que atuam no nível denominado “N3”, turmas que correspondem ao último ano da EI, da escola rede Marista. Para fins de caracterização, as professoras que colaboraram têm idade entre 28 a 51 anos, são formadas em Pedagogia e possuem pelo menos uma especialização na área. A maioria tem mais de quinze anos de experiência na EI, o que corrobora com o perfil das demais professoras da escola, que é composto por docentes de vasta experiência com esta faixa etária. É preciso destacar também que, durante a pesquisa, as turmas nas quais estas professoras eram responsáveis possuíam em torno de 20 alunos e contavam com uma professora auxiliar para cada turma.

Na pesquisa, o objetivo foi verificar de forma empírica como vem sendo garantido às crianças da Educação Infantil Marista o brincar livre nas propostas pedagógicas, através da percepção das professoras e o primeiro achado da especificidade da Rede emergiu da reflexão de uma das professoras (5) entrevistadas, ao referir-se ao brincar espontâneo. Em sua fala ela afirmou que: “o brincar livre, que hoje a gente fala mais do brincar espontâneo, parece que não tem ninguém olhando, mas eu gosto muito dessa proposta espontâneo” (Entrevistada 5). A partir desta fala, a professora começou a descrever que dentro desta proposta, o brincar, que aparentemente não é direcionado, permite que as crianças comecem a se relacionar com seus pares, de acordo com a afinidade, demonstre seus interesses, possam criar novas regras para uma brincadeira já estabelecida, entender como o outro brinca, e a partir disso criar o seu repertório brincante retomando o principal objetivo que a brincadeira tem, de estimular momentos de prazer, solidariedade, afetividade e emoção.

Corroborando com estas ideias, a professora 1 afirma que: “através do brincar a criança lida com os conflitos, o saber emprestar, dividir, se desenvolvendo através das suas brincadeiras, desse próprio brincar que é tão fundamental nessa etapa da educação infantil”. Dentre as emoções que o brincar desperta nas crianças, uma das principais relações que se criam, são os conflitos. Pois é na sala da Educação Infantil que estas crianças em sua maioria têm o contato com seus pares, já que até então o seu convívio diário era com a família.

No momento em que são desafiadas a conviver com crianças da sua idade, em um espaço que promove estas relações de troca, Paniagua e Palacios (2007), já apontam que dentro destas relações de conflitos causadas no convívio da EI, principalmente durante os momentos em que as crianças estão brincando com maior autonomia, muitas vezes leva à agressividade, sendo ela caracterizada de forma instrumental que inicia por volta do primeiro e segundo ano de vida, em que a criança ao se incomodar machuca o outro. Ao longo dos anos, este tipo de agressividade diminui, e à medida que a criança consegue verbalizar mais os seus sentimentos, utiliza outra forma de agressividade denominada hostil, na qual segundo estes autores há uma intencionalidade de ferir.

Entretanto, entende-se que com o amadurecimento das crianças diante de algumas situações de conflitos, elas mesmas conseguem se reorganizar e resolver suas desavenças durante a brincadeira, ainda que seja de fundamental importância o olhar atento dos professores para que se necessário possa intervir como mediador. Conforme as professoras 1 e 5 afirmaram, quando ocorrem estas situações o diálogo é o meio no qual elas fazem as intervenções, e através dele fazem com que as crianças se coloquem no lugar do colega, em um movimento de empatia com que as crianças possam avaliar suas atitudes. Garantir momentos em que o brincar livre seja vivenciado de forma essencial, que as crianças estejam se relacionando com os seus pares, resolvendo conflitos e criando soluções para eventuais problemas, é compreender o brincar livre como parte do desenvolvimento infantil e como direito da criança.

É necessário durante a rotina que a criança tenha momentos para que possa brincar livremente, estimulando sua criatividade. Através de brincadeiras como o faz de conta, ela relaciona a fantasia com as regras do cotidiano, o que a ajuda a se organizar no seu dia a dia, dentro de regras estabelecidas socialmente. Segundo a professora (3),

“Eu sempre digo pros pais que o brincar perpassa todos os momentos da rotina. E nessa nova concepção que a gente tem da rede marista, do trabalho em grupos, então a gente tenta organizar assim o trabalho: acontece em dois grupos, então enquanto um grupo tá fazendo alguma coisa mais dirigida, o outro grupo tá brincando livre. E dessa forma, eu acho que o brincar tem que acontecer em todos os momentos da nossa rotina.”

Alguns elementos servem para pensarmos sobre as práticas pedagógicas que estão sendo feitas nesta rede de ensino, desde os aspectos organizacionais, inspirados na proposta de Malaguzzi, no qual os tempos e os espaços são construídos,

[...] trata-se, portanto, de uma pedagogia que vê a professora e a criança inteiras, como protagonistas. A criança com pouca idade não é apenas uma aluna. Ela se espalha por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação de suas obras tridimensionais, dos desenhos inventivos que também mostram a tridimensionalidade do real, do imaginário, dos jogos e dos movimentos que ocupam espaço em tempos diferenciados do tempo do capital. (FARIA, 2007, p. 285).

Permitir que as crianças, enquanto protagonistas de sua aprendizagem, explorem os espaços, respeitando o seu tempo, que se diferencia não só do capital como do cronológico, sinaliza um comprometimento enquanto escola para garantir o respeito aos diferentes tipos de aprendizagens infantil, pois não só durante a atividade pedagógica, como durante o brincar, a criança aprende e se desenvolve. Ao pegar o lápis e brincar de desenhar livremente, experimentar diferentes materiais, como giz de cera, lápis, canetas hidrocor, fazem parte de um processo não só de experenciação, como de apropriação do material, e essa vivência pode ocorrer de forma livre e espontânea, caso estes recursos estejam disponibilizados. A partir da fala da professora 3 é possível perceber dentro da proposta da rede marista qual o tempo previsto para o brincar:

“Ah eu sou muito flexível. Que que eu faço? A gente sempre coloca uma atividade mais dirigida na tarde, mas assim, se a brincadeira tá tão interessante e tu vê, assim, não tem porque parar. Então, assim eu trabalho com um grupo que de repente já tá mais disperso e o resto segue brincando.”

Ao assumir esta postura flexível, a professora assume o compromisso de respeitar a individualidade de cada aluno, à medida que compreende o seu tempo, seja ele de brincar ou de se dedicar a uma atividade. Kishimoto (2013, p. 30) ressalta a importância deste tipo de organização:

A educação requer a concepção de diferentes tempos e espaços, orquestrados por concepções sobre criança e sua educação. Portanto, tais culturas imateriais e materiais possibilitam uma educação de qualidade, que

requer a coexistência do tempo e espaço para brincar livre e tempo e espaço para orientação e mediação do adulto.

Durante as entrevistas com as professoras, foi possível conhecer as salas. Ainda que de forma breve, percebe-se que dentro deste espaço há não só diferentes materiais, como também as salas são organizadas em diferentes recantos, como por exemplo: o canto da casinha, do supermercado, de leitura. Confirmando esta observação, a professora (4) comentou: “Acho que tem que ter cantos diferentes para essas crianças brincarem de quatro, cinco crianças, e esse professor poder circular, mais alguém, uma monitora circular junto, e ficar acompanhando o que tá acontecendo”.

Nas salas de aulas, foi possível perceber que os cantos são organizados e planejados pelas professoras, buscando não só estratégias para que as crianças possam circular entre os diferentes espaços, como também para modificar frequentemente, de acordo com os projetos pedagógicos, e bem como pelos interesses das crianças. Para além da sala de aula, foi possível perceber que a potencialização dos espaços, para que eles se tornem ambientes pedagógicos, faz parte do cotidiano desta escola, pois todas as professoras afirmaram usar diferentes espaços para a promoção de brincadeiras, sendo eles ambientes abertos ou fechados. Além disso, a potencialização de espaços se torna evidente na fala de uma das professoras:

“Acho que dentro desses estudos que a gente tem feito em relação ao brincar, nós, principalmente os professores, a gente tem tentado transformar todos os espaços, até os espaços ociosos que a gente dizia, por exemplo o 5º andar, aqui que a parte interna era um lugar de entrada e saída das crianças, não tinha nada, aí um dia eu disse: Bah gurias, quem sabe vamos trazer alguns materiais para transformar esse espaço pra ser um espaço de brincar? Então hoje já tem um supermercado, tem um espaço de brincar com legos, então acho que a gente também criou essa cultura de ‘viu que tem um espacinho? é aqui que a gente vai brincar’. Potencializar o espaço.” (Professora 3).

Compreender que o brincar perpassa pela rotina diária da Educação Infantil, é comprometer-se com um currículo que acredita no lúdico como elemento formador. Referente as questões de currículo, Bujes (2001), apresenta a seguinte definição para a EI:

O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional. (BUJES, 2001, p.18).

Sendo assim, o comprometimento com uma educação plural e diversificada é responsabilidade do professor. Segundo Horn, Silva e Pothin (2014), toda a escolha por um jogo, brinquedo ou brincadeira no qual o professor disponibiliza para sua turma, supõe uma intencionalidade, assim assume-se a responsabilidade e a atenção que se tem para estes momentos no qual a ação favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. “O professor, que realiza seu trabalho pedagógico da perspectiva lúdica, observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho”. (FORTUNA, 2014, p. 41). Ao pensarmos como o brincar pode estar presente no currículo da EI como fomentador de sua aprendizagem, percebemos através da fala da professora 6 ao ser questionada se o brincar teria cunho pedagógico.

“Tem, todos os materiais que a gente tem em sala de aula eles estão ali. Porque a gente acredita neles, então uma prateleira cheia de sucata ela não tá ali por tá, tem toda uma questão. Eu sou prof de nível 3, toda uma questão visual, rótulo, consciência fonológica, tem uma mensagem por trás que eu não preciso ficar dizendo pra eles. Mas eles tão fazendo leituras daqueles rótulos. Eu tenho uma prateleira que eu chamo de andar da matemática, eu tenho calculadora, régua, trena, tem “n” elementos de matemática que estão ali. A criança vai explorando à medida que se sente chamada praquilo. Não tem um momento pra brincar de trena, então aí a criança que faz a ligação vai lá e pega pra trazer pro mercadinho, depois devolve lá, então nesse sentido assim.”

Nesta fala temos uma reflexão importante que já foi mencionada anteriormente. Dentro da brincadeira de supermercado a criança pode explorar noções de números, medidas, assim como ao brincar no supermercado ela pode explorar os rótulos, o reconhecimento de letras. Não necessariamente ela esteja brincando para aprender matemática ou se alfabetizando, mas sim de uma forma lúdica aprendendo sobre noções matemáticas bem como estando no mundo letrado, desta forma não só o brincar, mas também a literatura, devem ser disponibilizados para as crianças de forma prazerosa, sem que haja uma obrigatoriedade para que

este momento ocorra, só assim a criança irá começar a ter o gosto pela leitura também. Kishimoto (2013) afirma que tanto a brincadeira quanto o letramento são mediados pela cultura e tem a imaginação como elemento fundamental, exemplifica isto ao afirmar que: “[...] as relações entre o contar histórias e o brincar incluindo os atributos comuns adotados neste estudo: imaginação, regra, envolvimento/prazer, decisão/agência, categorização e mediação”. (KISHIMOTO, 2013, p.37). Estas situações de aprendizagem, acontecem de forma espontânea sem que necessariamente o professor precise parar este momento lúdico para explicar sobre noções matemáticas e letramento.

Durante as vivências do brincar, alguns elementos perpassam esta ação, sendo um deles a projeção, que pode ser percebido através do jogo simbólico, apresentado pela professora (4), no qual sinaliza além da importância da socialização, a relação que se cria com determinados papéis sociais:

"As crianças quando brincam estão trabalhando o jogo simbólico, dentro do jogo simbólico elas estão antecipando as coisas que elas vivenciam em casa. Acho que através do brincar elas resgatam muitas coisas, aprendem a socializar umas com as outras, conhecem outras coisas através do brincar, exercem papéis [...] levam coisas do cotidiano para o brincar."

Bomtempo (2000), afirma que as crianças através da brincadeira conseguem lidar com situações muito complexas, lidando inclusive com dificuldades psicológicas. As relações entre o bem e o mal, suas angustias, medos e tensões. Exemplo disso, é quando a criança após ir ao médico e tomar uma injeção, representa, através do jogo simbólico em um boneco a mesma atitude que passou horas antes no consultório, como forma de assimilação de sua dor. Outro exemplo, são as crianças que convivem em um ambiente perigoso, que reproduzem as brigas e perseguições entre policiais e bandidos. Dentro destes momentos a criança consegue se desenvolver melhor, assimilando as situações vivenciadas em seu cotidiano. Corroborando com estas ideias, a professora (2), destacou que:

"Na hora que a criança tá brincando ela está reproduzindo, resolvendo algumas questões dela mesmo e muitas vezes que ela tá brincando e tu olha ali e 'ah está só brincando', mas ela está brincando, está conversando elaborando situações que vão ajudar ele a crescer né."

Outro elemento, presente na fala de uma das educadoras, sinaliza a participação do adulto nestes momentos:

“[...] eu acho que o professor tem que tá no meio desse brincar, não de longe, tem que tá interagindo e ouvindo e, às vezes, agindo junto, brincando junto, às vezes ficando um pouco mais distante da situação, deixando as crianças agir, mas ao mesmo tempo estar observando e estar mais próximo, não afastado [...].” (Professora 4).

Nesta fala, reafirma-se a importância deste momento, e a observação e registro do professor são fundamentais. “Nesse espaço compartilhado de confiança, o professor é autorizado pela criança a saber algo a seu respeito, pois quem joga ou brinca, brinca para e com alguém”. (FORTUNA, 2014, p. 43). E a partir deste momento de confiança e escuta, de forma direta ou indireta, pode-se perceber sobre seus sentimentos, emoções, além de que “ao participar de uma situação lúdica em que as crianças brincam com e por meio da linguagem, os adultos podem obter esclarecimentos fascinante do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança”. (MOYLES, 2002, p. 53). Entendendo, assim, que estes momentos fazem parte do fazer pedagógico e só terão efetividade se forem disponibilizados para as crianças se expressarem, através do brincar, seus sentimentos e emoções.

O brincar livre favorece na construção da personalidade da criança, estimula a autonomia e organização das crianças, além disso, “o brincar é construtor de novas aprendizagens e de interações muito significativas na infância, uma etapa tão importante para o seu desenvolvimento”. (HORN; SILVIA; POTHIM, 2014, p. 11). Evidencia-se esta afirmação, na fala da Professora (5):

“No brincar que a gente vai desenvolvendo as capacidades, as habilidades, a questão lúdica é muito importante, porque eles não vão aprender a escrever no primeiro ano se a gente não trabalhar a questão lúdica, não trabalhar as questões da história, da leitura, do teatro, do corpo, de lidar com o seu corpo, ele não vai conseguir pegar uma caneta e escrever se o corpo não tiver organizado. Então o brincar também proporciona criar esse repertório de brincadeira, linguagens, da socialização. Eu acho que o brincar faz parte de tudo, tá dentro de tudo, a gente não consegue que eles avancem as situações cognitivas se a gente não partir das brincadeiras e dos jogos.”

Entender que a EI, já ultrapassou o sentido de pré-escola, aqui, compreende-se o sentido de “pré” como antes/anterior, como uma forma de preparação para a

etapa posterior (Ensino Fundamental). Pois sua relevância e seu caráter formador são insubstituíveis, reafirmando a ideia de sua importância na formação enquanto sujeito, pois sua proposta ultrapassa os limites de aprendizagens escolares. Segundo a professora (3), ao ser questionada sobre a importância da EI na formação da criança, a mesma afirmou que:

“Total, plena e absoluta, eu sempre digo o que a gente aprende aqui nesta etapa de ensino é o que vai ficar pra vida inteira. Então eu sempre falo para os pais não tenham pressa que as coisas aconteçam, não antecipem as coisas, deixa eles brincarem, deixa eles serem felizes que é isso que vale. Essa consolidação de valores que eles têm aqui é o que vale”.

Corroborando com as ideias desta professora, a sua colega (Professora 5):

“O principal é dar instrumentos pra eles [alunos] seguirem as próximas etapas tanto de aprendizagem como as questões sociais e emocionais principalmente, porque a gente vê que as crianças que frequentam a EI elas são muito mais sociáveis, muito mais abertas aos relacionamentos, elas têm mais facilidade na linguagem, trocas que é isso que a EI proporciona. O que a gente percebe quando recebe alunos que não estavam na escola, a diferença é bem gritante. [...] a gente vê bem a diferença de repertórios de brincadeiras, da linguagem, da questão de autonomia e independência, eu acho que tudo isso ajuda muito e a EI que proporciona.”

Além disso, as contribuições de Reggio Emilia, serviram como elemento fomentador de uma nova prática pedagógica, conforme sinalizado pela professora (6):

“Antes de eu ter essa experiência, nessa ‘vida Reggio’, como a gente brinca aqui, tinha muito mais uma questão de preparar para o 1º ano. Então eu acho que se perdia muito, sentadas atrás das mesas, fazendo passar por cima de linhas e pintar quadradinhos, amassar bolinha. Então eu acho que tu perdia muita energia para domar um corpo que não tava naquele momento, ele tem que explorar, subir, correr, rastejar e essa motricidade pode ser trabalhada de outras maneiras muito mais prazerosas. Então brincando tu faz tudo isso.”

Nestas falas evidencia-se a percepção na qual a rede marista tem diante da formação destas crianças, muito mais que uma preparação para uma etapa posterior, a EI deve ser o espaço no qual as crianças se desenvolvem, amadurecem,

brincam, criam seus valores e conceitos, conforme Horn; Silva; Pothim (2014, p. 91) afirmam:

Acredita-se que à escola cabe proporcionar um ambiente que estimule o olhar curioso da criança, desenvolva um real interesse por tudo, isso, vivido no seu cotidiano, proporcionando-lhe o cultivo dos valores de respeito pelo outro e pelas coisas que a cercam, pode ser mais importante, no seu desenvolvimento do que muitas horas de trabalho dirigido.

Entre os princípios fundamentais caracterizados da etapa de ensino (éticos, políticos e estéticos), as professoras apresentaram diferentes aspectos que julgavam como primordiais, dentre eles o que merecem destaque, são três: o afeto, o brincar e a socialização (este inegavelmente presente nos dois anteriores). Segundo a professora (3): “Através do brincar a gente fundamenta todo resto. Organiza o trabalho, forma questão de valores, as trocas que eles estabelecem, eu acho que é com certeza o brincar”. Em relação a afetividade, a professora (5) comentou:

“A afetividade é o primeiro lugar que a gente não consegue assim, que eles avancem nas questões cognitivas se a parte emocional e afetiva não estiver com a gente, então se a gente acolhê-los bem, se sentirem seguros com a gente, se sentirem acolhidos, o resto tudo deslança e vai. Eu acho que pra nós aqui a afetividade é o principal.”

Dentro destes dois princípios podemos encontrar o outro sinalizado pelas professoras, referente às relações estabelecidas com os outros e com o mundo, segundo a professora (2):

‘Eu acho que é o convívio, a socialização, as relações, aprender a conviver com o outro, sabe é de escuta. Quando eles estão sozinhos em casa eles não convivem com crianças da mesma idade as coisas acontecem de outra maneira, muitas vezes eles ganham tudo, eles não precisam disputar nada. Aqui na EI como tem as crianças da mesma idade eles conseguem ter a disputa e entender porque agora eu tenho que ceder porque eu não preciso ceder agora então assim, é a relação com o igual né eu acho que o fundamental é a socialização é a relação dele com o outro.’

A partir da fala destas professoras é possível perceber que a EI enquanto espaço que assegura não só o direito das crianças a educação, como também

dentro do seu direito de liberdade o direito ao brincar, o direito de se expressar, de opinar. (BRASIL, 1990).

Ao serem questionadas se haveria alguma distinção de gênero durante a brincadeira nas suas respectivas turmas, as professoras sinalizavam que estas diferenciações ocorriam mais em determinadas brincadeiras, como durante o pátio, no qual a maioria dos meninos preferia jogar bola. Já na sala de aula, normalmente eles se organizam de acordo com seus interesses. Entretanto, a professora 3 apresenta um elemento de importante reflexão referente a dois alunos:

“Eu acho que na educação infantil é a etapa que mais começa a aparecer ‘ah isso é de menina isso é de menino’. Mas eu, por exemplo, tenho dois alunos que adoram brincar de ‘barbios’ os ‘barbios’ são os ‘kens’ da nossa época. Então é muito legal, porque eles hoje, por exemplo, pegaram as roupas dos kens e colocaram nas barbies e eles ficam muito preocupados com o que a gente vai falar sobre isso. E eu digo ‘gente roupa é roupa, roupa veste todo mundo, é uma questão de gosto, tem menino que gosta de roupa rosa’. Então eles já trazem bem forte essa questão de gênero, com certeza.”

Percebe-se que a questão de gênero se faz presente, e a visão que o adulto de referência tem sobre estas percepções é de fundamental importância, pois é a partir destas percepções que a criança irá se sentir autorizada ou não a brincar com determinado objeto.

Em relação ao brincar, não há dúvidas que todas as professoras compreendem a importância deste momento e da relação que as crianças têm com seus brinquedos, além disso, entendem que nesta relação há uma questão de segurança entre o objeto e a criança (DOLTO, 2007), desta forma, nesta escola não há um dia específico para trazer brinquedos de casa, podendo o aluno trazer sempre que sentir vontade, porém, devido a essa situação, muitas vezes ao olhar o brinquedo do colega, as crianças solicitam para os pais que querem um brinquedo igual, em uma lógica de “competição”/disputa pelos brinquedos do momento e consumo, confirmando as ideias de Santos (2009) e Dornelles (2001), que salientam as crianças como fortes consumidores em formação.

Para compreender como o brincar está inserido na proposta pedagógica da rede, a Professora 3 afirmou que:

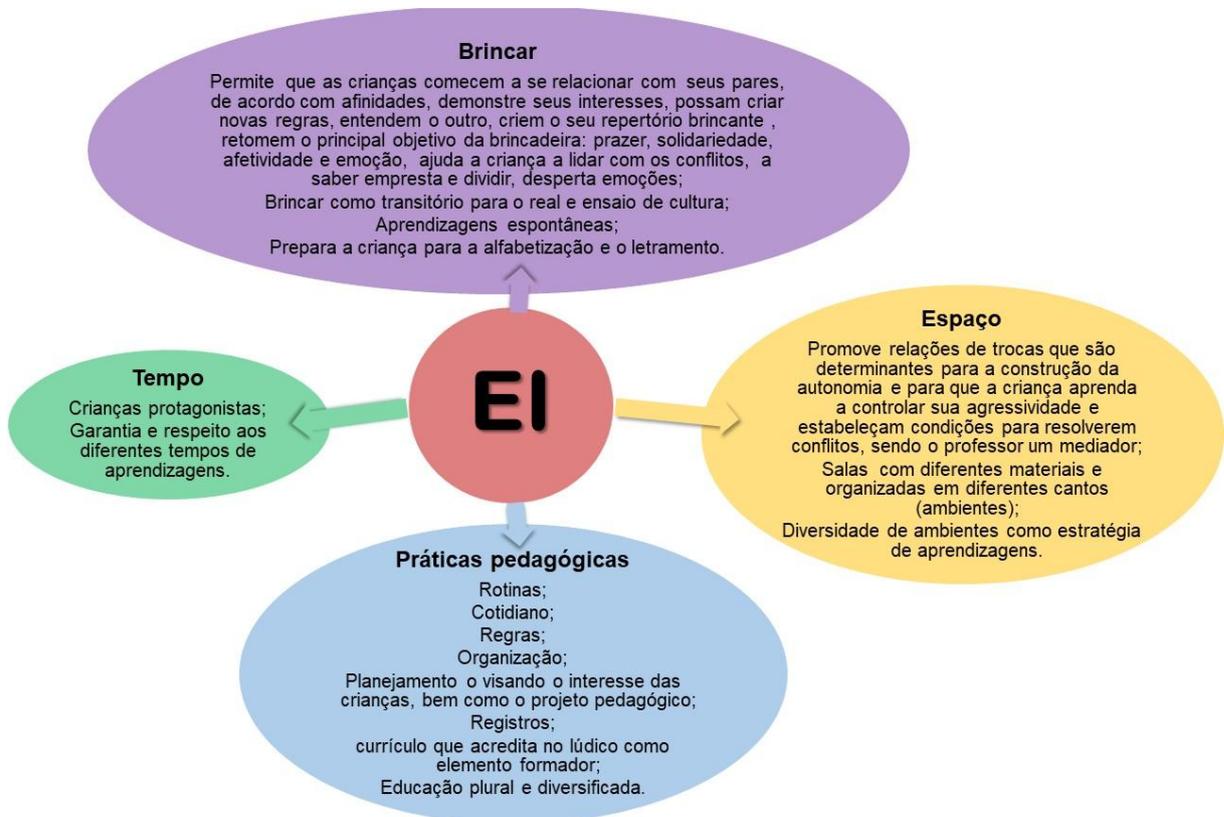
“Essa nova abordagem que a gente tem trazido através das diretrizes maristas da EI, isso é um presente pra gente enquanto educador, pras crianças porque a gente fideliza que é um direito da criança tem de brincar. Porque é uma coisa que às vezes eu vejo que as famílias não enxergam isso, eles ficam muito preocupados com a questão deles estarem sentados, trabalhando ou escrevendo, lendo, sendo que se não for nessa etapa de ensino, vão brincar quando? Então é um direito que tem que ser garantido por nós e eu sempre digo a gente tem que cada vez mais reafirmar nos nossos encontros com as famílias o quanto esse brincar qualifica a nossa prática, então é muito importante.”

Assumindo assim o compromisso com este momento, que é de extrema importância no desenvolvimento do sujeito e compreendendo que a educação infantil é um dos principais espaços no qual a crianças terá elementos, materiais e pares, para brincar, se divertir, aprender e se desenvolver.

Assim, a análise das formas como o direito ao brincar livre vem sendo garantido na proposta pedagógica da EI, como prática significativa para o desenvolvimento da criança, permite identificar que na proposta pedagógica da rede Marista o brincar constitui-se como um eixo transversal na EI. Isso porque os professores entendem que quando as crianças brincam espontaneamente elas também estão aproveitando esses momentos para desenvolverem-se, relacionarem-se e aprenderem. As quatro categorias: brincar, tempo, espaço e proposta pedagógica dialogam entre si na discussão sobre o brincar livre na educação infantil. A adoção da proposta de Reggio Emilia pela Rede demonstra que, através desta orientação, a escola e as professoras vêm compreendendo e aproveitando cada ímpeto de espontaneidade, tomando esses momentos como desencadeadores de aprendizagens em relação a si, ao outro e ao mundo.

O mapa (figura 3) a seguir é uma representação do processo dinâmico, dialético e relacional que ocorrem entre as categorias deste estudo.

Figura 3 – Mapa das categorias



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

O reconhecimento desta indissolúvel interação entre as categorias aponta para a importância da Educação Infantil, tendo o brincar e as brincadeiras como objeto pedagógico. Para além de um direito da criança, brincando as crianças se desenvolvem e através de brincadeiras espontâneas elas experienciam, formulam hipóteses e criam seus conceitos e valores.

A partir da fala das professoras, observa-se importantes investimentos da escola no aporte ao direito infantil de brincar, sendo tal atividade contemplada no currículo e valorizada pelo corpo docente, outrora percebia-se uma significativa demanda (em especial, deve dizer social e familiar) para que o brincar seja preparatório para o ensino fundamental, em especial para a alfabetização. Brincando livremente as crianças desenvolvem sua capacidade motora, afetiva, emocional, social e cognitiva, a partir da organização de espaços adequados, sendo respeitando o tempo de cada uma. Assim, este momento deve ser considerado uma atividade completa e obrigatória na/da infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, que tinha como principal problema analisar como é garantido às crianças o brincar livre nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, favorecendo o seu desenvolvimento, foi possível perceber que, ao contrário da premissa que se tinha, na qual se acreditava que havia a valorização do aprender (escolar) em prol do brincar, assim como se acreditava que, por ser a última etapa da EI, haveria uma “pedagogização” do brincar, a partir da conversa com as professoras, foi possível perceber que esta lógica é diferente, as mesmas compreendem a importância destes momentos de brincar livre enquanto finalidade em si mesmo, entendendo que através dele a criança se desenvolve.

Também foi possível perceber que as contribuições de Reggio Emilia foram fundamentais para que houvesse uma mudança na percepção de Educação Infantil enquanto etapa de ensino, bem como um maior aproveitamento do tempo em que as crianças estão envolvidas em uma atividade, seja ela de caráter livre ou dirigido. Entendendo que respeitar o tempo de cada criança se faz fundamental para que ela se desenvolva de forma sadia, respeitando sempre as combinações estabelecidas, bem com a organização enquanto instituição.

Entende-se que os pequenos são fortes consumidores e cabe aos adultos de referência oportunizar também um repertório brincante para além da lógica de consumo, para assim ampliar as possibilidades de jogos e brincadeiras.

Partilha-se das ideias de Bujes (2001, p. 21):

[...] a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e desafio e a oportunidade para a investigação.

Acredita-se que a rede marista, enquanto instituição de ensino, compromete-se com esta proposta de uma educação qualificada, na qual parte do pressuposto que a criança é protagonista de sua aprendizagem. Garantindo assim os direitos das crianças de brincar e se desenvolver, estimulando sua criatividade, imaginação, bem como proporcionando espaços de socialização e interação.

Sabendo a importância de um professor capacitado e atento às necessidades de seus alunos, o qual percebe, através do brincar livre, o momento de fundamental importância para pensar sua prática pedagógica, que analisa, registra e consegue entender não só sobre os interesses das crianças, como também sobre seus sentimentos, modos de pensar e agir.

Oportunizando tempos e espaços, pensando a partir de uma proposta pedagógica lúdica e valorizando efetivamente estes momentos, o professor assume a responsabilidade de garantir este direito da criança a fim de que a mesma crie, aprenda, elabore suas hipóteses, pesquise, se movimente se desenvolva de uma maneira saudável.

De forma sistemática é possível afirmar sobre os objetivos da pesquisa:

a) Brincar como direito e práticas pedagógicas: através de um olhar atento sobre estes momentos em que o brincar ocorre de maneira espontânea/livre sem a interferência direta de um adulto, oportunizando materiais e tempos diversificados dentro da proposta pedagógica de uma escola, estimulando as crianças, encorajando-as a explorar, criar e aprender é assegurar o brincar enquanto direito da criança, assumindo seu caráter educativo e formador.

b) Currículo: sendo o currículo da EI o conjunto de práticas entre os saberes e as experiências infantis, caracterizado através das propostas/atividades pedagógicas nas quais acontecem em sala, o brincar se torna assunto transversal dentro do currículo a medida em que ele é pensado dentro da proposta, além disso, a partir de uma brincadeira livre surge um questionamento e dele novas ideias de projetos pedagógicos podem ser criadas, de acordo com os interesses da turma. Ao mesmo tempo, durante o brincar, a criança se desenvolve e aprende sobre conceitos e valores básicos, estes já estão previstos no currículo da etapa.

c) Tempo e espaço: percebe-se que o tempo e o espaço não são elementos “delimitadores” do brincar livre, mas, sim, fazem parte destes momentos. Sejam os espaços que são potencializados para que o brincar livre ocorra de forma acessível, inovadora e criativa para as crianças, como o tempo de cada um seja respeitado, este podendo variar de criança para criança.

Este estudo demonstra a importância do projeto pedagógico da escola, bem como o planejamento e discussão de práticas pedagógicas significativas para as crianças. Além disso, a relevância da formação e o investimento no corpo docente qualificado são elementos fundamentais para uma educação de qualidade. Pode-se

perceber que a partir da identificação da escola com Reggio Emilia, a concepção de criança e de infância se modifica e a escola prioriza ambientes lúdicos e reconhece que as crianças possuem e precisam de tempo e ambientes diversificados para que possam ser protagonistas das aprendizagens e estas sejam significativas. Entende-se que as contribuições de Reggio inspiraram esta rede de ensino a repensar tanto sua prática pedagógica como todos os elementos organizacionais. Que estas boas práticas sirvam também de exemplo para repensarmos a Educação enquanto todo, bem como as nossas experiências em sala de aula. Que este estudo sirva como referência para futuras(os) professoras(es) compreenderem a relevância do brincar espontâneo e compreendam, também, a importância da Educação Infantil enquanto etapa de ensino e formação do sujeito.

Ressaltando ainda que, se cada vez mais cedo as crianças estão indo à escola, é importante que existam espaços adequados para o brincar, bem como seja respeitado o tempo de cada uma em se organizar, criar e brincar. Além disso, um currículo comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, que desperte a curiosidade, o entusiasmo, a pesquisa, respeitando sempre o tempo de cada um, assim como suas emoções, suas hipóteses e seus conhecimentos prévios, a fim de que as crianças se desenvolvam de forma integral, conhecendo e aprendendo sobre si, os outros e o mundo.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: FORMIOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.).

Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZÍLIO, Luiz. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BOCK, Ana; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia, São Paulo: Saraiva, 2008.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tisuko. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 57-72.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 30 dez.2017.

_____. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2016 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

BUJES, Maria Isabel. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera. Prefácio. In: KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez. 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORNELLES, Leni. Na Escola Infantil todo mundo brinca de você brinca. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. V.1.

ELIAS, Marisa; SANCHES, Emília. Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In: FORMIOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.145-170.

EVANGELISTA, Ariadne. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na educação infantil**. 2016. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FARIA, Ana Lúcia. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMIOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Maria; Kaercher, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia (Orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORTUNA, Tânia. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. **Marista Sul**: revista da Província Marista do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, ano 7, n. 31, maio/ago. 2007, p. 20-21.

_____. Brincar com os diferentes e as diferenças – O potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera; SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia. **Brincar com o outro**: Caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do Brincar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 13-44.

FREITAS, Marlene. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GIL, António Carlos. **Modos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, Beatriz. **Brinquedoteca**: Manual em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.

GROULX, Lionel. Contribuições da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. **O papel do espaço na formação pedagógica e a transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

HORN, Cláudia; SILVA Jacqueline; POTHIN, Juliana. Jogar e brincar com materiais de baixo custo. In: HORN, Cláudia et al. **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JÓIA, Adelaide. **Brincando para aprender ou aprender brincando**: a ludicidade no cotidiano da creche. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko. Brincar, Letramento e Infância. In: KISHIMOTO, Tizuko; FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da Pedagogia da Infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53.

KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KRAMER, Sônia. Direito da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAPERRIÈRE, Anne. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAGNANI, Eliana. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola**. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MASSACESI, Maylane. **O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora**: a contribuição da gestão escolar. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MENTGES, Ir. Manuir José; TROIS, Loide Pereira (Orgs.). **Diretrizes da educação infantil Marista**. Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista. Gerência Educacional. Porto Alegre: CMC, 2015.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças**: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012). 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MONTEIRO, Iêda Licurgo Gurgel Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**: cognitivismo - humanismo-comportamentalismo. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2014.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

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

OLIVEIRA, Eliana. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros. Brincar: caminho de saúde e felicidade. In: OLIVEIRA, Vera; SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia. **Brincar com o outro**: Caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 13-50.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, Mônica. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMIOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. (Des)organização do tempo pedagógico na educação infantil: significações docentes. **SABERES**, Natal – RN, v. 2, n. esp, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saber/article/view/1076>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

RAPOPORT, Andrea. Os adultos e o comportamento infantil: alguns conflitos. In: RAPOPORT, Andrea. **O dia a dia da Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RINALDI, Carla. **Dialogando com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vânia Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SÁ, Alessandra. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010.

SANTOS, Andréia Mendes dos. **Sociedade do consumo**: criança e propaganda, uma relação que dá peso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SANTOS, Cássia Cristina Barreto. **O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Sandro. **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade**: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SARMENTO; Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Nathália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e participação infantil. In: **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SOUZA, Edmacy. Por uma compreensão histórico-filosófica da infância. In: CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian. **Por dentro da educação infantil**: a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. p. 15-30.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva. **As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo**: a interação e a brincadeira em destaque. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal Paulista, Presidente Prudente, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

irei colaborar com a pesquisa “**O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA DIVERSÃO A GARANTIA DE DIREITO(S)**”, que tem como objetivo estudar se e de que forma o direito ao brincar vem sendo garantido no currículo da Educação Infantil, em atenção aos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEI através da organização do tempo e espaço da escola e qual a importância do brincar livre na EI, como prática significativa para o desenvolvimento infantil. Consideramos que o estudo não implica em riscos e asseguramos o anonimato de todos os envolvidos, bem como nos comprometemos em atentar aos aspectos e o rigor ético da pesquisa. Informamos que a participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento do estudo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras, nos seguintes contatos:

- Profª Andréia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248
E-mail andreia.mendes@pucrs.br
- Mestranda Ana Carolina Brandão Verissimo. Fone: 51.998756832
E-mail acbverissimo@gmail.com
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS. Fone 51.33203345 e-mail cep@pucrs.br.
Horário: segunda a sexta-feira, das 8:00 as 12:00 e das 13:30 as 17:00. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/Rs.

() Eu, _____ (NOME) aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Profª Andréia Mendes dos Santos
Pesquisadora responsável

ANEXO B – CARTA DE ACEITE**CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Pela Escola _____ declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado “**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA DIVERSÃO A GARANTIA DE DIREITO(S)**”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Andréia Mendes dos Santos. Foi-me explicado que o objetivo é analisar de que forma o direito ao brincar livre vem sendo garantido na proposta pedagógica da EI, como prática significativa para o desenvolvimento da criança. Também que a coleta de informações será realizada através de entrevistas semiestruturadas com os professores da EI e análise documental dos planejamentos semanais.

A pesquisadora disponibilizou os seguintes contatos:

Prof^a Andréia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 – andreia.mendes@pucrs.br

Mestranda Ana Carolina Brandão Verissimo. Fone 51. 998756832 – acbverissimo@gmail.com

Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Atenciosamente

Nome, cargo e assinatura do responsável
pelo local de realização da pesquisa

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

Sexo: (1) feminino (2) masculino

Idade: _____

Formação básica:

Tempo de atuação da educação infantil

Tempo de atuação na etapa de pesquisa (4-5 anos): _____

1. Na sua opinião, qual a importância da EI na formação da criança na contemporaneidade?
2. O que você acredita como princípios fundamentais da etapa?
3. O brincar contribui na formação e desenvolvimento do sujeito? De que forma?
4. Quais as concepções sobre a relevância do brincar na Educação Infantil?
5. Com que tipo de jogos e brincadeiras seus alunos costumam se divertir?
6. Tu costumava participar das brincadeiras ou preferes observar a movimentação?
7. Qual a relação entre o brincar e as diferentes aprendizagens?
8. Quais os espaços previstos para brincar?
9. Quais os tempos no planejamento que são previstos para o brincar?
10. O que você entende pelo brincar e o brincar livre?
11. O brincar livre tem cunho pedagógico?
12. O brincar como direito da criança está presente na proposta pedagógica da rede marista? De que forma? Há diferenciação entre o brincar e o brincar livre?
13. Como a Rede Marista contempla as propostas educacionais de Reggio Emilia?
14. Como eles são contemplados dentro do teu planejamento?
15. O planejamento contempla as diferentes áreas do conhecimento? De que forma? Como são organizados os planejamentos semanais/mensais?
16. Há algum tipo de combinação feita especialmente para a hora do “brincar livre”?
17. Caso ocorra algo fora do planejado no brincar livre, como são contornadas estas situações? Cabe o imprevisto no planejamento em termos de brincadeira?