

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA PROFESSORAS:
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO**

**SENSES AND MEANINGS OF PLAYING FOR TEACHERS: REFLECTIONS
ABOUT THE FORMATIVE PROCESSES**

Márcia Tereza Fonseca Almeida¹

RESUMO: O texto analisa a relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica de professoras de um CMEI da cidade de Salvador em relação ao brincar. O tema aqui discutido foi parte de uma pesquisa de doutorado que tinha como um dos objetivos identificar em que medida as histórias de vida dessas profissionais influenciavam suas concepções e práticas na Educação Infantil. O estudo teve como pressuposto teórico a perspectiva sócio-histórica e a Sociologia da Infância, entre as contribuições de estudiosos que têm se dedicado aos estudos sobre o brincar e formação de professoras(es) de Educação Infantil. Participaram do estudo doze crianças de três a cinco anos, seis professoras e uma coordenadora. Dentre outros aspectos, o estudo apontou que há uma necessidade de investimento na formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil a fim de que essas profissionais possam analisar o brincar como uma forma de expressão das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Educação Infantil. Formação de professoras.

ABSTRACT: The text analyzes the relation between theoretical knowledge and the teachers' pedagogic practice of a CMEI from Salvador city in relation to playing. The topic here discussed was part of a doctoral research that had as one of the goals to identify to what extent the life histories of these professionals influenced their conceptions and practices in Early Childhood Education. The study had as theoretical assumption the socio-historical perspective and the sociology of childhood, between the scholars' contributions who have dedicated themselves to studies about playing and teacher training from Early Childhood Education. Twelve children aged three to five years, six teachers and one coordinator participated in the study. Among other aspects, the study pointed that there is a necessity of investment in the initial and continuing training of Early Childhood Teachers so that these professionals can analyze the playing as a way of expression for children.

KEY-WORDS: Playing. Early Childhood Education. Teachers Training.

INTRODUÇÃO

Pesquisadores que desenvolvem estudos sobre formação de professores, reconhecem que apesar do avanço no campo da formação a partir da década de 1990, ainda existe uma grande dificuldade por parte de muitos docentes no seu saber fazer e

¹Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Alfabetização e em Supervisão Escolar pela UEFS. Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia- Campus I. Professora do Mestrado Profissional de Jovens e Adultos- MPEJA. E-mail: marciatfa@gmail.com

tais dificuldades são apresentadas durante os momentos de estudo realizados durante os cursos de formação continuada.

Ao mesmo tempo que, no processo educacional, ao tomar como referência o pressuposto de que a prática pedagógica das professoras pode ser exercitada em grande medida tendo como base suas experiências enquanto alunas, podemos considerar que a prática docente de professoras² que trabalham na Educação Infantil está diretamente relacionada com a concepção de criança e infância que as mesmas elaboraram ao longo de sua caminhada pessoal e profissional.

Tendo em vista que se essas profissionais considerarem a infância como uma época vivida no início da existência do sujeito, e que se distancia do mundo dos adultos, talvez encontrem dificuldade em se remeterem a essa época refletindo sobre o momento presente.

Por conseguinte, quando essas professoras são colocadas diante de situações que lhes possibilitem recordar fatos vivenciados durante seu processo inicial de escolarização, existe uma possibilidade de as mesmas analisarem situações e posturas de suas ex-professoras que apontem as concepções que as mesmas tinham sobre criança, infância e, conseqüentemente, sobre o brincar e que também estão presentes em suas práticas atuais.

Considerando que quando somos colocadas (colocados) diante de situações que parecem inusitadas na rotina de uma turma junto a um grupo de crianças e não conseguimos utilizar nenhuma estratégia apresentada nos cursos de formação inicial e continuada que nos possibilitem estabelecer relação entre a teoria e a prática, existe uma possibilidade de assumirmos algumas posturas que nossas (nossos) professoras (professores) utilizavam quando éramos estudantes. Pois, de acordo com Oliveira, Ferreira e Barros (2011, p. 24), “todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado a partir da apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação”.

² Considerando que na Educação Infantil predomina a presença de mulheres, neste trabalho sempre que tratar desse segmento usarei a palavra professoras.

De acordo com Cerisara (2002, p. 136), [...] “a volta ao passado constitui uma forma de apropriação da própria vida pelas educadoras, entendida como parte do processo de formação”. Dessa forma, tornou-se imprescindível conhecer quais os sentidos e significados do brincar para as professoras da instituição investigada com vistas a compreender de que forma essas professoras construíram suas concepções sobre o brincar na escola infantil.

Na mesma perspectiva, Teresa Sarmiento (2009, p. 49), ao se dedicar aos estudos sobre as identidades profissionais das educadoras de infância em Portugal, ressalta que “as educadoras de infância constituem um grupo profissional das novas condições sociais, econômicas e culturais do século XX, das concepções sobre infância, bem como das expectativas face a educação”. Tais reflexões nos levam a pensar que as discussões sobre as concepções de criança e infância que nos propomos a refletir nos dias atuais não devem estar deslocadas das discussões e pesquisas que tratam da formação de professoras (professores) que atuam na Educação Infantil.

Para Agamben (2008, p. 220), “todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência”. Assim sendo, busquei identificar nas experiências pessoais e profissionais das professoras colaboradoras da investigação, elementos que pudessem justificar a sua compreensão sobre o brincar e a relação que as mesmas faziam sobre tal atividade dentro da sua prática pedagógica.

Esta dificuldade das professoras tem sido confirmada em estudos como os de Cerisara (2002), haja vista que a autora levanta alguns questionamentos sobre a existência de um hiato na discussão teórica feita nos cursos de formação inicial sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças e a forma como essa atividade está presente no cotidiano das creches e escolas de Educação Infantil.

Vale ressaltar que em minha experiência como formadora de professoras em cursos de formação continuada e mesmo como professora das disciplinas Estágio Supervisionado e Fundamentos da Educação Infantil, no curso de Pedagogia de uma

universidade pública, pude perceber que existem ambivalências nas falas das professoras e das alunas-professoras em relação ao papel atribuído ao brincar quando relatam a sua prática docente e a comparam com as reflexões que são realizadas em aula sobre o brincar na Educação Infantil.

Parto do pressuposto de que, para a superação de práticas autoritárias que desconsiderem a alteridade³ do adulto sobre a criança, é necessária uma ação do “pensar sobre”. E, buscando contribuir com uma Educação Infantil de qualidade que considere as crianças como protagonistas, propus investigar de que forma o brincar se configurava como um lugar ou entre-lugar na Educação Infantil, e até que ponto as concepções de brincar das professoras interferiam no modo que as mesmas planejavam, e (ou) mediavam as brincadeiras no espaço do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado.

Tomo aqui o conceito de entre-lugar de Bhabha (2010) para afirmar que o brincar tem se configurado como um espaço de fronteiras, criado a partir da ressonância entre diferentes, ou seja, encontra-se no entre-lugar da Educação Infantil. De acordo com Bhabha, a fronteira possibilita a passagem entre pontos extremos, o autor afirma que a “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” e a compara com a “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2010, p. 24). Dessa forma, podemos definir o brincar como uma atividade que distancia ou até separa o mundo da criança do mundo do adulto em uma sociedade em que o ócio ou tempo destinado para diversão e brincadeiras não é permitido ao sujeito que produz e que estrutura sua vida basicamente para o trabalho.

³ Para Sarmiento (2005, p. 372), a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência.

O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE

Walter Benjamin (2004), ao realizar estudos sobre os brinquedos, registrando sua história e configurações ao longo do desenvolvimento industrial e pós-industrial, analisou de que forma a produção de brinquedos industrializados marcou o distanciamento entre as crianças e os pais, antes parceiros na confecção de brinquedos, reforçando a relação existente entre o brinquedo e a cultura nas relações humanas.

Entendido dessa maneira, o brincar na sociedade contemporânea pode ser considerado como entre-lugar, na medida em que:

É lugar de estranhamento e ao mesmo tempo potencializador de identidades. É onde se manifesta de forma mais dinâmica a diversidade de idéias e valores, por isso é propulsor de unidades de posturas. É o lugar cujo horizonte sempre está mais além e aquém, mas é também onde o vazio de significados cobra o estabelecimento de sentidos possíveis. É sombra e luz e algo mais (FERRAZ, 2010, p. 30).

Assim, ao relacionar o brincar ao entre-lugar, trouxe para a pesquisa o entendimento que o brincar em nossa sociedade caracteriza-se muitas vezes por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo que separa e limita, permite o contato e aproxima crianças e adultos.

Ratificando essa ideia, Corsaro (2011), ressalta que:

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (CORSARO, 2011, p.15-16).

Nesse contexto, a escola como aparelho ideológico do Estado⁴ reproduz a premissa da produtividade na busca do conhecimento, e mesmo nas classes de Educação Infantil, em grande medida, o brincar apenas ganha espaço quando é utilizado como pretexto para ensinar algum conteúdo, para prender a atenção das crianças no período de adaptação na primeira semana de aula, bem como no mês de outubro quando os apelos comerciais dos meios de comunicação lembram que as crianças existem, apesar de

4 Segundo Althusser (SD), a escola como está organizada reproduz a ideologia e os interesses do Estado, desconsiderando muitas vezes os direitos dos cidadãos.

enxergá-las apenas como pequenas consumidoras que são atraídas pela indústria do brinquedo.

Os estudos de Vigotski (1896-1934) sobre o desenvolvimento infantil trouxeram contribuições teóricas que nos mostram que a maneira como as crianças expressam seus afetos através das brincadeiras, desenhos e narrativas, entre outras formas de comunicação, indica não apenas o seu modo de pensar sobre a realidade circundante, como também a forma de perceber e interpretar o outro.

Igualmente, Ferreira (2004, p. 83) ressalta que:

Entre uma perspectiva e outra, apreender o brincar para captar a ordem instituinte das crianças constitui-se numa oportunidade para ultrapassar uma concepção assente na preparação para a vida adulta por uma outra que o valoriza no presente como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social.

Corroborando com a referida autora, para que possamos compreender o brincar como uma linguagem que expressa os afetos, as experiências e configura-se como uma forma de a criança se comunicar com o mundo, precisamos entender que quando a criança brinca com seus pares ela cria uma microcultura do brincar que é alimentada pelas influências culturais do mundo adulto.

Os estudos de Vigotski (1896-1934) sobre o desenvolvimento infantil trouxeram contribuições teóricas que nos mostram que a maneira como as crianças expressam seus afetos através das brincadeiras, desenhos e narrativas, entre outras formas de comunicação, indica não apenas o seu modo de pensar sobre a realidade circundante, como também a forma de perceber e interpretar o outro.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade, como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 134-135).

Vale ressaltar que, quando se refere ao brinquedo, o autor não está se referindo apenas ao objeto utilizado para a realização das brincadeiras, mas também ao ato de brincar como uma das principais linguagens da criança e como atividade propulsora do desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado é que, de acordo com Zóia Prestes (2008), estudiosa das obras de Vygotsky, os quatro tradutores (Tunes, Pederiva, Mundim e Oliveira) que se debruçaram a revisar a tradução da obra “A Formação Social da Mente” afirmam que, na versão original, o autor se referia “a brincadeira e não brinquedo para se referir a uma atividade da criança” (PRESTES, 2008, p. 23).

Vigotski (1998), em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, destaca a brincadeira de faz de conta como uma forma que a criança pequena utiliza para suprir necessidades e impulsos específicos. Na primeira infância, através do faz de conta as crianças realizam aqueles desejos que não podem ser satisfeitos de forma imediata. Em relação a esse aspecto do brincar, o autor enfatiza que “se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

Dessa forma, o autor chama a atenção ao fato de que, se durante a primeira infância as crianças não tivessem desejos não realizáveis, a brincadeira de faz de conta não existiria, pois ao representar uma situação que ela gostaria de estar vivenciando naquele momento, a criança expressa seus desejos, afetos e frustrações.

Corroborando o autor afirma que:

[...] se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

Vigotski (2003) salienta que nesse percurso entre o desejo que não é imediatamente realizado e a satisfação do mesmo através do brincar surge a imaginação, que se configura como um processo característico dos seres humanos e com traços psicológicos totalmente novos para as crianças, e que, no decorrer do seu desenvolvimento, passará a ser expressa através da fala, do desenho e,

consequentemente, das brincadeiras de faz de conta, que, a partir do desenvolvimento da linguagem, passam a ser mais elaboradas, sendo enriquecidas graças à imaginação criadora. De acordo com o autor, [...]” não só o aparecimento em si da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento, são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação infantil. (VIGOTSKI, 2003. pág.122,123).

Ao brincar de faz de conta e representar uma determinada situação que vivenciou no seu cotidiano, a criança assume uma postura que lhe obriga a assumir uma atitude que é diferente da sua forma usual de agir e que se torna perceptível na sua forma de falar, no seu tom de voz, no repertório das conversas e na sua relação com os (as) companheiros (companheiras) de brincadeira.

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O BRINCAR NA CULTURA DE PARES

Como representantes de uma categoria geracional, as crianças e suas infâncias ganharam destaque nos estudos da Sociologia da Infância, e para que possamos compreender o status atribuído às crianças nos estudos desta ciência, precisamos compreender dois conceitos centrais propostos por Corsaro (2011):

a) As crianças são agentes sociais e, assim sendo, interagem com o mundo circundante, de forma ativa e criativa, e enquanto recebem influências do mundo adulto, criam suas próprias culturas infantis;

b) A infância é uma forma estrutural que se configura como uma categoria composta por sujeitos de uma determinada faixa etária. No entanto, para as crianças a infância é uma fase transitória, com uma duração de tempo, enquanto para os adultos, a infância é uma fase que não desaparece, apesar da transitoriedade de seus membros.

Precisamos pensar que, da mesma forma que a infância faz parte da sociedade, mesmo considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais que determinam o papel de meninos e meninas em um determinado grupo social, as crianças já são integrantes da sociedade desde que nascem.

À medida que crescem, as crianças se apropriam de valores e hábitos do mundo adulto e de forma criativa vão criando suas próprias culturas de pares, e a brincadeira livre é o espaço ideal para essas culturas se desenvolverem, principalmente porque longe do “controle” e (ou) da intervenção dos adultos, os meninos e meninas constroem sua autonomia e produzem conhecimentos, que podem fornecer elementos riquíssimos para a compreensão do mundo infantil. “É por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128).

O autor destaca três fontes primárias das culturas simbólicas infantis relevantes para estabelecermos uma relação entre o brincar e a cultura de pares, ressaltando que as informações dessas três fontes são mediadas por adultos, tanto na família como em outros espaços do cotidiano, e que são apropriadas e ressignificadas pelas crianças enquanto as mesmas participam da cultura de pares: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros); a literatura infantil (especialmente os contos de fada) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, Coelhoinho da Páscoa, Fada do Dente e outros personagens de filmes).

Ao estabelecermos uma relação direta entre o brincar e a cultura de pares, poderemos observar que, no cotidiano das crianças de diferentes contextos culturais, sociais e econômicos, suas brincadeiras são repertoriadas, em grande medida, pelas influências das histórias que são contadas por seus familiares e (ou) professores (professoras), pelos desenhos e outros programas que assistem na TV, bem como pelos mitos e lendas que fazem parte da comunidade à qual estão inseridas.

De acordo com Corsaro (2011, p. 145), “à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares”. Dessa forma, podemos afirmar que, ao mesmo tempo que as crianças se apropriam da cultura do mundo adulto, também constroem a sua própria cultura, e o brincar é um espaço privilegiado para que isso aconteça, tendo em vista que quando brincam livremente as crianças têm condições de decidir como e com quem vão brincar e de que maneira os

objetos (brinquedos) serão utilizados de acordo com suas características físicas, podendo assumir as funções que os brincantes acharem mais convenientes naquele momento.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O texto apresenta uma reflexão sobre uma pesquisa feita com doze crianças, seis professoras e uma coordenadora pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em um bairro de classe média da cidade de Salvador que atende crianças oriundas de bairros circunvizinhos cujas famílias são oriundas de nível socioeconômico baixo. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados a observação e as entrevistas narrativas.

De acordo com Joychelovitch & Bauer (2002, p. 91), “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Para Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002), a recolha das memórias sobre a infância de professoras configura-se como um dispositivo de formação, na medida em que tais narrativas podem apontar como as profissionais se constituíram articulando suas histórias de vida e profissão.

Nessa perspectiva, as autoras reconhecem que o estudo das narrativas das professoras sobre o seu processo de formação profissional possibilita uma análise crítica sobre sua práxis que pode ser revertida em um dispositivo de formação.

Para efeito desse trabalho, apresentarei apenas parte das reflexões feitas a partir da análise da entrevista das professoras, considerando que, ao analisar as narrativas das referidas professoras sobre o seu processo de formação inicial e continuada pude compreender como se deu o processo de construção das suas identidades enquanto professora de Educação Infantil ao logo do seu desenvolvimento pessoal e profissional, visando inferir até que ponto a história de vida e formação dessas profissionais influenciou suas concepções e práticas na Educação Infantil, na medida em que nesse

tipo de entrevista o entrevistado é estimulado a narrar a história de acontecimentos marcantes da sua trajetória pessoal a partir de aspectos ou eixos temáticos que lhe são apresentados pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que favorece aos sujeitos entrevistados a ressignificação de sua ação presente.

Para análise das respostas das professoras a partir das entrevistas narrativas, organizei as discussões dos dados agrupando as suas falas através de núcleos de significação, fazendo uma adaptação dos estudos de Aguiar (2006), que, a partir da Psicologia sócio-histórica, desenvolveu vários estudos que buscaram apreender sentidos e significados como categorias centrais das pesquisas.

De acordo com a autora, os núcleos de significação são organizados a partir de palavras consideradas centrais ou indicadoras de análise para compreensão do objeto em estudo, que podem ser extraídas de entrevistas semiestruturadas, haja vista que: “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309).

Assim, após leitura das entrevistas, fiz a seleção dos pré-indicadores, ou seja, de palavras e (ou) frases emitidas nas narrativas pelas professoras colaboradoras e que sinalizavam condições históricas sociais que foram constituindo os sentidos e os significados do brincar na Educação Infantil.

Ao longo da minha experiência com formação de professores (professoras) que atuam na Educação Infantil e séries iniciais, percebi que os discursos sobre o que seria considerada uma boa prática pedagógica para o trabalho com crianças pequenas já estão muito organizados na fala dos (as) professores (professoras), no entanto, ainda são observadas algumas práticas que contradizem muitas afirmações feitas durante discussões em sala nos momentos de formação inicial e continuada. Talvez porque a nossa prática ainda esteja carregada de muitas crenças e concepções que são construídas ao longo de nossa caminhada profissional, às quais ainda não conseguimos desconstruir.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO BRINCAR PARA AS PROFESSORAS

A palavra *significado* neste estudo teve como embasamento teórico a perspectiva de Vigotski (1998a), que, ao analisar a linguagem, distingue dois componentes constituintes da palavra: o “significado” propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, o qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto no sistema de significações; e o “sentido”, que é amplo e complexo, sendo formado por cada indivíduo, no contexto de suas idiossincrasias, e que vai depender da vivência de cada sujeito, da construção / reconstrução que ele faz do real, da forma com que se apropria do contexto, com suas conotações históricas e sociais. Dessa forma, para analisar as respostas das professoras e das crianças sobre o brincar, foi necessário apreender as concepções de cada um desses sujeitos.

De acordo com Vigotski (1998a,p.123): “Se os significados das palavras se alteram na sua natureza interna, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.” Dessa forma, ao convocar crianças e professoras para expressarem suas opiniões sobre o brincar na rotina do CMEI, sendo que: no caso das crianças, as respostas foram mediadas por desenhos; e no caso das professoras, as respostas foram emitidas durante a realização de entrevistas narrativas, pude constatar coerências ou incoerências na análise das respostas, quando foram relacionadas com a realidade observada.

Em pesquisas que pretendam investigar concepções e atribuição de sentidos e significados na relação professor-aluno, um simples preenchimento de questionário ou respostas a entrevistas desvinculadas de uma observação do contexto educacional talvez não dê conta da complexidade do fazer docente. Em relação a estudos realizados tendo como pressuposto a construção do núcleo de significação, Aguiar e Ozella (2013): p. 307) ressaltam que:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenhes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito,

mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.(AGUIAR e OZELLA, p.307).

Após uma conversa informal em que expliquei para as professoras os objetivos da pesquisa , entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a recolha das assinaturas e ter concluído o período de observação direta na instituição, iniciei as sessões de entrevistas explicando para as colaboradoras que o nosso processo de interlocução seria diferente das entrevistas estruturadas que consistem em um conjunto de perguntas e respostas como um questionário.

As sete professoras colaboradoras da pesquisa tinham entre 30 e 46 anos de idade, seis cursaram Pedagogia e uma fez o curso Normal Superior e são provenientes de classe média. O tempo de atuação no Magistério das professoras variava entre 4 e 21 anos de serviço, e o tempo de experiência na Educação Infantil, de 1 a 7 anos. Uma professora do grupo 04 iniciou sua experiência profissional com crianças pequenas no mesmo ano em que se deu a investigação (2013), e a coordenadora (que já havia atuado antes na coordenação de uma escola do Ensino Fundamental I) estava tendo sua primeira experiência na coordenação de um CMEI e iniciou sua trajetória no magistério como estagiária em uma turma do grupo 05 de uma escola particular, mas disse que não gostou da experiência porque não conhecia a realidade da Educação Infantil e não tinha habilidades com trabalhos manuais como cortar, pintar etc. Entretanto, apesar de reconhecer que precisava ampliar os seus conhecimentos sobre Educação Infantil, estava se identificando com o trabalho que desenvolvia no CMEI. A colocação da referida coordenadora me remeteu a uma concepção ainda presente nos dias atuais de que habilidades manuais são atributos indispensáveis para professoras da Educação Infantil em detrimento do estudo sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças de zero a cinco anos.

Como pode ser observado, a formação das professoras colaboradoras está de acordo com o que é definido pela LDBEN nº 9.394/96, que estabelece que a formação dos professores da Educação Infantil deve ser realizada em nível superior nos cursos de

Pedagogia oferecidos por universidades ou faculdades, ou em curso normal superior oferecido pelos institutos superiores de educação.

Para preservar as suas verdadeiras identidades, as professoras entrevistadas escolheram pseudônimos de flores, que foram utilizados durante a descrição das suas falas no corpo do texto.

Vale ressaltar que nesse procedimento de análise foram consideradas também as contradições que por muitas vezes permeiam as falas dos sujeitos, tendo em vista que o processo de interpretação não fica restrito apenas às falas dos informantes, mas considera também o contexto em que os dados são produzidos em seus aspectos sociais, históricos e políticos.

A partir dos eixos norteadores das entrevistas narrativas que foram considerados pertinentes para dar conta dos objetivos deste estudo, encontrei quatro núcleos de significação: Uma boa professora de Educação Infantil; Concepção do brincar na rotina do CMEI; Formação inicial e continuada (discussões sobre o brincar) e Significados do brincar na escola infantil para as professoras. Neste texto irei considerar as análises realizadas a partir dos núcleos 2 e 4 ou seja, a partir das respostas que mostram as concepções sobre o brincar que foram construídas por cada professora durante o seu processo de profissionalização.

CONCEPÇÃO DO BRINCAR NA ROTINA DO CMEI

Nesse núcleo, busquei apresentar de que maneira as professoras concebiam as brincadeiras das crianças na rotina do CMEI. As narrativas das professoras sobre o brincar, as diferentes formas como elas lidavam com essas atividades na rotina da instituição e as análises sobre suas participações apontam aspectos que possibilitaram identificar as concepções de brincar que foram construídas ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Percebia ao longo das entrevistas certa dificuldade das professoras para a análise do brincar das crianças em momentos diferentes da rotina, bem como algumas contradições no momento de definir o brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil.

A professora Violeta (grupo 03) disse que considerava o brincar uma atividade essencial para a criança, afirmando que elas aprendiam enquanto estavam representando algumas situações. Destacou em sua fala que o brincar precisava ser ensinado para que algumas brincadeiras fossem repassadas de uma geração para outra e que existem crianças que não sabem brincar porque não tiveram nenhum adulto para ensinar.

O brincar assim é essencial porque com o brincar você experimenta, você reproduz, o você aprende né? No momento que elas estão ali e que se faz intervenções e eles, e a criança é reproduz determinadas cenas, ele está aprendendo, então o brincar é essencial[...] o adulto ele tem que interferir ele tem que brincar com a criança que até o brincar é uma questão que é passada de geração pra geração. Por que a família por que o adulto ele não brinca com a criança. Então ele não está reproduzindo. Há diferença entre o espaço do parque e o espaço fechado sim, mas não vejo tanta diferença assim[...]. Tem aquelas questões que você tem que mediar, né do brincar ali com eles porque que um fez isso porque fez aquilo e ensinar... porque às vezes a criança não sabe brincar e você tem que brincar com elas pra ensinar a elas mesmo determinados brinquedos como é que é ou determinada forma de se posicionar que não é bem assim[...]. No parque eles ficam mais livres, mas assim a nível da escolha das brincadeiras na brinquedoteca tem outros atrativos, tem livros, tem joguinhos né que eles vão interagindo assim, mas assim, no geral assim não vejo tanta diferença[...]Eu gosto muito de brincar com eles sim, deveria brincar mais, sou sincera, mas às vezes as demandas e as fichas e os papéis e... é uma loucura né? (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Violeta).

Em relação às observações da sua turma nos momentos em que estavam nos espaços destinados ao brincar dentro do CMEI, enfatizou que não percebia muita diferença entre o brincar das crianças na sala, no parque ou na brinquedoteca, ressaltando que neste último espaço as crianças apenas tinham mais opção de brinquedos. Em relação a sua participação nas brincadeiras das crianças, a professora Violeta disse que gostava de brincar com as crianças, mas que sua demanda de trabalho no CMEI acabava reduzindo seu tempo disponível.

Ao considerar o brincar como atividade essencial para a criança, a professora Violeta corrobora os estudos de Leontiev (2006), que destaca o papel do brincar como atividade principal da infância, e de Vygotsky (1998), que ressalta o momento do brincar como um espaço em que as crianças recriam cenas do cotidiano através da brincadeira de faz de conta, buscando compreender o mundo dos adultos.

Na mesma perspectiva, Kishimoto (2002), ao reconhecer o brincar como uma das principais linguagens da infância, nos faz perceber que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que para a criança que brinca o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica, que tende a querer explicar as situações e acontecimentos do cotidiano a partir de nossa própria subjetividade.

Outro aspecto relevante destacado pela professora Violeta foi o reconhecimento de que, como qualquer atividade humana, algumas brincadeiras precisam ser ensinadas, pois, como afirma Brougère (2002, p. 22), “[...] a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar”. E nesta perspectiva, ressaltamos que os jogos e as brincadeiras, ao serem passados de uma geração para outra, asseguram o caráter cultural de tais atividades.

A professora Jasmim (grupo 03) destacou em sua narrativa o caráter de aprendizagem proporcionado às crianças através do brincar. Para a referida professora, a criança aprende com essa atividade. Disse que costumava brincar com as crianças no parque e na brinquedoteca e voltava a ser criança quando brincava com os meninos e meninas da sua turma. Comentou que sua turma brincava o tempo todo e observou que quando as crianças estavam na brinquedoteca, brincavam de faz de conta e imitavam o que presenciavam no cotidiano.

[...] eles brincam o tempo todo, eles correm, eles pulam. Percebo que tem algumas crianças que se isolam,mas mesmo assim eu tento resgatar isso, eu tento puxar eles pra brincar, então, de lá pra cá muitas coisas melhoraram e eles brincam bastante, se desenvolvem, usam o imaginário, na sala de aula eles aprendem também brincando, correndo, pulando, tem o brinquedo de encaixe eles também fazem várias peças, onde eles inventam carro, casinha e até me surpreendem certas vezes, eu falo hum, que bonito, pra mim me surpreende porque eu não imaginava que uma criança fosse naquele brinquedo de encaixe fazer tanta coisa. Então por exemplo, se a criança está na brinquedoteca, brinca de casinha, às vezes ela está expressando o que está observando, está vendo. Brinca de escolinha, como elas cansam de dizer assim, há pró eu estou te imitando, então ela está observando, me tendo como exemplo e brincando, entendeu? Então por exemplo, se a criança está na brinquedoteca, brinca de casinha, às vezes ela está expressando o que está observando, está vendo. Brinca de escolinha, como elas cansam de dizer assim, há pró eu estou te imitando, então ela está observando, me tendo como

exemplo e brincando, entendeu?" tem o momento da brinquedoteca também que eu sento ao lado deles e brinco também, aí eles ficam me enchendo de comidinha, tome aqui pró e eu tenho que imaginar que ali também tem comidas deliciosas, saborosas. No parque tem momentos que eu jogo bola com eles. Eu volto a ser criança como eu disse. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Jasmim).

Vale ressaltar que, segundo Vigotski (1998), quando as crianças brincam de faz de conta, assumem comportamentos considerados avançados para sua idade ao representar papéis sociais como de professora, motorista, entre outros que exigem uma mudança de postura que envolve desde a imitação da linguagem oral até a representação dos gestos e atitudes observadas no seu dia a dia. Dessa forma, como foi salientado pela professora Jasmim, o brincar configura-se como um espaço de aprendizagem.

Nas narrativas das professoras do grupo 03, o brincar aparece como uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças. Percebemos que as duas professoras tiveram dificuldade para falar sobre sua percepção do brincar no espaço do CMEI. E apesar de as crianças das duas turmas desse grupo terem afirmado durante as interlocuções que suas professoras brincavam com elas, não presenciei nenhum momento em que as mesmas brincassem com as crianças no período em que fiz as observações.

Segundo a professora Girassol (grupo 04), brincar é imprescindível porque estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Ela disse que observava mais suas brincadeiras quando elas estavam na brinquedoteca, por ser um espaço que as atraía por conta da diversidade de brinquedos oferecida. Entretanto, percebia que as crianças usavam a criatividade quando brincavam livremente na área do “parque”. Reconheceu que brincava pouco com sua turma e que as crianças gostariam de brincar mais com ela.

Pra mim brincar é imprescindível porque é o que aproxima mais da linguagem deles, né do universo infantil. [...]. Eu acho que o momento mais livre, que ela tem isso de estimular a criatividade e a imaginação, seja o momento do parque. Eu observo assim, gente quando não tem nada, eles pegam um pedaço de pau, eles pegam a grama, eles realmente criam. É um momento que eles têm mais brinquedos que eles têm disponíveis e pelo próprio espaço, tem aquelas almofadas, eles gostam de deitar e de ficar brincando. Então, muda o ambiente e oferece um leque maior. É eu acho que é o momento que eu até observo mais os alunos é na brinquedoteca. Às

vezes. Eu acho que eu brinco pouco com meus alunos. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Girassol).

A professora Lírio (grupo 04) falou que o brincar era importante para as crianças porque brincando elas aprendiam a dividir, interagindo com outras crianças. Disse que sua turma não se comportava direito na brinquedoteca⁵ e que ela precisava intervir o tempo todo quando estavam no referido espaço, pois as crianças derrubavam todos os brinquedos, porque não tinham recebido limites da família. Afirmou que, ao observar os momentos de brincadeiras livres, percebeu que as crianças só ficavam correndo e se agrediam o tempo todo e que na maioria das vezes, construíam armas e brincavam de “matar”, o que a deixava muito apreensiva, já que achava as crianças muito agressivas. Também brincavam de polícia e ladrão, porque muitos vivenciavam essa realidade em casa, e na brincadeira de casinha, notou que quando representavam o pai ou a mãe, reproduziam cenas de “violência com os colegas”, como o uso de chinelo para intimidar o (a) parceiro (parceira) da brincadeira. Ela afirmou que brincava pouco com as crianças, mas não brincava com a turma na área, preferia deixar as crianças livres e observá-las para intervir nas brigas.

É aqui na brinquedoteca eu venho. Mas é uma coisa que você precisa está... é, diretamente, intervindo aí o tempo todo..Porque é uma agonia eles vem, eles querem derrubar tudo que tem aí e botar aqui, então não pode, você tem que ficar administrando isso , o tempo todo trabalhando limites. Nós não temos uma ajuda da família. Praticamente as crianças chegam aqui pra gente educar também. Não dá tempo, não dá tempo fazer isso... É importante sim porque o tempo todo em que eles estão nessa interação com os brinquedos e os colegas eles estão aprendendo a... , estão desenvolvendo a..., dividir né a partilhar, o... está ali interagindo e saber que aquilo, ali as bonecas eles tem que dividir,os brinquedos eles tem que dividir, aliás os brinquedos são da sala e tem que dividir pra todo mundo. Então eles vão interagindo dessa forma com o mundo né com as pessoas. De brinquedo mesmo. Esse tipo de brinquedo, eles preferem(apontou para alguns brinquedos de montar) Porque os de encaixe é arma, eles fazem arma e começam a atirar um no outro e daqui há pouco eles estão... e aí encaixam e eles basicamente conseguem

⁵Nunca vi essa professora na brinquedoteca e no dia que eu marquei para observar a turma dela no referido espaço, a mesma me informou que as crianças não iam para a brinquedoteca porque ela ia fazer o planejamento do próximo ano com a colega que trabalhava com outra turma do grupo 04 e não confiava deixar os meninos com as ADIs já que uma era muito nova e não estava adaptada à turma e a outra, antiga, não tinha domínio sobre a indisciplina das crianças.

construir [...] constroem outras coisas, mas a gente pega eles construindo armas. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Lírio).

Nas narrativas dessas duas professoras do grupo 04 percebemos duas concepções bastante diferentes do brincar. A professora Girassol destacou a importância do brincar como uma linguagem da criança e considerava o faz de conta uma forma que as crianças utilizavam para se apropriar do mundo circundante, representando cenas que eram vivenciadas em seu cotidiano. Já a professora Lírio concebia o momento do brincar como uma forma de extravasar energias, usado pelas crianças para representar em suas brincadeiras cenas de agressividade e violência, porque eram agressivas em decorrência da sua convivência com cenas de violência na família. Percebi na fala dessa professora um olhar preconceituoso para as crianças por causa da sua classe social.

A concepção de brincar como uma forma de as crianças extravasarem as energias expressa pela professora Lírio faz parte de uma tendência que durante muito tempo acreditou que se as crianças tivessem a oportunidade de brincar livremente elas deixariam sua agressividade vir à tona. Segundo Wajskop (2009, p. 14), “esta tendência acredita que as crianças brincam como uma forma de liberar o excesso de energias contidas, quando não são gastas para a sobrevivência”. De acordo com a autora, apesar de essa concepção já ter sido revista e ressignificada, ela ainda faz parte do imaginário de muitas professoras e professores.

Outro aspecto que aparece na narrativa da referida professora é a crença de que as crianças expressam em suas brincadeiras a agressividade que presenciam no seu cotidiano. Talvez essa professora desconheça o fato de que quando as crianças representam cenas de violência, que normalmente são retratadas nas brincadeiras de polícia e ladrão, necessariamente não quer dizer que os meninos e meninas sejam agressivos (agressivas) ou que vivam em ambientes onde presenciam cenas de violência. As crianças costumam representar situações (vistas em filmes, desenhos animados ou relatos de outras pessoas ou crianças) como uma maneira de se apropriar daquela realidade e compreender de que forma determinadas circunstâncias são processadas pelos adultos (VYGOTSKY, 1998).

Em relação ao comportamento “agressivo” das crianças, durante o período de observação, escutamos a professora Lírio dizer que sua turma era muito indisciplinada e que alguns meninos eram agressivos, a ponto de ela ter enviado um menino (um dos sujeitos da pesquisa) para outra sala quando fui buscá-lo para fazer a interlocução. No entanto, percebi que a forma como a professora e a ADI dessa turma desenvolviam as atividades não envolvia as crianças. Segundo Pasqualini e Ferracioli (2009, p. 151), “A atuação do educador, de uma maneira geral, pode determinar a ocorrência e manutenção de ações agressivas, em função da forma como reage diante de comportamentos das crianças”. De certo modo, a postura da professora e da ADI da turma acabava estimulando as crianças a ficarem conversando e brincando o tempo todo, uma vez que as duas adultas responsáveis pela sala não conseguiam atrair sua atenção por muito tempo.

Segundo estudos realizados por Menezes e Bichara (2015, p. 64), as brincadeiras turbulentas contribuem “para o desenvolvimento de comportamentos mais assertivos, tais como a habilidade para enfrentar situações que envolvem riscos físicos e exigem prontidão, a distinção entre provocações lúdicas ou não de colegas [...]”. Para as autoras, as professoras (professores) precisam compreender que essas brincadeiras são atividades comuns entre crianças (na sua maioria, preferidas pelos meninos), para saber como lidar com tais expressões infantis.

A professora Rosa (grupo 05) falou que considerava o brincar o trabalho da criança. Na sua opinião, o período livre era importante porque a criança chegava no CMEI e encontrava a sala arrumada com brinquedos a sua espera. Considerava o momento do parque interessante para as crianças, pois, apesar de não haver um parque na instituição, reconhecia que nesse momento as crianças sentiam-se livres e inventavam algumas brincadeiras com os recursos naturais como gravetos, folhas e pedras. Em relação à brinquedoteca, reconhecia a importância daquele ambiente devido à diversidade de livros e materiais disponibilizados no local. Disse que só brincava com as crianças quando era solicitada ou precisava ensiná-las a brincar com algum brinquedo

novo na brinquedoteca, mas achava que elas preferiam a presença dos colegas a sua durante a brincadeira.

[...]Então eu vejo o brincar como o trabalhar da criança. Chegou na instituição, que eu vejo que pra criança é como se fosse o trabalho dela numa empresa e elas chegam vão sentando e metendo logo a mão na massa, e a massa é o brincar, aí interage, conversa, tem horas que o brinquedo desmonta e aí ele responsabiliza o outro e aí começa os conflitos do gritar, do chorar, do empurrar, do puxar que já faz parte da rotina e a medida que os dias vão passando eles vão se socializando, se acostumando mais com os brinquedos, já não se irritam tanto quando o castelo se desmancha, quando a rodinha do carro despenca e começam a criar coisas diferentes e a cada dia um brinca de um jeito, outro brinca de outro, constrói outras formas, aí os demais olham assim como foi que você conseguiu fazer esse carro? Esse coração? E todo mundo tenta fazer o mesmo brinquedo. Tem alguns que falam que aquele brinquedo não está bom e já vai pegar uma revista, já quer outra coisa. Cada um dentro das suas necessidades, mas é um momento assim que eles ficam livres, soltos, interagem e assim ,não ficam muito presos, com a família que foi embora[...] Na brinquedoteca é a soma disso tudo, mas também o acadêmico porque nós temos, é na brinquedoteca nós temos livros, temos diversos tipos de brinquedo, boneca, carro, profissão e tem também bola e a área de lazer no fundo, então é, eles, parecem formigas assim que chegam e vai cada um pegando sua folhinha pra brincar botando nas costas. Aí tem aqueles que vão brincar de médico, de boneca, quer a boneca, tem uns que querem maquiagem, tem uns que querem supermercado e tem outros que querem simplesmente ficar lá fora tomando um solzinho e correndo e vendo o outro brincar. É um momento muito rico porque a diversidade é muito, muito intensa. Nesse espaço da brinquedoteca, o que eu fico impressionada é com a rapidez que eles mudam de brincadeira. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Rosa).

Vale destacar que no momento em que foi feita a primeira observação na turma dessa professora, ela me informou que naquele dia faria algo diferente só porque eu estava lá. “Levar todas as crianças para a brinquedoteca”, para que eu pudesse observá-las e registrar em minha pesquisa (a professora lembrava que o meu objeto de estudo era o brincar). Naquele momento, percebi que a professora estava muito preocupada em me agradar. Quando perguntei por que isso não acontecia normalmente, ela respondeu que a turma era muito indisciplinada e que algumas crianças não sabiam brincar sem quebrar os brinquedos. Esse fato registrado no caderno de campo ratifica a importância de o pesquisador utilizar outros instrumentos de coleta, que, aliados a entrevistas, possibilitem perceber e analisar possíveis contradições presentes nos relatos orais.

A professora Alfazema (grupo 05) disse que o brincar era fundamental para a Educação Infantil e achava que era preciso garantir alguns momentos do brincar livre dentro da rotina; mas também considerava importante que o brincar tivesse um cunho pedagógico para que as crianças pudessem aprender alguns valores e atitudes, como: ganhar e perder. Para tanto, precisava programar alguns momentos do brincar que tivessem o propósito de cumprir alguns objetivos.

Eu acho que o brincar é fundamental para a educação infantil e a gente precisa garantir alguns momentos durante o dia, durante a rotina deles para o brincar, para proporcionar o brincar, alguns momentos em que a brincadeira seja livre e despreocupada para oportunizar que as crianças tenham essa interação sem muita objetividade e outros momentos em que a gente também participe desse brincar estimulando e também trazendo o cunho pedagógico para as brincadeiras, eu acho que o brincar precisa acontecer de forma espontânea e com objetivo também para promover aprendizagem e para promover a socialização com a questão do ganhar e do perder do respeito a vez para o outro, trabalhar valores, atitudes e trabalhar questões pedagógicas também. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Alfazema).

Apesar desta afirmativa, de acordo com a professora, em sua sala o brincar acontecia de forma livre sem nenhum direcionamento da sua parte. Para ela, a brinquedoteca funcionava mais como um espaço de recreação livre e quando estava presente, procurava incentivar as meninas da sua turma a brincarem de boneca, pois percebeu que elas não demonstravam gostar de brincar com o referido brinquedo.

Na minha sala acontece de forma espontânea, eu não programo, não levo uma leitura para fazer com eles, não faço relação com nenhuma atividade que a gente esteja desenvolvendo durante a semana. A brinquedoteca é um espaço livre para eles escolherem o que eles querem. Eu acho que ele tem funcionado como um espaço de recreação simplesmente, como mais um espaço de recreação livre. Eu sinto diferença quando eu estou e quando eu não estou. Quando eu não estou eu recebo as queixas e quando eu estou, antes mesmo de ir, na maioria das vezes, eu já lembro dos combinados: Pegou guarda; quer um, quer outro, guarda, brinca com o colega, quando eu estou lá eu estimulo principalmente as meninas a brincarem de boneca, até porque não fazem uso de boneca, não brincam de boneca, não tem essa questão do imaginário com a boneca. Já observei, mas nunca registrei, nunca registrei assim de fato. observo muito a relação deles, mas eu poderia elaborar algumas atividades para serem desenvolvidas lá. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Alfazema).

Podemos ver na preocupação dessa professora uma representação que construímos sobre a utilização das bonecas como objetos obrigatórios para as meninas em suas brincadeiras. De acordo com Brougère, (2004, p. 36), “A boneca torna-se espelho de um mundo para a criança, apóia-se naquilo que pode ser contemplado ou admirado por ela; tudo se torna, então, função das representações que o adulto faz da criança”. E a partir dessa representação adultocêntrica, torna-se estranho para muitas pessoas que meninas não demonstrem interesse em brincar de boneca e prefira outros tipos de brinquedos e brincadeiras.

A professora disse que tinha o hábito de observar as crianças brincando no espaço da brinquedoteca, mas que nunca fez nenhum registro e acreditava que poderia planejar algumas atividades para serem desenvolvidas lá. Costumava brincar com as crianças e sempre era convocada porque os (as) meninos (meninas) sabiam que ela gostava de brincar com eles (elas) e a ADI da sua turma também tinha esse comportamento.

As narrativas das duas professoras do grupo 05 reforçam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Tanto uma quanto a outra fizeram referência à brinquedoteca do CMEI como um espaço que permitia aos meninos e meninas várias perspectivas do brincar devido à diversidade de brinquedos lá existentes.

Entretanto, a professora Alfazema demonstrou em sua fala uma defesa pelo brincar como instrumento didático, ou seja, a utilização do brincar como pretexto para ensinar algum conteúdo ou valor, apesar de a mesma ter ressaltado que existia uma necessidade de rever a rotina das crianças no intuito de garantir momentos em que as brincadeiras também fossem livres. A fala dessa professora parece ressaltar uma atitude paradoxal que muitos educadores têm sobre o brincar, pois ao mesmo tempo que reconhecem a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil, também acreditam que só faz sentido a sua inserção na rotina escolar se estiver relacionada a algum conteúdo ou propósito.

Dessa forma, podemos perceber na postura da professora Rosa e em algumas narrativas da professora Alfazema uma ambiguidade em relação à concepção do brincar na Educação Infantil.

A professora Orquídea (coordenadora) falou que o brincar no CMEI deveria ser dirigido e que o momento do brincar na instituição precisava ser revisto. Na sua análise, as professoras precisavam interagir mais com as crianças durante a realização das brincadeiras nos diferentes espaços (sala, parque e brinquedoteca). Considerava que o espaço da brinquedoteca deveria ser mais bem aproveitado e entendia que todo conteúdo poderia ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras, mas acrescentou que nunca parou para observar e (ou) registrar nenhum momento de brincar das crianças.

Bem eu acho que o brincar é tudo, antes do papel, eu acho que antes das letras e dos números eu acho que é o brincar porque a gente aprende brincando, então assim eu acho que todo conteúdo ele pode ser inserido dentro da brincadeira, nos jogos lúdicos, nos pedagógicos, Assim eu acho que é tudo, o brincar é o primeiro passo na Educação Infantil. O grupo 2 mesmo, sinto falta é um dos grupos que eu mais sinto falta dessas atividades dirigidas do brincar não é colocar lá fora no velotrol, então assim é um dos que eu mais sinto, talvez por ser o início, é o que eu mais sinto falta".[...]’ eu queria algo mais, eu uma atividade do brincar que fosse dirigida, que eu conseguisse ver algum objetivo porque a partir do momento que a gente deixa todo dia o brincar livre acaba se perdendo nos objetivos. Eu sinto falta do brincar de forma dirigida do acompanhamento, da interação. Eu sinto falta desse brincar assim eu acho que a gente tem que rever o momento do brincar aqui na escola, eu acho que está faltando alguma coisa. Talvez seja falta de interação entre o professor e o aluno tanto na sala como no parque, como na brinquedoteca. Eu acho que esse espaço que a gente tem maravilhoso. A brinquedoteca deveria ser aproveitada de uma forma melhor, está solto. Eu não percebo uma interação. Eu vejo às vezes o professor na sua mesa fazendo as coisas, os brinquedos todos espalhados pelo chão e as crianças brincando"[...] (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Orquídea).

A narrativa da professora Orquídea também reforça a defesa do brincar como recurso didático, bem como a necessidade de as professoras organizarem os momentos do brincar nos espaços da sala, parque e brinquedoteca. Na sua opinião, as professoras precisavam interagir mais com as crianças durante as brincadeiras e o brincar no CMEI deveria ser dirigido.

Como se pode deduzir, as concepções das professoras sobre o brincar na Educação Infantil, a partir das suas narrativas, expressam as concepções que elas foram construindo ao longo da sua trajetória pessoal e profissional permeadas por diferentes sentidos e significados atribuídos às brincadeiras infantis, que podem ser sintetizadas da seguinte forma: o brincar como uma atividade imprescindível para as crianças; a crença de que brincando as crianças aprendem a dividir e a respeitar o outro; algumas brincadeiras devem ser evitadas porque exprimem a violência que meninos e meninas presenciam em seu ambiente familiar; ou ainda a concepção de que o brincar na Educação Infantil deve ser utilizado vinculado ao aprendizado de algum conteúdo. O que precisa ser discutido em todas estas respostas é a ausência do nome de algum teórico que justifique as diferentes concepções. Neste sentido, precisamos lançar um olhar mais detalhado aos diferentes processos de formação (profissional ou continuada) e questionar a relação entre teoria e prática.

Acredito que o olhar do professor para as brincadeiras no espaço das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) deveria ser mais fundamentado em estudos e análises, para buscar uma apropriação sobre a compreensão e interpretação que as crianças fazem dos ambientes onde vivem através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras no modo de falar e comportar-se diante de fatos do cotidiano, tendo em vista que, “no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira” (FACCI, 2006, p. 15). Devido ao seu processo de desenvolvimento, que é gradativo, a brincadeira da criança pequena é estruturada a partir do que ela é capaz de fazer, e, segundo Brougère (1998), evolui mais nos seis primeiros anos de vida, período em que uma boa parte das crianças está frequentando instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas). E como as crianças do CMEI ficavam na instituição durante o dia inteiro, o brincar naquele espaço precisava ser encarado de modo que o olhar do professor para tal atividade tivesse um caráter de observação e pesquisa que possibilitasse um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

O primeiro indicador retirado das narrativas das professoras (Brincar como uma atividade imprescindível para as crianças) corrobora os estudos de Leontiev (2006, p.

122), que, ao considerar a brincadeira como atividade principal da criança, ressalta que, enquanto brinca, “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Ou seja, o brincar é parte relevante no processo de apropriação da cultura humana, que vai sendo aprofundado a partir de atividades em que, “o fazer de conta” ou as brincadeiras de regras e os jogos podem permitir repensar, reanalisar, compreender a complexidade e, para além disso, permitir análises críticas e questionadoras da realidade em que cada criança vive sua infância.

O segundo indicador (Brincar como instrumento didático) mostra as respostas das professoras que entendem que na rotina da Educação Infantil o brincar só tem espaço se for utilizado como instrumento didático, ou seja, se for usado pelo professor para trabalhar algum conteúdo com as crianças. Segundo Wajskop (2009, p. 15), a “utilização como instrumento didático é a forma mais utilizada nas instituições, entendida como atividade lúdica. O brincar é concebido como preparação para a escolaridade futura das crianças através da sua transformação em exercícios”. Segundo a autora, nessa perspectiva, as professoras oferecem jogos e materiais que atraem as crianças pela riqueza de cores e formas, como, por exemplo, dominós de letras e números com o objetivo de ensinar para as crianças noções de quantidade e identificação de letras e números, entre outras propostas.

O terceiro indicador (Brincar como expressão de violência) revela a crença de uma professora que considerava que durante as brincadeiras livres, as crianças expressavam a agressividade que presenciavam na família e que os meninos representavam cenas em que utilizavam armas porque conviviam de perto com a violência na comunidade onde moravam.

Neste tipo de análise, para além das discussões sobre os estereótipos atribuídos às categorias sociais mais baixas, outras questões merecem ser apontadas. Em um estudo sobre o brincar das crianças no pátio durante o recreio, Brown (2006, p. 74-75) faz um levantamento de cinco categorias de brincadeiras realizadas nesse espaço

(brincadeiras com bola, brincadeiras de correr ou de pegar, brincadeiras usando rimas, brincadeiras narrativas e brincadeiras turbulentas) e ressalta que: “Os meninos escolhem temas aventureiros, que costumam se transformar em brincadeiras turbulentas e inclusive de violência, simulada ou real.” Acrescente-se a isso que Menezes e Bichara (2015), ao discutir sobre as brincadeiras turbulentas, salientam que diferente de uma situação de luta real, as crianças agem sem a intenção de machucar ou ferir o parceiro (parceira) da brincadeira. Portanto, diferentemente da análise da professora, as brincadeiras turbulentas observadas nos diferentes contextos em que os citados estudos foram realizados estão presentes em diferentes contextos culturais.

Em seus estudos sobre o brincar de faz de conta, Vigotski (1998) ressalta que as crianças brincam e sabem que estão brincando. Acredito que as professoras poderiam ficar com receio de que as crianças se machucassem quando estavam brincando livremente em um espaço aberto como um pátio, mas considerá-las violentas ou agressivas quando brincavam, por exemplo, de monstros ou de polícia e ladrão só reforça a necessidade de um maior entendimento sobre as brincadeiras infantis e o seu papel no processo de desenvolvimento humano.

O quarto indicador (Brincar para trabalhar valores) e o quinto (Brincar como uma atividade que precisa ser dirigida) trazem uma concepção de brincar disciplinadora e ao mesmo tempo limitadora, na medida em que, do ponto de vista do adulto, as crianças precisam ser submetidas a determinados tipos de jogos ou brincadeiras para aprenderem a lidar com normas de convivência dentro de um determinado grupo.

Nesta perspectiva, cabe refletirmos sobre a relação adulto-criança nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil e de que forma os adultos concebem meninos e meninas. Se os percebem como seres incapazes ou incompletos que dependem continuamente dos adultos, e precisam ter seus comportamentos controlados. Assim sendo, o brincar acaba sendo utilizado como uma moeda de troca. E isto realmente acontecia com frequência, pois durante o período de observação da rotina do CMEI, em diversos momentos escutei professoras e ADIs falarem que as crianças que

não se comportassem não iriam para o recreio ou para a brinquedoteca, caso a ida para o referido local estivesse programada para aquele dia.

SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL PARA AS PROFESSORAS

Esse núcleo foi considerado capital nas análises das narrativas porque evidencia de que forma as professoras concebem o brincar na escola infantil. Nesse momento, após terem falado sobre os eixos da entrevista, apresentaram uma síntese de como o brincar deveria ser trabalhado na Educação Infantil. As opiniões de algumas professoras ficaram mais claras, contradições apareceram e outros pontos de vistas foram retificados e abordados com mais nitidez.

Para a professora Violeta (grupo 03), o brincar na escola infantil deveria ser repensado no sentido de proporcionar novas experiências para as crianças, como, por exemplo, com uma proposta de cantos nas salas, organizados pela professora, onde meninos e meninas pudessem escolher livremente o que gostariam de brincar. No entanto, a mesma ainda não vivenciou nenhuma situação com o brincar que se aproximasse dessa experiência, mas tem buscado diversificar os momentos do brincar em sua turma quando as crianças chegam, no período livre ou quando ela está acompanhando uma atividade com alguma criança.

Um trabalho que contemplasse o brincar? Hoje em dia? Eu não experimentei isso ainda, né? Se fala muito dos cantinhos que a gente... só que na nossa escola a gente nem tem espaço, aí a criança fica livre pra fazer as escolhas dela e você vai mediar, fazer as intervenções e construir coisas a partir disso. Eu acho que seria algo interessante mas que eu não vivenciei ainda, né assim o que eu tento diversificar na sala de aula é o seguinte: é quando eles chegam ou quando eu estou fazendo uma atividade porque hoje em dia eu já estou liberando eles porque antes eu fazia assim não é? Hoje não eu estou deixando eles mais livres e vou lá no parque e aí... então eu procurava diversificar o seguinte aí oferecia algo por exemplo, uma massinha, aí eles brincavam ficavam empolgados e daqui há cinco minutos eles desinteressam mesmo, minha pró eu quero um livro, vá lá e pegue, há pró eu quero a boneca vá lá e pegue, isso eu tinha resistência até das minhas ADIS porque elas não gostam. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Violeta).

Para a professora Jasmim (grupo 03), o brincar na escola infantil deveria ser utilizado como pretexto para o desenvolvimento das atividades realizadas na rotina, tanto aquelas relacionadas ao cuidado como as de cunho educativo. De acordo com a professora, brincando, as crianças se envolvem mais facilmente com o que estão fazendo, mesmo que seja sob a orientação da professora.

[...] cantando. Eu canto com as crianças se vai escovar os dentes eu canto, eu brinco com eles, pego de qualquer forma, a escova pra mim já é um recurso pra eu desenvolver uma brincadeira com eles e eles se interessarem em escovar os dentes, é.(silêncio)...uma aula que eu quero dar de qualquer forma também procuro uma brincadeira que também dê a introdução do conteúdo que eu quero passar..(silêncio)...não sei, não sei se eu estou conseguindo responder a pergunta. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Jasmim).

Para a professora Lírio (grupo 04) o brincar na Educação Infantil deveria ser utilizado como uma forma de chamar a atenção das crianças para os conteúdos apresentados em sala. Segundo ela, o brincar é a linguagem que a criança mais entende, no entanto, reconhece que em sua prática precisa rever esse aspecto, argumentando que tenta utilizar uma linguagem mais próxima das crianças em suas aulas, mas que no cotidiano nem sempre é possível devido a outras demandas.

Então a linguagem que a criança fala que a criança entende melhor é o brincar. Então como é que se faz isso, você numa história você utilizar da forma mais fantasiosa possível para chamar a atenção da criança, eu não sei assim, eu sinto que falta isso em mim assim pra... porque no dia a dia, a gente pode até fazer um dia, da forma que você acha que a criança vai, fazer aqueles... pra chamar a atenção dela, mas no seu dia a dia você não vai fazer aquilo sempre do mesmo jeito porque tem outras, outras demandas, outras questões. Eu tenho que trabalhar leitura, eu vou fazer da forma mais lúdica possível porque eu estou trabalhando para crianças de Educação Infantil, na escrita eu vou utilizar porque os alunos gostam de escrever naquela louzinha para criança aí todo mundo vai querer escrever sua letrinha, seu entendeu? (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Lírio).

Já a professora Girassol (grupo 04) achava que o brincar na instituição de Educação Infantil deveria ter um equilíbrio com alguns momentos dirigidos pelo professor e outros em que as crianças tivessem livre escolha, tanto em relação a atividades como no que diz respeito aos companheiros e locais das brincadeiras.

Eu acho que o brincar na Educação Infantil deve ter um equilíbrio que esse ano eu não consegui. Um equilíbrio com o professor brincando, interagindo e deixando livre pra criança..., não que eu fique preocupada assim entre aspas em está mediando o tempo todo, em está direcionando o tempo todo porque pra mim a criança deve ter liberdade de escolher, de brincar com as pessoas, com os colegas que ela quer brincar e da forma como ela quer brincar. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Girassol).

Para a professora Alfazema (grupo05) deveria haver mais espaço para as brincadeiras espontâneas das crianças e nesses momentos a professora deveria observar e até fazer algumas intervenções necessárias como, por exemplo, integrar algumas crianças ao grupo. Para ela, a brincadeira deveria ter um sentido maior que o simples brincar e poderia ser utilizada como uma forma de introduzir um conteúdo ou passar alguma mensagem relacionada a algum problema, como chamar a atenção das crianças em relação a algum comportamento considerado inadequado através de uma representação de fatos presenciados na instituição.

Eu acho, não sei se procede, eu acho que deve haver espaço para as brincadeiras espontâneas, maior espaço para as brincadeiras espontâneas e você vai observando, que eu não sou de registrar mas eu sou de observar e eu guardo e quando eu vou registrar no relatório semestral, na caderneta eu retomo aquela memória, claro que muita coisa passa, mas outras não. E você vai fazendo essas observações, essas intervenções durante esse processo de brincadeiras espontâneas e acho também que até nessas brincadeiras espontâneas você pode estar fazendo intervenções, até para estar integrando uma outra criança, socializando-a. Então eu acho que é o momento também de você estar fazendo essas intervenções e as observações e acho que em alguns momentos a brincadeira tem que ter um, tem que ter não pode ter um sentido maior do que o simples brincar. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Alfazema).

Para a professora Rosa (grupo 05), o brincar na escola infantil deve estar relacionado a algum conteúdo apresentado durante a aula. Apesar de a professora afirmar que na Educação Infantil a criança deve ter um momento livre para brincar do que quiser, enfatizou a ideia de que deve haver um momento em que os brinquedos devem ser utilizados para ensinar os conteúdos de forma significativa.

Considerando a minha prática as minhas leituras, minha vivência, meu dia a dia e a minha história de vida, eu gosto de relacionar o brincar sempre com um conteúdo que eu vou trabalhar. Aí se eu vou trabalhar numerais,

quantidades, relacionar quantidade a numeral, as cores, aí eu já boto uma música que fala sobre as cores, pra ensinar as cores, aí eu me aproveito do brincar pra ensinar meu conteúdo, aí eu relaciono as cores com uma música que tenha envolvendo as cores. Do coelhinho, pêlo branco dos olhos vermelhos. É a galinha do vizinho pra indicar quantidade. É a boca de forno pra poder a criança ter autonomia, do ir, do vir, do descobrir, do raciocínio lógico. E pra mim o brincar na Educação Infantil deve ter um momento livre pra criança brincar do que quiser e deve ter um momento direcionado para mexer com o cognitivo dela mesmo, no intelectual. E eu uso isso nos brinquedos de encaixe não é, os brinquedos das formas geométricas, de maneira assim direcionada mesmo para o que eu quero. Eu uso o brincar na minha prática porque eu quero conquistar a minha criança, pra tornar significativo o meu conteúdo que eu quero dar a ela, pra marcar a vida dela e ela realmente aprender. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Rosa).

Para a professora Orquídea (coordenadora), o brincar na Educação Infantil deveria ser planejado. Em sua opinião, o brincar no CMEI estava solto, sem nenhum objetivo determinado pelas professoras e muitas vezes esta atividade era reduzida a simplesmente levar as crianças para a área do parque.

Eu acho que o brincar deve ser planejado, é eu acho que eu tenho que me lembrar como eu vou brincar, eu acho que tem que ter um objetivo, eu tenho que colocar as minhas habilidades e minhas competências naquela brincadeira eu acho que quando eu for... eu Orquídea, professora de Educação Infantil, hoje fazendo o planejamento, eu ia inserir o meu momento do brincar, mas eu ia inserir planejado no papel, como seria a brincadeira, o que é que eu enquanto professor precisaria trazer de material. Eu acho que o que falta na Educação Infantil pelo menos na realidade que eu tenho é planejar o brincar, o brincar não é planejado é o brincar solto, é levar pra o parque. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora Orquídea).

Dessa forma, podemos dizer que no CMEI prevaleciam três concepções sobre o brincar que configuravam os sentidos e os significados dessa atividade para as professoras.

De um lado, encontramos quatro professoras que defendiam a didatização do brincar (primeiro indicador), reforçando a ideia de que na Educação Infantil o brincar devia ser utilizado para ensinar algum conteúdo; de outro, a coordenadora, que via o brincar como uma atividade que precisava ser planejada pelas professoras (segundo indicador). Esta última não deixou claro se esse planejamento estava relacionado com a

utilização de jogos e brincadeiras, como um pretexto para apresentar algum conteúdo; ou no planejamento do brincar dentro da rotina da instituição, onde seria considerada a organização do tempo e do espaço para tal atividade e o papel das professoras como observadoras ou partícipes das brincadeiras livres das crianças. Em outra perspectiva, duas professoras que defendiam o brincar como uma atividade fundamental para as crianças e que precisava ser repensada na instituição (terceiro indicador) para assegurar tanto alguns momentos do brincar livre, quanto alguns momentos dirigidos pelas professoras.

As narrativas dessas duas professoras são respaldadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que, em seu artigo 4º assinalam que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem incluir momentos para o brincar, tal como segue:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Corroborando com as DCNEI, ao ressaltar o brincar como direito das crianças, a BNCC (2017), concebem as brincadeiras como atividades essenciais para o desenvolvimento infantil e que devem fazer parte da rotina dos meninos e meninas, sendo planejadas e enriquecidas pelos professores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através da realização desse estudo, constatei que as professoras do CMEI que participaram da pesquisa, apresentavam concepções diferenciadas que foram reveladas através das respostas das entrevistas, bem como durante alguns momentos que pude observar e registrar na prática e na interação dessas professoras com as crianças.

Assim, a concepção do brincar como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo foi defendida por quatro professoras das

crianças de quatro e cinco anos, que dessa forma ressaltavam a didatização do brincar; por outro lado, duas professoras disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e que na rotina do CMEI tal atividade deveria ser repensada de modo a garantir tanto momentos em que as professoras pudessem acompanhar as crianças brincando (brincadeiras dirigidas), quanto momentos do brincar livre. Esta análise foi feita pelas professoras das crianças de três anos. Uma terceira concepção, defendida pela coordenadora, considerava o brincar uma atividade que precisava ser planejada pelas professoras, no entanto, não deixou claro qual seria o papel das professoras, se deveriam planejar jogos ou brincadeiras para ser utilizados com fim didático-pedagógico ou se esse planejamento estava relacionado com a organização de tempo e espaço para o brincar na rotina das crianças.

Os estudos de Teresa Sarmiento (1991) sobre as identidades profissionais de educadoras de infância em Portugal nos ajudam nessa análise, ao afirmar que:

a postura de cada educadora de infância face a uma destas posições depende de factores internos tais como a idealização da infância, as memórias de infância, a formação e experiência profissional, a reflexividade crítica que possuem, entre outras, bem como, por outro lado, por razões externas como seja o enquadramento institucional, as finalidades atribuídas pelo sistema educativo e as expectativas educativas ditadas pelas orientações ministeriais, também entre outras (SARMENTO, 1999, p. 54).

Nesta perspectiva, pude inferir que, apesar de todas as professoras colaboradoras terem curso superior (Pedagogia e Normal Superior) e algumas já terem experiência na Educação Infantil, apesar do caráter coletivo do processo de formação inicial e continuada, cada uma delas construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional uma relação com seu fazer pedagógico, que tem um caráter subjetivo que pode interferir na forma como elas elaboraram suas concepções de infância, criança e brincar.

O estudo mostrou que não podemos falar em identidade profissional docente, mas, sim, em identidades, uma vez que, mesmo tendo experiências profissionais e de formação semelhantes (ter cursado o magistério, Pedagogia, iniciado a docência na rede pública de ensino, etc.), estes aspectos por si só não asseguraram que as professoras

estabelecessem a mesma relação com sua profissão ou encarassem sua prática docente e a de seus alunos da mesma forma.

Portanto, no processo de formação inicial e continuada de professores (professoras) devem ser considerados as histórias de vida das professoras, bem como os aspectos constitutivos de cada indivíduo, que vão sendo ressignificados e incorporados a sua ação.

Vale ressaltar que, tratando-se de profissionais formadas para esta etapa da educação, torna-se relevante o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática como um aspecto fundamental para romper com hábitos consolidados que se mantêm a despeito dos estudos que vêm sendo desenvolvidos no campo da Educação Infantil. Considerando-se que, em qualquer espaço profissional, precisamos recorrer aos conhecimentos produzidos pelos estudos para rever nossas práticas e promover as mudanças necessárias para a melhoria das nossas ações e tratando-se da educação de crianças pequenas, a prática pedagógica das (dos) professoras (professores) precisa ser atualizada para acompanhar e entender a concepção de infância e de criança, tal como tem sido revista pela Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Antropologia e História.

Contudo, precisamos analisar nos currículos dos cursos de formação de professores (Magistério Superior, Pedagogia e Licenciaturas) se o tema brincar é contemplado. É preciso verificar que disciplinas se detêm neste tema. Para além disso, é preciso averiguar também se os (as) professores (professoras) das disciplinas preconizadas como ciências básicas para a formação do professor (Psicologia, Sociologia e Filosofia) abordaram e aprofundaram o papel do brincar na cultura humana durante seus diferentes processos de formação. Se os estudos sobre o brincar não estão presentes na formação desses (dessas) profissionais, fica evidente que esta atividade não será reconhecida como parte integrante do processo educacional, tal como está explícito nos documentos oficiais elaborados para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. São Paulo: Editorial Presença Martins Fontes, 59 p. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4OI-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?>>. Acesso em: 22 maio 2014.

BHABHA, Homi K. Introdução. Locais da cultura. In: **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Elena Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 19-42.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 11 de novembro de 2009. Propõe a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 08 set. 2017.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância In: MOYLES, Janet R. [et al.]. **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 63-82.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v 98).

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra e DUARTE Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-26.

FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-Lugar: Apresentação. **Entre-Lugar**. Dourados, MS, ano 1, n. 1, 1 semestre de 2010. Disponível em: <www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/.../40>.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... As Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (ens) Social (ais) instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004, p. 55-104.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2006, p. 119-142.

MENEZES, Shiniata e BICHARA, Ilka. A construção de “lugares de crianças” no contexto escolar: implicações educacionais. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos e BARROS, Joseane Aparecida Bomfim de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria e REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. (Orgs.). **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 13-28.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela e VILARINHO, M^a Emília. Por uma Sociologia da Infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. In: **Anais do Congresso Português de Sociologia Passados Recentes Futuros Próximos**. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia, 2002. (Edição em CD-ROM).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SARMENTO, Maria Teresa Jacinto. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**. Portugal, v. 2, p. 46-64, 1999.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar**. São Paulo: Suplegaf Editora, 2009.